



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

PRISCILA PETIAN ANCHIETA

**RELAÇÕES ENTRE O CONSTRUTO E AS
CARACTERÍSTICAS DO TESTE ESCRITO DO
EPPELE ELETRÔNICO: UM PROCESSO DE
VALIDAÇÃO**

São José do Rio Preto
2015

PRISCILA PETIAN ANCHIETA

**RELAÇÕES ENTRE O CONSTRUTO E AS
CARACTERÍSTICAS DO TESTE ESCRITO DO
EPPL E ELETRÔNICO: UM PROCESSO DE
VALIDAÇÃO**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto
2015

Anchieta, Priscila Petian.

Relações entre o construto e as características do teste escrito do EPPLÉ eletrônico : um processo de validação / Priscila Petian Anchieta. -- São José do Rio Preto, 2015
255 f. : il.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 3. Professores de línguas - Formação. 4. Comunicação em língua estrangeira. 5. Competência e desempenho (Linguística) 6. Avaliação de proficiência. I. Consolo, Douglas Altamiro. II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 407

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

Comissão Examinadora

Membros Titulares

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
UNESP- São José do Rio Preto
Orientador

Prof^a. Dr^a. Ana Mariza Benedetti
UNESP- São José do Rio Preto

Prof^a. Dr^a. Paula Tavares Pinto
UNESP- São José do Rio Preto

Prof^a. Dr^a. Teresa Helena Buscato Martins
Fatec - Jundiaí

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Teixeira da Silva
UERJ – São Gonçalo

Membros Suplentes

Prof. Dr. Marcelo Concário
UNESP – Bauru

Prof^a. Dr^a Suzi Marques Spatti Cavalari
UNESP - São José do Rio Preto

Prof^a. Dr^a Sandra Regina Butros Gattolin de Paula
UFSCAR – São Carlos

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar mais uma etapa de minha vida, gostaria de registrar meus agradecimentos a todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Por isso, agradeço àqueles que estiveram comigo durante esta trajetória e que acompanharam algumas das minhas dificuldades, provações, superações e realizações.

Sendo assim...

Agradeço a Deus, por me conceder o Dom da vida e por iluminar minha caminhada. “Tudo posso naquele que me fortalece.” (Filipenses 4:13)

Ao meu Santo de proteção, São Bernardo, Doutor da Igreja, a quem sempre recorro em minhas orações.

Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, meu orientador, pela confiança, respeito, e orientação durante esta pesquisa. Sou-lhe grata pela paciência, pelas conversas, pelos ensinamentos e pelo carinho a mim dedicado durante esses anos de trabalho. Muito obrigada, Professor.

À Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavallari, pela história de amizade que traçamos juntas. Agradeço pelas conversas, ideias e sugestões feitas a este meu trabalho. Minha “mãe acadêmica”.

A minha mãe Maria, meu amor, minha companheira e meu espelho, a quem devo agradecer por todo amor e dedicação incondicional a mim dedicada. Sempre me apoiando a vencer as dificuldades e seguir em frente. “O Amor de Mãe é perene, inabalável; tudo suporta, tudo supera. Mãe é a mão que conduz, o anjo que vela... Mãe é AMOR”.

Ao meu marido, Moysés, por todo amor, apoio e dedicação. Gostaria de expressar minha gratidão pelos momentos de companheirismo e de ajuda, pelos momentos de incentivo e por compreender e respeitar minhas ansiedades, inseguranças e cansaço. Gostaria de agradecer pelo amor incondicional que promove a nossa família. Para você, cito Mário Quintana: “O amor só é lindo, quando encontramos alguém que nos transforme no melhor que podemos ser.”

Ao meu pai, por ter me dado a base e a educação necessária para que eu pudesse trilhar um caminho de dignidade e de respeito.

*À minha filha Maria Clara, meu amor, minha luz, meu tudo. Por ser minha companheira desde muito pequenina e por encantar minha vida com o mais puro amor. “Amo como ama o amor. Não conheço nenhuma outra razão para amar senão amar.”
Fernando Pessoa*

Ao meu sobrinho Luis Henrique, a quem muito amo, por ser o afilhado mais lindo, pelos muitos momentos de amor sincero, de diversão, de amizade e de ternura.

Aos meus irmãos Igor e Rogério, e meus irmãos de coração Gí e Dú, por sempre estarem ao meu lado e serem companheiros tão maravilhosos em minha vida.

Aos meus sogros Sebastião e Márcia, por me acolherem como uma filha, oferecendo sempre muito apoio, amor e amizade.

Ao meu lindo cunhado Radu, por além de me proporcionar amizade sincera, contribuiu para a elaboração das tabelas e figuras deste trabalho.

A minha cunhada-irmã Mel, por ser minha parça em todos os momentos e por dedicar tanto amor e carinho a minha família.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva, pesquisadora do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC, pela amizade e pelas excelentes sugestões durante a elaboração desta tese. Sou muito grata pelo incentivo, apoio e carinho a mim dedicado.

Ao Prof. Dr. Marcelo Concário, pela participação no exame de qualificação deste trabalho e pelas sugestões, apoio e incentivo.

Ao meu amigo de trabalho e de pesquisa Eduardo Batista, pelos diálogos, pelos livros que me emprestou e por estar sempre disposto a me ajudar.

A todos os meus familiares e amigos que me incentivaram, torceram e apoiaram durante essa caminhada.

Aos colegas, professores e funcionários do IBILCE, que me acompanharam desde a graduação.

A Capes, por apoiar financeiramente esta pesquisa.

A todos, minha sincera gratidão.

A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.
(Albert Einstein)

RESUMO

O presente trabalho trata da avaliação de proficiência linguística de professores de língua estrangeira (LE) realizada por meio de testes de proficiência. Objetivamos descrever e aprimorar o teste escrito do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira), por meio da verificação de aspectos que englobam a validade interna do instrumento, incluindo, por exemplo, a validade de construto e a validade de conteúdo. De acordo com Fulcher e Davidson (2007), a validade de construto é a base de evidências para a interpretação ou uso de um teste, enquanto que a validade de conteúdo representa o conjunto maior de tarefas das quais o teste deve ser uma amostra. Sendo assim, apresentamos um levantamento detalhado sobre a teoria em avaliação de proficiência linguística que abrange o construto do EPPL, com base em suas tarefas e objetivos. Além de considerações a respeito do exame como um todo, apresentamos como foco a análise das tarefas do teste escrito para a verificação da validade de conteúdo. Buscamos, por meio de uma discussão crítico-descritiva, averiguar aspectos como o método do teste, as tarefas, a confiabilidade, a praticidade e a validade que permeiam a implementação e o aprimoramento de um instrumento de avaliação. Por meio de uma discussão teórica associada à análise das tarefas do teste escrito, dos dados de uma aplicação realizada no ano de 2012 e de um questionário de pesquisa, apresentamos críticas e sugestões que possam contribuir para a validação do teste escrito do EPPL. No âmbito das críticas, destaca-se, por exemplo, a utilização de um grande número de questões dissertativas, mais apropriadas para avaliação de produção escrita, na seção em que o foco de avaliação é a compreensão textual. Quanto às sugestões, salientamos a importância de uma maior caracterização do EPPL como um exame para fins específicos, no que tange aspectos de proficiência representativos do domínio de uso linguístico por professores de LE.

Palavras-chave: avaliação, construto, exames de proficiência, validade.

ABSTRACT

This thesis presents an investigation about the proficiency assessment of foreign language teachers that happens by means of proficiency tests. Our goal is to describe and improve the written test of EPPL (Proficiency Examination for Foreign Language Teachers), by verifying aspects that involve its internal validity, including, for instance, the construct validity and the content validity. According to Fulcher and Davidson (2007), the construct validity is the basis of evidence for the interpretation or the use of a test. The content validity, on the other hand, represents the group of tasks of which a given test should be a sample. To fulfill our goal, we present a detailed survey about the proficiency assessment theory that underpins the construct for the EPPL examination, based on its tasks and goals. In addition to the considerations about the exam as a whole, we also present, as a focus, the tasks of the written test in order to contribute with investigations about its content validity. We look into aspects such as the test method, the tasks, the reliability and the validity that are involved in the implementation and improvement of an assessment instrument. Thus, by means of a theoretical discussion associated with the task analyses of the written test, the data collected in the application of EPPL in 2012 and data from a research questionnaire, we present criticisms and suggestions that may contribute with the improvement of EPPL. We indicate that there are many open questions, more indicated to test written production, in the section in which the assessment goal is reading skills. As for suggestions, for instance, we recommend that the EPPL should better reflect its purpose of an exam for specific purposes, that is, the assessment of language that is representative of FL teachers' linguistic domain.

Key-words: assessment, construct, proficiency exams, construct, validity.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura (1): Graus de proficiência.....	57
Figura (2): O uso geral e o uso específico da língua.....	67
Figura (3): O dilema tridimensional da validade, confiabilidade e praticidade.....	86
Quadro (1): Descrição do teste escrito e do teste oral do EPPL.....	38
Quadro (2): Questionário de pesquisa – parte I.....	43
Quadro (3): Questionário de pesquisa – parte II.....	45
Quadro (4): Questionário de pesquisa – parte III.....	46
Quadro (5): Desenvolvimento cronológico da pesquisa.....	48
Quadro (6): Competências da competência do professor de línguas.....	54
Quadro (7): Características de métodos de testes e limitações dos CALT (p.23) ¹	72
Quadro (8): Público-alvo do EPPL.....	102
Quadro (9): Parâmetros para correção/feedback da parte 2.....	105
Quadro (10): Enunciado da tarefa da seção II.....	108
Quadro (11): Conhecimentos e especificidades (baseados em Bachman 1990).....	112
Quadro (12): Enunciado da tarefa 1 – Seção I.....	118
Quadro (13): Questões dissertativas da seção I.....	119
Quadro (14): Enunciado da tarefa 5 – Seção I.....	122
Quadro (15): Enunciado da tarefa 6 – Seção I.....	123
Quadro (16): Enunciado da tarefa da seção II.....	126
Quadro (17): Enunciado da tarefa de produção escrita.....	129
Quadro (18): Habilidades avaliadas no teste escrito do EPPL.....	131

¹ *Computer Assisted Language Tests. (Testes de línguas auxiliados pelo computador.)*

Quadro (19): Enunciado da tarefa 1 – Seção I.....	132
Quadro (20): Texto retirado dos parâmetros de correção do teste escrito do EPPLE...	133
Quadro (21): Respostas da tarefa 1 – Seção I.....	135
Quadro (22): Enunciado da tarefa 2 – Seção I.....	137
Quadro (23): Respostas da tarefa 2 – Seção I.....	139
Quadro (24): Respostas da tarefa 3 – Seção I.....	141
Quadro (25): Respostas da tarefa 4 – Seção I.....	143
Quadro (26): Enunciado da tarefa 6 – Seção I.....	146
Quadro (27): Enunciado da tarefa da seção II.....	148
Quadro (28): Texto da seção II.....	149
Quadro (29): Parâmetros de correção para a seção II.....	151
Quadro (30): Respostas da sentença 7.....	153
Quadro (31): Respostas da sentença 8.....	155
Quadro (32): Respostas da sentença 9.....	157
Quadro (33): Respostas da sentença 10.....	159
Quadro (34): Respostas da sentença 11.....	160
Quadro (35): Respostas da sentença 12.....	162
Quadro (36): Respostas da sentença 13.....	163
Quadro (37): Respostas da sentença 14.....	164
Quadro: (38) Enunciado da segunda parte da tarefa da seção II.....	165
Quadro (39): Parâmetros para correção/feedback da parte 2.....	167
Quadro (40): Respostas da tarefa da seção II – Parte I.....	171
Quadro (41): Respostas da tarefa da seção II – Parte II.....	174
Quadro (42): Respostas da tarefa da seção II – Parte III.....	175
Quadro (43): Respostas da tarefa da seção II – Parte IV.....	176
Quadro (44): Ocorrências para a tarefa de produção de uma explicação.....	177

Quadro (45): Enunciado da tarefa de produção escrita.....180

Quadro (46): Parâmetros de correção para a tarefa de produção escrita.....181

Quadro (47): Respostas da tarefa de produção escrita.....184

Quadro (48): Perguntas do questionário de pesquisa.....193

Quadro (49): O construto do teste escrito.....211

Quadro (50): Habilidades avaliadas na seção I.....212

Quadro (51): Habilidades avaliadas na seção II.....212

Quadro (52): Habilidades avaliadas na seção III.....213

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LI	Língua Inglesa
LA	Língua-alvo
LE	Língua Estrangeira
L2	Segunda Língua
EPPLE	Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira
TEPOLI	Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
A pesquisa: descrição do tema e justificativa	23
A pesquisa: objetivos e perguntas de pesquisa.....	27
Objetivo geral.....	27
Objetivos específicos.....	28
Organização da tese.....	29
 CAPÍTULO I – METODOLOGIA.....	31
1.1 A natureza da pesquisa.....	32
1.2 A descrição do EPPL.....	36
1.3 A aplicação do EPPL realizada no ano de 2012.....	38
1.4 O questionário de pesquisa.....	41
1.5 Etapas do trabalho.....	46
 CAPÍTULO II- ARCABOUÇO TEÓRICO.....	50
2.1 A competência linguístico comunicativa do professor de línguas.....	51
2.1.1 A proficiência linguística do professor de línguas.....	56
2.1.2 Avaliação: testes de proficiência.....	59
2.1.3 Testes de proficiência para fins específicos.....	63
2.1.4 Avaliação em meios eletrônicos.....	68
2.1.5 O método dos testes de proficiência.....	74
2.2 As tarefas de um teste.....	76
2.2.1 A confiabilidade	79
2.2.2 A praticidade	84
2.2.3 A validade.....	85
2.2.4 A validade de construto.....	93
2.2.5 A validade de conteúdo.....	95
 CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS.....	97
3.1 O EPPL e a validade de construto.....	98
3.2 Validade de conteúdo e o teste escrito do EPPL.....	116
3.2.1 Análise do insumo.....	117
3.2.2 Análise dos dados coletados na aplicação do ano de 2012.....	132
3.2.3 Análise dos questionários	192

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....201

 Respondendo a pergunta de pesquisa I.....203

 Respondendo a pergunta de pesquisa II.....210

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....215

ANEXO.....226

 Anexo I: EPPLÉ – Versão II.....235

 Anexo II: Telas do EPPLÉ – Versão II.....241

 Anexo III: Questionários de pesquisa.....244

 Anexo IV: Versão II –Respostas.....245

 Anexo V: O construto do EPPLÉ.....255

INTRODUÇÃO

Este texto introdutório é dividido em três momentos. O primeiro deles diz respeito à pesquisa realizada e busca explicitar o tema de análise, e a justificativa para a verificação da validade de construto do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira) e da validade de conteúdo do seu teste escrito. No segundo momento são abordados os objetivos e as perguntas que buscamos responder por meio desta discussão. Por fim, expomos o modo como esta tese está organizada.

O tema deste trabalho emerge de nossa inquietação a respeito da questão de avaliação da proficiência linguística de professores de língua estrangeira (LE). Nesse sentido, apresentamos como foco a descrição e o aprimoramento do EPPL. Trata-se de um exame de proficiência em LE para professores de línguas que considera os perfis desses profissionais enquanto inseridos em cenários de ensino de línguas, principalmente no contexto brasileiro.

De acordo com as informações retiradas do site de divulgação do exame (<http://www.epplebrasil.org>), é por meio de subsídios teóricos e experimentais, de dados da literatura e de testes de proficiência existentes tanto no âmbito do Brasil, como do cenário internacional, que são buscados subsídios à elaboração desse instrumento de avaliação.

No decorrer do trabalho do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC (Ensino e Aprendizagem de Línguas: crenças, construtos e competências) tem-se procurado 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, nas escolas regulares de Ensino Fundamental e Médio, no ensino superior e nos cursos particulares de idiomas.

Definimos, dessa forma, o EPPLÉ como um exame de proficiência linguístico-comunicativo, pois, como defende McNamara (1996), um exame desse tipo pressupõe, por parte dos candidatos, não somente conhecimentos linguísticos, uma vez que avalia o uso da língua em diferentes contextos comunicativos, tornando também relevante o contexto social em que o candidato está inserido.

Com efeito, os conhecimentos prévios relacionados ao uso da língua, associados ao desempenho do professor no exame, poderão contribuir para a avaliação, como é o caso do contexto de ensino e aprendizagem de LE no qual professores se inserem.

O EPPLÉ avalia as habilidades de compreensão e produção linguística em LE, nas modalidades oral e escrita. O exame é composto por dois testes distintos: um de leitura e produção escrita, e outro de compreensão auditiva e produção oral. Nossa tese, por sua vez, está direcionada à análise e validação do teste escrito.

Adotamos a definição de língua trazida por Scaramucci (2001, p. 80), que a define como um sistema integrado, holístico de comunicação, um código usado em situações reais de comunicação. Existe no EPPLÉ um propósito comunicativo que busca especificar os usos da língua que se assemelham aos da vida real, permitindo a apresentação, nas tarefas do exame, de conteúdos autênticos. Ler um texto acadêmico, corrigir erros de alunos, expressar sua opinião e elaborar uma explicação são exemplos de tarefas comunicativas que fazem parte do teste escrito do EPPLÉ.

Embora consideremos que o candidato está inserido em um contexto de avaliação e não de uso linguístico cotidiano e social, acreditamos que a visão de língua que o EPPLÉ apresenta é a de um sistema integrado de comunicação, uma vez que são apresentadas tarefas que estimulam o avaliado a realizar atividades específicas ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

O teste de produção escrita, por exemplo, apresenta textos baseados em temas que permeiam a linguagem dos professores, além das questões em que o candidato deverá mostrar domínio pedagógico, como é o caso da tarefa² em que se deve corrigir desvios gramaticais de um texto escrito por um aluno.

Neste trabalho, propomos descrever e analisar alguns aspectos do construto do EPPLE, como, por exemplo, a visão de competências do professor de LE, a visão de proficiência linguística e a visão de teste de proficiência em LE.

Vale adiantar que a definição de construto que utilizamos é a de que o construto é elemento central de um teste de proficiência e, de acordo com Messick (1989), ele demonstra “o grau em que evidências empíricas e princípios teóricos sustentam as inferências e as ações adequadas e apropriadas baseadas nas notas de um teste ou outros métodos de avaliação” (MESSICK, op.cit., p. 132).

Com efeito, o construto descreve e permite verificar se um instrumento realmente avalia aquilo que é proposto avaliar. Um teste, por exemplo, apresenta dados que podem ser operacionalizados por meio de um processo de mensuração. Esse processo leva em consideração vários aspectos, como o formato do instrumento, se é eletrônico ou não, o desempenho do candidato, os enunciados das tarefas, e todas as atividades que por meio da observação podem gerar variáveis que serão quantificadas e analisadas.

Como mencionamos anteriormente, nosso foco de análise é o teste escrito do EPPLE. Assim, seguimos as ideias de Hughes (1989), que afirma que a descrição de um teste deve explicitar a seus candidatos o que eles devem ser capazes de fazer e quais possíveis níveis de sucesso poderão alcançar.

² *Tarefas* são atividades onde a língua alvo é usada pelos aprendizes com objetivos de comunicação para alcançar um resultado. (Willis, 1986)

Por meio do nosso estudo, buscamos contribuir para que os candidatos conheçam os objetivos que podem ser alcançados ao realizar o teste escrito do EPPL. Nossa metodologia de analisar as tarefas do exame sob a luz da teoria é também justificada por Messick (1989), que afirma que a teoria é necessária para se delinear os estudos de validação e as regras que explicarão o desempenho do teste.

Assim, torna-se pertinente investigar os três grandes pilares que norteiam o construto de testes de proficiência: a validade, a confiabilidade e a praticidade (MESSICK, 1994; GENESEE e UPSHUR, 1996; SHOHAMY, 2001). Desses três pilares, focamos no conceito de validade, seguida da validade de construto e da validade de conteúdo.

A validade é um conceito que se refere a quanto um teste ou exame avalia de forma precisa aquilo que se pretende avaliar. Segundo Genesee e Upshur (1996), não se trata de um conceito absoluto, o que nos permite falar em níveis de validade.

Concordamos com Sireci (1998), quando ela afirma que quando ela afirma que: i) a validade não é uma propriedade de um teste, mas, sim, o uso de um teste com propósitos específicos; ii) para que se avalie a utilidade e os propósitos de um teste é necessária a utilização de várias ferramentas de evidenciação; iii) a avaliação da validade de um teste não é estática, mas, sim, um processo contínuo.

Para Messick (1989), a validade de um instrumento de avaliação pressupõe um julgamento que considera o grau em que explicações teóricas e evidências empíricas confirmam a adequação das interpretações e das ações baseadas nas faixas de proficiência desses instrumentos.

Por meio dessa visão, conclui-se que a validade de um teste de proficiência não é apenas uma propriedade, mas, sim, o significado dos seus resultados. Sendo assim, o processo de validação de um instrumento como o EPPL deve acumular evidências

para comprovar com bases científicas os resultados obtidos e os critérios de avaliação estabelecidos.

Para Aera et al., (1999), o processo de validação pode ser visto como o desenvolvimento científico que irá comprovar as interpretações das faixas de proficiência de um teste e sua relevância para os propósitos estabelecidos.

Com isso, acreditamos que não é somente o teste que deve ou não ser válido, mas, também as inferências obtidas por meio dele. Por exemplo, um teste pode ser válido ao inferir que o candidato que obteve alta pontuação nas tarefas de produção escrita de fato apresente um alto grau de habilidade em escrever de acordo com os propósitos da tarefa. O mais importante da validação é, dessa forma, o propósito que se obtém em cada interpretação dos resultados.

A validade está também associada ao uso social que se faz dos seus resultados. No caso do EPPLÉ, teríamos uma validade nula caso fosse aplicado com outros propósitos que não o de avaliar professores de LE.

Sendo assim, consideramos a validade como um construto que corresponde ao grau de evidências empíricas e fundamentações teóricas que dão suporte às inferências e decisões que se fazem a partir dos resultados de um teste. Fato esse justifica a sessão do nosso trabalho que se constitui de uma discussão teórica relacionada aos aspectos que norteiam a validade de construto e de conteúdo do EPPLÉ.

A ideia de um exame para professores que contribua para que eles busquem alcançar níveis de proficiência mais elevados é coerente com as discussões de Hughes (1989), quando ele afirma que, se objetivamos encorajar os candidatos a melhorar a habilidade oral, por exemplo, é necessário propormos avaliar essa habilidade.

Embora essa estratégia de elaborar um instrumento de avaliação com o intuito de viabilizar o aprimoramento de diferentes habilidades possa parecer óbvia, segundo o

autor, muitas vezes não é o que acontece, pois os testes avaliam o que é mais fácil de avaliar e não aquilo que se precisa avaliar. Fato esse acontece quando se objetiva, primordialmente, a criação de um teste prático e de baixo custo, composto, em sua maioria, de questões de múltipla escolha que não alcançam os objetivos propostos e apontados no construto ou na descrição do teste.

Outro aspecto que já gostaríamos de adiantar nesta discussão inicial é o formato eletrônico do EPPL. Os testes que são administrados por meio dos computadores são denominados *computer-assisted tests*, ou seja, testes auxiliados por computadores. Percebemos que o uso de computadores na área de avaliação tem sido uma prática contínua e Reckase (1989) afirma que testes adaptados ao computador estão disponíveis desde a década de 90.

Os primeiros contatos entre os meios eletrônicos e a educação começaram a ser estabelecidos por meio de trocas de mensagens escritas fazendo com que as visões de centro, linearidade e hierarquia fossem substituídas pela multilinearidade, por *links*, e pelo *network*. Essa nova visão tem gerado efeitos também no sistema de ensino e aprendizado de línguas. Soto (2009) afirma que

A relação tecnologia e ensino-aprendizagem não é nova, como sabemos. Cada época implementou – dentro de um contexto de atividades específicas, relacionadas a certas práticas sociais concretas – ferramentas que criaram novas possibilidades, e também limites e restrições. Uma pedra lascada, um osso polido, uma lança, um jornal, um computador: todos eles instrumentos exteriores ao homem, mas que o modificaram profundamente em sua forma de pensar e de se relacionar com o mundo. (p. 13)

Sendo assim, acreditamos que a utilização dessas novas ferramentas gera transformações não só no âmbito da tecnologia, mas também na cultura em que estamos inseridos. Acreditamos que a substituição do lápis e do papel pelo computador pode, sim, ocasionar novas práticas pedagógicas que influenciam também na vida social do

indivíduo, como é o caso do uso de e-mail, chats, jogos e redes sociais que fazem parte da realidade social em que se inserem professores e alunos. Primo e Cassol (1999) afirmam que

[...] pode-se perceber uma ênfase na capacidade da máquina, uma valorização da potencialidade técnica. Porém, entende-se que a interação não pode apenas ser entendida como uma variação quantitativa de velocidade de resposta do computador. É preciso valorizar a bidirecionalidade, a comunicação contextualizada, enfim, aquilo que ocorre entre os interagentes e a evolução inventiva e criativa dos relacionamentos. (p. 79)

Sob esse aspecto, discutiremos mais adiante dois fatores que envolvem também a utilização do EPPL em formato eletrônico: o desafio dos professores ao utilizar novas tecnologias e a possibilidade de se reproduzirem práticas antigas em novos ambientes, como é o caso do ambiente virtual.

O fato de analisarmos um exame de proficiência para professores de LE em formato eletrônico pode contribuir para que esses profissionais busquem também desenvolver novas práticas de sala de aula auxiliadas pelos artefatos tecnológicos.

Tendo apresentado alguns dos tópicos e indagações abordadas neste trabalho, propomo-nos a descrever o tema e a justificativa da pesquisa.

A pesquisa: descrição do tema e justificativa

Nossas indagações, nesta tese de doutorado, têm como foco a avaliação da proficiência escrita do professor de LI (língua inglesa), que acontece por meio de um exame de proficiência denominado EPPL.

A justificativa deste trabalho está na necessidade de se verificar a validade interna do EPPL, para possibilitar a obtenção de resultados confiáveis, ou seja, para

que obtenhamos evidências empíricas de que o exame realmente avalia aquilo que se propõe avaliar.

Por existirem diferentes tipos de validade, de acordo com Baffi-Bovino (2010), como é o caso da validade de face, de conteúdo, de critério, preditiva e de construto, adotamos como foco a validade de construto e a validade de conteúdo do teste escrito, investigadas por meio da teoria estudada e dos dados coletados na aplicação do exame no ano de 2012.

Scaramucci (2014) afirma que poucos ainda são os estudos sobre validação, conceito central à avaliação, que necessita ser mais tematizado em nossas pesquisas, e fazer parte da nossa cultura no desenvolvimento de exames. Segundo a autora, a validação está relacionada com as inferências que fazemos com base nos resultados dos exames.

Os integrantes do grupo de pesquisa do EPPLÉ vêm analisando diferentes aspectos que compõem o exame, cujos trabalhos, em sua maioria, listamos a seguir.

- (i) Borges de Almeida (2009) investigou a validade dos descritores de gramática na escala do Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa (TEPOLI), especificamente elaborado para professores de inglês como língua estrangeira no Brasil;
- (ii) Anchieta (2010) realizou um levantamento de dados a respeito de testes de proficiência em LI existentes no mercado, investigando a avaliação em meios eletrônicos;
- (iii) Fernandes (2011) trabalhou com a questão da proficiência oral de duas professoras de inglês como língua estrangeira de acordo com o

seu desempenho no TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa);

- (iv) Baffi-Bonvino (2010) investigou a competência lexical na produção oral em inglês como língua estrangeira (ILE) de uma classe de alunos de formandos em Letras, tanto em sala de aula como em situações de avaliação;
- (v) Andreilino (2014) investigou o domínio de uso da língua-alvo da profissão de professor como forma de subsidiar a elaboração e avaliação de tarefas para o teste oral do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira), no que tange instruções orais de professores de ILE produzidas em sala de aula;
- (vi) Busnardi (2012) tratou da avaliação da proficiência oral de quatro professoras de inglês como língua estrangeira (ILE). O foco da pesquisa foi a análise da competência gramatical na produção oral das professoras-participantes, no que se refere à precisão e à complexidade gramatical de suas falas.

Esta investigação, portanto, busca preencher uma lacuna de pesquisa no âmbito das investigações sobre o referido exame, a saber, a validade de construto do EPPL e, mais especificamente, a validade interna do teste escrito, tendo como foco a verificação da validade de conteúdo.

O grupo de pesquisa supracitado objetiva a elaboração de um exame de proficiência para professores de diversas línguas, de forma a obtermos, por exemplo, versões do EPPL para a língua inglesa, a língua italiana, a língua espanhola, a língua

francesa, dentre outras. Dessa forma, a sigla do exame corresponde a LE (língua estrangeira).

Em nosso trabalho analisamos, especificamente, o exame de língua inglesa, porém, acreditamos que muitas das considerações poderão ser direcionadas também aos exames EPPL para outras línguas. Acreditamos que a existência de um exame de proficiência em língua inglesa (LI) direcionado especificamente para professores, bem como versões do EPPL para outras línguas, possa estimular o profissional a buscar níveis de proficiência mais elevados, com o intuito de se aprimorar cada vez mais.

A princípio, o objetivo de aplicação do EPPL é o de ser disponível a todos os professores de língua inglesa, em formação e formados, com o intuito de estimulá-los a buscar níveis de proficiência mais elevados, além de uma melhor qualificação, como acontece com muitos candidatos de outros exames de proficiência que utilizam um certificado de proficiência para aprimorar seu currículo.

Martins (2005) afirma que um exame de proficiência para o professor de LE poderia servir como referência de proficiência de LI para alunos que estivessem concluindo o curso de Letras, professores já formados, profissionais de diversas áreas que utilizam o idioma como ferramenta de trabalho, ou até mesmo profissionais que gostariam de migrar de outras áreas de formação para a área de ensino de línguas.

No âmbito dessas discussões, Scaramucci (2004) aponta que um exame de proficiência linguístico-comunicativo pode atuar como uma “alavanca para mudanças”, pois a importância que a avaliação exerce na escola e na vida das pessoas em geral faz dos exames instrumentos que podem ocasionar transformações.

Embora não tenhamos como foco os possíveis efeitos e mudanças que a implementação do EPPL poderá ocasionar, acreditamos que a relevância deste

trabalho está na necessidade de verificação da validade de todo e qualquer instrumento de avaliação, como é o caso dos exames de proficiência.

Tendo apresentado alguns fatores que justificam o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado, discutimos, a seguir, nossos objetivos, organizados em duas partes: objetivo geral e objetivos específicos, além das perguntas de pesquisa que orientam nossas indagações.

A pesquisa: objetivos e perguntas de pesquisa

A) Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é contribuir para o aprimoramento do EPPLÉ, tendo como foco a verificação da validade de construto do exame e a validade de conteúdo das tarefas do seu teste escrito.

A verificação da *validade de construto*³ é desenvolvida por meio de uma discussão crítico-descritiva, que abrange aspectos tanto do teste escrito como do teste oral do exame. Enquanto que a verificação da *validade de conteúdo*⁴ está direcionada na análise das tarefas apenas do teste escrito.

Visando contribuir para a verificação da *validade de construto* e da *validade de conteúdo* do EPPLÉ, utilizamos a versão do exame aplicada no ano de 2012 que está em formato eletrônico. Assim, a análise dos questionários aplicados aos candidatos após concluírem o exame também faz parte do nosso objetivo de pesquisa, uma vez que nos permite relacionar os dados dos questionários tanto com a teoria estudada quanto com as informações que aparecem no resultado da aplicação do exame.

³ De acordo com Fulcher e Davidson (2007) a validade de construto é a base de evidência para a interpretação ou uso de um teste, mas as referências são específicas do contexto ao que o teste é designado.

⁴ A validade de conteúdo representa o conjunto maior de tarefas das quais o teste deve ser uma amostra.

B) Objetivos específicos

a) levantar elementos teóricos que permitam uma discussão sobre a validade interna do EPPLÉ, como é o caso da visão de avaliação, de avaliação de proficiência, de competência comunicativa, de avaliação para fins específicos, de metodologia de testes, de validade, de confiabilidade, de praticidade, de tarefas, de formato de exames eletrônicos, dentre outros;

b) relacionar as tarefas do teste escrito do EPPLÉ com as questões teóricas levantadas;

c) analisar as respostas obtidas na aplicação do EPPLÉ no ano de 2012.

d) analisar os questionários aplicados aos candidatos que se submeteram ao exame no ano de 2012;

e) elaborar sugestões e críticas que colaborem para o aprimoramento do construto do EPPLÉ;

f) elaborar críticas e sugestões voltadas especificamente à verificação da validade de conteúdo do teste escrito do EPPLÉ.

Para alcançar tais objetivos, propusemo-nos a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1) Em que medida as tarefas do teste escrito do EPPLÉ correspondem aos seus objetivos? Ou seja, elas avaliam aquilo que propõem avaliar?

2) Quais contribuições práticas e teóricas podemos formular para o aprimoramento do construto do EPPLÉ, principalmente para o teste de leitura e produção escrita?

Dessa forma, as discussões que seguem objetivam responder às questões supracitadas. Para tanto, apresentamos a metodologia de investigação utilizada na pesquisa no primeiro capítulo desta tese.

Tratamos, a seguir, da organização da tese.

Organização da tese

Esta tese encontra-se organizada em cinco partes. A primeira delas constitui-se por esta introdução da pesquisa, na qual foi apresentada a descrição do tema e a justificativa para sua investigação, o objetivo do trabalho e as perguntas que orientam seu desenvolvimento.

Em seguida, o primeiro capítulo aborda a metodologia do trabalho, considerando o contexto, os participantes, os instrumentos de pesquisa utilizados, o desenvolvimento cronológico das atividades e os procedimentos empregados para a produção e análise dos dados.

Na sequência, apresentamos o capítulo que aborda o embasamento teórico e que discute, primeiramente, os seguintes tópicos: a competência linguístico-comunicativa do professor de línguas; a proficiência linguística do professor de línguas; a avaliação de testes de proficiência; testes de proficiência para fins específicos; avaliação em meios eletrônicos e o método dos testes de proficiência. Posteriormente, abordamos questões teóricas que podem ser consideradas pilares para a verificação da validade interna de testes de proficiência, a saber: as tarefas do teste; a confiabilidade; a praticidade; a validade; a validade de construto e a validade de conteúdo.

Já o terceiro capítulo apresenta a análise dos dados, discutidos à luz da fundamentação teórica. Tal discussão é realizada, em primeiro lugar, embasada em uma

investigação sobre a validade de construto do EPPLÉ juntamente com a apresentação de trechos do construto do mesmo. Em um segundo momento, apresentamos uma discussão sobre a verificação da validade de conteúdo do teste escrito, seguida da análise dos questionários de pesquisa.

Por fim, nas considerações finais sobre este trabalho, são apresentadas críticas e sugestões que visam contribuir para o aprimoramento do EPPLÉ, além de quadros com as habilidades que são avaliadas, de acordo com nossa análise de dados, seguidas de um texto com informações que podem ser utilizadas no construto do teste escrito.

Na sequência, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos a metodologia de investigação empregada no curso deste estudo. Primeiramente, tratamos da natureza da pesquisa. Em seguida, descrevemos os instrumentos utilizados para a coleta de dados, ou seja, o exame e os questionários do EPPLE aplicados no ano de 2012. Encerramos o capítulo apresentando as etapas percorridas durante o desenvolvimento do trabalho.

1.1 A natureza da pesquisa

Com o propósito de delimitarmos a investigação sobre o EPPLE no escopo de uma tese de doutorado, decidimos por direcionar nosso foco para o processo de verificação da validade de construto⁵ do exame, além da verificação da validade de conteúdo⁶ das tarefas do teste escrito.

Adotando um procedimento metodológico qualitativo-interpretativista⁷, e seguindo os pressupostos de Erickson (1986), analisamos as tarefas do teste escrito por meio de comparações e reflexões teóricas condizentes com o seu formato, método, enunciados, possíveis respostas e público-alvo.

O tema da nossa análise, ou seja, a validação de um exame de proficiência para professores de LE, no caso, de língua inglesa, faz parte da área de humanidades que abrange aspectos sociais, o que nos permite o uso de uma metodologia de natureza interpretativista, uma vez que interpretamos os dados advindos de um instrumento de avaliação voltado para professores de LI.

⁵ De acordo com Fulcher e Davidson (2007) a validade de construto é a base de evidência para a interpretação ou uso de um teste, mas as referências são específicas do contexto ao qual o teste é designado.

⁶ Quando um teste fornece uma amostragem real do conteúdo testado, no sentido de obter do candidato um desempenho da habilidade em avaliação, pode-se dizer que este teste evidencia validade relacionada ao conteúdo.

⁷ Para Erickson (1986), embora qualitativa e interpretativista sejam considerados sinônimos, adotamos a expressão qualitativa-interpretativista porque, segundo os argumentos do autor, termo traz a ideia de inclusivo e de interesse primordial de pesquisa o significado da vida social.

Lazaraton (2002) afirma que estudos na área de avaliação de proficiência seguiam uma tendência de analisar dados quantitativos, principalmente aqueles que se destinam à validação de exames e testes. Fato esse se justifica na busca pela confiabilidade empírica de se comprovar e testar dados, o que pode caracterizar a pesquisa como positivista. Dessa forma, no final do século XVI, a grande maioria das pesquisas em avaliação se caracterizava como investigações psicométricas, consideradas a forma mais apropriada para desenvolver pesquisa social.

Concordamos com Lazaraton (2002), que acredita que um dos maiores avanços na área de avaliação de proficiência na última década tenha sido a introdução de metodologias de pesquisa qualitativas para desenvolver e validar testes de proficiência, uma vez que permite uma discussão mais crítica a respeito dos dados coletados.

Assim, estudos qualitativos em avaliação de proficiência começaram a surgir em 1980 e partiram da necessidade de se investigarem construtos por meio de uma abordagem qualitativa de introspecção. Lazaraton (2002), afirma não existir uma única abordagem qualitativa, mas uma ‘variedade de abordagens alternativas’.

O termo interpretativista é trazido por Erickson (1986). Embora qualitativa e interpretativista sejam considerados sinônimos, adotamos a expressão qualitativa-interpretativista porque, segundo os argumentos de Erickson, o termo traz a ideia de inclusivo e de interesse primordial de pesquisa o significado da vida social e sua explicitação e exposição pelo pesquisador.

No caso desta investigação, podemos considerar a necessidade de utilizarmos paradigmas interpretativistas, pois propomos a descrição de um processo de interpretação, análise e crítica de um instrumento de avaliação, ação que implica a pesquisa qualitativa.

Como consequência, caracterizamos nossa pesquisa como qualitativa-interpretativista, pois propomos uma análise dos dados do EPPL e, por meio de suas tarefas e dos ideais do grupo de pesquisa, buscamos, à luz da teoria em ensino e aprendizagem de línguas, contribuir para o processo de verificação da sua validade de construto e da validade de conteúdo das tarefas do teste escrito.

Moita Lopes (1996), por sua vez, afirma que o interesse pela pesquisa interpretativista tem sido cada vez maior, não apenas por representar um foco de investigação diferente, revelador, portanto, de novas descobertas, mas também por avançar no tipo de método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das ciências sociais.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2013), há um vasto conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa e que são classificados como interpretativistas, como, por exemplo: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista.

Concordamos com Bortoni-Ricardo (2013) quando a autora afirma que na pesquisa qualitativa-interpretativista a compreensão do pesquisador está perpassada pelos significados que ele constrói, atuando como um sujeito ativo, construtor de sentidos, que tem um compromisso com a interpretação das ações sociais e com os significados.

Conforme Trivinõs (2008), dois elementos primordiais a serem considerados na pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista são o objeto – no caso, o exame de proficiência linguístico-comunicativo para professores de LE – como forma direta de coleta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental no processo de análise, crítica e reflexão.

Logo, o que permite a análise de cunho qualitativo-interpretativista é o viés subjetivo, o qual abre espaço para a entrada das interpretações do sujeito pesquisador, tendo em vista que ele é observador crítico do objeto de pesquisa.

O trabalho de Davis (1995) também contribui para caracterizarmos nossa pesquisa como de natureza qualitativa, pois, segundo esse autor, a pesquisa qualitativa é de interesse corrente a pesquisadores de segunda língua, tendo suas origens na filosofia, na teoria e nos métodos da antropologia. Sendo assim, passou a ser adotada por educadores para analisar aspectos associados à aprendizagem.

Com efeito, os elementos dessa definição de pesquisa qualitativa-interpretativista se encaixam nas bases da nossa pesquisa, visto que além de estarmos tratando de um exame voltado para a avaliação da proficiência linguístico-comunicativa, objetivamos a implementação de um instrumento que poderá ocasionar não apenas consequências no desempenho linguístico de seus candidatos, mas também efeitos de ordem social, profissional e pessoal.

Outra questão que merece ser abordada é o fato de os métodos interpretativistas serem vistos, muitas vezes, como sendo radicalmente indutivos. A esse respeito, Erickson (1986) afirma ser verdadeiro o fato de que categorias específicas de observação não são determinadas previamente ao cenário de pesquisa pelo observador-participante e também é verdade que o pesquisador pode identificar questões conceituais antes de adentrar no ambiente de pesquisa.

Como consequência, o pesquisador segue linhas intencionais de questionamentos, mesmo que tais questionamentos possam ir se alterando no decorrer da investigação. Sendo assim, também apresentamos questionamentos intencionais em nossa pesquisa que serão discutidos por meio da teoria e dos dados referentes ao EPPLE.

1.2 A descrição do EPPLÉ

É importante explicitar que o EPPLÉ, durante o desenvolvimento do nosso trabalho, encontra-se em fase de testagem-piloto das questões do exame, sendo assim, objetivamos, como já mencionado, contribuir para a verificação da sua validade de construto e para a validação das tarefas do teste escrito, por meio da verificação da validade de conteúdo de uma versão do exame aplicada no ano de 2012.

Para que nosso instrumento de pesquisa seja melhor descrito, discutiremos brevemente sobre os dois testes que o compõe e sobre suas respectivas partes.

O EPPLÉ avalia a proficiência linguística dos professores de LE. A versão que analisamos foi aplicada por intermédio do computador e contempla as habilidades de compreensão e produção da língua estrangeira nas modalidades escrita e oral, por meio de tarefas especificamente pensadas para o professor de línguas.

Ao abrir o *link* do EPPLÉ, o candidato tem acesso, primeiramente, ao teste oral, que é dividido em três partes. Na primeira parte, o candidato deve responder a perguntas de caráter pessoal e profissional como, por exemplo, “quem é você?”. Nesta parte, de acordo com as instruções da tarefa, o candidato poderá falar sobre sua vida profissional, seus estudos, sua vida pessoal, de modo a interagir com o computador.

Vale ressaltar que todas as tarefas do teste oral apresentam, na tela do computador, um relógio com a contagem do tempo. Assim, quando os minutos disponíveis para a realização da tarefa se esgotam, a próxima tarefa é apresentada automaticamente.

Na segunda parte do teste, os candidatos devem assistir dois trechos de vídeos e responder a três perguntas sobre cada um deles. Na terceira e última parte, é preciso

demonstrar proficiência no uso da metalinguagem por meio da solução de problemas linguísticos de uso da língua-alvo encontrados por alunos.

Ao concluir o teste oral, o candidato é comunicado, por meio do computador, que se dará início ao teste escrito. Com efeito, não é possível ao candidato ter acesso novamente às questões ou às respostas do teste oral.

O teste escrito, um dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, por sua vez, é dividido em três partes e deve ser concluído em, no máximo, 90 minutos. Como descrevem Concário e Consolo (mímeo), na primeira parte é apresentado um texto informativo (400-600 palavras) com um tema relacionado ao ensino-aprendizagem de línguas, tipicamente de natureza acadêmico-científica.

Na sequência, são apresentadas cinco perguntas dissertativas objetivas, além de uma ou duas tarefas envolvendo uma produção mais “livre” pelo candidato, como é o caso da elaboração de perguntas.

Na segunda parte do teste é apresentado um texto de aluno (200-250 palavras) em que serão destacados trechos com inadequações no uso da língua estrangeira. Como tarefa, o candidato deverá escolher três itens entre os trechos destacados e redigir, para cada um, comentários e correções compatíveis com os objetivos do texto original e com o suposto nível de proficiência de quem o escreveu.

Na última parte do teste, é apresentada a tarefa em que o candidato deverá escrever um texto de opinião (300-350 palavras). As tarefas deste teste e suas respectivas divisões serão foco da nossa análise e das nossas discussões. O quadro 1, a seguir, ilustra as partes de cada teste e suas respectivas tarefas.

EPPLE	Parte 1	Parte 2	Parte 3
Teste Oral (30 min.)	Responder oralmente a perguntas de caráter pessoal	Responder oralmente a perguntas sobre o assunto e o conteúdo de dois trechos de vídeos	Demonstrar proficiência no uso da metalinguagem por meio da solução de problemas linguísticos encontrados por alunos.
Teste Escrito (90 min.)	Responder a cinco perguntas dissertativas e uma ou duas tarefas envolvendo produção escrita mais “livre”, como escrever perguntas na língua-alvo.	Corrigir inadequações no uso da língua estrangeira e produção de metalinguagem.	Escrever um texto de opinião.

Quadro (1): Descrição do teste escrito e do teste oral do EPPLE

1.3 A aplicação do EPPLE realizada no ano de 2012

A versão do exame que analisamos nesta tese está em formato eletrônico e foi aplicada no ano de 2012. Com isso, descrevemos a seguir as etapas da aplicação. No anexo do trabalho são encontradas notas de campo escritas pela pesquisadora, que estava presente no dia da aplicação e registrou algumas observações no que diz respeito aos computadores, aos candidatos do exame e aos problemas técnicos encontrados.

Para que o exame seja aplicado, cada candidato deve dispor de um computador com as devidas instalações e equipamentos, como é o caso dos fones e do microfone, imprescindíveis para o teste oral, da câmera, para registrar a foto do candidato, de um programa que faça o *download* do arquivo que contém o exame e da *internet* com velocidade adequada.

No caso do exame aplicado em 2012, os arquivos foram enviados e instalados nos computadores antes do início da aplicação do exame. Sendo assim, ao adentrar o

laboratório onde a aplicação aconteceu, todos os candidatos tiveram acesso a uma máquina pré-estabelecida para cada um deles, visto que cada arquivo instalado era identificado por um código que também foi utilizado para a identificação dos candidatos.

Dessa forma, a *internet* foi utilizada para que os arquivos fossem enviados ao laboratório onde o EPPLÉ foi aplicado e instalados nos computadores antes do início da aplicação do exame, o que não influenciou na realização do exame, uma vez que a velocidade ou qualidade da conexão da internet não interferiu no processo de aplicação da prova.

Os candidatos que se submeteram ao EPPLÉ no ano de 2012 eram alunos do quarto ano do curso de Letras/Licenciatura com habilitação em Língua Inglesa, de uma universidade estadual do interior paulista, e totalizaram um número de 11 candidatos.

Todos eles receberam informações gerais sobre o exame por intermédio do professor da disciplina de Língua Inglesa IV que, durante as aulas, pôde explicar aos alunos algumas das características da avaliação por meio do EPPLÉ. O conceito que os alunos obtiveram no exame foi também utilizado na grade de avaliação da disciplina Língua Inglesa IV.

O professor, juntamente com os alunos, estabeleceu a data e o horário para a aplicação da prova, de forma que todos pudessem comparecer e contribuir para a coleta de dados.

A aplicação aconteceu em um laboratório de línguas da instituição onde os participantes estudavam. O professor, auxiliado por um técnico em computação, realizou a instalação nos computadores dos arquivos que continham os exames com seus respectivos códigos de identificação, de modo a termos 12 candidatos e 12 máquinas preparadas para os candidatos.

Com o intuito de evitar possíveis problemas de origem técnica, cinco exames extras foram instalados em outras máquinas, caso algum dos demais arquivos viesse apresentar problemas técnicos. Foi também realizada com antecedência a testagem dos fones de ouvido e dos microfones.

Ao entrar no laboratório, cada aluno recebeu um código que correspondia ao seu respectivo exame que já estava instalado em uma das máquinas. Vale ressaltar que o laboratório fornecia espaço suficiente para que os candidatos estivessem confortáveis, com ambiente climatizado e com a acústica adequada, uma vez que ambientes com muito barulho inviabilizam a aplicação de um exame dessa natureza.

Antes de dar início à aplicação, o professor da disciplina de Língua Inglesa IV cumprimentou, utilizando a língua-alvo, todos os que estavam ali presentes, aguardou que todos pudessem se acomodar e deu início a algumas instruções.

O professor fez uso de uma apresentação de *power point* projetada em um data show, ilustrando algumas orientações técnicas sobre as etapas da avaliação. Após essa apresentação, todos puderam acessar o *link* e dar início ao exame.

Vale ressaltar que, antes de ser apresentada a primeira tarefa do teste oral, o candidato deve, por meio de instruções dadas pelo computador, testar a qualidade do som emitido pelos vídeos, a qualidade do som que seria gravado no microfone e, por fim, registrar uma foto sua, como forma de identificação. Essas etapas são padrões para todos aqueles que se submetem ao EPPLÉ na versão eletrônica.

Ao ter acesso ao *link* do exame e testar a qualidade do som e da imagem, três dos candidatos identificaram alguns problemas no que diz respeito à qualidade dos vídeos. Fato esse que pode ter contribuído para o aumento da ansiedade e do nervosismo desses candidatos, uma vez que se deparavam com um instrumento novo, além de estarem em um contexto de avaliação.

Tendo em vista que três exames apresentaram problemas de origem técnica, os candidatos foram instruídos a se dirigir para as máquinas onde estavam instalados os exames extras, e, dessa forma, receberam um novo código de identificação. Os testes de som, imagem e câmera foram novamente realizados e todos os candidatos puderam prosseguir normalmente.

Todos finalizaram os dois testes com êxito e as informações foram armazenadas nos computadores, para posteriormente serem salvas no banco de dados do EPPL. Cada candidato dispôs de 120 minutos para a realização do exame.

Ao terminarem a avaliação, os candidatos foram convidados a responder a um questionário de pesquisa com o intuito de contribuir para o aprimoramento do EPPL. Esse questionário compõe nosso segundo instrumento de coleta de dados e é mais detalhadamente descrito a seguir.

1.4 O questionário de pesquisa

Seguimos a reflexão de Vieira-Abrahão (2006), quando ela se refere à complexa interpretação da opinião intermediária e à variação dos graus de precisão de quem responde a um questionário. Também concordamos com sua ideia de que as perguntas abertas visam explorar as percepções dos participantes, suas crenças ou opiniões de forma mais detalhada.

O questionário que analisamos é também composto por perguntas abertas que buscam investigar a visão dos candidatos do EPPL sobre alguns aspectos como o nível de dificuldade das tarefas, o tempo disponível para a realização de cada uma delas, e o formato eletrônico do exame.

Em nosso trabalho, por meio da análise das respostas a esses questionários, podemos verificar se as impressões dos participantes sobre o exame correspondem aos propósitos que ele apresenta, além de possibilitar o cruzamento entre os dados dos resultados da prova aplicada em 2012, com os dados dos questionários e, desse cruzamento de dados, depreenderem-se nossas críticas e sugestões.

Concordamos com Erickson (1986) quando ele afirma que tudo o que coletamos em nossas pesquisas são materiais documentais, os quais passam a constituir dados após o pesquisador iniciar o processo de organização e produção de sentidos. Dessa forma, acreditamos que os dados que trazemos dos questionários são documentos que comprovam a fase de aplicação-piloto do exame e questionam aspectos que necessitam ser investigados durante essa fase.

Como já mencionado, o questionário de coleta foi entregue aos candidatos após a finalização do exame, em formato impresso. Em sua apresentação são mencionados os objetivos do grupo de pesquisa com a aplicação do instrumento, algumas instruções de como ele deve ser respondido, e a permissão para a utilização dos dados coletados.

Vale explicitar que os autores do questionário são dois professores doutores que fazem parte do grupo de pesquisa, e que são identificados no final do questionário. Encontra-se, no quadro 2 a seguir, a parte introdutória do questionário.

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTES
EPPLE IBILCE 2012

Caro(a) participante,

O objetivo deste questionário é coletar informações sobre seu perfil e formação, bem como sobre suas impressões sobre o *Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE)* que você acaba de realizar. Não há resposta certa ou errada, então utilize as perguntas como forma de reflexão a respeito do assunto, buscando ser claro e assertivo.

As informações aqui coletadas são de extrema importância e servirão como dados para o projeto de pesquisa *Avaliação da proficiência linguístico-comunicativa-pedagógica do professor de línguas: operacionalização de construto no Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE)*, sob minha responsabilidade, junto à UNESP.

Sua identificação neste questionário é necessária, para fins de cruzamento de dados de pesquisa, mas não será divulgada a terceiros.

Muito obrigado,

Douglas Altamiro Consolo

NOME:

E-mail:

[Somente para a finalidade de facilitar a análise dos dados coletados para o projeto.]

Quadro (2): Questionário de pesquisa – parte I

Após esse texto introdutório, o questionário é dividido em duas partes. Na primeira parte, como podemos verificar no quadro que segue, o candidato deve responder a perguntas abertas sobre seu perfil profissional e acadêmico.

Esses aspectos não são analisados neste trabalho, porém explicitamos que nossos informantes são alunos do quarto ano do curso de Letras/Licenciatura, com habilitação em língua inglesa, visto que o perfil do candidato que se submete ao exame nessa fase piloto do EPPLE é importante, pois nosso público-alvo são professores de LI e alunos do curso de Letras com habilitação em LI.

Sobre você	
1. Sua idade: _____ anos	
2. Qual seu curso e habilitação na universidade?	
3. Semestre de ingresso: _____ (Provável) semestre atual: _____	
Assinale quais disciplinas de inglês você já cursou ou está cursando na universidade:	
☐ Língua Inglesa I	☐ Interação Oral em Língua Inglesa
☐ Língua Inglesa II	☐ Literatura Inglesa I
☐ Língua Inglesa III	☐ Literatura Inglesa II
☐ Língua Inglesa IV	☐ Literatura Norte-Americana I
	☐ Literatura Norte-Americana II
4. Você possui algum certificado de proficiência internacional (TOEFL, FCE, ECPE de Michigan, etc)? Se sim, quando prestou o exame e que nota obteve?	
5. Você possuía conhecimentos de língua inglesa antes de ingressar na universidade? Se sim, como você aprendeu a língua inglesa anteriormente?	
6. Se concluiu, interrompeu ou ainda faz um curso em escola(s) de línguas, até que nível você chegou?	
☐ básico	☐ pré-intermediário ☐ intermediário
☐ intermediário superior	☐ avançado ☐ outro
Ainda está cursando esse nível? ☐ sim ☐ não	
7. Você já viajou ao exterior (país anglófono)? Se sim, para onde foi, por qual motivo (para viver, estudar ou passear) e por quanto tempo ficou lá?	
8. Que motivos o (a) levaram a optar pelo seu curso de graduação?	
9. Você se considera oralmente competente para lecionar inglês? Explique.	
10. Você pretende ser professor de inglês (ou de outra língua estrangeira)?	
☐ sim, já sou e pretendo continuar na profissão	
☐ sim, futuramente	
☐ sou professor de inglês, mas pretendo mudar de profissão	
☐ não, não sou e não pretendo atuar como professor de inglês	
Outras explicações:	
11. Se já foi ou é professor de inglês, em que tipo de instituição atuou/atua?	
☐ escola pública de ensino fundamental e médio	
☐ escola particular de ensino fundamental e médio	
☐ escola de idiomas	
☐ aulas particulares	
Outras:	

12. Se pretende ser/continuar sendo professor de inglês, em que tipo de instituição gostaria de atuar?

- ☐ escola pública de ensino fundamental e médio
- ☐ escola particular de ensino fundamental e médio
- ☐ escola de idiomas
- ☐ aulas particulares

Outras:

Quadro (3): Questionário de pesquisa – parte II

Para delimitar nossa investigação, temos como foco de análise a segunda parte do questionário, composta por quinze perguntas abertas sobre o EPPLE. Dessas quinze perguntas, focamos aquelas relacionadas ao teste escrito.

As perguntas do questionário buscam investigar a percepção dos candidatos sobre aspectos como o formato eletrônico do teste, as tarefas com maior ou menor grau de dificuldade, as impressões gerais do candidato, o tempo disponível, o aspecto pedagógico, e as instruções fornecidas no decorrer do exame.

Sendo assim, apresentamos em nossa análise uma descrição dos dados que apareceram na parte do questionário intitulada “sobre o EPPLE”, ilustrada a seguir, tendo como foco as questões que se referem ao teste escrito.

Sobre o EPPLE
13. Quais suas impressões gerais sobre a parte oral do exame?
14. O que você mais gostou na parte oral?
15. O que você menos gostou na parte oral?
16. Quais suas impressões gerais sobre a parte escrita do exame?
17. O que você mais gostou na parte escrita?
18. O que você menos gostou na parte escrita?
19. Você sentiu alguma dificuldade para realizar o exame? Para quê?

20. As instruções do exame foram claras? Identifique possíveis aprimoramentos.
21. O fato de o exame ser realizado pelo computador mais ajudou ou prejudicou seu desempenho?
22. Quais aspectos do exame você identificou como importantes/relevantes para avaliar professores de língua inglesa?
23. O nível das questões do exame é compatível com o nível de proficiência necessário para professores de língua estrangeira?
24. Quais aspectos do exame são trabalhados na sua formação na universidade?
25. Você acredita que esse exame seria bem aceito pelos futuros professores?
Outros comentários que você gostaria de registrar:
VBorges-Almeida / DAConsolo

Quadro (4): Questionário de pesquisa – parte III

Acreditamos que a utilização deste instrumento seja parte essencial para a verificação da validade de conteúdo do teste escrito, uma vez que nos possibilita também o cruzamento da opinião dos candidatos com a teoria estudada, as respostas obtidas na aplicação de 2012 e os dados apresentados no insumo das tarefas.

1.5 Etapas do trabalho

Com o intuito de mapear as etapas percorridas nesta pesquisa de doutorado, descrevemos cronologicamente, nesta seção, as principais atividades desenvolvidas na investigação, no período de 2011 a 2015.

Em um primeiro momento, basicamente nos dois primeiros anos do trabalho, 2011 e 2012, foi realizado um levantamento teórico abordando temas como avaliação de proficiência em LE; avaliação em meios eletrônicos; testes de proficiência para fins

específicos; métodos de testes de proficiência; validação de instrumentos de avaliação; validade; confiabilidade; praticidade; competência linguístico-comunicativa e proficiência linguística do professor de línguas.

A justificativa da escolha dos temas estudados está nos propósitos de associar definições teóricas às tarefas do teste escrito do EPPLÉ, de contribuir para a verificação da validade de construto do exame, e de elencar alguns temas que discutimos em nosso arcabouço teórico e que são, em alguns momentos, retomados no capítulo de análise de dados.

No ano de 2012, coletamos os dados, ao participarmos da aplicação do EPPLÉ, além de termos redigido nosso arcabouço teórico.

Em um próximo momento, referente aos anos de 2013 e 2014, obtivemos como foco nossa análise de dados. Relacionamos alguns conceitos teóricos com as tarefas do teste escrito do EPPLÉ, além de elaborar definições referentes à validade de construto do exame. Nosso intuito foi o de deixar claros conceitos importantes do construto, como é o caso do método do exame, da visão de língua que ele subjaz, da avaliação para fins específicos, da avaliação em meios eletrônicos e da avaliação de proficiência em LE. Vale ressaltar que, no ano de 2014, participamos do debate do Selin⁸, que aconteceu na UNESP de Araraquara.

Com a definição de alguns conceitos que podem aparecer no construto do EPPLÉ, demos início ao processo de verificação da validade de conteúdo das tarefas do teste escrito, feita por meio de uma análise baseada tanto na teoria estudada, como nos enunciados das tarefas e na análise das respostas que alguns candidatos forneceram ao se submeter ao exame. Assim, foi possível verificar em que medida as tarefas estão

⁸ Selin –Seminário de Estudos Linguísticos da Unesp.

avaliando o que se propõem avaliar, além de podermos apontar algumas sugestões de mudanças no teste escrito.

Em seguida, focamo-nos na análise dos questionários. Por meio da análise das perguntas e das respostas dos questionários, buscamos detalhar as opiniões dos candidatos sobre vários aspectos do EPPLÉ, com o intuito de averiguar, por exemplo, sua validade de face⁹.

No início do ano de 2015, foi realizado o exame de qualificação do trabalho, que possibilitou encaminhamentos para o prosseguimento e a conclusão da pesquisa. Neste ano, finalizamos nossas conclusões de forma a esboçar sugestões e críticas que podem contribuir para a validade de construto do EPPLÉ para a verificação da validade de conteúdo do seu teste escrito. O quadro 5, a seguir, ilustra cronologicamente as etapas percorridas.

ANO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
2011	Ingresso no curso de doutorado Pesquisa bibliográfica
2012	Pesquisa bibliográfica Aplicação do EPPLÉ e dos questionários
2013-2014	Análise de dados Debate da pesquisa no Selin
2015	Exame de qualificação Conclusões e encaminhamentos Defesa da tese

Quadro (5): Desenvolvimento cronológico da pesquisa

⁹ Validade de face é aquela que compõe a impressão positiva que os envolvidos têm a respeito de um teste ou exame.

Este capítulo abordou a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa. Discutimos nossa proposta baseada numa pesquisa de natureza qualitativa-interpretativista, apresentamos o instrumento de avaliação investigado, a forma como aconteceu a coleta de dados, o método por meio do qual analisamos os dados e as etapas que percorremos, organizadas cronologicamente. O capítulo seguinte apresenta o arcabouço teórico no qual nossa pesquisa está embasada.

CAPÍTULO II

ARCABOUÇO TEÓRICO

Neste capítulo, o qual está dividido em 12 seções, tratamos do embasamento teórico da investigação. Damos início à seção 2.1 com a discussão sobre a competência linguístico-comunicativa do professor de LE, um conceito importante para a pesquisa realizada. Na seção seguinte, tratamos de questões relacionadas à proficiência linguística do professor de línguas. Em seguida, temos o tópico sobre a avaliação de proficiência realizada em meios eletrônicos, além das características de exames de proficiência para fins específicos, modalidade na qual classificamos o EPPL. Por fim, apresentamos quatro pilares para a nossa análise de dados: a teoria sobre tarefas, praticidade, confiabilidade e validade, sendo que a revisão teórica sobre validade aborda a validade de construto e a validade de conteúdo.

2.1 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 Hymes (1979), mais do que dominar estruturas e vocabulário, para apresentar competência em uma dada língua, é 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”, levando em conta as diferentes tarefas que o professor desempenha em sala de aula, discutindo, assim, 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.

Vale ressaltar que a competência linguístico-comunicativa a qual nos referimos no EPPL abrange o uso da língua tanto em contextos gerais, do cotidiano, como em

contextos mais específicos, como é o caso das particularidades da fala do professor ao fazer uso da metalinguagem, ao discutir ou tratar de materiais didáticos, e ao fazer uso da linguagem facilitadora.

Apresentamos, a seguir, uma breve apresentação das competências apontadas no modelo de Almeida Filho (1993).

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 ele age de forma consciente. Essa competência é contemplada no teste escrito do EPPL, por exemplo, no momento em que o candidato faz a leitura de um texto teórico, corrige desvios gramaticais e responde a questões de compreensão textual.

A competência teórica é aquela que buscamos nos resultados de pesquisas de outros autores e que o professor articula de forma a aproximar sua prática de sala de aula com aquilo que tem conhecimento, aquilo que o professor leu a respeito. Essa 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, por Almeida Filho (1993), 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. Tal competência é bastante utilizada por aqueles que agem de forma intuitiva, sem referência a teorias e sem reflexão. Acreditamos que a competência implícita é mais difícil de ser avaliada, uma

vez que estamos analisando o desempenho linguístico-comunicativo do candidato em uma situação de teste bastante restrita. Logo, a competência implícita do professor de línguas poderá ser averiguada e analisada apenas por meio de um acompanhamento contínuo do seu fazer pedagógico.

A competência profissional é considerada por Almeida Filho (1993) como a mais nobre das competências. Segundo o autor, ela vai evoluindo 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, ou seja, a busca pelo crescimento profissional. Segundo Almeida Filho (1993), 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 dos deveres, da necessidade da formação continuada e do papel que desempenha na sociedade.

A partir do momento em que o profissional aceita ser avaliado por meio de um exame de proficiência, por exemplo, e acredita que esse instrumento poderá contribuir para seu aprimoramento profissional, para detectar pontos a serem melhorados em sua proficiência, para buscar melhores qualificações, ele estará desenvolvendo sua competência profissional.

O último tipo de competência apontado por Almeida Filho (1993) é a competência linguístico-comunicativa. Essa competência diz respeito ao conhecimento que o professor tem do sistema abstrato da língua e sua capacidade de uso da/na língua-alvo em que atua.

Sendo assim, ao considerarmos que a competência linguístico-comunicativa irá permitir que o professor ensine o que sabe sobre a língua, acreditamos que o EPPL, por meio de suas tarefas, pode abordar a competência linguístico-comunicativa do

professor de línguas, pois apresenta simulações de atividades desenvolvidas em sala de aula, levando o candidato a reproduzir práticas comuns ao seu contexto de trabalho.

Concário (2007) resume informações primordiais sobre as competências do professor de línguas aqui discutidas, no seguinte quadro:

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

Quadro (6): Competências da competência do professor de línguas

Por meio dos dados apontados no quadro de Concário (2007), podemos concluir que a competência linguístico-comunicativa, identificada como “conhecimento da língua que ensina”, é primordial para o desenvolvimento das demais competências, visto que para ensinar uma língua é preciso ter conhecimento sobre ela. Assim, as demais competências serão desenvolvidas sempre em conjunto com a linguístico-comunicativa.

Martins (2005), ao investigar documentos e diretrizes dos cursos de Letras/Licenciatura, concluiu que o curso é o principal lugar para a formação de professores de Inglês proficientes na língua.

Entretanto, alguns desses cursos não vêm cumprindo seu papel de forma adequada, formando profissionais despreparados para o ensino de idiomas. 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 e aprendizagem.

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.

Por essa razão, classificamos o EPPLÉ, como o discutiremos mais adiante, como um exame para fins específicos, pois aborda tarefas de uma competência “geral” e tarefas específicas ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

Concordamos com Almeida Filho (1999) ao afirmar que

a competência linguístico-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 linguístico-comunicativa do docente de LI seja essencial na composição do perfil do professor que buscará 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.

No âmbito dessas discussões, acreditamos que, se o professor de LE apresenta “competências” que englobam habilidades específicas do seu contexto de atuação, é

coerente que ele seja também avaliado de forma específica, como pode acontecer com a utilização do EPPL, exame de proficiência composto por tarefas que avaliam a proficiência linguística de professores de LE, por meio de tarefas de cunho pedagógico.

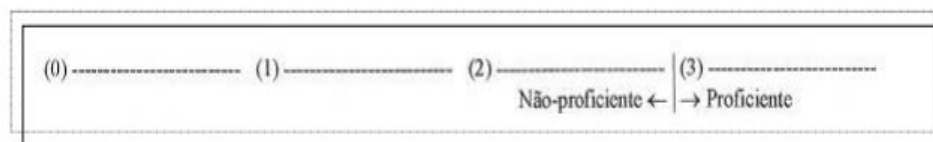
2.1.1 A proficiência linguística do professor de línguas

Ao utilizarmos o termo “proficiência linguística”, adotamos uma postura coerente com a de Scaramucci (2000), que caracteriza a proficiência em duas modalidades: a do uso técnico e a do uso não técnico, conforme já discutimos na introdução desta tese.

O sentido não técnico diz respeito a julgamentos de teor impressionista, baseados em visões mais holísticas da linguagem, e conduz à interpretação de proficiência como um conceito estável, único. Geralmente, o termo proficiência, visto sob essa perspectiva, 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).

Para ilustrar o conceito “absoluto de proficiência”, Scaramucci (2000) traz a seguinte escala:



Fonte: Scaramucci (2000)

Figura (1): Os graus de proficiência

A figura acima ilustra a classificação monolítica entre sujeitos proficientes e não proficientes divididos por uma barra que pontua o limite entre os níveis dois e três. Por conseguinte, sob uma visão não técnica do termo proficiência, podemos, por meio da figura, afirmar que sujeitos cuja proficiência encontra-se nos níveis 0, 1 e 2 são classificados como não proficientes, enquanto que aqueles que atingiram o nível três são classificados como proficientes.

Com base nessa discussão, podemos afirmar que no do construto do EPPLE o termo proficiência está embasado pela definição de Scaramucci (2000), dentro do seu sentido técnico, visto que a proficiência é definida a partir do contexto em que o falante se encontra, ou seja, proficiência para desenvolver determinadas tarefas, como a de interpretar um texto e escrever uma redação.

A partir do momento em que consideramos o contexto específico de uso da língua, podemos também concordar com a autora quando ela afirma existirem níveis de proficiência e não apenas uma proficiência absoluta.

De acordo com Scaramucci (2000), 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.

Borges-Almeida (2009) utiliza o termo proficiência linguístico-comunicativa do professor de línguas como correspondente ao conhecimento do objeto de ensino. Quando o professor não conhece suficientemente a língua que ensina, o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido.

Segundo a autora, espera-se que todo professor, independentemente de sua área de atuação didático-pedagógica, seja capaz de utilizar a língua para promover a aprendizagem. Ela afirma, ainda, que a proficiência linguístico-comunicativa é condição para que resultados positivos sejam alcançados no processo de ensino e aprendizagem.

Borges-Almeida (2009) faz a distinção entre proficiência e capacidade linguístico-comunicativa, ressaltando que, embora os termos assumam significados similares, proficiência refere-se à amostra concreta da capacidade linguístico-comunicativa do falante em contextos específicos de uso da língua. Assim, o professor necessita de “um nível de proficiência satisfatório para o desempenho competente de suas funções” (BORGES-ALMEIDA, 2009, p.23).

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

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

Segundo Wielewiski (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, segundo Almeida Filho (1993), competência não somente como a utilização de regras gramaticais da língua, mas também como o domínio de saber como e onde utilizar determinadas palavras, frases e sentenças.

Por sua vez, habilidade é visto como um termo mais específico e diz respeito à capacidade de um indivíduo realizar determinadas tarefas em contextos específicos. Como acontece 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 nos mostra como o avaliado se saiu em dada tarefa, ou seja, qual foi seu resultado.

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” à determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes. Com efeito, por meio de amostras da proficiência linguística do professor de LI, o EPPLÉ avalia diversas habilidades.

Tendo discutido e conceituado o termo proficiência, apresentamos, a seguir, uma discussão mais específica sobre a avaliação de proficiência, realizada por meio de testes.

2.1.2 Avaliação: testes de proficiência

A importância da avaliação como um processo natural do desenvolvimento humano em sociedade vem sendo discutida há tempos (MESSICK, 1994; GENESEE e UPSHUR, 1996; SHOHAMY, 2001; BORGES-ALMEIDA, 2009; CONCÁRIO, 2007).

Ao longo da história, as pessoas têm sido colocadas à prova para confirmar suas capacidades ou referências em vários aspectos da vida social. Como é o caso do profissional da área de educação, que muitas vezes precisa se submeter a uma prova de concurso, a um exame de proficiência, a uma entrevista de trabalho.

Discutiremos nesta seção alguns aspectos da avaliação de proficiência, desenvolvida por meio de testes.

Utilizamos a definição de teste trazida por Brown (2005, p. 3). Segundo o autor, o teste “é um método para medir a habilidade, o conhecimento ou o desempenho de uma pessoa em uma determinada área.” Shohamy (2001) também aponta que testes são frequentemente usados como instrumentos de medida com a finalidade de extrair um comportamento específico, direta ou indiretamente.

Testes para verificar como uma pessoa atua, particularmente em relação a um nível limite de ação, tornaram-se instituições sociais importantes e exercem a função de *gatekeeping*, ou seja, de porta de entrada, no sentido de que controlam o acesso a vários papéis sociais importantes (McNAMARA, 2000).

De acordo com McNamara e Roever (2006), os valores e as atitudes sociais fundamentalmente determinam o uso dos testes, como, por exemplo, quem deve ter permissão para imigrar, ou qual o padrão de proficiência linguística deve ser requisitado para se obter cidadania ou a autorização de exercer determinada profissão em outro país.

Da mesma forma, na área de formação de professores, as consequências da avaliação de LE são particularmente óbvias, pois a avaliação em contextos educacionais continua a levantar questões sobre seus efeitos sociais e consequenciais.

O que se observa é que, algumas vezes, o professor e as instituições de ensino são os únicos responsáveis pela avaliação, deixando o aluno à margem do processo avaliativo. Essa questão é sustentada por Shohamy (2001), que advoga em favor da inclusão dos alunos nesse processo, pois é por meio dos pontos de vista e experiências dos que se submetem à avaliação que as características do uso dos testes podem ser identificadas, já que esses indivíduos frequentemente relatam suas experiências com a avaliação e as consequências por ela trazidas.

Considerar a participação dos envolvidos em um teste é fundamental, pois quanto mais se leva em consideração as opiniões dos indivíduos na avaliação de ensino e aprendizagem de línguas, maiores as chances de se obter contribuições positivas para esse processo.

A participação dos envolvidos ocorre também durante a etapa de validação de um teste ou exame de proficiência em que, normalmente, pede-se para que os candidatos respondam a algumas perguntas sobre as tarefas do instrumento, com o intuito de averiguar a opinião e a visão deles em relação ao teste, além da comprovação de que se está avaliando o que de fato se busca avaliar.

De acordo com Bachman (1990), testes de língua estrangeira podem ser utilizados principalmente para as funções de: a) apresentar informações para que decisões sejam tomadas dentro de um contexto educacional, a partir dos seus resultados e b) servir como indicadores de habilidades de interesse para pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas. Seguindo as ideias de Bachman (1990), acreditamos que o EPPLÉ poderá atuar também como um indicativo de habilidades de interesse ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

Elder (2001), por sua vez, afirma que professores de línguas necessitam de habilidades específicas que incluam o domínio da terminologia e da metalinguagem dos conteúdos a serem ensinados, além da competência discursiva para o tratamento desses conteúdos em sala de aula.

Scaramucci (1999) estabelece algumas características que compõem um teste de base comunicativa e que são identificadas também no construto do EPPLÉ. De acordo com a autora, essas características são: a) ênfase na comunicação, através de situações reais de interação, sendo que os instrumentos para avaliação buscam coletar amostras de tarefas que apresentam o uso real da língua; b) conteúdos autênticos e contextualizados,

(o termo autêntico tem sido usado em oposição à linguagem artificial utilizada em livros didáticos e exames); c) os critérios de avaliação utilizados são holísticos, tomando como base o desempenho global do examinando dentro do desempenho do objetivo da comunicação a ser atingido, que serve como parâmetro para correção da prova; d) o resultado da avaliação é expresso em faixas de proficiência.

Alguns aspectos do construto e do insumo das tarefas do teste escrito que contribuem para que o EPPLÉ seja classificado como um exame de base comunicativa são apresentados no capítulo de análise de dados deste trabalho.

Ao discorrermos sobre avaliação de habilidades específicas, trazemos a definição de Douglas (2000), que acredita que teste para fins específicos é aquele em que o conteúdo 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.

Desse modo, um teste ou exame específico para professores de LE pode ser positivo para, por exemplo, as escolas ou instituições educacionais basearem suas escolhas, uma vez que, dentre os exames consagrados no mercado, não existe uma avaliação que tenha sido desenvolvida especialmente para o contexto de ensino de línguas no Brasil. No âmbito dessas discussões, aproveitamos para discutir, na próxima seção, características dos testes de proficiência para fins específicos.

2.1.3 Testes de proficiência para fins específicos

O EPPLÉ, conforme mencionado, é um exame de proficiência específico para professores que devem compreender e utilizar a língua estrangeira em ambientes de ensino e aprendizagem, no contexto educacional brasileiro. Nessa perspectiva, apontaremos algumas características de exames para fins específicos.

Segundo Douglas (2000), nos instrumentos de avaliação de proficiência para fins específicos, os conteúdos e métodos resultam da análise da situação de uso da língua-alvo para um fim específico, sendo assim, as tarefas e o conteúdo da avaliação permitem a interação entre a proficiência linguística e o conhecimento de conteúdos específicos dos avaliados.

Essa característica se faz presente no EPPLÉ uma vez que, por meio de temas relacionados ao contexto de atuação dos professores de línguas, os candidatos devem desenvolver tarefas que cabem a esse profissional, como é o caso da leitura de um texto teórico em Linguística Aplicada, da correção de erros, da escrita de uma carta a um coordenador da área de educação, da identificação de erros gramaticais, de elaboração de uma explicação, de dar instruções, de discutir teoria.

Baffi-Bovino (2010), ao discorrer sobre exames para fins específicos, faz a seguinte citação de Wajnryb (1992, p. 43), para descrever a fala facilitadora do professor como

a linguagem que o professor usa para permitir que os diversos processos que ocorrem em contextos de ensino e aprendizagem aconteçam, isto é, a linguagem para organizar a sala de aula (...). Isso inclui as explicações dadas pelo professor, respostas a perguntas, instruções, elogios, correções, verificação de tarefas de casa, etc. A metalinguagem é considerada uma fonte importante de aprendizagem, pois é genuinamente comunicativa.

Considerando as tarefas desenvolvidas por professores, segundo descreve Wajnryb (1992), podemos afirmar que o EPPLÉ é coerente com seu propósito, ou seja, o de avaliar a proficiência do professor de línguas, ao passo que apresenta não apenas um conteúdo específico da área de ensino e aprendizagem de línguas, mas também tarefas específicas a esse contexto.

Para Borges-Almeida (2009), um teste de proficiência para fins específicos busca avaliar não somente o sucesso do desempenho do candidato na tarefa, mas também os traços ocultos na situação de avaliação e no teste, que corroboram para o desempenho.

Segundo a autora, em qualquer avaliação de proficiência para fins específicos, os examinadores estão interessados naquilo que o produto do desempenho poderia dizer sobre a capacidade linguístico-comunicativa do candidato que o possibilita a agir em contextos específicos.

No teste escrito do EPPLÉ, nosso foco de análise, as tarefas buscam avaliar habilidades tais como compreender e produzir textos na área de atuação, responder a questões de compreensão de texto em formato dissertativo, produzir textos dissertativos, fazer inferência de conteúdo, identificar informações explícitas e implícitas, desenvolver uma compreensão detalhada de determinado conteúdo, parafrasear textos escritos, identificar erros gramaticais, construir questões, responder a perguntas, escrever sobre teoria, elaborar uma explicação, corrigir erros gramaticais, utilizar a metalinguagem, dar instruções.

Com base nas habilidades que o EPPLÉ avalia concluímos que ele se encaixa na afirmação de Douglas (2000, p. 1) de que: “o conteúdo e os métodos do teste são provenientes da análise de uma situação de uso específico da língua, tais como o uso do

espanhol para os negócios, do japonês para os guias de turismo, [...] ou do inglês para o controle de tráfego aéreo”¹⁰.

Estamos assim tratando de um uso específico da língua, o de atuação do professor de línguas, dessa forma, encontramos a necessidade de utilizar métodos e conteúdos que contribuam para a avaliação da proficiência desse profissional.

Na mesma linha de raciocínio de Douglas (2000), trazemos a perspectiva de Alderson e Banerjee (2001), de que tanto o conteúdo quanto o método do teste estão presentes em um contexto específico de uso da língua e não de situações gerais. Assim, para que inferências possam ser feitas sobre a capacidade de um candidato usar a língua em contextos específicos, é preciso envolvê-los em tarefas que representem um contexto de forma autêntica.

A tentativa de reproduzir atividades normalmente desenvolvidas em contextos de ensino e aprendizagem de línguas, ainda que não correspondam a representações fiéis de uso da língua, contribui para que as tarefas do teste sejam mais autênticas. Segundo Douglas (2000, p. 2):

Autenticidade da tarefa significa que as tarefas do teste de línguas para propósitos específicos devem ter as mesmas características cruciais das tarefas em situação de uso da língua alvo que interessam aos candidatos ao teste. A ideia de ligar as tarefas do teste às tarefas fora do teste é aumentar a probabilidade de que o candidato irá realizar a tarefa do teste da mesma maneira em que a tarefa seria realizada na situação-alvo real.¹¹

10

[...] the test content and test methods are derived from an analysis of a specific language use situation, such as Spanish for Business, Japanese for Tour Guides, [...] or English for Air Traffic Control.

11

Authenticity of tasks means that the LSP test tasks should share critical features of tasks in the target language use situation of interest to the test takers. The intent of linking the test tasks to non-test tasks in this way is to increase the likelihood that the test taker will carry out the test task in the same way as the task would be carried out in the actual target situation.

Assim, a tentativa de associar as tarefas do teste a tarefas realizadas fora do teste é positiva, pois leva o candidato a por em prática habilidades que supostamente fazem parte do seu dia-a-dia, o que poderá propiciar a coleta de amostras mais autênticas da proficiência.

Segundo Douglas (2001), é possível, por exemplo, que uma tarefa de um teste seja vista pelos candidatos como não tendo relação com sua área específica de atuação, mas que mesmo assim o candidato julgue-a interessante, envolvendo, de forma interativa, sua habilidade comunicativa de língua.

Ao mesmo tempo, uma tarefa de teste pode conter todos os atributos contextuais da situação de uso da língua-alvo, mas não envolver o candidato de forma significativa, visto que a simples imitação da situação-alvo pode não ser suficiente para garantir o uso comunicativo da língua.

Ao discutir sobre contextos de comunicação, faz-se necessário considerar também o fato de que o professor de línguas está inserido em um contexto comunicativo em que deverá também tratar da língua em geral, ou seja, espera-se que o professor, para ensinar um dado idioma, seja capaz de utilizá-lo em contextos não só específicos, mas também gerais de uso da língua-alvo uma vez que ele, possivelmente, ensinará seus alunos por meio de tópicos comuns do dia-a-dia, como viagens, tarefas de casa, hotéis e atividades cotidianas.

Por uso geral da língua em contextos sociais, entende-se que um professor de LE seja proficiente para tratar de assuntos da vida cotidiana, de questões polêmicas, atualidades, e para interagir socialmente na e além da sala de aula (DOUGLAS, 2000).

Elaboramos uma figura que ilustra algumas das características de uso geral e de uso específico da língua, por parte do professor. Nela, ilustramos algumas das

habilidades de uso geral e de uso específico utilizadas pelo professor em contextos de sala de aula.



Figura (2): O uso geral e o uso específico da língua

Por meio desta discussão, podemos afirmar que o EPPLÉ é um exame para fins específicos, na medida em que considera o domínio de uso da língua do professor como sendo amplo, e esse uso amplo se dá também por meio de habilidades específicas.

Segundo Fernandes (2011), testes ou exames para fins específicos são justificáveis para usos profissionais dadas as particularidades e especificidades do tipo de linguagem utilizada pelo profissional dependendo da situação de uso. Dessa maneira, um teste ou exame específico para professores de LE pode ser útil para as escolas ou instituições educacionais basearem em suas escolhas, já que dentre os exames consagrados no mercado não há ainda um que seja desenvolvido especialmente para o contexto de ensino de línguas no Brasil.

Tendo discutido sobre a avaliação de proficiência realizada por meio de testes, abordamos, na próxima seção, a avaliação em meios eletrônicos, uma vez que a versão

do EPPLÉ que analisamos está em formato eletrônico, o que traz algumas especificidades para nossa pesquisa.

2.1.4 Avaliação em meios eletrônicos

Ao levarmos em consideração a afirmação de Chapelle e Douglas (2006), de que o método que embasa um determinado teste ou exame de proficiência consiste da maneira pela qual o teste é apresentado, as várias tarefas que serão desenvolvidas, a forma por meio da qual as tarefas são explicitadas e os procedimentos adotados para avaliar o desempenho do candidato, devemos concordar que o formato do teste está diretamente ligado a sua metodologia e a sua validação.

De acordo com Douglas e Chapelle (op. cit), 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.

Ao discutirmos avaliação em meios eletrônicos, área em que se insere o EPPLÉ, é necessário levar em consideração dois fatores: as inovações trazidas pelos artefatos tecnológicos e as mudanças que ocorreram na transferência do papel para o computador. Thorne (2006) afirma que o uso da internet em ensino e aprendizagem de LE nos dias atuais tem sido mais cultural do que tecnológico. Ensino, aprendizagem e avaliação, mesmo em meios eletrônicos, ainda se encontram embasados em princípios advindos da existência desses processos em meios presenciais (CONSOLO, 2010; THORNE, 2006).

Em outras palavras, algumas práticas avaliativas em meios eletrônicos apenas trazem mudanças de formato, mas não trazem inovações, visto que as mesmas atividades que eram desenvolvidas no formato em papel, agora são realizadas no formato eletrônico, de forma a ter ocorrido apenas uma transferência de formatos.

E ainda, segundo Thorne (op. cit.), muitas vezes, a avaliação nos meios eletrônicos aparece mediada pelo texto escrito, reproduzindo-se as práticas do ensino presencial, ainda porque muitas abordagens de ensino de línguas, como a abordagem gramatical, são embasadas mais no texto escrito do que no texto falado.

As ferramentas necessárias para se construir um teste em língua estrangeira dependem do seu propósito e de questões práticas, tais como custo, disponibilidade de pessoas qualificadas e de tecnologia.

Segundo Chapelle e Douglas (2006), o que temos em termos de tecnologia desenvolvida para a área de avaliação são: sistemas modestos, planos de sistemas ideais e trabalhos em progresso. Acreditamos que esse quadro descrito por Chapelle e Douglas (2006) possa ter se alterado, uma vez que existem exames de proficiência aplicados em meios eletrônicos que apresentam sistemas tecnológicos bem elaborados, como é o caso do TOEFL iBT¹².

Brown (1997) afirma que entre as características de testes em meios eletrônicos, devemos ressaltar as seguintes possíveis vantagens: os computadores apresentam alto grau de precisão; os computadores podem fornecer *feedback* imediato após a realização do teste, incluindo percentuais e estatísticas; alguns testes adaptados ao computador podem selecionar tarefas para medir as habilidades dos candidatos de acordo com o desempenho que eles apresentam durante o teste; os resultados são elaborados com maior rapidez, o insumo é padronizado, ou seja, as instruções são apresentadas sempre da mesma forma.

Brown (1997) afirma também existirem algumas vantagens de cunho humano. Sendo elas: os alunos podem trabalhar dentro do seu ritmo individual e testes adaptados

12

TOEFL (iBT): *Test of English as a Foreign Language (internet based-test)* ou Teste de Inglês como uma Língua Estrangeira (teste baseado na internet)

ao computador geralmente levam menos tempo para serem realizados do que aqueles que são aplicados no formato impresso.

No caso de alguns testes adaptados ao computador, os candidatos poderão sofrer menos frustrações, pois as tarefas são escolhidas de acordo com seu nível de proficiência, as instruções são apresentadas de forma contextualizada e padronizada; muitos candidatos gostam de utilizar o computador e, conseqüentemente, poderão gostar do processo avaliativo por meio de um teste eletrônico.

Outro ponto a ser questionado é o de que, no formato eletrônico, o candidato seria capaz de realizar a prova em menos tempo do que no formato impresso. Como já discutimos em nosso trabalho, é preciso que o candidato apresente não apenas a habilidade de se comunicar na língua-alvo para realizar uma tarefa em meios eletrônicos, mas também que tenha a habilidade de digitar os dados e de identificá-los na tela do computador com rapidez e eficiência, caso contrário, o formato eletrônico do teste não contribuirá de forma positiva para seu desempenho.

Brown (1997) também aponta possíveis desvantagens de testes em formato eletrônico. O autor afirma que dentre tais desvantagens podemos citar: os equipamentos podem não estar sempre disponíveis ou funcionando corretamente, questões de eletricidade podem causar problemas, o tamanho da tela do computador pode não ser satisfatório, algumas máquinas podem apresentar lentidão de acordo com os arquivos que são utilizados, pode haver incompatibilidade entre computadores ao abrir arquivos de um teste, como é o caso de figuras, vídeos e animações.

Dentre tais desvantagens, podemos citar também a escassez de computadores de qualidade em instituições de ensino no Brasil, o que pode limitar os pontos de aplicação de um exame como o EPPL. Mesmo não tendo sido documentados, gostaríamos de compartilhar o fato de que em muitos congressos de Linguística Aplicada dos quais

participamos no Brasil, no decorrer desta pesquisa, muitos pesquisadores, professores e profissionais da área de ensino e aprendizagem de línguas demonstraram certo receio ao conhecer o EPPL, uma vez que acreditam que a maioria dos professores de línguas em nosso país ainda não apresenta familiaridade suficiente com o computador para se submeter a um exame como esse.

Brown (1997) considera que a falta de familiaridade com o computador, por parte do candidato, pode ser um fator negativo. Acreditamos, com base nos estudos de Anchieta (2010), que a figura humana pode trazer maior conforto para o candidato, uma vez que o examinador poderá ser simpático, sorridente, compreensivo, deixando o candidato mais confortável.

Ao mesmo tempo, os examinadores precisam ser devidamente treinados para aplicar um teste, como é o caso de entrevistas orais, do controle de vídeos, do controle do tempo e também da correção das tarefas realizadas pelos candidatos.

Anchieta (2010) apresenta um quadro retirado do texto de Douglas e Chapelle (2006), por ela traduzido, que mostra algumas das vantagens e limitações oferecidas pelos testes desenvolvidos em meios eletrônicos.

Características do método	Vantagens do CALT ¹³	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 linguísticos utilizados para apresentar as instruções.
<i>Input</i> (insumo apresentado) e resposta esperada	Os artefatos da multimídia permitem que os diferentes insumos 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 (7): Características de métodos de testes e limitações dos CALT (p.23)¹⁴

Alguns dos pontos positivos dos testes em formato eletrônico que também dizem respeito ao EPPLÉ são, por exemplo, as instruções apresentadas de forma consistente e igualitária a todos os candidatos e o controle automático do tempo para o desenvolvimento de tarefas. Ainda sobre esses aspectos, Roever (2001) afirma que:

14 *Computer Assisted Language Tests. (testes de línguas auxiliados pelo computador)*

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)

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, temos uma maior padronização e um maior controle da aplicação, o que reforça não só a validade de face do exame, mas também sua confiabilidade.

Um ponto ainda limitado na área de avaliação em meios eletrônicos diz respeito à avaliação de respostas dissertativas. Neste caso, 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.

Logo, têm-se realizado investimentos para que sistemas eletrônicos de avaliação sejam cada vez mais elaborados e entendedores da linguagem humana. Outra possibilidade seria a utilização de corretores humanos para corrigir esse tipo de questão, como acontece no EPPLE.

Com efeito, ao considerarmos o formato de um teste de proficiência, devemos primeiramente apontar os objetivos da avaliação para posteriormente julgar se seriam ou não vantajosas as diferenças entre os formatos eletrônico e papel.

O EPPLE é um instrumento que, por ser aplicado em meios eletrônicos, pode trazer inovações para a área de avaliação uma vez que características como a versatilidade do local de aplicação, o controle do tempo estimulado, o insumo padronizado, o uso de vídeos e a possibilidade de gravar a fala do candidato, podem ser positivas a todos os que estão envolvidos no processo, tanto os avaliadores quanto os candidatos.

Acreditamos que a utilização do formato eletrônico do EPPLE poderá contribuir para que seus candidatos tenham maior familiaridade com os meios eletrônicos, uma vez que as práticas de sala de aula e o perfil dos alunos da modernidade podem estar ligados ao mundo virtual.

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 para a realização das suas tarefas. A interação com seus colegas e a busca por novas informações são relevantes a sua prática de sala de aula.

No âmbito dessas discussões, tratamos, na próxima seção, das questões que abordam o método dos testes de proficiência, de forma a melhor compreendermos os métodos utilizados na elaboração do EPPLE.

2.1.5 O método dos testes de proficiência

Concordamos com Genesee e Upshur (1996) quando afirmam que um teste é um método de coleta de informações. Em termos educacionais, um teste deve apresentar um dado conteúdo a ser avaliado e deve também apresentar um conjunto de tarefas que permitem a observação do comportamento (linguístico) do avaliado.

Sendo assim, um teste pode conter apenas uma tarefa, como é o caso da composição de um texto escrito, como pode conter um leque de diferentes tarefas, como são aquelas de múltipla escolha, de substituição de termos, de resposta a questões dissertativas.

Vale lembrar que todo teste de proficiência representa um recorte daquilo que se propõe avaliar, de forma que o EPPLÉ apresentará traços da proficiência de seus candidatos ao desempenharem determinadas tarefas. Isso justifica o fato de existirem tarefas voltadas ao mundo do professor de línguas e de tarefas que ele supostamente desempenha em seu cotidiano, como é o caso de leitura de textos de Linguística Aplicada, de resposta a questões interpretativas, de correção de erros e do uso da metalinguagem.

Para Genesee e Upshur (1996), a importância do conteúdo de um teste é a de que o desempenho individual do avaliado será reflexo do seu conhecimento e das suas habilidades voltadas para tal conteúdo, o que permitirá a elaboração das faixas de proficiência. Os autores afirmam que cada tarefa é como um teste que permitirá realizar inferências sobre as habilidades linguísticas do candidato.

Desse modo, segundo Genesee e Upshur (1996), os métodos de um teste equivalem “aos tipos de tarefas que os candidatos são convidados a desenvolver”. Como é o caso dos testes que avaliam a habilidade escrita, compostos por questões de múltipla escolha e de perguntas dissertativas.

Por conseguinte, acreditamos que os métodos dos testes podem trazer efeitos nas faixas de proficiência independentemente do conteúdo que eles trazem, pois ao responder a uma questão de múltipla escolha, por exemplo, o candidato estará desempenhando também a habilidade de eliminar respostas incorretas, de fazer inferências e de escolher a resposta mais apropriada.

Assim sendo, um candidato que é mais familiarizado com questões de múltipla escolha poderá obter um melhor desempenho do que aquele que não o é. Torna-se, assim, necessário que o avaliado conheça o teste ao qual irá se submeter e as habilidades que são requeridas, de forma a contribuir para o seu preparo e consequente desempenho.

Tendo discutido sobre alguns elementos teóricos que embasam nossa pesquisa, apresentamos, na próxima seção, denominada 2.2, tópicos que atuam como pilares para nossa análise, sendo eles: as tarefas do teste, a confiabilidade, a praticidade e a validade.

2.2 As tarefas de um teste

Adotamos, em nosso estudo, a definição de tarefas trazida por Willis (1986). Segundo a autora, tarefas são atividades em que a língua-alvo é usada pelos aprendizes com objetivos de comunicação para alcançar um resultado. Em nosso contexto de avaliação, essas atividades são questões de um teste escrito de proficiência, empregadas com propósitos comunicativos que contribuirão para que um recorte linguístico da proficiência linguística do candidato seja obtido.

Bachman e Palmer (1996) trazem uma definição de tarefas que dialoga com a de Willis (1986). Segundo Bachman e Palmer (1996), tarefas são atividades que envolvem indivíduos no uso da língua com o propósito de alcançar um objetivo em uma situação particular.

Bachman e Palmer (1996) atrelam dois domínios de tarefas diferentes: as tarefas de teste, como o próprio nome define, e as tarefas de uso da língua, não necessariamente utilizadas em avaliações formais. Essa combinação permite elaborar ou selecionar tarefas de teste correspondentes a tarefas de uso da língua, trabalhadas previamente no processo de ensino e aprendizagem e, ainda, a maneira como as tarefas de teste se caracterizam auxilia a determinar a capacidade linguística do avaliado.

Assim, a tarefa de teste deve corresponder às tarefas de uso da língua, uma vez que a equivalência entre elas pode determinar a autenticidade e a validade da tarefa de teste por oferecer ao candidato condições para expressar sua capacidade linguística por

tarefas já experimentadas. Dessa forma, a tarefa não pode ser um empecilho para que um examinado demonstre seu conhecimento sobre a língua.

Para Genesee e Upshur (1996), elaborar um teste de proficiência em língua estrangeira significa selecionar tarefas que irão explicitar tipos de habilidades linguísticas que serão avaliadas. Ao selecioná-las, devemos considerar os tipos de respostas que teremos para elas. Acreditamos que esse raciocínio é importante, pois alguns testes poderão explicitar habilidades que são irrelevantes para o que se busca avaliar.

Para o Genesee e Upshur (1996), as características das tarefas de testes de proficiência podem ser descritas como: a) *close ended*; b) *limited*; c) *open ended*¹⁵. As primeiras são denominadas mais limitadas e com respostas mais previsíveis, as *open-ended* são menos previsíveis e as *limited* são as que transitam entre as duas anteriores, consideradas medianas.

As tarefas *close-ended* são, em outras palavras, as questões de múltipla escolha. Segundo Genesee e Upshur (1996), elas avaliam primordialmente aspectos de compreensão. Não envolvem produção linguística e tampouco são utilizadas para avaliar produção oral diretamente. Diferentes tipos de alternativas podem ser criadas, por exemplo: uma palavra, uma frase ou até mesmo um parágrafo. O candidato deverá ser capaz de fazer julgamentos e decidir aquilo que é correto ou incorreto, apropriado ou inapropriado, falso ou verdadeiro.

Segundo Messick (1994, p. 15), “deve-se reconhecer que o contraste entre os itens de múltipla escolha e o desempenho em tarefas de itens construídos não é uma dicotomia, mas um contínuo que representa diferentes graus de estrutura de resposta”.

15

A)fechadas (de múltipla escolha) ; b)limitadas; c)abertas (dissertativas).

Com efeito, acreditamos que a maior diferença entre questões de múltipla escolha e questões dissertativas (*open-ended*) está naquilo que é pedido em seus respectivos enunciados e na complexidade de suas respostas, de forma que uma questão aberta poderá ter respostas previsíveis e limitadas, ao passo que uma questão de múltipla escolha poderá apresentar opções de respostas de alta complexidade.

Já no caso das *limited- response tasks* um leque de respostas estará disponível para o candidato. No teste escrito do EPPL, os candidatos se deparam com esse tipo de tarefa quando lhes é perguntado sobre qual sentença apresenta um erro gramatical a ser corrigido, mas não se explicita qual é o erro e não são elaboradas alternativas. Nesse caso, além de apontar o erro, o candidato deverá também corrigi-lo.

Sendo assim, seguindo as ideias de Genesee e Upshur (1996), temos um caso de *transformation task*¹⁶ em que o avaliado deve transformar a sentença de acordo com as instruções do examinador, como é o caso da reestruturação gramatical feita após a correção de erros.

Já no caso de uma tarefa do EPPL em que o candidato deve fornecer um *feedback*, uma explicação para seu aluno, apontando qual é o desvio que ele cometeu e de que forma ele poderia ser corrigido, temos, de acordo com Genesee e Upshur (1996), uma *imitation task*¹⁷ em que o avaliado é convidado a reproduzir, por meio da escrita, aquilo que o enunciado indicou.

Nesse contexto, é necessário imitar a postura de um professor, utilizando a metalinguagem para construir uma pequena explicação. Podemos também encontrar no teste escrito do EPPL dois tipos de *open-ended response tasks*: as perguntas dissertativas e a composição escrita. Nesse tipo de tarefas, de acordo com Genesee e

16

Tarefa de transformação.

17

Tarefa de imitação.

Upshur (1996), as respostas não são limitadas pelo teste, visto que os candidatos são livres para elaborar uma variedade de possíveis respostas, ou seja, tem-se um conhecimento limitado sobre o que os candidatos irão dizer e como eles o irão dizer.

Concordamos com os autores quando eles afirmam que esse tipo de questão apresenta maior complexidade ao ser corrigida, sendo assim, é necessário o desenvolvimento de um protocolo de avaliação que especifique as regras utilizadas para corrigir cada item da questão, ou seja, é necessário que os critérios de avaliação sejam bem definidos e que todas as correções, de todos os exames, sigam esses critérios.

Tendo definido o termo “tarefas” e apresentado algumas de suas características, de forma a associar a teoria com as tarefas que aparecem no teste escrito do EPPLE, discutiremos, a seguir, três importantes pilares de análise de testes de proficiência: a confiabilidade, a praticidade e a validade, seguida da validade de construto e da validade de conteúdo.

2.2.1 A confiabilidade

Para um teste de proficiência ser considerado válido é preciso também que ele seja confiável. A confiabilidade diz respeito à consistência ou estabilidade dos resultados obtidos em um teste quando aplicado em ocasiões diferentes.

Para Genesee e Upshur (1996), um teste não deve ser visto como confiável ou não, uma vez que podem existir graus de confiabilidade. Sendo assim, apenas descobriremos se o teste é confiável caso seus resultados sejam consistentes. (ALDERSON et al, 1995; LUOMA, 2004).

O erro poderá aparecer durante o processo avaliativo e algumas medidas de confiabilidade podem contribuir para a elaboração de uma estimativa de quais foram os

erros nos resultados obtidos, sendo que quanto mais alta a medida de confiabilidade, mais baixo será o índice de erro e mais confiável será o resultado. Isso justifica as aplicações-piloto do EPPL e a análise dos dados com o intuito de alcançar resultados mais confiáveis.

Ao discutirmos sobre a possibilidade de erros durante o processo avaliativo, podemos afirmar que a confiabilidade de um teste está diretamente ligada a seus examinadores (como no caso de entrevistas orais mediadas por um examinador) e ao tipo de avaliação que está sendo feita, uma vez que testes com questões de múltipla escolha estão menos sujeitos à subjetividade do avaliador do que testes que apresentam perguntas dissertativas.

Nesse último caso, é de grande importância que os critérios de avaliação sejam bem definidos e que todos examinadores os respeitem. Muitos exames de proficiência em meios eletrônicos ainda carecem de um sistema capaz de corrigir perguntas dissertativas, o que faz com que, mesmo sendo aplicados em meios eletrônicos, os testes sejam corrigidos por um avaliador.

De acordo com Shohamy e Inbar (2006), existem alguns critérios que podem ser utilizados para testar a confiabilidade de um teste: 1) a confiabilidade entre avaliadores, quando há um acordo entre os examinadores sobre os critérios de avaliação e os resultados de um teste; 2) confiabilidade intra-avaliador, quando o mesmo avaliador, apesar de possíveis problemas, é capaz de emitir os mesmos resultados avaliativos para um candidato; 3) confiabilidade na aplicação-reaplicação, quando os resultados de um teste são estáveis e aplicações são feitas em momentos distintos; 4) consistência interna: quando os itens do teste medem as mesmas características.

Por meio desses critérios, podemos concluir que a confiabilidade de um teste depende, em grande parte, do quanto seus examinadores foram treinados e estão

preparados para avaliar os candidatos de maneira coerente, apesar das diferenças entre eles, da influência de fatores externos e do tempo entre diferentes aplicações de um mesmo teste.

Um ponto positivo dos testes ou exames eletrônicos, como é o caso do EPPLÉ, e que contribui para a confiabilidade, é que existe uma regularidade na forma com que as informações são transmitidas aos candidatos, ou seja, todo insumo apresentado pelo teste é regular, uma vez que não existem examinadores ou aplicadores e, sim, uma aplicação padronizada, que acontece por meio de uma máquina.

A questão do tempo também não varia, uma vez que, a partir do momento em que o candidato inicia a prova, o tempo começa a ser contado e o sistema irá ser encerrado assim que o tempo se esgotar, independente de o candidato ter ou não concluído o teste.

Tais aspectos contribuem para que a avaliação mediada pelo computador seja mais confiável e sem variações, como possivelmente aconteceria em um teste aplicado por examinadores que não respeitassem o cumprimento do tempo pré-estabelecido ou que oferecessem instruções de formas variadas aos candidatos, o que influencia diretamente no resultado dos dados.

Podemos considerar alguns fatores que podem afetar a confiabilidade de um teste, segundo Weir (2004): 1) A consistência no conteúdo das questões, no formato e na duração do exame; 2) O grau de familiaridade dos candidatos com o formato do teste; 3) Os fatores relacionados à administração do teste, como as condições do local do teste (iluminação, assentos, ambiente acústico, equipamentos eletrônicos) e o modo como o examinador administra a aplicação; 4) Os fatores afetivos tais como o nervosismo e a ansiedade; 5) O corretor ou a equipe de correção.

As questões relacionadas às condições de aplicação do teste são de grande valia quando consideramos as diferenças existentes entre os testes em formato papel e aqueles em formato eletrônico. Ao mesmo tempo em que as condições do local podem ser igualmente afetadas em ambos os contextos, como é o caso das cadeiras desconfortáveis, das salas escuras, dos ambientes com barulho; nas avaliações em formato eletrônico temos um fator externo que deve ser tratado com cuidado: a manutenção e qualidade dos equipamentos eletrônicos.

O teste apenas será aplicado de forma confiável se os equipamentos funcionarem corretamente. Dessa forma, encontramos aqui um pré-requisito para que esse tipo de avaliação aconteça, uma vez que, caso não existam equipamentos adequados, a aplicação da prova se torna inviável.

No item de número dois, sobre a familiaridade do candidato com o teste, acredita-se que a prova deve ser divulgada juntamente com informações sobre seu construto, com a finalidade de possibilitar melhor preparo dos seus candidatos. No caso do EPPLÉ, temos um site de divulgação (www.epplebrasil.org) que contém, além de um simulado da prova, vários artigos publicados pelo grupo de pesquisa que têm contribuído para a elaboração e o aprimoramento do exame.

No item de número três, sobre a consistência no conteúdo das questões, no formato e na duração do exame, acreditamos que, por ser aplicado em formato eletrônico, o EPPLÉ pode ser um instrumento confiável, pois o tempo é controlado pelo computador e o insumo é padronizado.

Vale lembrar novamente que, a partir do momento em que um candidato se submete a um teste aplicado em meios eletrônicos, não apenas suas habilidades linguísticas estarão sendo avaliadas, mas também sua competência e familiaridade com o computador, com a digitação dos dados, com a identificação das informações na tela.

Embora tais habilidades sejam relativamente mais restritas àqueles que dominam o uso de uma máquina, a avaliação em formato papel também apresenta algumas exigências, como é o caso de escrever de forma legível, o que pode exigir mais tempo do candidato.

Ainda que existam os equipamentos necessários, antes da execução de um teste eletrônico, é preciso que tudo esteja devidamente testado e instalado, pois problemas na máquina durante a aplicação da prova poderá influenciar em sua confiabilidade, afetando questões de tempo e ocasionando maior ansiedade e nervosismo dos candidatos.

No item de número cinco, sobre o corretor ou a equipe de correção, concluímos que, no formato eletrônico, não é necessária a figura de um examinador que aplique o teste oral ou que coloque um áudio para que os candidatos possam realizar dadas tarefas, uma vez que todo o teste já contém os dispositivos necessários de forma padronizada.

É importante esclarecer que um teste pode ser confiável, ao apresentar resultados consistentes, e, ao mesmo tempo, pode não ser válido. Isso acontece quando, apesar de os resultados serem confiáveis, o conteúdo e as tarefas do teste não refletem os objetivos do seu elaborador, ou seja, não fazem referência ao seu construto. Dessa forma, é preciso explicitar ao candidato em quais aspectos ele estará sendo avaliado.

Como consequência, a cada mudança que ocorre no exame, seu construto também deve sofrer alterações. Isso justifica o fato de o construto ser elaborado antes mesmo da construção do teste, uma vez que, depois de concluído, sem que tenha havido mudanças naquilo que se deseja avaliar, o teste deve fornecer resultados similares caso aplicado em diferentes momentos, aos mesmos candidatos.

2.2.2 A praticidade

Para que um teste seja considerado prático é preciso que ele seja desenvolvido, aplicado e corrigido utilizando tempo e recursos que, de fato, possam ser disponibilizados. Sendo assim, deve-se averiguar se a quantidade de dados e de resultados que o teste fornece sobre o perfil linguístico-comunicativo de seus candidatos é condizente ao tempo utilizado para o seu desenvolvimento, administração, correção e processamento de resultados (WEIR, 2004).

No caso de testes em meios eletrônicos, de acordo com Rosa e Maltempi (2006), eles trazem algumas vantagens em relação àqueles utilizados presencialmente, uma vez que, nos primeiros, o professor pode acessar o progresso ou o nível de proficiência dos alunos com maior frequência; os alunos podem monitorar seu próprio progresso, como acontece com os portfólios; o *feedback* pode ser instantâneo, como é o caso de alguns testes de proficiência, além de possibilitar o uso de artefatos tecnológicos.

No que diz respeito à praticidade do processamento de dados, as avaliações eletrônicas podem apresentar maior praticidade e rapidez na interpretação e correção de dados, caso haja programas adequados que facilitem essas operações. Roever (2001) afirma que

Provavelmente, a maior vantagem logística do WBT (*Web-based Test*) seja a flexibilidade de tempo e espaço. Apenas é necessário que se tenha um computador com navegador [*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) ¹⁸[tradução nossa]

18

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 (or the test on a 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 (ROEVER, 2001, p.88).

Apesar de todas as praticidades que um teste em formato eletrônico pode trazer, ele se torna inviável e não confiável caso os equipamentos não sejam corretamente utilizados, além de existir um custo para a utilização de tais equipamentos. Um teste extremamente caro para ser aplicado não é prático, assim como não o é um teste que seja complexo de ser corrigido e interpretado.

Concordamos com a ideia de Morrow (2004) de que pode existir uma certa tensão entre validade, confiabilidade e praticidade, uma vez que um teste pode ser válido e confiável e, ao mesmo tempo, pode não ser prático, por ser de alto custo. Aos elaboradores cabe a responsabilidade de lidar com essa situação, buscando um equilíbrio que respeite os objetivos do teste.

Discutiremos na próxima seção alguns conceitos que norteiam a validade de testes de proficiência de forma mais abrangente. Na sequência, apresentamos duas seções, uma sobre a validade de construto e outra sobre a validade de conteúdo, uma vez que estas são base para nossa análise de dados.

2.2.3 A validade

Instrumentos de avaliação, de forma geral, são baseados em inferências sobre um determinado critério, visto como o conjunto de comportamentos que se deseja avaliar. Esses comportamentos, quando aparecem em situações reais de comunicação, são dificilmente observáveis. Sendo assim, a forma que encontramos para caracterizá-los acontece por meio da simulação e da representação, de forma amostral, como feito nos testes de proficiência.

Alguns pesquisadores apresentam a definição de validade como sendo em que proporções um teste mede aquilo que se deve medir (FULCHER, 2003; WEIR, 2004); (FULCHER e DAVIDSON, 2007). Sendo assim, a validade pode ser compreendida como o traço de um teste que define se ele avalia adequadamente o que pretende avaliar. Essa visão deixa claro que, ao se elaborar um teste de proficiência linguístico-comunicativo, existe a intenção de testar recortes da proficiência do candidato obtida por meio da realização de tarefas.

Segundo Scaramucci (2009, p. 31), a “validade tem sido definida tradicionalmente como uma característica ou qualidade de um teste, um critério para sua aceitabilidade”. Ou seja, para que o teste seja aceito pelo seu público-alvo é necessário que seja válido, preciso e consistente, pois o teste pode ser válido (quando suas tarefas avaliam realmente aquilo que se almeja), sem ser confiável, como acontece quando os critérios não são claros e quando as pessoas envolvidas na elaboração e na aplicação do teste não são corretamente preparadas para tais atividades.

Retorta (1996) apresenta uma figura ilustrando o equilíbrio que se deve buscar entre validade, praticidade e confiabilidade.

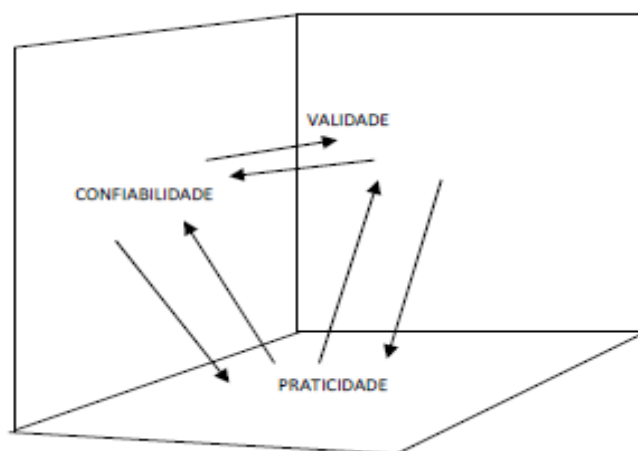


Figura (3): O dilema tridimensional da validade, confiabilidade e praticidade.

Por meio da figura, podemos interpretar que entre os traços (praticidade, confiabilidade e validade) deve haver um equilíbrio, representado pelas setas que caracterizam uma relação de equivalência, de equilíbrio.

De acordo com o que discutimos anteriormente, esse equilíbrio pode não ocorrer, pois um teste pode ser válido, mas não ser prático, por exemplo. Com efeito, os responsáveis pela elaboração, aplicação e correção do teste devem procurar estabelecer o maior equilíbrio possível entre esses três eixos, levando em consideração os propósitos do instrumento.

Ao discutir sobre o conceito de validade, Scaramucci (2009, p. 31) afirma que

as discussões motivadas pela complexidade dos fatores envolvidos nesse conceito foram tão intensas a ponto de determinarem reformulações não apenas das visões de linguagem e de proficiência subjacentes às avaliações tradicionais, mas, principalmente, dos conceitos utilizados como parâmetros para avaliar a qualidade/aceitabilidade desses instrumentos.

O EPPLÉ está, no presente momento, em fase de aplicações-piloto, na qual candidatos se submetem ao exame contribuindo para que, por meio de uma análise do desempenho de cada um, possamos contribuir para a validação do instrumento.

A literatura reconhece vários tipos de validade característicos de um instrumento de avaliação, uma vez que a validade, segundo Scaramucci (2009), pode ser estabelecida por meio de métodos diferentes, ainda que pareça não haver acordo acerca dos termos e suas definições.

Nosso trabalho está inserido nas definições de Kane (2001, 2006) que, ao discutir sobre validação, afirma existirem duas acepções diferentes do termo: a) no sentido de pesquisa de evidências que sirvam de suporte ao uso da prova e às interpretações dos resultados observados – o que ela denomina como *argumento de interpretação*; b) no sentido de avaliação do uso e das interpretações dos resultados

observados nas provas, segundo critérios propostos – que, segundo a autora, constitui o *argumento de validade*.

Assim sendo, nossa investigação engloba tanto os argumentos de interpretação quanto os argumentos de validade, ao passo que não só analisamos os resultados do teste escrito aplicado no ano de 2012, como também avaliamos as possíveis interpretações desses resultados, de forma a elaborar críticas e sugestões.

O cuidado em “pilotar” o exame apenas em candidatos que preencham os requisitos exigidos pelo EPPLÉ, ou seja, aqueles que são professores ou futuros professores de língua inglesa, vem ao encontro das ideias de Cohen (1986), que afirma que um determinado teste ainda que tenha características admiráveis, pode ser considerado inválido se utilizado para propósitos inapropriados.

Assim, as aplicações-piloto do EPPLÉ acontecem apenas com alunos do curso de Letras/Licenciatura, professores de língua inglesa em formação, ou com professores que já estão no mercado de trabalho, com o intuito de associar os propósitos do exame aos propósitos do público ao qual é destinado.

Ao considerarmos o contexto de avaliação em que o teste está inserido, concordamos com Morrow (1979) quando ele afirma que em um teste não existe algo que possa ser chamado de “validade absoluta”, sendo que a validade existiria apenas em função de critérios específicos: caso esses critérios se revelem errados, a validade baseada neles torna-se vazia (p. 14).

Como exemplo, temos que a tarefa de correção de erros gramaticais do teste escrito do EPPLÉ pode ser válida para avaliarmos professores que necessitam desenvolver essa habilidade diariamente, porém ela poderia deixar de ser válida caso aplicada a farmacêuticos, por exemplo.

Citamos o trabalho de Baffi-Bovino (2010) em que se realiza uma discussão, com base em Scaramucci (2009), Hughes (1989), Alderson *et al.* (1995), sobre os diferentes tipos de validade, sendo eles: a validade de face, de conteúdo, de critério, preditiva e de construto.

Segundo Baffi-Bovino (2010), a validade de face é aquela que compõe a impressão positiva que os envolvidos têm a respeito do teste. No processo de aplicações-piloto do EPLLE, a validade de face está sendo verificada por meio de um questionário no qual uma das perguntas diz respeito à opinião dos candidatos sobre o exame como, por exemplo, sobre os enunciados das tarefas e o nível de dificuldade que elas apresentam.

No que diz respeito à validade de conteúdo, que discutimos de forma mais detalhada na próxima seção, esta representa o conjunto maior de tarefas das quais o teste deve ser uma amostra, dessa forma, investigamos se o teste escrito do EPLLE é uma amostra de tarefas que possivelmente o professor de língua inglesa poderá realizar no seu contexto de trabalho.

A validade preditiva, segundo Baffi-Bovino (2010), faz referência a quanto o teste antecipa o desempenho em algumas situações subsequentes e, segundo Hughes (1989), faz parte da validade de critério, que se refere a quanto os resultados do teste são semelhantes àqueles obtidos por outra avaliação feita simultaneamente.

O último tipo de validade mencionada na discussão de Baffi-Bovino (2010), que também será discutida mais detalhadamente em nosso trabalho, é a validade de construto. Segundo Alderson (1995), este tipo de validade é o mais complexo de se explicar. Geralmente, a validade de construto é definida como uma descrição adequada de uma teoria subjacente ao que deve ser medido, ou seja, refere-se ao quanto um teste

corresponde à implementação de um modelo teórico. (BAFFI-BOVINO, 2010; ALDERSON, 1995; McNAMARA, 2000; FULCHER e DAVIDSON, 2007).

Com o surgimento da abordagem comunicativa, na década de 1970, o conceito de validade passou a ser definido de maneira mais abrangente, como aquilo que se pode inferir acerca dos resultados de um teste e os usos futuros desses resultados (SCHLATTER et alli, 2005).

Nessa abordagem, encontramos uma noção mais ampla e abrangente que, sem desconsiderar o lado mais tradicional, apresenta um conceito de validade no qual as dimensões sociais, culturais e os efeitos retroativos são partes integrantes.

Por essa razão, validade e efeito retroativo¹⁹ estão interligados, uma vez que os resultados de um teste poderão ocasionar efeitos não apenas linguísticos, mas também extralinguísticos, como é o caso de uma possível aprovação de um professor de LE em um processo seletivo no qual o teste seja adotado como instrumento de seleção de candidatos.

Concordamos com Martins (2005) quando ela afirma que um exame como o EPPLE poderia apresentar os seguintes benefícios para o professor e para as escolas ou instituições de ensino:

- a) uma certificação profissional - uma maneira de comprovar, para fins educacionais e profissionais, a proficiência do professor em inglês; b) uma contribuição para a carreira do professor, fornecendo um parâmetro para seu crescimento profissional e pessoal a partir de uma análise de seu desempenho, fornecendo, assim, elementos de uma boa prática de ensino; c) uma representação realista da competência do profissional, tornando seu trabalho mais visível para coordenadores e diretores, fornecendo um quadro real para seleção desses profissionais, plano de carreira e uma revisão de seu desempenho; d) uma forma de promover a imagem pública do ensino de inglês como língua estrangeira nas escolas da rede pública, particulares e centros de idiomas. (p. 94-95)

19

Entendemos efeito retroativo como as possíveis consequências que a aplicação de um teste possa vir ocasionar a todos os envolvidos.

Dessa forma, acreditamos que a validade engloba questões não apenas linguísticas, mas também extralinguísticas uma vez que poderá ocasionar mudanças sociais, pessoais e profissionais a seus candidatos.

Anchieta (2010) realizou um estudo em que questionários foram aplicados a professores de línguas do curso de Letras de universidades públicas no Brasil, com o intuito de verificar a opinião de cada um deles sobre os efeitos esperados que um exame de proficiência para professores de línguas pode ocasionar. De acordo com os dados da pesquisa, 90% dos participantes acreditavam que um instrumento de avaliação para o professor de língua inglesa poderia contribuir para uma melhor qualificação do profissional.

Vale ressaltar que, embora questões que envolvem os efeitos retroativos de um teste de proficiência são de importância para a verificação da sua validade, elas não são mencionadas neste trabalho, pois o EPPLÉ está em fase de aplicações-piloto, sendo assim, não apresentamos dados sobre os efeitos retroativos que ele possa ter ocasionado. Por conseguinte, discutimos apenas questões que envolvem os efeitos esperados por meio da aplicação do teste.

Alderson, Clapham e Wall (1995) utilizam dois termos para separar os vários conceitos de validade: interna e externa. A validade interna seria aquela relacionada a estudos de conteúdo inferidos a partir do teste e seus efeitos (validade de face, validade de conteúdo, validade de resposta e validade de construto). Já a validade externa estaria relacionada aos estudos que comparam o desempenho dos candidatos em um teste com os resultados de sua capacidade obtidos fora do teste (validade paralela e validade preditiva).

Por meio da nossa pesquisa, buscamos contribuir para a validação do teste escrito do EPPLÉ considerando a validade interna, uma vez que não temos acesso ao desempenho dos candidatos em outros contextos de uso da LE.

Por conseguinte, para os objetivos de análise desta investigação, adotamos uma visão mais tradicional do conceito de validade. Isso, porém, não equivale a dizer que desconsideramos a importância do efeito retroativo. Por termos como foco a validade de conteúdo e de construto, nossa discussão gira em torno da análise da estrutura interna do EPPLÉ e dos dados obtidos na aplicação do ano de 2012, visto que não coletamos dados sobre o efeito retroativo ocasionado pela aplicação do instrumento.

Como já mencionamos no capítulo de metodologia do nosso trabalho, utilizamos como instrumento de validade de face do teste escrito do EPPLÉ, um questionário de pesquisa aplicado aos candidatos logo após a realização do exame no ano de 2012. Esse instrumento contribui para a verificação das impressões que os candidatos apresentam em relação ao teste.

De acordo com Alderson, Clapham e Wall (1995), é difícil coletar dados durante ou logo depois da realização de um teste, pois tal coleta pode interferir no processo investigado. A maneira mais utilizada de coleta de dados, segundo os autores, tem sido a retrospectiva, na qual, após a realização de um teste ou uma parte do mesmo, os candidatos são entrevistados e indagados sobre as razões que os levaram a produzir tal resposta, como também aconteceu durante nossa coleta.

Vale ressaltar que, durante o processo de validação do teste escrito do EPPLÉ, não abordamos a validade paralela. A análise da validade paralela envolve uma comparação de resultados de um teste de um candidato com outros resultados de outros testes formais ou informais e/ou situações na vida real ou em sala de aula dos mesmos candidatos.

Essa comparação, para análise de validade paralela, poderá ser realizada a partir do momento em que obtivermos diferentes versões do teste já aplicadas, pois, para Alderson, Clapham e Wall (1995), a importância de se analisar dados paralelos está em se investigar o grau de validade de um teste novo, em substituição a um antigo.

As informações elencadas até este momento explicitam a existência de uma validade relativa que deve ser analisada não por meio do teste como um todo, mas, sim, por meio de cada uma de suas características. Dessa forma, apresentamos, a seguir, reflexões teóricas direcionadas à validade de construto.

2.2.4 A validade de construto

De acordo com Fulcher e Davidson (2007), a validade de construto é a base de evidência para a interpretação ou uso de um teste. Com base nessa afirmação, concluímos que nosso trabalho é também o de desenvolver uma discussão teórica que permita favorecer a interpretação e o uso do EPPLE, de forma a explicitar seus objetivos, suas tarefas, seu público-alvo, e demais aspectos subjacentes a um exame dessa natureza.

Ao descrever o processo de validação, Bachman (1990, p. 236) considera a validade do construto como um termo guarda-chuva para as outras formas de validação, ou seja, validação de conteúdo e referenciada em critério.

Segundo Bachman e Palmer (1996), existem dois propósitos básicos para a descrição de construtos: a) servir de base para o uso do escore do teste; b) servir de guia para a elaboração do próprio teste; c) permitir que tanto elaboradores quanto usuários do teste demonstrem a validade do construto e das interpretações feitas sobre os resultados do teste.

Segundo os autores,

uma consideração, portanto, é decidir quais competências linguísticas serão incluídos na definição do construto. Em muitas situações de teste, o usuário pode querer fazer inferências sobre os componentes específicos da competência linguística, e dessa forma consegue definir o construto em termos daqueles componentes. (BACHMAN; PALMER, 1996, p.117).

Por meio das nossas reflexões a respeito do EPPL e da análise de dados que realizamos, de forma mais específica em relação ao teste escrito do exame, almejamos contribuir para o estabelecimento das competências linguísticas que podem ser, de fato, incluídas no construto do EPPL.

Estamos em conformidade com a visão de validade de construto abordada por Bachman e Palmer (1996) e Brown (2000). Os autores afirmam que esse conceito tem sido tradicionalmente definido como a “demonstração experimental” de que um teste está medindo o que, de fato, está se propondo medir.

Brown (2000) acrescenta que tal experimento pode ser realizado comparando atuações de dois grupos, sendo que um grupo tem o construto e o outro não. Se o grupo que possui o construto sair-se melhor do que o outro que não o possui, pode-se dizer, então, que o resultado comprova a validade de construto do teste.

Ainda a esse respeito, Brown (2000) acrescenta que não há um único método que possa ser considerado o melhor para investigar validade de construto. Na opinião do autor, a validade de construto de um teste deveria ser demonstrada com um acúmulo de evidências originárias de diferentes perspectivas e estratégias.

Dessa forma, se entendermos que um teste de proficiência escrito em língua estrangeira avalia a capacidade de produzir textos adequados ao contexto e ao interlocutor, de forma a atingir satisfatoriamente seu propósito comunicativo, por exemplo, esse construto deve ser revelado por meio das tarefas do teste.

Testes diferentes são, normalmente, operacionalizações de construtos diferentes (SCHALATTER, et.al, 2005). Uma avaliação de produção oral, por exemplo, realizada por meio de testes de pronúncia pode revelar um construto de proficiência desvinculado com o propósito comunicativo, uma vez que, para se contar uma piada na língua-alvo, por exemplo, a pronúncia é um dos conhecimentos exigidos e talvez não seja o mais importante.

Sendo assim, acreditamos que a validade de construto seja uma porta de entrada para a análise e a comprovação dos dados do EPPL e, portanto, decidimos por utilizá-la durante nossa discussão. Discutimos, na seção seguinte, a teoria sobre validade de conteúdo, que também é foco da nossa análise.

2.2.5 A validade de conteúdo

Nosso trabalho, no que tange a verificação da validade de conteúdo, restringe-se em analisar as tarefas do teste escrito do EPPL, versão aplicada no ano de 2012. Fultcher e Davidson (2009, p. 6) definem a validade de conteúdo como uma tentativa de mostrar que o conteúdo de um teste é uma amostra representativa do domínio que se pretende testar.

Dessa forma, os autores citam um teste de leitura para fins acadêmicos para exemplificar os procedimentos envolvidos no processo de validação. Entre eles estão: (1) mostrar que os textos selecionados para o teste refletem as características daqueles usados durante o curso, coletando opiniões e julgamentos de pessoas entendidas na área, tais como professores experientes que ministrem aulas em ESP²⁰; (2) verificar se os itens utilizados no teste resultam em respostas que possibilitam inferências sobre a

habilidade do candidato para processar textos da forma que se espera na vida real acadêmica.

Pode-se concluir, por exemplo, por meio da condução de uma análise de necessidades, que os alunos de administração precisam ler textos para extrair informações factuais, fazer anotações e usá-las posteriormente para produzir textos escritos. Apoiando-se nessas informações, os elaboradores de testes devem produzir questões que consigam avaliar a habilidade para identificar fatos importantes.

Outra forma de validar o conteúdo de um teste, como apontado por Alderson et al. (1995), é compará-lo com as especificações do teste. Dessa forma, apresentamos na análise de dados, a descrição dos enunciados das tarefas do teste escrito e as respostas obtidas na aplicação do ano de 2012 de forma a compará-los com as especificidades do teste e com a teoria por nós levantada.

Por conseguinte, nosso trabalho enquadra-se nas afirmações de Weir (1988, p.26) de que, para realizar a verificação da validade de conteúdo, recomenda-se um exame minucioso dos itens que compõem o teste por profissionais experientes bem como o relacionamento das especificações do teste com sua versão final. Assim sendo, a validade de conteúdo se refere à representatividade do teste, considerando os objetivos, os assuntos, os conteúdos abordados e as tarefas das quais o teste deve servir de amostra.

Para esclarecer as etapas de análise que percorremos durante o processo de validação de conteúdo do teste escrito do EPPLE, elencamos os seguintes procedimentos: (a) uma análise dos enunciados das tarefas; (b) uma análise das respostas obtidas na aplicação do teste escrito no ano de 2012; (c) os comentários da prova pelos informantes da aplicação dos questionários. Dessa forma, apresentamos a seguir nosso capítulo de análise de dados.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados desta pesquisa contempla uma investigação da validade de construto do EPPL e da validade de conteúdo das tarefas do seu teste escrito. Buscamos estabelecer um cruzamento entre os dados dos enunciados das tarefas (insumo apresentado no teste), as repostas dos candidatos que se submeteram ao teste no ano de 2012 e os dados dos questionários respondidos pelos mesmos candidatos, de forma a investigar aspectos condizentes a verificação desses dois tipos de validade. Com efeito, objetivamos, no decorrer desta análise, a apresentação de sugestões direcionadas ao aprimoramento de um construto específico para o teste escrito do EPPL.

3.1 O EPPL e a validade de construto

Com base nos estudos de Fulcher e Davidson (2007), as especificações de um teste de proficiência devem fornecer dados referentes aos aspectos que ele avalia e a forma por meio da qual essa avaliação é realizada. Por conseguinte, as especificações correspondem ao projeto para ser seguido pelos elaboradores de testes.

Com efeito, a avaliação de proficiência está ligada ao o construto teórico de um teste de proficiência e suas especificações precisam ser definidas com base em uma análise de necessidades do público-alvo que considere o contexto específico do uso da língua.

Entendemos as especificações de um teste como “documentos explanatórios que dão origem à criação de tarefas de um teste”, Fulcher e Davidson (2007, p. 52). Esses documentos são geralmente sigilosos e internos ao teste. Contudo, alguns exames publicam parte de suas especificações com o propósito de esclarecer alguns de seus aspectos e objetivos.

O termo construto, conforme já discutimos no arcabouço teórico deste trabalho, refere-se ao conceito teórico que representa uma capacidade subjacente medida por um teste (McNAMARA, 2000); (FULCHER, 2003).

Assim sendo, uma definição de construto para um teste de proficiência oral em LE, em geral, envolve os aspectos ligados à competência na língua que abrange fonologia, sintaxe, vocabulário, coesão, fluência, capacidade estratégica e conhecimentos textuais, pragmáticos e sociolinguísticos (BACHMAN e PALMER, 1996). Além disso, pode também envolver aspectos estruturais, linguísticos e de comunicação, bem como a noção de capacidade de uso.

Para Messick (1989), o construto é a espinha dorsal do teste e abrange todas as concepções sobre língua e linguagem. Isso justifica o fato de cada teste apresentar um construto específico, um conceito teórico que corresponde à representação de uma capacidade subjacente que será medida, que será avaliada. (McNAMARA, 2000); (FULCHER, 2003)

Dessa forma, apresentamos fragmentos de um texto com o construto do EPPL, elaborado por integrantes do grupo de pesquisa²¹ e que aborda concepções primordiais para o exame. O texto na íntegra está no anexo deste trabalho. Visto que nossa discussão gira em torno da verificação da validade de construto do exame, torna-se imprescindível esclarecermos algumas das especificações descritas neste documento.

De acordo com o fragmento 1: O Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPL) é um exame comunicativo que objetiva avaliar a proficiência linguística oral e escrita do candidato em termos de uso contextualizado da língua, em situações reais de comunicação de ensino de língua estrangeira, tomando por base o desempenho global do candidato nas tarefas do exame, sendo seu resultado

²¹ Texto elaborado pelos integrantes do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC: Douglas Altamiro Consolo, Teresa Helena Buscato Martins e Vera Lúcia Teixeira da Silva. (Mímeo)

expresso em faixas de proficiência, com base em descritores de competência e desempenho linguístico-comunicativo do candidato.

Como mencionado no fragmento acima, o domínio avaliação do EPPLÉ caracteriza-se pelo uso geral da língua-alvo em diversos contextos sociais, bem como a proficiência para utilizar a língua em situações de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o objetivo do exame é o de avaliar, por meio de tarefas comunicativas, a proficiência oral e escrita de professores de LE, em contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

Por conseguinte, o EPPLÉ é caracterizado como um exame de base comunicativa com a finalidade de avaliar a proficiência oral e escrita, considerada dentro do sentido técnico apontado por Scaramucci (2000), do professor de LE que atua no contexto brasileiro.

Para investigarmos a afirmação de que o EPPLÉ é um exame da base comunicativa, apresentamos novamente as ideias de Scaramucci (1999), discutidas no arcabouço teórico deste trabalho, que estabelece algumas características que compõem um exame de base comunicativa e que são identificadas também no construto do EPPLÉ.

Retomando as ideias da autora, temos que essas características são: a) ênfase na comunicação, através de situações reais de interação, sendo que os instrumentos para avaliação buscam coletar amostras de tarefas que apresentam o uso real da língua; b) conteúdos autênticos e contextualizados, (o termo autêntico tem sido usado em oposição à linguagem artificial utilizada em livros didáticos e exames); c) os critérios de avaliação utilizados são holísticos, tomando como base o desempenho global do examinando dentro do desempenho do objetivo da comunicação a ser atingido, que serve como parâmetro para correção da prova; d) o resultado da avaliação é expresso em faixas de proficiência.

Assim sendo, com base na resenha da teoria feita por Scaramucci (1999), identificamos aspectos do construto e do insumo das tarefas do EPPLÉ que contribuem para que ele seja classificado como um exame de base comunicativa. Priorizamos os dados do teste escrito, nosso foco de análise, como já mencionado anteriormente, no capítulo de metodologia.

No item (a) apontado pela autora, concluímos que as tarefas do teste escrito do EPPLÉ favorecem a comunicação em ambientes autênticos de ensino e aprendizagem de línguas. Seguindo as informações do construto, o EPPLÉ avalia a proficiência linguística oral e escrita do candidato em termos de uso contextualizado da língua, em situações reais de comunicação de ensino de língua estrangeira, buscando coletar amostras da proficiência dos candidatos em contextos comuns à sala de aula, como é o caso de uma tarefa de correção de desvios gramaticais, atividade que pode fazer parte do cotidiano de professores de LE.

O insumo apresentado no EPPLÉ representa também amostras de contextos reais de comunicação que contribuem para que a realização das tarefas do exame seja equivalente a tarefas desenvolvidas no dia a dia dos professores.

Em relação ao item (b) podemos afirmar, novamente, que o insumo apresentado no teste escrito é autêntico e contextualizado, uma vez que os textos apresentados são artigos que fazem parte do contexto acadêmico, da área de Linguística Aplicada, como foi verificado na análise das tarefas, que será apresentada na próxima seção.

Conforme os dados que analisamos, todas as tarefas são contextualizadas de forma a criar uma representação de atividades que são desenvolvidas em sala de aula. Segundo as informações do construto, são apresentados textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos, de modo a ativar estratégias mais apropriadas para o desempenho de tarefas comunicativas.

Essas informações foram retiradas do fragmento 2, onde é instruído que: O uso de uma língua inclui ações realizadas pelos falantes/usuários, indivíduos que desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, de competências comunicativas nessa língua, as quais implicam processos linguísticos para produzirem e reproduzirem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos, de modo a ativar estratégias mais apropriadas para o desempenho de tarefas comunicativas.

O fato de o EPPLÉ apresentar textos pertencentes a domínios específicos contribui também para que o classifiquemos como um exame para fins específicos, o que faz com que seu público-alvo também seja específico.

Em outras palavras, o fato de o exame apresentar tarefas do contexto de ensino e aprendizagem de línguas com insumo específico dessa área faz com que o exame se torne válido apenas caso seu público-alvo também seja definido dentro dos propósitos da avaliação.

Por conseguinte, gostaríamos de explicitar que o público-alvo do exame são professores de LE em formação, professores do ensino fundamental e médio, professores universitários e de escolas de idiomas que compõem o contexto do cenário brasileiro de ensino e aprendizagem de línguas.

Isso justifica o fato de o EPPLÉ ser aplicado, durante a fase de aplicação-piloto, apenas a candidatos que estejam inseridos nesse contexto. Apresentamos abaixo um quadro que explicita o público-alvo ao qual o EPPLÉ é destinado.

Público-alvo	Professores de LE em formação, professores do ensino fundamental e médio, professores universitários e de escolas de idiomas que compõem o contexto do cenário brasileiro.
--------------	--

Quadro (8): Público-alvo do EPPLÉ

A visão de proficiência adotada no construto é descrita no fragmento 3, a seguir:

Adotamos no construto do EPPLÉ a visão de Stern (1983) ao entender que o termo proficiência significa o desempenho efetivo de um falante de uma determinada língua, e envolve o domínio (a) das formas, (b) dos significados linguísticos, cognitivos, afetivos e socioculturais dessas formas, (c) a capacidade de utilizar a língua com máximo enfoque na comunicação, e (d) a criatividade no uso da língua. Dessa forma, não encontramos no texto menção à avaliação de aspectos metodológicos, uma vez que estamos tratando de um exame de proficiência linguística, como discutiremos mais adiante.

O item (c) apresentado por Scaramucci (1999) refere-se aos critérios de avaliação, tomando como base o desempenho global dos candidatos ao realizar um teste. Esse aspecto pode ser encontrado no seguinte trecho do construto: sendo seu resultado expresso em faixas de proficiência, com base em descritores de competência e desempenho linguístico-comunicativo do candidato.

Embora não apresentemos nesta tese todas as faixas de proficiência do EPPLÉ (tanto do teste oral quanto do teste escrito), pois nosso foco de análise não é a discussão da correção do teste, podemos identificar no construto a informação de que a avaliação é feita tomando por base o desempenho global do candidato nas tarefas do exame, assim sendo, propomo-nos a analisar, mais adiante, alguns descritores do teste escrito do EPPLÉ para melhor discutirmos esse aspecto.

No que diz respeito ao último item, estabelecido por Scaramucci (1999), que afirma que todo teste comunicativo deve apresentar os resultados da avaliação “em faixas de proficiência”, concluímos que o construto do EPPLÉ explicita também informações a respeito das faixas de proficiência.

Segundo os dados do documento, o resultado da avaliação é expresso em faixas de proficiência, com base em descritores de competência e desempenho do candidato.

Concário e Consolo (mimeo) apresentam um quadro com as faixas de proficiência utilizadas na correção da tarefa do teste escrito em que o candidato deve escrever uma explicação sobre um desvio gramatical cometido por um aluno.

Apresentamos, a seguir, esse quadro com o intuito de discutirmos a afirmação de que a avaliação é feita com base no desempenho global do candidato.

Nota	Descritivo
$\geq 13,1$ (87% +) Excelente desempenho	O candidato demonstra grande conhecimento e confiança na produção de textos, com uso de marcadores discursivos, vocabulário e demais estruturas que sejam naturalmente sofisticadas. A partir da redação é possível inferir tom e intencionalidade do autor nos diferentes tipos de textos e estilos de comunicação, sem ambiguidades. Ao comentar/corrigir produção de alunos, o candidato demonstra clareza de ideias, domínio do conteúdo e maneiras excelentes de abordar os assuntos.
11,1 – 13,0 (74%-87%) Bom desempenho	A produção do candidato não deixa dúvida acerca da capacidade de se comunicar com eficiência na escrita. Nas redações, de modo geral, são empregadas estruturas variadas e corretas, e não são geradas dificuldades de compreensão para o leitor. A quantidade de argumentos/detalhes é superior à mínima sugerida nas instruções. Ao comentar/corrigir produção de alunos, o candidato demonstra clareza de ideias e domínio do conteúdo.
9,1 – 11,0 (61%-74%) Aprovado	Os textos produzidos refletem a capacidade do candidato para produzir textos que retratem adequadamente a situação comunicativa relacionada a cada tarefa proposta. Pode haver erros na utilização de estruturas linguísticas e/ou elementos de organização textual sem que, no entanto, sejam causados mal-entendidos na leitura. Ao comentar/corrigir produção de alunos, o candidato demonstra domínio de informações/procedimentos geralmente aceitos como sendo adequados em relação ao que analisa.
7,1-9,0 (47%-61%) Quase aprovado	Faltam evidências de que o candidato compreende as instruções adequadamente, apesar de a linguagem utilizada na redação indicar que há capacidade de comunicar-se sem dificuldade. Não é possível afirmar, a partir dos textos produzidos, que o candidato aborda adequadamente a situação comunicativa proposta (quem escreve o que em que contexto com qual objetivo e com que intenções, respeitando as convenções de uso da escrita na situação específica). Ao comentar/corrigir produção de

	alunos, há indícios de que o candidato utiliza, com limitações, informações/procedimentos que não podem ser considerados incorretos.
< 7,0 (47%-) Reprovado	A produção escrita do candidato não atende as exigências das tarefas propostas porque os textos não são adequados para as situações de comunicação propostas. Além disso, há erros recorrentes no uso das estruturas linguísticas, o que sugere que a competência linguística do candidato não seja suficientemente alta. Ao comentar/corrigir produção de alunos, o candidato comete erros.

Quadro (9): Parâmetros para correção/feedback da parte 2

Como podemos verificar no quadro acima, as faixas de proficiência são identificadas por meio de uma nota, um percentual e uma denominação escrita. Acreditamos que a utilização de um percentual e de uma nota que explicitam uma equivalência numérica para o desempenho do candidato sejam estratégias coerentes com o propósito do EPPL, pois não classificam o candidato de forma a aprová-lo ou reprová-lo, mas, sim, possibilita o estabelecimento de uma qualificação relativa a determinadas habilidades desempenhadas no teste.

Por outro lado, a informação do construto de que a avaliação é baseada no desempenho global do candidato é corroborada pelas classificações “aprovados” ou “reprovados” encontradas nas faixas de proficiência.

Em outras palavras, acreditamos que classificar o candidato como “aprovado” “quase aprovado” ou “reprovado” não seja a maneira mais adequada, uma vez que é utilizada a ideia de que o candidato é classificado em graus de proficiência, não existindo uma “proficiência absoluta” como sugere a nomenclatura aprovado/reprovado.

Logo, mesmo que a classificação do candidato seja apresentada por meio de percentuais e também numericamente, sugerimos que a classificação “aprovado”, “quase aprovado” e “reprovado” seja substituída por outra denominação como “satisfatório”, “pouco satisfatório” e “não satisfatório”, por exemplo.

Essa questão de nomenclatura pode ocasionar contradições de acordo com as especificidades do teste, uma vez que no construto está a informação de que é realizada uma avaliação global do desempenho linguístico do candidato, além da visão de teste comunicativo, que abrange a ideia de proficiência não como um conceito absoluto e fechado.

Ainda, de acordo com as descrições apontadas no construto do EPPL, verificamos que o objetivo do exame, a priori, não é o de aprovar ou reprovar o candidato, mas de qualificá-lo dentro de uma faixa de proficiência. Dessa forma, aqueles que utilizarão o EPPL como um instrumento de avaliação/seleção poderão estabelecer quais decisões serão tomadas a partir dos resultados apontados nas faixas de proficiência.

Outro aspecto que gostaríamos de salientar é que, quando o artigo de Concário e Consolo (mimeo) foi produzido, algumas características do exame ainda estavam sendo definidas, o que pode justificar a nomenclatura por eles apresentada.

No construto, está também a informação de que o EPPL é um exame de proficiência e não um exame que avalia questões pedagógicas e/ou metodológicas. Por conseguinte, ao analisar o conteúdo dos descritores que Concário e Consolo (mimeo) apresentam, faz-se necessário alterar algumas das descrições mencionadas referentes à avaliação de aspectos metodológicos.

Estamos de acordo com a descrição da avaliação de aspectos textuais, discursivos e gramaticais, como aparece no trecho:

Os textos produzidos refletem a capacidade do candidato para produzir textos que retratem adequadamente a situação comunicativa relacionada a cada tarefa proposta. Pode haver erros na utilização de estruturas linguísticas e/ou elementos de organização textual sem que, no entanto, sejam causados mal-entendidos na leitura. Concário e Consolo (mimeo)

Acreditamos ser coerente a avaliação de aspectos como adequação textual, adequação de estrutura e de contexto ao se tratar de um teste escrito de proficiência de caráter comunicativo. Por outro lado, visto que a avaliação de aspectos pedagógicos e metodológicos não é proposta pelo construto, acreditamos que descritores que remetem ao desempenho do candidato em relação à metodologia utilizada para desempenhar uma tarefa não devam aparecer nas faixas, pois não são avaliados.

Com isso, sugerimos que trechos como “o candidato demonstra domínio de informações/procedimentos geralmente aceitos como sendo adequados em relação ao que analisa” sejam reelaborados de forma a não permitir a interpretação de que o candidato utiliza ou não procedimentos que são “aceitos”, uma vez que o intuito não é o de avaliar os procedimentos/métodos utilizados, mas, sim, a proficiência revelada ao se desenvolver determinadas tarefas.

Para exemplificar nossa análise do construto do EPPL e das diretrizes para a correção do teste escrito sugeridas por Concário e Consolo (mimeo), trazemos uma tarefa do teste escrito em que o candidato deve escrever uma explicação para seu aluno sobre a correção de um desvio gramatical, apontando as possíveis formas de correção e os aspectos que podem estar envolvidos, como é o caso do contexto em que a sentença está inserida e das normas gramaticais utilizadas. Com base no construto, interpretamos que a avaliação nesta tarefa esteja associada à proficiência linguística do candidato ao escrever uma explicação, além do seu domínio sobre as regras gramaticais que possam justificar a correção.

Apresentamos, a seguir, o enunciado da tarefa a qual estamos nos referindo²² e, na sequência, apresentamos nossa tradução.

²² Esta imagem foi retirada da tela a que os candidatos têm acesso ao realizar a tarefa de correção de erros.

FIND THE MISTAKES AND CORRECT THEM



You are going to read a student-written text, which contains several mistakes. Eight sentences were selected (letters **a** to **h**), which contain **ONE** grammar mistake each. You should find the mistake and rewrite the sentence correctly. There may be more than one way to correct the sentence, but you should provide only one possibility.

Then, from the same eight sentences you are asked to choose **THREE** of them and, for each one, provide a detailed explanation for the student. Explain the mistake, the possible ways to correct it, and the grammar rules involved. Remember: write the explanation only for **THREE** of the sentences.

Read the following student-written text:

Tradução nossa: Encontre e corrija o erro. Você irá ler um texto escrito por um aluno com vários erros. Oito sentenças foram selecionadas (da letra *a* até a letra *h*), sendo que cada uma delas contém um erro. Você deverá encontrar o erro e reescrever a sentença corretamente. Existe mais de uma forma para se corrigir a sentença, porém você deverá escolher apenas uma possibilidade.

Feito isso, do grupo de oito sentenças, você deverá escolher três e, para cada uma delas, escrever uma detalhada explicação para o aluno. Explique o erro, as possibilidades de correção e as regras gramaticais envolvidas. Lembre-se: escreva a explicação apenas para três sentenças.

Quadro (10): Enunciado da tarefa da seção II

Como podemos verificar, no enunciado da tarefa e no construto do exame não é explicitado se o candidato é avaliado por meio da metodologia empregada ao formular uma explicação sobre correção de erros gramaticais. A instrução é a de que o candidato deve “explicar o erro, as possibilidades de correção e as regras gramaticais envolvidas”, não explicitando o emprego de metodologias específicas de correção de erros. Sendo assim, sugerimos que descrições a respeito do desempenho do candidato, de cunho metodológico, não sejam mencionadas nos descritores.

Um aspecto positivo das faixas, no que diz respeito a esta tarefa, é o de que fica claro que a adequação textual do candidato é avaliada juntamente com o fato de ele ter corrigido e explicado corretamente o desvio gramatical, ou seja, o domínio do conteúdo também é avaliado.

Encontramos uma menção a esse aspecto em trechos dos descritores como “ao comentar/corrigir produção de alunos, o candidato demonstra clareza de ideias, domínio do conteúdo e maneiras excelentes de abordar os assuntos.” A partir do momento em que o candidato é capaz de encontrar um desvio em um texto escrito e de corrigi-lo, podemos afirmar que ele demonstra também um “domínio de conteúdo” linguístico, como apontado nos descritores.

Essa questão será mais bem discutida durante a análise dos enunciados das tarefas do teste escrito, na verificação da validade de conteúdo. No entanto, julgamos importante utilizá-la neste momento para exemplificar e questionar alguns aspectos do construto do exame.

Como já discutimos, as tarefas do EPPL trazem especificidades do contexto de ensino e aprendizagem de línguas, levando o candidato a fazer uso de uma “competência geral” e de uma “competência específica” de uso da língua, como é descrito no seguinte fragmento:

Fragmento 4: O uso de uma língua inclui ações realizadas pelos falantes/usuários, indivíduos que desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, de competências comunicativas nessa língua, as quais implicam processos linguísticos para produzirem e reproduzirem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos, de modo a ativar estratégias mais apropriadas para o desempenho de tarefas comunicativas.

Conforme descrito no construto, a competência geral abrange o uso da língua para tratar de assuntos da vida cotidiana, e para interagir socialmente em sala de aula, de modo a participar efetivamente de situações formais e informais tanto na fala quanto na escrita, compreendendo mensagens, desenvolvendo tópicos e opiniões, fazendo leitura de textos informativos, e na produção escrita de gêneros textuais variados.

Essa competência aparece em tarefas do teste escrito, por exemplo, que requerem habilidades como a de responder a questões de interpretação de texto e de elaborar perguntas a um suposto palestrante, uma vez que fazem parte de um domínio geral, de ações da vida cotidiana, pois profissionais de diversas áreas podem escrever perguntas e responder questões dessa natureza, embora estejamos tratando de um tema específico.

Como característica da competência específica, são consideradas ações possivelmente desenvolvidas por professores de LE, como é o caso do uso da linguagem metalinguística na terminologia dos assuntos tratados pelo professor e a adequação ao discurso da sala de aula, como é apontado no construto.

No âmbito dessas discussões, afirmamos que a presença de não apenas uma competência geral, mas também uma competência específica vem também favorecer a classificação do EPPLÉ como um exame de proficiência para fins específicos.

Essa informação não aparece no construto que apresentamos nesta tese, porém acreditamos que essa explicitação seja de extrema importância, pois, ao classificar o EPPLÉ como um exame para fins específicos, podemos justificar várias de suas características, como é o caso do seu público-alvo e do contexto de ensino e aprendizagem de línguas dentro do qual as tarefas estão inseridas.

Scaramucci (2000) afirma que vários exames de proficiência definem seus objetivos de avaliação e conteúdos com base nas necessidades que os candidatos têm de uso futuro da língua-alvo, ou seja, nas atividades que o candidato consegue desempenhar na língua-alvo quando se submete ao exame. As necessidades dos professores de LE são descritas no fragmento a seguir, por meio da menção às competências que eles podem desenvolver em sua formação.

Fragmento 5: Dessa forma, entende-se que a construção da competência de ensino do professor de língua estrangeira é um processo que se solidifica no interior das relações sociais, através da interação do professor com seus alunos, com colegas de disciplina, bem como com professores de outras disciplinas, coordenadores, diretores e supervisores, mediado pelo diálogo, construindo a partir dessas interações processos de significação. Por meio da interação há a construção de conhecimentos, e, para tanto os professores de LE desenvolvem um conjunto de competências de linguagem gerais e específicas.

No caso do EPPLE, os objetivos de avaliação e os conteúdos são fruto das necessidades de uso da língua-alvo baseados em atividades comuns ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Pesquisas como as de Andreilino (2014) e Martins (2010) descrevem algumas atividades desempenhadas por professores de LE em sala de aula e que aparecem também no teste escrito do EPPLE.

Com o intuito de estabelecer alguns aspectos linguísticos que podem ser avaliados por meio das tarefas do EPPLE, de acordo com as descrições apontadas no construto, utilizamos o trabalho de Bachman (1990), que aponta alguns conhecimentos que podem ser avaliados em exames de proficiência para professores e que são coerentes com os objetivos de avaliação das tarefas do EPPLE, sendo eles: o conhecimento de tópico (conhecimento metalinguístico e proficiência para discorrer sobre a língua), o conhecimento gramatical (lexical, fonológico, sintático e grafológico), o conhecimento textual (organização retórica e elementos coesivos) e o conhecimento sociolinguístico (uso apropriado da língua em diversos contextos específicos de ensino e aprendizagem).

Essa divisão de conhecimentos pode contribuir para a caracterização das especificidades da linguagem do professor, que se faz presente na intersecção entre o

domínio geral da língua e o discurso da sala de aula, discurso este que não só acontece dentro da sala de aula, espaço físico, mas também em diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

Com base nesta discussão, organizamos em um quadro os diferentes conhecimentos apontados por Bachman (1990), e suas respectivas especificidades que podem ser encontradas também nas tarefas do EPPL.

Conhecimentos	Especificidades
Conhecimento de tópico	Conhecimento metalinguístico e proficiência para discorrer sobre a língua
Conhecimento gramatical	Lexical, fonológico, sintático e grafológico
Conhecimento sociolinguístico	Uso apropriado da língua em diversos contextos específicos de ensino e aprendizagem
Conhecimento textual	Organização retórica e elementos coesivos

Quadro (11): Conhecimentos e especificidades (baseados em Bachman 1990)

Com base nos dados do quadro acima, podemos compreender especificidades do exame e aspectos que são avaliados. No caso do conhecimento de tópico, que diz respeito ao conhecimento metalinguístico para discorrer sobre a língua, vale esclarecer o aspecto a ser avaliado. Uma vez que o EPPL é um exame de proficiência, será a proficiência linguística do candidato em contextos de metalinguagem por meio da verificação do conhecimento gramatical e textual, como descrito no quadro.

Isso nos permite, por exemplo, afirmar que o EPPL é um exame de proficiência linguística que apresenta tarefas que envolvem aspectos pedagógicos e não um exame “metodológico”, uma vez que o foco de avaliação é, como já discutido, a proficiência do candidato para realizar tarefas de cunho linguístico, específicas ao contexto de

ensino e aprendizagem de línguas, e não a metodologia de ensino que ele utiliza para desenvolver essas tarefas.

Ao mencionarmos o conhecimento textual, concluímos, com base na descrição prévia do exame que, no teste escrito, embora o candidato deva responder a questões dissertativas, o foco principal de avaliação, como discutimos na validação das tarefas, é a compreensão do texto e não a precisão linguística da produção escrita nas respostas de compreensão textual.

Mesmo não tendo como objetivo a discussão de como o exame é corrigido, acreditamos que, embora existam tarefas cujo foco é a compreensão escrita, é preciso que se reflita sobre quais critérios de correção serão empregados para as produções escritas em que o foco de avaliação é a interpretação textual, pois estamos tratando de um exame para professores de LE que, possivelmente, devem apresentar uma dada competência não só para interpretar, mas também para escrever, além do fato de as habilidades serem avaliadas de forma integrada.

Em outras palavras, gostaríamos de questionar se, em tarefas de interpretação de texto, desvios de ordem gramatical, por exemplo, devem ou não ser considerados. Visto que estamos tratando de um exame para professores, acreditamos que habilidade como a de produção escrita deva ser considerada também nas tarefas cujo foco seja a compreensão textual.

A importância em se discutir o construto do exame e os aspectos que estamos aqui apresentando está também na divulgação de dados que contribuam para que o público-alvo possa melhor se preparar em relação ao uso de estratégias que facilitem o desenvolvimento das tarefas, como é apontado no construto ao serem mencionadas as competências comunicativas que implicam processos linguísticos para produzirem e

reproduzirem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos, de modo a ativar estratégias mais apropriadas para o desempenho de tarefas comunicativas.

Ao extrairmos do construto o trecho que afirma que o exame busca avaliar a proficiência linguística oral e escrita do candidato em termos de uso contextualizado da língua, em situações reais de comunicação de ensino de língua estrangeira, tomando por base o desempenho global do candidato, reconhecemos a necessidade de melhor descrever o que seria o “uso contextualizado da língua”.

Ao desempenhar uma tarefa do EPPLÉ, o candidato precisa levar em consideração os diversos elementos que estão envolvidos em uma atividade comunicativa. Como consequência, além do uso das estruturas linguísticas necessárias será preciso também que o candidato compreenda a dinâmica do processo de comunicação e interaja com um possível interlocutor de acordo com as instruções determinadas.

Essas afirmações apenas se tornam válidas ao consideramos o contexto de avaliação no qual as tarefas estão inseridas, o que não deixa de envolver características de uso real da língua, mas que podem gerar implicações restritas ao contexto de aplicação do EPPLÉ, como é o caso do nervosismo e da ansiedade do candidato, que podem interferir na produção, além da possibilidade de se reproduzir estruturas já pré-estabelecidas.

Nesse contexto de avaliação proposto para um teste comunicativo, os candidatos devem conhecer regras linguísticas e situacionais de forma a explicitar sua proficiência em diferentes situações. Por conseguinte, o exame avalia a competência linguístico-comunicativa do candidato e, para tanto, não se faz suficiente o domínio de estruturas prontas, visto que os conhecimentos linguísticos serão avaliados de forma integrada, como ocorre em situações reais de comunicação.

Para exemplificar nossa discussão, citamos uma tarefa de interpretação de texto em formato dissertativo que, embora o foco de avaliação esteja na compreensão do texto, para realizá-la, o candidato deverá desempenhar habilidades como ler um texto específico da área de Linguística Aplicada, identificando tanto informações gerais quanto específicas, além de escrever a resposta na língua-alvo, o que exemplifica a interação de diferentes habilidades.

Ressaltamos que, embora não apontado no construto, o exame que analisamos é aplicado em formato eletrônico, o que implica também o uso de estratégias e de habilidades que envolvem a utilização de um computador, como é o caso de dominar o teclado da máquina e de utilizar artefatos tecnológicos como a câmera e o microfone, além das estratégias de identificação e de manuseamento das informações que aparecem na tela do computador durante a aplicação da prova. No âmbito dessas discussões, concluímos que candidatos que não dominam o uso de computadores não estão aptos a se submeter a um exame como o EPPLE, em formato eletrônico.

No caso do teste escrito, o candidato não faz uso de ferramentas como o fone de ouvido como acontece nas tarefas de compreensão oral ou do microfone, utilizados nas tarefas de produção oral, uma vez que ele apenas escreverá nos espaços pré-estabelecidos e escolherá as opções de respostas apresentadas.

Um ponto positivo do formato eletrônico, no caso do teste escrito, é a existência de figuras ilustrativas e do insumo padronizado, que contribuem para que o exame seja mais confiável e justo, pois todos os candidatos terão acesso às mesmas informações, produzidas da mesma forma e com a mesma qualidade.

Tendo como base esse contexto comunicativo e nossa discussão sobre o construto, nas tarefas e no insumo do exame podemos afirmar que a visão de língua que

norteia no EPPLÉ é aquela em que a língua é considerada um instrumento de comunicação.

Desse modo, concluímos que a visão de língua que perpassa o exame é a de um sistema cujo funcionamento se baseia em certo número de regras, de forma a estabelecer uma comunicação entre seus usuários. Ao se tratar do EPPLÉ, referimo-nos ao uso da língua estrangeira, que se manifesta por meio da realização de tarefas comunicativas em um contexto de avaliação, o que faz com que a definição de língua como instrumento de comunicação em cenários ou situações de ensino/aprendizagem de LE seja restrita a esse contexto.

Após discutirmos sobre alguns aspectos que estão presentes no construto do EPPLÉ, relacionando-os com a teoria e com o insumo de algumas tarefas, prosseguimos com nossa discussão apresentando, a seguir, uma análise dos dados do teste escrito, com o intuito de contribuir para a investigação da sua validade de conteúdo.

3.2 Validade de conteúdo e o teste escrito do EPPLÉ

Para investigar a validade de conteúdo de um teste de proficiência, Weir (1993, p.26) recomenda um exame minucioso dos seus itens, além da correlação entre as especificações do instrumento com sua versão final.

Dessa forma, a verificação da validade de conteúdo do teste escrito que estamos analisando foi realizada por meio dos seguintes procedimentos: (a) análise do insumo apresentado nos enunciados; (b) análise das respostas coletadas na aplicação do teste no ano de 2012; (c) análise das respostas aos questionários aplicados também no ano de 2012 e (d) elaboração de sugestões para o teste.

3.2.1 Análise do insumo

Para darmos início a esta discussão, passaremos a descrever as tarefas que compõem o teste escrito, apresentando as imagens a que os candidatos têm acesso ao ler cada uma das instruções. Vale ressaltar que a versão completa do instrumento está no anexo deste trabalho.

O teste escrito do EPPLÉ é baseado em critérios de avaliação e não apenas em normas linguísticas, tendo como propósito avaliar a compreensão e a produção escrita de professores de LE.

Ele é aplicado em meios eletrônicos com a duração máxima de 90 minutos e é composto por três partes, sendo elas: (1) apresentação de um texto da área de Linguística Aplicada seguido de uma figura e cinco perguntas de leitura e compreensão de texto, sendo que três são questões dissertativas, uma questão de múltipla escolha e uma de elaboração de perguntas.

A figura abaixo corresponde à tela apresentada aos candidatos na primeira tarefa. No lado esquerdo, localiza-se o texto no qual as questões serão baseadas, acompanhado de uma figura ilustrativa. Vale ressaltar que, neste caso, a compreensão e a interpretação da figura não são pré-requisito para o desenvolvimento das tarefas. No lado direito da tela, é apresentado o enunciado e, em seguida, o espaço em branco onde o candidato deverá digitar sua resposta.

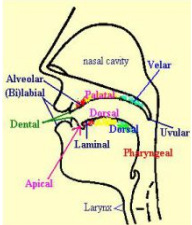
Abertura | Questões | Vídeo

Section 1

Read the adapted excerpt from a paper on the teaching of pronunciation.

Pronunciation: What Are the Expectations?

1- The usefulness of teaching pronunciation is a widely debated subject in the language teaching world. Some of the current research would suggest that teachers can make little or no difference in improving their students' pronunciation. In contrast, there is research that indicates that the teacher can make a noticeable difference if certain criteria, such as the teaching of suprasegmental phenomena and the linking of pronunciation with listening practice, are fulfilled. If the above views indicate the split in opinion about the teaching of pronunciation, can pronunciation be successfully taught, and if so, what are the pedagogical implications for the classroom teacher and the learner?



2- This article, in light of the current research and opinions, asks the question 'Is it reasonable to expect all students to do well in learning the pronunciation of English?' The article consists of an examination of the role of pronunciation in current and past language programs, recent research on pronunciation and the learner, current pedagogical thinking on pronunciation and learning, and some proposed new roles for the teacher and student in the communicative classroom. It is hoped that this short overview of the role of pronunciation in EFL/ESL programs will prompt more

How does the author support his claim that "the usefulness of teaching pronunciation is a widely debated subject" (paragraph 1)? Write your answer (in English) in the box below.

Redação

nononon nononon nononon nononon nononononon nononon non nono nononon nononon nononon nonononon no onono ononon onono o nono onono onono o nimon onono |

Volume

⏮ Voltar Avançar ⏭

Questão nr: 1 Total de Questões: 30 Nr de Caracteres: 154

Quadro (12): Enunciado da tarefa 1 – Seção I

Ao finalizar a resposta da primeira tarefa, por exemplo, o candidato deverá clicar no *link* avançar, que está na parte inferior da tela e prosseguir para a próxima questão. Assim que o candidato clica em “avançar”, as informações registradas ficarão salvas, porém é possível retornar para as tarefas anteriores e alterar o conteúdo já registrado.

Com efeito, o candidato pode transitar nas tarefas durante a realização do exame, não seguindo, necessariamente, a ordem pré-estabelecida. Vale ressaltar que o texto aparecerá na tela em todas as tarefas que requerem o conteúdo nele apresentado.

Encontram-se, a seguir, as quatro questões dissertativas que fazem parte da seção I e que estão relacionadas ao texto de apoio. Após a versão original do enunciado, apresentamos nossa tradução.

Tarefa (1) How does the author support his claim that “the usefulness of teaching pronunciation is a widely debated subject”? Tradução nossa: Como o autor dá suporte à ideia de que “a utilidade de ensinar pronúncia é um assunto amplamente discutido?”
Tarefa (2) Using the information in the first paragraph, describe the general and the specific objectives of the study. Tradução nossa: Utilizando informações do primeiro parágrafo, descreva os objetivos gerais e os objetivos específicos da pesquisa.
Tarefa (3) Look at paragraph 2 and explain what the expression “with this in mind” refers to. Tradução nossa: Leia o parágrafo 2 e explique ao que a expressão “with this in mind” se refere.
Tarefa (4) What can be inferred about the meaning of a “speech coach”, according to the text? Tradução nossa: O que pode ser inferido sobre o significado de “speech coach”, de acordo com o texto?

Quadro (13): Questões dissertativas da seção I

Pode-se notar que nessas quatro primeiras perguntas dissertativas, o candidato deverá desempenhar a habilidade de responder a questões referentes ao texto, atividade cotidianamente desenvolvida por vários profissionais, mas com objetivos específicos, como é o caso de compreender expressões específicas e de identificar elementos formais em um texto.

Por meio da leitura dos enunciados das questões dissertativas acima apresentadas, podemos afirmar que o exame propõe avaliar de forma integrada as práticas de compreensão e de produção do candidato. Assim sendo, as tarefas levam o avaliador a selecionar, dentre as diversas informações presentes no insumo, àquelas relevantes para o cumprimento da tarefa proposta, descartando o que não é relevante.

Como resultado, além de decodificar as informações, o candidato deve ser capaz também de relacioná-las com seu conhecimento prévio, selecioná-las e organizá-las de acordo com o propósito estabelecido na tarefa.

Na primeira questão dissertativa, o leitor deve selecionar no texto as informações que contribuem para que o autor dê suporte ao ponto de vista que está defendendo. Consideramos, assim, essa pergunta bastante “aberta”, visto que possibilita que o candidato escreva a respeito de vários pontos que aparecem no texto e que podem contribuir para a defesa dos argumentos do autor.

A segunda questão, por outro lado, é mais objetiva, uma vez que aponta o parágrafo onde o leitor poderá encontrar as informações necessárias, além de estabelecer dois aspectos que são mencionados no texto: os objetivos gerais e os objetivos específicos da pesquisa que está sendo descrita.

Na terceira e quarta questões, os candidatos devem encontrar expressões linguísticas presentes no texto e explicar qual é o sentido que elas produzem, de acordo com o contexto em que estão inseridas. Vale ressaltar que essas quatro questões, embora sejam dissertativas, apresentam como foco de avaliação a leitura e a compreensão de texto.

Por outro lado, visto que estamos tratando de um exame de proficiência para professores, cujas tarefas abordam as habilidades de forma integrada, acreditamos que desvios relacionados à produção escrita dos candidatos nesse tipo de tarefas poderiam também ser levados em consideração pelos corretores e explicitados nos descritores de correção.

Devido à presença de quatro perguntas dissertativas na seção de leitura e compreensão de texto, é necessário que analisemos os propósitos do teste ao apresentar tarefas com esse formato para avaliar compreensão textual.

Nos dados dos questionários analisados, os candidatos que já se submeteram ao teste afirmam que o instrumento é muito longo e cansativo e que o tempo para responder às perguntas não é suficiente.

Logo, acreditamos que instruir o candidato para que escreva quatro repostas dissertativas com o intuito primordial de se avaliar leitura e compreensão, dentro de um espaço de tempo relativamente curto, poderia não ser uma alternativa muito eficaz. Ao mesmo tempo, a amplitude das duas primeiras perguntas dissertativas permite que os candidatos produzam respostas muito longas, podendo prejudicá-los em relação à organização do tempo.

Os dados do ano de 2012 mostram que muitos candidatos escreveram uma maior quantidade de palavras em uma tarefa de interpretação do que em uma tarefa de produção textual, o que pode não ser coerente com os objetivos do teste.

Outro aspecto que pode ser resultado do emprego de questões dissertativas é o cansaço gerado devido à produção dessas respostas. Por meio da análise das respostas de 2012, podemos notar uma crescente diminuição do número de questões respondidas, visto que a última questão dissertativa, de número 4, por exemplo, foi respondida por seis dos onze candidatos.

De acordo com Hughes (1989), as questões para avaliar leitura devem exigir pouco dos candidatos em relação à escrita. Assim, acreditamos que essas quatro primeiras questões poderiam ser substituídas por perguntas de múltipla escolha, de preenchimento de lacunas ou por perguntas dissertativas com respostas curtas e direcionadas, que buscam avaliar a competência do candidato ao interpretar determinadas informações do texto, não necessitando escrever respostas longas. Essa mudança poderia contribuir para que as mesmas habilidades fossem avaliadas com a utilização de tarefas que requerem menos tempo.

Com base na análise dos enunciados das questões dissertativas, podemos elencar algumas especificidades que são nelas avaliadas, como, por exemplo: a compreensão de informações gerais e específicas do texto, a identificação de opiniões, a identificação de

elementos linguísticos formais e a função que desempenham no texto e a interpretação de expressões linguísticas de acordo com o contexto apresentado.

Como mencionamos, após essas quatro questões dissertativas, é apresentada uma tarefa de múltipla escolha, em que o candidato deverá clicar na opção correta, e na sequência, deverá clicar em “avançar”. Apresentamos, no quadro que se segue, a tarefa a qual estamos nos referindo seguida da nossa tradução.

Abertura Questões Video

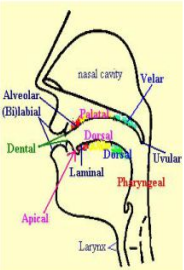
Section 1

Read the adapted excerpt from a paper on the teaching of pronunciation.

Pronunciation: What Are the Expectations?

1- The usefulness of teaching pronunciation is a widely debated subject in the language teaching world. Some of the current research would suggest that teachers can make little or no difference in improving their students' pronunciation. In contrast, there is research that indicates that the teacher can make a noticeable difference if certain criteria, such as the teaching of suprasegmental phenomena and the linking of pronunciation with listening practice, are fulfilled. If the above views indicate the split in opinion about the teaching of pronunciation, can pronunciation be successfully taught, and if so, what are the pedagogical implications for the classroom teacher and the learner?

2- This article, in light of the current research and opinions, asks the question "Is it reasonable to expect all students to do well in learning the pronunciation of English?" The article consists of an examination of the role of pronunciation in current and past language programs, recent research on pronunciation and the learner, current pedagogical thinking on pronunciation and learning, and some proposed new roles for the teacher and student in the communicative classroom. It is hoped that this short overview of the role of pronunciation in EFL/ESL programs will prompt more



This sentence appears in paragraph 2:

"It is hoped that this short overview of the role of pronunciation in EFL/ESL programs will prompt more teachers to reconsider the relationship between the learner and pronunciation."

Now choose the alternative that contains the best equivalent to the sentence.

Opções

☐ More teachers must be prompted to reconsider the relationship between the learner and pronunciation by overviewing the role of pronunciation in EFL/ESL programs.

☐ When teachers overlook the role of pronunciation in EFL/ESL programs, they will probably reconsider the relationship between the learner and pronunciation.

☐ When teachers reconsider the relationship between the learner and pronunciation, EFL/ESL students will be prompted to review their short-term goals.

☐ More teachers are hoped to reconsider the relationship between the learner and pronunciation if they read this overview of the role of pronunciation in EFL/ESL programs.

Volume

Voltar Avançar

Questão nr: 5 Total de Questões: 30 Nr de Caracteres: 0

Tradução nossa: Essa sentença aparece no segundo parágrafo. “It is hoped that this short overview of the role of pronunciation in EFL/ESL programs will prompt more teachers to reconsider the relationship between the learner and pronunciation.” Agora escolha a alternativa que contenha a melhor sentença equivalente.

Quadro (14): Enunciado da tarefa 5 – Seção I

Ao analisamos uma questão de múltiplas alternativas devemos levar em consideração que ela apresenta certa complexidade na escolha de itens uma vez que, ao apontar a sentença que melhor parafraseia aquela apresentada no enunciado, por

exemplo, o candidato deverá desempenhar habilidades como a reestruturação gramatical, a interpretação, a comparação e a exclusão de informações.

Sendo assim, afirmamos que nesta tarefa são avaliadas questões de compreensão de texto, de paráfrase, de metalinguagem, de comparação, de construção sintática, de inferência, de exclusão, de escolha.

Devido à extensão do teste, sugerimos que ao menos duas questões dissertativas possam ser excluídas e que esta tarefa de múltipla escolha seja a terceira a ser apresentada no teste com o intuito de diminuir o número de questões e focalizar as habilidades de compreensão escrita que compõem a Seção I.

No quadro abaixo, é apresentada a sexta tarefa do teste que também está inserida na seção I.

Suppose that the author of that paper came to give a seminar in your city. Write three questions that you would expect him to discuss and answer during the seminar. Your questions should be based on the text.

Tradução nossa: suponha que o autor do texto veio apresentar um seminário na sua cidade. Escreva três questões que você imagina que ele possivelmente discutiria e responderia durante o seminário. Suas questões devem ser baseadas no texto.

Quadro (15): Enunciado da tarefa 6 – Seção I

De acordo com o enunciado da questão, o candidato deve imaginar que o autor do texto vai apresentar um seminário e deve escrever três questões sobre o assunto que está sendo discutido. O enunciado explicita dois aspectos primordiais: que as perguntas devem ser sobre o texto apresentado no início do teste e que o destinatário é o autor do texto, suposto apresentador de um seminário. Por outro lado, o candidato não é informado sobre quais aspectos serão avaliados, ou seja, o quão complexas ou não deveriam ser suas perguntas.

Por exemplo, caso o candidato produza três questões com uma estrutura gramatical simples, utilizando o tempo verbal *simple present*, ele deveria receber pontuação igual a do candidato que escreveu três perguntas com maior complexidade estrutural, uma vez que ambas estão corretas.

Outra questão sobre essa tarefa é se a criatividade é também foco de avaliação. Questionamentos como estes não podem ser respondidos, uma vez que o insumo não deixa claro de que forma as perguntas devem ser construídas.

Sendo assim, com o intuito de esclarecer melhor os objetivos dessa questão, sugerimos que se descreva no enunciado o quanto complexas as perguntas devem ser, explicitando, por exemplo, quais tempos verbais os candidatos devem utilizar.

Acreditamos que o foco de avaliação ao elaborar as perguntas não é o quanto criativa uma pergunta será, mas, sim, o quão adequados serão seu conteúdo e sua estrutura. Logo, elaborar perguntas é uma tarefa que o professor de línguas realiza com frequência, direcionando-as não somente a seus alunos, mas também a colegas de trabalho, a palestrantes, e a coordenadores.

De acordo com os dados de 2012, nenhuma resposta foi registrada para essa tarefa, explicitando a possibilidade de nenhum candidato ter elaborado as perguntas ou de ter ocorrido algum erro de caráter técnico. Tal fato compromete a validação do teste, pois, neste caso, não temos dados que exemplificam o desempenho dos candidatos em relação àquilo que deveria ser feito.

Com base no insumo apresentado, elencamos algumas habilidades que podem ser avaliadas, como: a estrutura gramatical em produzir frases interrogativas, a compreensão textual, a seleção de conteúdos do texto que possam ser utilizados na resposta de uma dada pergunta, o domínio do vocabulário apresentado, a estruturação de frases interrogativas direcionadas a um interlocutor específico.

Acreditamos ser positiva a presença dessa tarefa no teste, uma vez que escrever perguntas na língua-alvo é uma atividade comum em contextos de ensino e aprendizagem e que permite avaliar vários aspectos linguísticos, como apontamos anteriormente.

Além disso, as habilidades de compreensão e produção escrita aparecem, de fato, de forma integrada, pois o candidato deverá não apenas compreender o conteúdo do texto, mas também produzir frases interrogativas. Logo, sugerimos que a natureza e a complexidade das perguntas sejam explicitadas, de forma a contribuir para que os critérios de avaliação sejam bem definidos e que o candidato seja devidamente instruído.

Ao finalizarmos a descrição da seção I, apresentamos algumas habilidades que podem ser avaliadas por meio das seis primeiras tarefas: 1) responder a questões de textos em formato dissertativo na língua-alvo; 2) fazer inferências lexicais; 3) desenvolver uma compreensão geral e específica do texto; 4) identificar elementos de um texto que fazem referência à forma e à construção de sentidos ao mesmo tempo; 5) elaborar perguntas a partir de um texto lido, desenvolvendo habilidades de compreensão e produção.

Para que as especificações sejam mais coerentes com os propósitos apresentados, sugerimos que sejam inseridas questões mais pontuais para as tarefas de compreensão, sem que o candidato precise responder a perguntas abertas. Essa mudança, conforme mencionamos na discussão sobre o enunciado das questões dissertativas, pode ser realizada por meio de tarefas de preenchimento de lacunas e de múltipla escolha, por exemplo.

Ao finalizarmos a análise do insumo seção I, cujo foco é a avaliação da compreensão textual, podemos afirmar que, no construto de leitura do teste escrito do EPPLE, as tarefas são baseadas em uma visão de leitura como construção de sentidos,

que vai além da decodificação e localização de informações, uma vez que o candidato deverá ser capaz de selecionar, relacionar, refletir e utilizar as informações com propósitos específicos, instruídos por meio do insumo oferecido.

Já na seção II, é apresentada uma questão de identificação e tratamento de desvios em produções escritas de alunos de LI, como mostra a figura:

FIND THE MISTAKES AND CORRECT THEM



You are going to read a student-written text, which contains several mistakes. Eight sentences were selected (letters **a** to **h**), which contain **ONE** grammar mistake each. You should find the mistake and rewrite the sentence correctly. There may be more than one way to correct the sentence, but you should provide only one possibility.

Then, from the same eight sentences you are asked to choose **THREE** of them and, for each one, provide a detailed explanation for the student. Explain the mistake, the possible ways to correct it, and the grammar rules involved. Remember: write the explanation only for **THREE** of the sentences.

Read the following student-written text:

Tradução nossa: Encontre e corrija os erros. Você irá ler um texto escrito por um aluno com vários erros. Oito sentenças foram selecionadas (da letra *a* até a letra *h*), sendo que cada uma delas apresenta um erro gramatical. Você deverá encontrar o erro e reescrever a sentença corretamente. Existe mais de uma forma para se corrigir a sentença, porém você deverá escolher apenas uma possibilidade.

Feito isso, do grupo de oito sentenças, você deverá escolher três e, para cada uma delas, escrever uma detalhada explicação para o aluno. Explique o erro, as possibilidades de correção e as regras gramaticais envolvidas. Lembre-se: escreva a explicação apenas para três sentenças.

Quadro (16): Enunciado da tarefa da seção II

Como podemos verificar, a tarefa é dividida em dois momentos: a) identificação e correção de desvios gramaticais e b) elaboração de uma explicação que identifique e corrija esses desvios. Logo, a parte (a) se caracteriza como uma tarefa de respostas limitadas em que um leque restrito de possibilidades está disponível ao candidato, uma vez que são apresentadas oito sentenças retiradas do texto, cada uma

delas contendo um desvio gramatical. O candidato deverá encontrar o desvio e reescrever a sentença de forma a torná-la gramaticalmente correta.

Já no caso da parte (b) em que o candidato deve escrever uma explicação para seu aluno, mostrando qual desvio ele cometeu e de que forma esse desvio poderia ser corrigido, encontramos, de acordo com os estudos de Genesee e Upshur (1996), uma tarefa de imitação.

Com base nas instruções do enunciado, acreditamos que, para desempenhar esta tarefa, o candidato fará uso de uma linguagem explicativa. Sendo assim, o que o teste busca avaliar, segundo o construto, não é a metodologia de ensino utilizada pelo candidato ao escrever essa explicação, mas, sim, as estruturas linguísticas empregadas.

Na segunda parte da tarefa de correção de erros, o candidato é claramente instruído sobre como a explicação deve ser escrita, visto que são mencionadas três atividades: a) explicar o erro; b) explicar as possibilidades de correção e c) explicar as regras gramaticais envolvidas. Dessa forma, o candidato poderá seguir as instruções “a, b e c” para elaborar sua resposta. Além disso, o enunciado deixa claro que deverão ser construídas explicações para apenas três sentenças.

Com base nos dados das respostas dos candidatos que se submeteram ao exame em 2012, sugerimos que seja estipulado um número de palavras para cada uma das explicações, dado que muitos candidatos podem dedicar um tempo longo produzindo explicações extensas e, por conseguinte, prejudicar o desenvolvimento da próxima seção cujo foco é a produção textual.

Consideramos a tarefa de correção e explicação de desvios gramaticais um bom exemplo para explicitar os propósitos do exame, pois o objetivo é que o candidato se coloque dentro da situação de comunicação específica e escreva uma explicação com características discursivas apropriadas, de acordo com o que é solicitado no enunciado.

A adequação gramatical, nesse caso, é um dos critérios avaliados a partir da composição. A linguagem explicativa, a identificação do desvio, a explicitação das normas linguísticas e a correção do desvio compõem a avaliação global do desempenho do candidato.

Para finalizar a discussão sobre o insumo das tarefas, apresentamos a última seção do teste dedicada à produção escrita, em que o candidato é instruído a escrever uma carta. O enunciado é seguido de um texto de apoio e de uma figura, como podemos verificar no quadro.

Abertura
Questões
Vídeo

Essay

You found information about a seminar in India and thought it may be a good chance to visit the country in addition to attending an event in your field. Write a letter to your coordinator and explain that you need to be absent from work two weeks before the end of the semester. Provide arguments to support your request, including the reasons why you believe this seminar may help you and the school in the future. You should write between 900 and 1100 characters.

Seminar at the University of Hyderabad
Language teaching professionals of both General English and Technical English face several challenges in the context of globalization. It is important for them to identify the challenging areas and arrive at workable solutions. This productive task will be beneficial to the teaching community working with a goal to ensure effective teaching and learning situation in their classrooms. Besides there are some topics that will be discussed:

- 1) The differences between teaching Technical English and teaching General English.*
- 2) The obvious differences regarding the use of methods, techniques and materials to teach General English and Technical English.*
- 3) Differences among students in view of their motivational level.*



Volume

◀ Voltar
Avançar ▶

Tradução nossa: Você encontrou informações sobre um seminário que irá acontecer na Índia e pensou que poderia ser uma boa chance tanto para visitar o país quanto para participar de um evento na sua área. Escreva uma carta para o seu coordenador e explique que você precisará se ausentar no trabalho por duas semanas antes do final do semestre. Explicite argumentos que dão suporte ao seu pedido, incluindo as razões pelas quais você acredita que a participação no seminário poderá ser positiva para você e para a escola onde trabalha. Você deverá escrever entre 900 e 1100 palavras.

Quadro (17): Enunciado da tarefa de produção escrita

Embora o teste escrito seja composto por questões que requerem que o candidato escreva na língua-alvo, a tarefa dedicada à avaliação da produção escrita, propriamente dita, é esta apresentada na seção III, em que o candidato deve escrever uma carta ao seu coordenador. Acreditamos que a utilização de um texto de apoio seja positiva, uma vez que pode contribuir para a produção do candidato, tanto ao empregar as estruturas linguísticas que nele aparecem quanto para se inteirar do assunto que está sendo abordado.

Elaborar uma carta para o coordenador da escola onde trabalha é uma atividade possível dentro do contexto de ensino e aprendizagem de línguas, porém, para que a tarefa se aproxime mais do dia a dia em que os professores estão inseridos, sugerimos que não apenas o gênero carta seja apresentado, mas também o gênero *e-mail*, uma vez que o último está mais presente nas formas de interação da atualidade. Assim, o candidato poderá escolher aquele que lhe é mais familiar.

Outras possibilidades de gêneros escritos para essa tarefa e que podem ser encontradas em contextos de ensino e aprendizagem de línguas seriam a elaboração de uma carta de recomendação; de um *e-mail* solucionando uma dúvida de um aluno ou de um relatório sobre uma atividade desenvolvida no ambiente escolar.

Oferecer diferentes alternativas de gêneros textuais poderia também contribuir para a obtenção de um melhor desempenho por parte do candidato. Nesta tarefa, é estipulado um número mínimo e um número máximo de palavras, o que orienta a produção do candidato. Todo conteúdo escrito poderá ser apagado e alterado até o momento em que o exame seja finalizado.

Com base na descrição do teste escrito do EPPL, podemos caracterizar a organização de suas tarefas como um processo denominado, segundo os estudos de Genesee e Upshur (1996) sobre elaboração de testes de proficiência, como uma amostragem estratificada (*stratified sampling*).

Nesse procedimento, os objetivos são representados de acordo com sua relativa importância, ou seja, os mais importantes aparecem em grande número e os menos importantes aparecem em menor número de tarefas.

Com efeito, os objetivos são organizados em uma sequência, de acordo com sua importância comunicativa, com o tempo disponível, com o intuito da avaliação, com a frequência do uso das estruturas abordadas e com o propósito linguístico. Com base na

apresentação e na análise dos enunciados de todas as tarefas que compõem o teste escrito do EPPL, apresentamos, a seguir, um quadro de especificações com uma descrição das habilidades que são avaliadas no teste.

Compreensão de Texto	(a) responder a questões de compreensão de leitura em formato dissertativo na língua-alvo; (b) fazer inferências sobre significados; palavras e estruturas utilizadas no texto-base; (c) demonstrar compreensão geral e específica; (d) compreender paráfrases do texto-base; (e) elaborar questões relacionadas ao tema do texto-base, utilizando estruturas apropriadas; (f) identificar erros gramaticais e corrigi-los; (g) fornecer explicações sobre a estrutura da língua-alvo
Produção de texto	(a) redigir textos em gêneros condizentes com o trabalho do professor: carta de apresentação, e-mail, relatórios, texto argumentativo, carta de recomendação.

Quadro (18): Habilidades avaliadas no teste escrito do EPPL

Com a ilustração do quadro acima apresentado, concluímos uma etapa da nossa análise que diz respeito à discussão dos enunciados das tarefas do teste escrito do EPPL, que compõe parte da verificação da validade de conteúdo desse instrumento. Damos sequência a nossa discussão apresentando os dados coletados na aplicação realizada no ano de 2012.

3.2.2 Análise dos dados coletados na aplicação do ano de 2012

Damos início a uma segunda etapa da nossa discussão, que diz respeito à apresentação e análise das respostas dos candidatos que se submeteram ao exame no ano de 2012. Vale ressaltar que referimo-nos a um total de 11 candidatos.

Apresentamos no quadro abaixo o enunciado da primeira questão dissertativa que se refere a como o autor o texto dá suporte à ideia de que “a utilidade de ensinar pronúncia é um assunto amplamente debatido”.

How does the author support his claim that “the usefulness of teaching pronunciation is a widely debated subject”? Tradução nossa: Como o autor dá suporte à ideia de que “a utilidade de ensinar pronúncia é um assunto amplamente discutido?”

Quadro (19): Enunciado da tarefa 1 – Seção I

Conforme já discutimos na análise deste enunciado, essa pergunta dissertativa permite a elaboração de respostas extensas, como as que aparecem nos dados que serão apresentados mais adiante. Vale ressaltar que existem alguns parâmetros de correção das tarefas do teste escrito já estabelecidos pelo grupo de pesquisa e que são apresentados durante a análise das respostas, com o intuito de viabilizar a verificação da relação entre o insumo dos enunciados e as respostas produzidas.

Apresentamos, no quadro abaixo, o texto no qual as tarefas 1 e 2 estão embasadas. As partes grifadas exibem, de acordo com os parâmetros de avaliação elaborados pelo grupo de pesquisa, o conteúdo que deveria ser explicitado nas respostas a essas duas tarefas.

The usefulness of teaching pronunciation is a widely debated subject in the language teaching world. Some of the current research would suggest that teachers can make little or no difference in improving their students' pronunciation. In contrast, there is research that indicates that the teacher can make a noticeable difference if certain criteria, such as the teaching of suprasegmental phenomena and the linking of pronunciation with listening practice, are fulfilled. (TAREFA 1) If the above views indicate the split in opinion about the teaching of pronunciation, can pronunciation be successfully taught, and if so, what are the pedagogical implications for the classroom teacher and the learner? This article, in light of the current research and opinions, asks the question 'Is it reasonable to expect all students to do well in learning the pronunciation of English?' The article consists of an examination of the role of pronunciation in current and past language programs, recent research on pronunciation and the learner, current pedagogical thinking on pronunciation and learning, and some proposed new roles for the teacher and student in the communicative classroom. It is hoped that this short overview of the role of pronunciation in EFL/ESL programs will prompt more teachers to reconsider the relationship between the learner and pronunciation. (TAREFA 2)

All students can do well in learning the pronunciation of a foreign language if the teacher and student participate together in the total learning process. Success can be achieved if they have set, respectively, individual teaching and learning goals. Pronunciation must be viewed as more than correct production of phonemes: it must be viewed in the same light as grammar, syntax, and discourse, i.e., a crucial part of communication. Research has shown and current pedagogical thinking on pronunciation maintains that 'intelligible pronunciation is seen as an essential component of communicative competence' (Morley, 1991, p. 513). With this in mind, the teacher must then set achievable goals that are applicable to and suitable for the needs of students. Students must also take part in the learning process by becoming actively involved (...). The course should include communication, with the content emphasizing the teaching of suprasegmentals, linking pronunciation with listening comprehension, and allowing for meaningful pronunciation practice. With the teacher acting as a 'speech coach', rather than as a mere checker of pronunciation, the feedback given to the student can, in itself, encourage learners to improve their pronunciation. If these criteria are met, all students, given their individual goals, can be expected to do well learning the pronunciation of a foreign language. Original text available at <http://iteslj.org/Articles/Otlowski-Pronunciation.html>

Quadro (20): Texto retirado dos parâmetros de correção do teste escrito do EPPLE

Por meio das informações grifadas no texto, para avaliarmos se os candidatos responderam corretamente a tarefa de número 1, no que diz respeito ao critério interpretação de texto, devemos considerar que a resposta seja baseada no conteúdo das linhas que vão de 3 a 12.

Dessa forma, trazemos abaixo um quadro com as respostas dos 11 candidatos. Aqueles que redigiram conteúdos possivelmente corretos, de acordo com a indicação dos parâmetros de correção, obtiveram partes do texto grifadas. Vale ressaltar que apenas foram grifadas as partes que fazem referência ao conteúdo que deveria ser

abordado. As respostas incorretas e os trechos que expressam a opinião pessoal do candidato não receberam grifos.

Candidato: 1	<u>The author support his idea of the usefulness of teaching pronunciation being a debate because he says that there are some researches that suggests that teachers can't make the students learn the right pronunciation of the foreign language and, in another side, he says that are some researches that says the opposity, it says that the teacher can make a noticeable difference in the student's pronunciation. I think he is trying to say that it depends the way the teacher teaches! (81 palavras)</u>
Candidato: 2	<u>Some researches believe that can make or not differences in improving their students pronunciation. Some researches indicates the teachers can make differences like with, as the author said, listening practice. To teach listening is so subject and the author shows some researches with pedagogical thinking and how teachers and students can participate together to be successful but it's not the same as studying syntax and discourse at schools, so the course should emphasize communication in general.</u>
Candidato: 3	<u>The author supports the ideia that "the usefulness of teaching pronunciation is a widely debated subject" saying that many researches are in conflit because some of them think that the teacher can make little difference in improving the students's pronunciation and others researches think that the teacher can make a noticeable difference. The author says that the student can improve his pronunciation, if the student and the teacher work together in the learning progress and also link pronunciation with listening comprehension. The author also says that pronunciation have to be seen in the same way that grammar, syntax and another crucial parts of communication are seen. (182 palavras)</u>
Candidato:4	The author uses a research saying that teacher can make a noticeable difference, with listening activities for example. Although, as people have different ways of speaking, phonetically speaking, it might be really difficult to teach pronunciation. That's why the author believes it's "widely debated subject". (45palavras)
Candidato: 5	<u>According to the author, the claim of "the usefulness of teaching pronunciation is a widely debated subject" is supported by the ideias that current research suggests that teachers can make no difference in improving their students's pronunciation, in contrast of another research that indicates that the teacher can make a noticeable difference if certain criteria, such as the teaching of suprasegmental phenomena and the linking of pronunciation with listening practise, are fulfilled. So, we can say that those views indicate a split in opinion about the teaching of pronunciation. (89 palavras)</u>
Candidato: 6	<u>The author supports this idea saying that ideas of teaching pronunciation is divided. Some studies says that the teacher has no valid influence in pronunciation, and on the other hand, some studies says that teachers can make a huge difference if they conect the pronunciation with listenings activities. (48 palavras)</u>
Candidato:7	<u>The author starts presenting two different views of teaching pronunciation to</u>

	<u>demonstrate how it is debated in the context of teaching and learning process. According to him, one point of views establishes that there is no importance to teach pronunciation, however the other says that working with sprasegmental phenomena would improve the skills of the student in the foreing language. These two contrasting positions give implications to teaching activity at classroom.</u> (71 palavras)
Candidato: 8	He points out two different takes on the teaching-learning process of ESL. <u>One one hand there is research that shows that the teacher can make no noticeable difference in that area. Conversely, other research indicates that if teachers find a proper take on the matter, improvement can be reached.</u> (49 palavras)
Candidato:9	<u>The author supports the idea by telling that there are some researches telling about its good and there are others that say that this not something that can be taught.</u> He also says that are some teachers that can do it and cannot. He questions what would be necessary for teachers and students to really learn pronunciation. (57 palavras)
Candidato:10	I really don't know! Rs rs rs rs rs... (9 palavras)
Candidato:11	In my personal opinion, the topic teaching or not teaching pronunciation in English classes is very interesting. In the past, foreign language teacher focused the production of correct sounds by their students. This focus can be justified, because of a linguistic model called Audiolingualism. After the 70's, it was emerged another linguistic model caled Communicate Approach. In this model and other ones that came after Audiolingualism, it was not considered as the most important issue to follow rules incluing pronouncing rules from standard English. Nowadays, many English teachers get confused. Some of them are in contact with communicative approach and other post methods, but they, as students, learned that speak as a native English speaker is the point that they have to call their students attention and tell to them that if they speak English as American or British speakers do, they will be considered by others English speakers as competente. <u>The present text approach the issue that nowadays some reachers establish that is not important the teacher teaches pronouncing,</u> because the students have to be confortable when they speak a foreign language. Speaking English or French as a second language is not considered a exercise proposed by the Arm. <u>So, it is not necessary that the teachers work in a hard way with pronunciation. In contrast, in the text it is showed that working with pronunciation can offer some benefits to students especially when the pronouncing teaching is related to listen activities in other to promote communication.</u> Approaching pronouncing activities and listening teaching to promote communication is the argumentative position adopted in the text. (265 palavras)

Quadro (21): Respostas da tarefa 1 – Seção I

Como podemos verificar nos dados do quadro acima, três candidatos (1, 2, 4) não responderam à questão de acordo com as instruções do enunciado. Os demais candidatos apresentaram dados que podem ser considerados parcialmente corretos, pois envolvem argumentos apontados pelo autor do texto que demonstram que a “a utilidade de ensinar pronúncia é um assunto amplamente discutido”.

Os candidatos de número 3 e de número 5, além de escreverem sobre o conteúdo apontado pela questão, expressaram também sua opinião a respeito do assunto, utilizando estruturas como *in my personal opinion* e *I think*.

Os demais candidatos mencionaram pontos apresentados pelo autor que discutem a afirmação de que “a utilidade de ensinar pronúncia é um assunto amplamente discutido”. Dentre as informações por eles apresentadas, aquela que apareceu em todas as respostas diz respeito à existência de duas visões de pesquisadores da área, sendo que um grupo não julga pertinente o ensino da pronúncia enquanto que o outro afirma o contrário, uma vez que acredita que o ensino da pronúncia pode contribuir também para o desenvolvimento de outras habilidades.

Fica claro, por meio das instruções apresentadas no enunciado, o fato de que esta tarefa possibilita avaliar a compreensão escrita dos candidatos, além de o enunciado explicitar as instruções sobre o que deve ser respondido, ou seja, “expor os aspectos do texto que dão suporte à ideia do autor de que a utilidade de ensinar pronúncia é um assunto amplamente discutido”, não gerando ambiguidade ou lacunas de informação.

Por outro lado, o formato dissertativo e a possibilidade de o candidato produzir longas respostas podem influenciar de forma negativa o propósito da avaliação, já que o objetivo principal não é o de avaliar a produção, mas, sim, a compreensão escrita. Como consequência, é gerada uma possível contradição de propósitos, pois se cria a

possibilidade de respostas extensas, como aconteceu com o candidato 3 que escreveu 265 palavras.

Ao considerarmos que a extensão da tarefa não é um requisito a ser avaliado, o candidato que produziu respostas mais extensas e detalhadas não será bonificado. Podemos afirmar ainda que ele poderá ser penalizado por dedicar mais tempo do que o necessário para o desenvolvimento desta tarefa.

Embora o número de palavras não seja critério de avaliação, ele pode ser utilizado como instrumento de análise. Ao selecionarmos a quantidade média de palavras que os candidatos escreveram (57, 49, 71, 48, 89, 182, 81, 265), visualizamos uma diferença considerável entre a extensão de cada uma delas, visto que os números variam entre 49 a 265 palavras. Esse dado pode identificar uma característica negativa da tarefa, porque se espera que haja uma “padronização” das respostas para que o teste seja confiável.

No âmbito dessas discussões, para que haja uma maior padronização das respostas, acreditamos que essa tarefa possa sofrer alterações de formato, ou seja, é possível testar se o candidato consegue identificar as informações do texto que dão suporte à ideia de que “a utilidade de ensinar pronúncia é um assunto amplamente discutido”, por meio de questões de múltipla escolha, por exemplo.

Damos sequência a nossa análise apresentando o enunciado da tarefa de número 2.

Using the information in the first paragraph, describe the general and the specific objectives of the study. Tradução nossa: Utilizando informações do primeiro parágrafo, descreva os objetivos gerais e os objetivos específicos da pesquisa.

Quadro (22): Enunciado da tarefa 2 – Seção I

De acordo com o enunciado, o candidato é instruído a escrever os objetivos gerais e os objetivos específicos da pesquisa discutida no texto. Além disso, é explicitado que a resposta para essa questão está no primeiro parágrafo. Exibimos abaixo as respostas referentes à tarefa de número 2. Salientamos que os trechos sublinhados são aqueles que contêm informações consideradas corretas, de acordo com os parâmetros de correção do teste.

Candidato:1	<u>The general objectives of the study is to propose new roles for the teacher and student in the communicative classroom because the author says that the pronunciation class is not so important as the grammar class, or syntax class, but it has to be. The specific objective of the study is to propose that the teacher and the student have to participate together in the total learning process and be actively involved to make the pronunciation's student better. This would be done with more communication and linking pronunciation with listening comprehension, and pronunciation practice.</u> <u>The general objectives of the study is the usefulness of teaching pronunciation which is touch in the languages teaching world and the specific objetives are the suggests of teaches to improve their students pronunciations, because some researches think that teachers can make difference. (137 palavras)</u>
Candidato:2	The general objectives of the study is the usefulness of teaching pronunciation which is touch in the languages teaching world and the specific objetives are the suggests of teaches to improve their students pronunciations, because some researches think that teachers can make difference.
Candidato:3	<u>According to the author, the general objective of the study is to disscuss if the pronunciation can be sucessfully taught and the specific objective are discuss what are the consequences for the student who can't pronounce the correct words and how the teacher and the student can work together to improve the student's pronunciation. (51 palavras)</u>
Candidato:4	As the author says, there are some researches suggesting that teacher can make little or no difference in improve their students' pronunciation. Still, some of them also suggest that the teacher may work with activities that would improve students pronunciation with listening activities. <u>So, basically the objectives of the study are to discuss how pronunciation should be worked and what are the expectations we should know about it. (68 palavras)</u>
Candidato:5	<u>The general objetive of the study is to note that there are different opinions about the influence of the teacher's pronunciation in the student's pronunciation. The specific objective of the study is to analyse</u>

	<u>pedagogical implications for the classroom teacher and the learner in a context of foreign language classes.</u> What is more, the article consists of a examination of the role of pronunciation in current and past language programs, recent research on pronunciation and the learner, current pedagogical thinking on pronunciation and learning, and some proposed new roles for the teacher and student in the communicative classroom. Actually, it's hoped that this short overview of the role of pronunciation in EFL/ESL programs will prompt more teachers to reconsider the relationship between the learner and pronunciation. (126 palavras)
Candidato:6	<u>The general objectives of the text is to discuss why the opinion about teaching pronunciation is divided, and how much the teacher can influence in the student's learning. The specific object is to discover if pronunciation can be taught, and if it's possible, how the teacher would do it. Which techniques should the teacher use in order to conduct the student into a good pronunciation, if compared to native speakers.</u> (69 palavras)
Candidato: 7	The text aims to discuss, in general <u>idea, how to work with pronunciation at classroom, trying to achieve the main goal, in other words, how teacher should act with the syllabus to develop skills of students, specially the ones related to the oral language.</u> (44 palavras)
Candidato: 8	The general objective of the study is to teach ESL to students. <u>The specific objective is to teach pronunciation to ESL students.</u> (22 palavras)
Candidato:9	<u>It says that 'the teacher can make a noticeable difference if some criteria, such as the teaching of suprasegmental phenomena and the linking of pronunciation with listening practice, are fulfilled.'</u> (30 palavras)
Candidato:10	Is there any?
Candidato:11	In general, I believe that in the text, the author wants to present that up to now there are two different ideas about teaching pronunciation in English classes as a foreign language. One of them consists that the teacher doesn't need to work very hard to promote their students's progress in pronouncing aspects and the other concept that follows by a opposite way is that the teacher could contribute with their students's improving promote pronouncing activities in his or her classes. In specific terms, the author wants to show that pronouncing lessons in English, as a foreign language, could be very good when it is related as other activities as listening exercises to promote the communication in classroom by the students.

Quadro (23): Respostas da tarefa 2 – Seção I

Com base no quadro, verificamos uma diminuição do número de respostas, uma vez que apenas 8 candidatos realizaram esta tarefa. Embora não tenhamos o intuito de corrigir e pontuar o desempenho dos candidatos por meio da análise de suas respostas, concluímos que todos aqueles que responderam à questão apontaram possíveis aspectos que fazem parte dos objetivos gerais e/ou específicos da pesquisa. Por outro lado, verificamos também que a extensão das respostas é desigual, visto que os palavras variam entre 137, 51, 68, 126, 69, 44, 22, 30, não havendo uma regularidade na quantidade de palavras que os candidatos escreveram.

O fato de os objetivos gerais e específicos da pesquisa não estarem explicitados separadamente no texto pode ter contribuído para que os avaliados também não realizassem tal distinção. À vista disso, o candidato poderia ser instruído a apontar quais são os objetivos da pesquisa, sem diferenciá-los em objetivos gerais e objetivos específicos, dado que essa distinção não aparece claramente no texto.

Na tarefa de número 3, os avaliados devem explicitar a que conteúdo do texto a expressão *with this in mind* faz referência. De acordo com os parâmetros de correção pré-estabelecidos, deve-se apontar a citação de Morley (1991) a qual a expressão *with this in mind* faz referência: *Research has shown and current pedagogical thinking on pronunciation maintains that 'intelligible pronunciation is seen as an essential component of communicative competence'* (MORLEY, 1991, p. 513).

No quadro a seguir, encontramos as respostas dos candidatos. Novamente, optamos por sublinhar os trechos cujo conteúdo pode ser considerado correto.

Candidato: 1	<u>The expression "with this in mind" refers to the fact that the pronunciation must be viewed as an essential component of communicative competence and a crucial part of communication, that pronunciation must be viewed as more than correct production of phonemes.</u>
Candidato: 2	<u>The expression "with this in mind" refers to the Morley's phase, "intelligible pronunciation is seen as an essential component of communicative competence".</u>
Candidato: 3	<u>The expression "with this in mind" refers to the previous sentence in the text, which say that "intelligible pronunciation is seen as an essential component of communicative competence", and also refers to the other informations about the way that pronunciation must be seen.</u>
Candidato:4	The expression refers to the last sentence "Research has shown and current pedagogical thinking on pronunciation maintains that 'intelligible pronunciation is seen as an essential component of communicative competence'.
Candidato: 5	<u>The expression "with this in mind" refers to the ideia that the pronunciation must be viewed as a crucial part of communication as grammar, syntax, and discourse, that is, the "intelligible pronunciation is seen as an essential component of communicative competence".</u>
Candidato: 6	<u>The expression refers to the idea that pronunciation must be seen as a very importante part of the language, in the same way that grammar, syntax are approached. The pronunciation is an essencial part of the communication, and as the student and the teacher establish a good relationship, witch both participate in the learning process, it becomes easier to the student to learn.</u>
Candidato: 7	The expression highlighted comes back to the principal idea in the other paragraph, which states that pronunciation should be taught and learned in a double act between teacher and student, who stablishes goals and develops individual skills, needed to be a competent user of the language.
Candidato: 8	It is a correlated expression to "bearing this in mind", "keeping that in perspective", "taking that into consideration".
Candidato: 9	The expression "with this in mind" means 'intelligible pronunciation is seen as an essential component of communicative competence'.
Candidato: 11	<u>The expression, "with this in mind", according to what I undertood reading the text, consists in a kind of connector that establishes a semantic relation between the argument that was said in the lines that have just come before the sentence initiated by the expression "with this in mind". The expression "With this in mind" suggests that the argument presented in the anterior lines of the same paragraph pronunciation is a language aspect so relevant as syntax and morfology and could be conducted by the teacher in a active way in his or her classes. This argumentative idea could lead the teachers to establish some goals according to students necessities when they would teach pronunciation to promote the communication in a foreign language.</u>

Quadro (24): Respostas da tarefa 3 – Seção I

Por meio dos dados, verificamos que apenas 9 candidatos responderam à questão, e que 2 candidatos não escreveram conteúdos coerentes com o que é pedido no enunciado. Alguns candidatos se referiram à citação de Morley (1991), discutindo o conteúdo que ela apresenta, enquanto que outros apontaram o local do texto em que ela se encontra.

Esse tipo de tarefa colabora para uma maior padronização das respostas, uma vez que a identificação da expressão no texto é pontual, não exigindo a opinião e a discussão de argumentos por parte do candidato.

Na questão de número 4, o candidato deve identificar a expressão *speech coach* e escrever qual é o seu sentido, de acordo com o texto. Conforme os parâmetros de correção, a resposta para essa questão encontra-se no seguinte parágrafo do texto:

With the teacher acting as a 'speech coach', rather than as a mere checker of pronunciation, the feedback given to the student can, in itself, encourage learners to improve their pronunciation. If these criteria are met, all students, given their individual goals, can be expected to do well learning the pronunciation of a foreign language. (Trecho retirado do texto apresentado no teste escrito do EPPLE)

Por meio da leitura do trecho acima, é possível identificar o sentido e a contraposição entre os termos *speech coach*²³ e *checker of pronunciation*²⁴, além de elencar algumas das ações de um *speech coach* que estão relacionadas à motivação do aluno. No quadro abaixo, ilustramos as respostas dos candidatos para essa questão, sendo que os trechos sublinhados apresentam conteúdos possivelmente corretos.

²³ Tradução nossa: treinador de fala

²⁴ Tradução nossa: verificador de pronúncia

Candidato: 1	<u>Speech coach refers to the teacher that compared to a coach of some game, like soccer, because the soccer coach have to be always with his players, teaching how to make the best movemments during the game. This is compared with the teacher of English here because the author says that the teacher has to have the authority to linking pronunciation with another areas of English, like listening comprehension and has to be "always" with his students to make their pronunciation better.</u>
Candidato: 3	<u>It can be inferred that the teacher has to help the student to improve his pronunciation, encouraging his students like a coach does with his team. The teacher has to do more than only correct the student's pronunciation.</u>
Candidato: 4	<u>A teacher acting as a 'speech coach' would be a teacher who would more than teach the right pronunciation, he would consider that pronunciation is also an important area concerning English teaching and learning.</u>
Candidato: 5	<u>About the meaning of a "speech coach" we can say that the teacher have to be a linguistic model in foreign language classes, rather than a mere checker of pronunciation. What is more, the teacher have to be engaged in verbal interactions to provide the input of the students acts in pronunciation. So, those acts can improve the linguistic competence of the students, which concern about the competence to communicate in a foreign language.</u>
Candidato: 6	<u>The term means that the work of the teacher is to guide the student. Not only correct the mistakes made, but give the student a feedback, explain the mistakes and help the student understand how the pronunciation of the language works.</u>
Candidato: 7	<u>The expression, according to the context of use of the sentence, means that teachers should teach pronunciation as a manner of developing other student's skills with the "meaningful pronunciation". In other words, teachers must not act as correctors who do not do anything except for correnting student's pronunciation. Otherwise, they should encourage learners to pay attention to the context of use of some phonemies, matching other kinds of activities, as listening.</u>
Candidato: 8	<u>The teacher who takes the role of an assistent, making students aware of pronunciation issues along the use of language. The speech coach image is opposed to that of the mere checker.</u> <u>It can be inferred that the teacher has to help the student to improve his pronunciation, encouraging his students like a coach does with his team. The teacher has to do more than only correct the student's pronunciation.</u>
Candidato: 11	<u>For me, the expression "speach coach" consists in the teacherss construtive approach concerning pronouncing. It was showed by text, that a teacher' of a foreign language can teach pronunciation in a way that offers benefits to their students, especially, when the main achievement is to promote an efficient communication.</u>

Quadro (25): Respostas da tarefa 4 – Seção I

De acordo com o quadro 25, podemos verificar que apenas 6 dos 11 candidatos responderam a esta pergunta. Com a leitura das partes grifadas, percebemos que todos eles apontaram algumas das possíveis características de um *speech coach*, de acordo com as informações retiradas do texto. Apenas um candidato mencionou a comparação do termo com a expressão *checker of pronunciation*.

Um fator que pode ter contribuído para que os candidatos interpretassem corretamente o termo em questão é o fato de que a palavra *coach* é bastante difundida em jogos de futebol, por exemplo, em que existe um treinador denominado *coach*, como mencionou um dos candidatos, ao comparar a função de um treinador de esportes com a função do professor em relação ao ensino de pronúncia.

A expressão *Checker of pronunciation* também é composta por palavras cuja composição é parecida com palavras da Língua Portuguesa, pois *check* pode ser associada a checar e *pronunciation* pode ser associada à pronúncia, o que facilita a tradução.

Um fato interessante é que, com o decorrer do teste, o número de tarefas respondidas passa a ser menor, interferindo diretamente no desempenho dos candidatos. A explicação pode estar no nível de dificuldade das tarefas, na organização do tempo disponível e no cansaço dos candidatos ao responder à primeira seção.

Como mencionamos anteriormente, poderiam ocorrer mudanças de formato nas tarefas da primeira seção, contribuindo também para o aumento da confiabilidade e da praticidade do teste. No caso da confiabilidade, podemos exemplificar o fato de que para a correção de questões dissertativas é preciso que os corretores estejam bem treinados e que os critérios da grade de avaliação sejam bem definidos, com o intuito de se obter uma correção coerente e justa.

Além disso, é preciso que um grupo de corretores compartilhe, ainda que à distância, das mesmas informações. Isso influencia também na logística da aplicação e da correção, uma vez que o EPPL, por ser aplicado em meio eletrônico, apresenta maior acessibilidade e praticidade, pois não depende de pessoas treinadas para realizar sua aplicação, como acontece nos exames impressos.

As questões de múltipla escolha e de preenchimento de lacunas, por exemplo, são mais simples de corrigir, o que contribui tanto para a praticidade quanto para a confiabilidade do teste. Nesse caso, existem programas computacionais que realizam a leitura e a correção das respostas, o que dificilmente acontece com as questões dissertativas, uma vez que é necessário utilizar programas computacionais mais avançados, capazes de fazer a leitura de respostas dissertativas com maior nível de complexidade.

Classificamos as quatro primeiras questões de compreensão textual como um grupo de tarefas caracterizadas pelo uso geral da língua, já que não são específicas apenas do contexto de sala de aula. A especificidade dessas tarefas está no fato de elas abordarem um assunto da área acadêmica, sobre Linguística Aplicada, uma vez que responder a questões de interpretação de texto pode fazer parte de diferentes contextos de atuação.

Para finalizar a primeira seção do teste, o candidato deve redigir três perguntas para o autor do texto, como se ele estivesse participando de uma palestra, como explica o enunciado apresentado no quadro que se segue.

Suppose that the author of that paper came to give a seminar in your city. Write three questions that you would expect him to discuss and answer during the seminar. Your questions should be based on the text.

Tradução nossa: suponha que o autor do texto veio apresentar um seminário na sua cidade. Escreva três questões que você imagina que ele possivelmente discutiria e responderia durante o seminário. Suas questões devem ser baseadas no texto.

Quadro (26): Enunciado da tarefa 6 – Seção I

Conforme já discutimos na análise do enunciado desta tarefa, elaborar perguntas de interpretação de texto requer habilidades que compreendem não somente as normas linguísticas que envolvem a construção de sentenças interrogativas, mas também o domínio do conteúdo do texto e das possíveis respostas que serão formuladas.

Visto que existe a possibilidade de avaliar tanto se o candidato compreendeu o conteúdo do texto, pois será preciso escrever perguntas referentes a ele, quanto de elaborar sentenças interrogativas estruturalmente corretas, classificamos essa tarefa como “híbrida”, no sentido de permitir a avaliação tanto da compreensão quanto da produção escrita.

Isso contribui também para que caracterizemos o EPPLÉ como um exame de tarefas integradas, ou seja, de tarefas que possibilitam a avaliação de mais de uma habilidade. Dessa forma, podemos elencar um conjunto de habilidades avaliadas que não são classificadas de forma isolada.

Conforme também mencionamos anteriormente, na tarefa de construção de sentenças interrogativas, não é explicitado se existe uma complexidade gramatical dentro da qual as sentenças deverão ser produzidas. Com efeito, os candidatos que escreverem três sentenças com uma estrutura gramatical consideravelmente simples, porém corretas, deverão receber a mesma pontuação daqueles que elaboraram sentenças cuja estrutura é mais complexa.

Dessa forma, sugerimos que seja explicitado no enunciado quais tempos verbais devem ser utilizados ou quais características formais as perguntas deverão apresentar. Assim, poderá existir uma maior padronização das respostas, além do esclarecimento dos objetivos de avaliação da tarefa.

Suponhamos, por exemplo, que alguns candidatos tenham elaborado perguntas com maior complexidade gramatical e que outros tenham elaborado questões estruturalmente simples, porém corretas. Em ambos os casos os avaliados deverão receber a mesma pontuação, pois não estão explícitas no insumo quais características estruturais as sentenças interrogativas deverão apresentar. Essa nossa hipótese não poderá ser confirmada por meio das respostas dos candidatos, já que, devido a erros na gravação dos dados, não obtivemos acesso a elas.

A falha na gravação dos dados pode influenciar diretamente na confiabilidade do exame, uma vez que impossibilita a avaliação do desempenho dos candidatos e o processo de validação da tarefa, uma vez que não se tem acesso aos dados.

Sendo assim, a fase piloto do instrumento é de extrema importância, pois possibilita a correção de falhas, como é o caso de problemas técnicos, para que eles não mais ocorram quando o exame for, de fato, implementado.

A tarefa de elaboração de sentenças interrogativas finaliza a primeira seção do teste, cujo foco de avaliação é leitura e compreensão de texto. Damos continuidade a nossa análise, apresentando a segunda seção. Nela, o candidato deverá assumir a postura de um professor de línguas. Existe, nesta seção, uma tarefa dividida em duas partes.

Na primeira, o candidato deverá ler um texto escrito por um aluno que contém 8 desvios gramaticais. As sentenças que contêm esses desvios aparecem sublinhadas e enumeradas para facilitar sua identificação. Apresentamos, novamente, o quadro com o enunciado da tarefa, seguido da nossa tradução.

FIND THE MISTAKES AND CORRECT THEM



You are going to read a student-written text, which contains several mistakes. Eight sentences were selected (letters **a** to **h**), which contain **ONE** grammar mistake each. You should find the mistake and rewrite the sentence correctly. There may be more than one way to correct the sentence, but you should provide only one possibility.

Then, from the same eight sentences you are asked to choose **THREE** of them and, for each one, provide a detailed explanation for the student. Explain the mistake, the possible ways to correct it, and the grammar rules involved. Remember: write the explanation only for **THREE** of the sentences.

Read the following student-written text:

Tradução nossa: Encontre e corrija os erros. Você irá ler um texto escrito por um aluno com vários erros. Oito sentenças foram selecionadas (da letra *a* até a letra *h*), sendo que cada uma delas contém um erro. Você deverá encontrar o erro e reescrever a sentença corretamente. Existe mais de uma forma para se corrigir a sentença, porém você deverá escolher apenas uma possibilidade.

Feito isso, do grupo de oito sentenças, você deverá escolher três e, para cada uma delas, escrever uma detalhada explicação para o aluno. Explique o erro, as possibilidades de correção e as regras gramaticais envolvidas. Lembre-se: escreva a explicação apenas para três sentenças.

Quadro (27): Enunciado da tarefa da seção II

De acordo com o enunciado, os candidatos terão acesso a um texto em que as sentenças que apresentam “erros” estão sublinhadas e identificadas por meio de letras (a – h). Entretanto, na versão a que temos acesso, essas sentenças estão enumeradas de 7 a 14, pois se dá continuidade à enumeração do teste, visto que a primeira sentença a ser corrigida corresponde à tarefa de número 7.

Assim sendo, caso os candidatos também tenham tido acesso ao texto cujas sentenças foram identificadas por números e não por letras, sugerimos que o enunciado seja revisado com o intuito de evitar possíveis incoerências entre o insumo da tarefa e o texto do qual as sentenças foram retiradas.

Segue o quadro com texto ao qual estamos nos referindo.

Why study languages when you don't have to?

Read the following student-written text:

Economic crises have been occurring since the beginning of human history. (7) Because of them, the world changed dramatically in different aspect and in different points in history. (8) Some European countries used to be powerful countries but have lost their power a long time ago, like Spain and Portugal. Then was the time of England or French and now the USA, including China too. (9) But every time there are many losts, different problems, people who think are loosing or spending the last chance, and people that can see a light e create something that will be their recuperation. (10) In situations like these, the country maybe is moving back, because the jobs created tend to be informal ones. Those are that kind of work without technology, but just those which are going to make the person have the money at the end of month. (11) Then, never in the history of civilization people were living with so much fear. An example of these is that people who are vending things at the traffic or selling their personal things. (12) We have also to think about the guy who use to "take a look" at the car when you park on the street. On the other hand, every thing has two ways. And if one person is loosing there is anothr one who is geting the best part of this crises. And some huge business had their oportunities in situations like a world crises. (13) To sum up, the globalization makes these economic crises more frequently, affecting many people around the world. (14) And certainly will be more desperate people in this situation than those who found a great opportunity in this fact.

Quadro (28): Texto da seção II

Como podemos verificar, existem oito sentenças selecionadas, porém com a identificação de números (do 7 ao 14). A origem do texto não é mencionada na tela, por isso, supomos que seja um texto elaborado pelo grupo de pesquisa, especificamente para compor esta atividade. De qualquer modo, acreditamos que a origem do insumo deva ser identificada para que não haja problemas de cunho autoral.

Ao analisarmos as oito sentenças selecionadas, verificamos que nem sempre elas apresentam apenas um desvio gramatical, conforme apontado no enunciado. Um exemplo disso está na frase: *Because of them, the world changed dramatically in different aspect and in different points in history*, em que são encontrados dois desvios gramaticais: o emprego do tempo verbal passado simples de forma inadequada e o substantivo *aspect* que, de acordo com o contexto, poderia aparecer no plural.

Por conseguinte, sugerimos que o texto apresente sentenças com apenas um desvio gramatical e que a origem desse desvio seja explicitada para que, se possível, exista apenas uma alternativa correta, com o intuito de melhor orientar o candidato e de se obter uma tarefa mais confiável.

Concordamos com as explicações contidas na grade de correção do teste de que a tarefa apenas será considerada completamente correta se o candidato identificar e corrigir o erro. Caso ele apenas aponte qual é o desvio da sentença, mas não apresente uma opção de correção, a resposta poderá ser considerada incorreta.

Apresentamos, a seguir, um quadro com as sentenças retiradas do texto e os desvios gramaticais identificados seguidos das possíveis formas de correção.

7) Because of them, the world changed dramatically in different aspect and in different points in history.	
world changed	world has changed
aspect	Aspects
8) Some European countries used to be powerful countries but have lost their power a long time ago, like Spain and Portugal.	
have lost	lost
9) But every time there are many losts, different problems, (...)	
there are many losts	a lot is lost
many losts	many losses
10) In situations like these, the country maybe is moving back, because the jobs created tend to be informal ones.	
maybe is moving	may be moving
maybe is moving	might be moving
11) Then, never in the history of civilization people were living with so much fear.	
with	in
People were living	had people lived
	were people living

	have people lived
12) We have also to think about the guy who use to "take a look" at the car when you park on the street.	
to "take a look" at the car	watches the/your car looks after keeps an eye on
13) To sum up, the globalization makes these economic crises more frequently, (...)	
more frequently	more frequent
14) And certainly will be more desperate people in this situation than those who found a great opportunity in this fact	
certainly will be	there will certainly be

Quadro (29): Parâmetros de correção para a seção II

Por meio dos dados do quadro, como já afirmamos, concluímos que existem sentenças com mais de um desvio gramatical, como é o caso da primeira em que há a possibilidade de alteração tanto do tempo verbal, *simple past* e *present perfect*, quanto do singular e plural, no caso do substantivo *aspect*. Esse fato pode gerar ambiguidades de interpretação por parte dos candidatos, pois não está explícito no enunciado se ele poderá identificar e corrigir mais de um desvio por sentença.

Além disso, de acordo com os dados das respostas, muitos candidatos compreenderam que aspectos de organização da frase e de utilização de vírgulas, por exemplo, pudessem ser o objeto da correção. Mesmo com a instrução de que é possível a reestruturação da frase e de que é necessário corrigir *grammar mistakes*, acreditamos ser melhor explicitar qual é o foco de avaliação, ou seja, qual é a natureza dos erros a serem identificados e corrigidos.

Embora o enunciado instrua o candidato a reelaborar uma sentença corrigindo um erro gramatical, os candidatos focaram também na possível correção da organização das frases, da construção de sentidos, das combinações estruturais e da utilização de vocábulos que eles julgaram ser mais adequados.

Visto que na grade de correção e no enunciado são apontados desvios de origem gramatical, acreditamos que o foco de avaliação desta tarefa seja a identificação e a correção desses desvios gramaticais. Assim sendo, sugerimos que o enunciado instrua melhor o candidato a respeito da origem dos desvios e que estes apareçam de forma mais explícita, deixando o propósito da tarefa mais claro e definido.

Apresentamos abaixo as sentenças que foram corrigidas pelos candidatos no ano de 2012. Elas estão identificadas de acordo com o número de cada candidato, ou seja, a sentença 1 corresponde ao candidato de número 1 e assim por diante. Visto que cada avaliado deve corrigir as 8 sentenças, deveríamos obter um total de 88 frases reescritas e, para cada uma delas, 11 correções, pois contamos com um total de 11 candidatos.

Em uma primeira análise pode parecer contraditório um exame de proficiência de base comunicativa abordar questões gramaticais, com estruturas consideradas corretas ou incorretas. Porém, visto que estamos tratando de um exame de proficiência para professores de LE e que o ensino da gramática faz parte das habilidades necessárias a esses profissionais, acreditamos que esta tarefa é coerente com os propósitos de avaliação do instrumento.

Outro aspecto que gostaríamos de mencionar é que as discussões apresentadas a seguir são baseadas em possibilidades de correções gramaticais das sentenças que a tarefa propõe e que estão estritas a alternativas corretas de acordo com as informações que aparecem na grade de correção.

Porém, acreditamos que variações possam ser aceitas pelos avaliadores, desde que cumpram a correção dos devidos apontados, pois estamos tratando de um exame de base comunicativa que reconhece a língua com seus propósitos de comunicação, como um sistema aberto e repleto de possibilidades e combinações.

Para melhor organizar os dados, identificamos com a cor amarela as formas gramaticais que sofreram alterações. Já adiantamos que foram reescritas um total de 80 sentenças, o que indica que 8 não foram registradas.

- 1- Because of them, the world changed dramatically in different aspect and in different points in history.
- 2- Because of them, the world changed dramatically in different aspect and in different points in history.
- 3- Because of them, the world has changed dramatically in different aspect and in different points in history.
- 4- Because of them, the world has changed dramatically in different aspects and in different points in history.
- 5- Because of them, the world has changed dramatically in different aspect and in different points in the history. In this case, you have to use the Present Perfect because the time is not mentioned in the sentence and we have the ideia of something which started in the past but continues until now.
- 6- Because of them, the world changed dramatically in different aspects and points of history.
- 7- Because of them, the world changed dramatically in different aspect and in different points in history.
- 8- Because of them, the world has changed dramatically in different aspects and in different points in history.
- 9- Because of them, the world has been changing dramatically in different aspects and points in History.
- 10- Because of them, the world changed dramatically in different aspect and in different points in history.
- 11- Because of them, the world changed dramatically in different aspect and in different points in history.

Quadro (30): Respostas da sentença 7

Antes de dar início à discussão das sentenças, gostaríamos de explicitar novamente que nosso foco de análise não é a correção das respostas das tarefas, mas sim, a análise da validade de conteúdo dos seus enunciados.

Para tanto, utilizamos as respostas de 2012 com o intuito de triangular os dados e de verificar se os propósitos das questões estão sendo compreendidos pelos candidatos. Por isso, não nos focamos em corrigir esses dados e nem em analisar a grade de correção que está sendo utilizada.

De acordo com o quadro 30, todos os candidatos reescreveram novamente a sentença *Because of them, the world changed dramatically in different aspect and in different points in history*, identificada como sendo de número (7).

Vale ressaltar que cinco deles redigiram a sentença novamente, sem realizar alterações. Quatro candidatos corrigiram o desvio do tempo verbal (mudança da estrutura do passado simples para o passado perfeito) e três candidatos alteraram a forma singular do substantivo *aspect* para a forma do plural *aspects*. Apenas dois candidatos identificaram os dois desvios da sentença, visto que, como indica a grade de correção, seria possível a mudança do tempo verbal passado simples *changed* para o tempo verbal presente perfeito *has changed*, além do substantivo no singular *aspect* para a forma do plural *aspects*.

Além disso, um candidato elaborou uma explicação para o aluno, abordando qual desvio ele cometeu e a forma como poderia acontecer a correção. Essa atividade deveria ser realizada na segunda parte tarefa, de elaboração de explicações. Acreditamos que o candidato realizou as duas tarefas ao mesmo tempo porque os enunciados aparecem juntos, o que pode ter possibilitado uma interpretação equivocada.

Visto que nas demais sentenças esse fato é também recorrente, para que ambiguidades sejam evitadas, sugerimos que as instruções apareçam de forma separada,

ou seja, que a informação de como a explicação deverá ser produzida não apareça juntamente com a explicação da identificação e correção de erros, com o intuito de evitar que o candidato fique em dúvida em que momento deverá realizar cada uma das tarefas.

Ao prosseguir com nossa análise, apresentamos a sentença de número (8) *Some European countries used to be powerful countries but have lost their power a long time ago, like Spain and Portugal*. As respostas estão no quadro que se segue.

- 1- Some European countries used to be powerful countries but have lost their power a long time ago, like Spain and Portugal.
- 2- Some European countries used to be powerful countries but have lost their power a long time ago, like Spain and Portugal.
- 3- Some European countries used to be powerful countries but they **lost** their power a long time ago, like Spain and Portugal.
- 4- Some European countries, like Spain and Portugal, used to be powerful but they have lost it a long time ago.
- 5- Some European countries used to be powerful countries but they **lost** their power a long time ago, like Spain and Portugal. In these case, You have to use the Simple Past because the time that the action happened is mentioned with the expression: " a long time ago". If the time of the past action is mentioned, you have to use the Simple Past.
- 6- Some European countries used to be powerful but They have lost their power a long time ago, like Spain and Portugal.
- 7- Some European countries used to be powerful countries but have lost their power a long time ago, like Spain and Portugal.
- 8- Some European countries used to be powerful countries, but they have lost their power a long time ago, like Spain and Portugal.
- 9- Some European countries, like Portugal and Spain, used to be powerful but they **lost** their power a long time ago.
- um0- European countries used to be powerful countries but have lost their power a long time ago, like Spain and Portugal.

Quadro (31): Respostas da sentença 8

Como podemos verificar, três candidatos identificaram o desvio gramatical e fizeram as devidas alterações (a mudança do tempo verbal no presente perfeito *have lost* para o passado simples *lost*). O candidato de número 8 acrescentou uma vírgula na sentença, o candidato de número 4 realizou mudanças na ordem das palavras e o candidato 7 retirou o pronome *they*. Além disso, obtemos um total de 10 sentenças, o que indica que um candidato não realizou a tarefa. O candidato de número 5 produziu novamente a explicação no momento da identificação e correção de erros, mostrando que não houve a compreensão adequada sobre o momento em que cada atividade deveria ser desenvolvida.

Por meio da análise dessas respostas, podemos concluir que possivelmente mais da metade dos candidatos não apresentou níveis de proficiência satisfatórios para identificar e corrigir o desvio gramatical apontado na frase. Além disso, alguns deles podem ter compreendido que alterações na pontuação e na ordem das palavras pudesse ser objeto de avaliação da tarefa.

Consideramos que a identificação de um desvio gramatical que envolve o domínio de tempos verbais como o *simple past* e o *present perfect* em uma sentença isolada faça parte da proficiência de candidatos de nível pré-intermediário, como é descrito nos livros didáticos *English profile* e *Touchstone*. Porém, menos da metade dos futuros professores que se submeteram ao teste conseguiram realizar a tarefa de forma satisfatória, o que pode caracterizar um aspecto negativo do desempenho obtido e do consequente impacto que os níveis de proficiência dos futuros professores poderão causar no sistema de ensino e aprendizagem de línguas.

Na sentença de número 9, em que os candidatos deviam corrigir a ortografia da palavra *losts* por *losses*, ou substituir *many* por *a lot*, não foi obtida nenhuma alteração correta. Os candidatos 3, 8 e 9 modificaram o emprego da expressão *every time*

substituindo-a por outra equivalente, modificando sua colocação e modificando a preposição que a antecede. O candidato de número 5 alterou o tempo verbal presente simples, *are*, pelo passado simples *were* e novamente escreveu uma explicação para seu aluno. Os demais candidatos apenas reescreveram a sentença. Apresentamos abaixo os dados aos quais estamos nos referindo.

- 1- But every time there are many losts, different problems, (...)
- 2- But every time there are many losts, different problems, (...)
- 3- But sometimes there are many losts, different problems, (...)
- 4- Every time there are many losts, different problems, (...)
- 5- But every time there were many losts, different problems. In these case, you have to use the simple past not the simple present, because it refers to things that happen in the past. You know that the things happen in the past because of the previous sentences.
- 6- But every time there are many different problems (...)
- 7- But every time there are many losts, different problems, (...)
- 8- But there are always losts, different problems
- 9- But at different time there are many losts, different problems, (...)
- 10- But every time there are many losts, different problems, (...)
- 11- But every time there are many losts, different problems, (...)

Quadro (32): Respostas da sentença 9

A análise do desempenho obtido nesta tarefa nos permite concluir que os candidatos não dominavam a forma correta da palavra *losses* ou não dominavam o conceito de que em sentenças assertivas o uso de *many* pode não ser considerado adequado.

Ao nos depararmos com um desvio referente à ortografia da palavra, colocamos em discussão a classificação que aparece no enunciado da tarefa de que erros gramaticais deveriam ser corrigidos e não de ortografia, como é o caso da palavra *losses*.

Sendo assim, sugerimos novamente que o enunciado da tarefa possa ser reelaborado de forma a explicitar a quantidade de desvios que podem ser encontrados em cada sentença, além da origem de cada um deles, ou seja, se estamos discutindo sobre um desvio ortográfico, sintático, semântico ou estrutural.

Na sentença de número 10, os candidatos deveriam alterar a estrutura da frase *the country maybe is moving back*, de forma que o modal *may* antecedesse o verbo *to be* no infinitivo, formulando a nova frase: *the country may be moving back*. O modal *may* poderia ser também alterado por equivalentes, como *might*.

Outra possibilidade de correção seria, mas que influenciaria também no sentido da frase, a retirada do modal *may* e formular a afirmativa *the country is moving back*. Neste caso, seis candidatos apenas reescreveram a frase, o candidato 5 realizou a correção no modal *may*, além de substituir algumas palavras e expressões, como é o caso de *these* por *there* e *jobs created* por *created jobs*.

O candidato 10, por outro lado, alterou o modal *may* pela expressão *seems to be*, além de reestruturar e modificar termos da última frase: *because there is more creation of informal jobs*, alterando também a produção de sentido. O candidato 9 fez as devidas correções no modal *may*. Visto que obtivemos um total de nove sentenças, chegamos à conclusão de que três candidatos não responderam a esta tarefa. Segue, no quadro a seguir, as informações sobre as quais estamos discutindo.

- 1- In situations like these, the country maybe is moving back, because the jobs created tend to be informal ones.
- 2- In situations like these, the country maybe is moving back, because the jobs created tend to be informal ones.
- 3- In situations like these, the country maybe is moving back, because the jobs created tend to be informal ones.
- 4- In situations like these, the country maybe is moving back, because the jobs created tend to be the informal ones.
- 5- In situations like there, the country **may be** moving back, because the created jobs tend to be informal ones.
- 6- In situations like these, the country maybe is moving back, because the jobs created tend to be informal ones.
- 10- In situations like these, countries **seems to be** moving back, because there is more creation of informal jobs.
- 8- In situations like these, the country **may be** moving back, because the jobs created tend to be informal ones.
- 9- In situations like these, the country maybe is moving back, because the jobs created tend to be informal ones.

Quadro (33): Respostas da sentença 10

Na sequência, analisamos a sentença 11 em que os candidatos deviam corrigir a expressão que está no passado contínuo *people were living*, alterando sua ordem por causa da presença do advérbio *never* que a antecede, obtendo a expressão *were people living*. O tempo verbal poderia ser também alterado para o presente perfeito, *have people lived*, ou passado perfeito, *had people lived*. A proposição *with* também poderia ser alterada pela preposição *in*.

Os candidatos 1, 2, 4, 6, 8 e 9 apenas reescreveram a frase. O candidato 3 adicionou uma vírgula na sentença e o candidato 7 fez uma alteração no tempo verbal, além de modificar algumas construções e palavras da frase. O candidato 10, além de mudar o tempo verbal, acrescentou uma vírgula na sentença. Dessa forma, nenhum

candidato realizou as alterações esperadas. Além disso, essa sentença também possibilita a identificação e a correção de mais de um desvio, como podemos ver no quadro abaixo.

- 1- Then, never in the history of civilization people were living with so much fear.
- 2- Then, never in the history of civilization people were living with so much fear.
- 3- Then, never in the history of civilization, people were living with wo much fear.
- 4- Then, in the history of civilization people never lived with so much fear.
- 5- Then, never in the history of civilization people were living so afraid.
- 6- Then, never in the history of civilization people were living with so much fear.
- 7- Then, we have never seen in History of civilization people who have been living with so much fear.
- 8- Then, never in the history of civilization people were living with so much fear.
- 9- Then, never in the history of civilization people were living with so much fear.
- 11- Then, never in the history of civilization, people have been living with so much fear.

Quadro (34): Respostas da sentença 11

O elevado número de candidatos que apenas reescreveram as sentenças, sem efetuar nenhuma alteração, é recorrente em todas as alternativas. Isso pode deixar em evidência a falta de proficiência por parte dos candidatos para realizar a tarefa ou a falta de compreensão das instruções a respeito do que deveria ser feito.

Visto que muitos candidatos apenas reescreveram as frases sem realizar nenhuma tentativa de mudança estrutural, pode ter ocorrido também algum tipo de ambiguidade na leitura do enunciado. Embora o insumo deixe claro que os candidatos devem corrigir todas as sentenças, o fato de posteriormente ser explicitado que a

elaboração de uma explicação deverá ser feita apenas para três das oito sentenças, poder contribuir para que os candidatos compreendessem, de modo equivocado, que a correção deveria acontecer também em apenas três sentenças. Apenas lançamos mão dessa hipótese devido à grande quantidade de sentenças apenas reescritas. Esse mesmo fato aparece também na próxima tarefa.

Na sentença de número 12, o desvio gramatical em evidência seria de caráter semântico, pois se espera que o candidato substitua a expressão *take a look* pelo verbo *watch* ou por expressões equivalentes como *look after* ou *keep an eye on*. Nenhum candidato realizou a correção esperada. Os candidatos 1, 2, 3, 6, 7 e 9 apenas reescreveram a sentença, os candidatos 4 e 8 substituíram *take a look* pela expressão *take care* e os de número 5 e 10 alteraram *take a look* por *takes a look*, como mostra o quadro a seguir.

- 1- We have also to think about the guy who use to "take a look" at the car when you park on the street.
- 2- We have also to think about the guy who use to "take a look" at the car when you park on the street.
- 3- We also have to think about the guys who use to "take a look" at the car when you park on the street.
- 4- When have also to think about the guy who use to take care of the car when you park on the street.
- 5- We also have to think about the guy who usually "takes a look" at the car when you park it on the street.
- 6- We have also to think about the guy who use to "take a look" at the car when you park on the street.
- 7- We have also to think about the guy who use to "take a look" at the car when you park on the street.
- 8- We also have to think about men who usually "take care" of cars in the parking lot.
- 9- We have also to think about the guy who use to "take a look" at the car when you

park on the street.

10- We have also to think about the guy who usually "takes a look" at the car when you park on the street.

Quadro (35): Respostas da sentença 12

Uma vez que as sentenças foram retiradas de um texto escrito por um aluno e que pode ser caracterizado como informal, devemos levar em conta as possíveis construções que são ou não consideradas aceitas em um contexto como este.

Questões de adequação ao contexto, a nosso ver, devem ser respeitadas, como é o caso da possibilidade de alterar o modal *may* pelo *might* e isso não significar uma correção de desvios uma vez que ambas as formas estão corretas, produzem o mesmo sentido e podem ser utilizadas em textos informais.

O que não podemos deixar de considerar é o objetivo da tarefa atrelado aos propósitos do exame e da visão de língua que ele apresenta. Assim sendo, não seria coerente a implementação de uma tarefa com uma visão de língua como um sistema fechado e sem variações. Ao mesmo tempo, é preciso, neste caso, delimitar o tipo de desvio e o tipo de alterações que serão consideradas objeto de avaliação, pois mudanças referentes ao estilo da escrita parecem não ser foco de avaliação da tarefa, por exemplo.

Ao darmos continuidade a nossa análise, apresentamos a sentença de número 13 em que seria necessário corrigir a ortografia do adjetivo *frequent* que aparece como advérbio *frequently*. Os candidatos 2, 3, 5, 9 e 10 apenas reescreveram a sentença. O candidato 1 substituiu o verbo *make* pelo verbo *do*. O candidato 4 substituiu o verbo frasal *to sum up* pela expressão *to get the things worse*. O candidato 7 realizou a correção esperada no advérbio *frequently*, o candidato 9 substituiu *more frequently* por *worse*, alterando também o sentido da frase. Apresentamos, no quadro a seguir, as sentenças sobre as quais estamos discutindo.

- 1- To sum up, the globalization does these economic crises more frequently
- 2- To sum up, the globalization makes these economic crises more frequently, (...)
- 3- To sum up, the globalization makes these economic crises more frequently, (...)
- 4- To get the things worse, the globalization makes these economic crises more frequently,
- 5- To sum up, the globalization makes these economic crises more frequently, (...)
- 10- To sum up, the globalization makes these economic crises more frequently, (...)
- 7- To sum up, globalization makes there economic crises more frequent.
- 8- To sum up, the globalization makes these economic crises worse.
- 9- To sum up, the globalization makes these economic crises more frequently, (...)

Quadro (36): Respostas da sentença 13

Na última sentença, de acordo com os parâmetros de correção, era necessário corrigir a expressão *will be* por *there will be*. Os candidatos 2, 5, 7 e 8 realizaram as alterações esperadas. Os candidatos 1, 3, 6 10 e 11 apenas reescreveram a sentença. O candidato 4 mudou o tempo verbal do verbo *found*, que está no passado simples, para o futuro *will find*, como podemos verificar no quadro abaixo.

- 1- And certainly will be more desperate people in this situation than those who found a great opportunity in this fact
- 2- And certainly there will be more desperate people in this situation that those who found a great opportunity in this fact.
- 3- And certainly will be more desperate people than those who found a great opportunity.
- 4- And certainly will be more desesperate people in this situation than people who will find a great opportunity in this fact.

5- And **there will certainly be** more desperate people in this situation than those who found a great opportunity in this fact.

6- And certainly will be more desperate people in this situation than those who found a great opportunity in this fact

7- And certainly **there will be** more people desperate in this situation than those who found a great opportunity in this fact

8- For sure, **there will be** more desperate people who live in this situation than the ones who find a good opportunity in era of crises.

10- And certainly will be more desperate people in this situation than those who found a great opportunity in this fact

11- And certainly will be more desperate people in this situation than those who found a great opportunity in this fact

Quadro (37): Respostas da sentença 14

Para concluir a análise desta tarefa, gostaríamos de ressaltar a importância que ela representa para o teste, uma vez que avalia diretamente habilidades presentes na competência do professor de línguas, como é o caso da identificação e da correção de desvios gramaticais.

Questionamos apenas que a forma com que os desvios aparecem em relação às instruções oferecidas nos enunciados não explicita para o candidato qual seria o propósito da atividade, pois: (1) o enunciado afirma que existe um desvio gramatical em cada sentença quando, na verdade, existem sentenças com mais de um desvio; (2) no enunciado fica explícito que os desvios a serem corrigidos são de origem gramatical, porém, alguns deles não se restringem a questões de gramática, mas, também, de sentido, de ortografia e de pontuação; (3) para que a tarefa seja mais padronizada e seus resultados mais confiáveis, sugerimos que os desvios sejam mais bem explicitados e categorizados, contribuindo para que todos compreendam o mesmo conteúdo e (4) visto que o exame é de base comunicativa, em uma tarefa que aborde a correção de erros

gramaticais é coerente considerar a língua como um sistema aberto, como já discutimos anteriormente.

Na segunda parte da seção II, o candidato deve escolher três sentenças daquelas apresentadas anteriormente e elaborar uma explicação para o seu aluno, de forma a utilizar a metalinguagem para identificar o desvio gramatical, a estrutura possivelmente correta, o tópico gramatical em questão, dentre outros aspectos. Para melhor contextualizar nossa análise, apresentamos abaixo o enunciado da tarefa seguido da nossa tradução.

Now choose THREE of the sentences above. For each sentence you have chosen, write an explanation, in English, as if you were giving feedback to a student of English. You do not have to copy the sentence: just write the numbers of the sentences you have chosen.

Agora escolha três sentenças. Para cada sentença que você escolheu escreva uma detalhada explicação em Inglês como se você estivesse dando uma explicação para um aluno de Inglês. Você não precisa copiar a sentença: apenas escreva os números das sentenças que você escolheu.

Quadro: (38) Enunciado da segunda parte da tarefa da seção II

De acordo com o enunciado, os candidatos deveriam escolher três das sentenças anteriormente apresentadas e, para cada uma delas, elaborar uma explicação para o aluno a respeito do desvio gramatical que havia sido corrigido. Sendo assim, ao considerarmos o número de 11 candidatos, obteríamos um total de 33 explicações. Porém, de acordo com os dados registrados, o número total obtido foi de 25 produções, visto que três delas apareceram na tarefa anterior.

Para a melhor visualização dos dados, organizamos a análise das explicações em três quadros. No primeiro, estão aquelas que fazem referência a correções da utilização

dos tempos verbais presente perfeito e passado simples. No caso, o aluno deveria ter utilizado a estrutura do presente perfeito.

No segundo quadro, estão as explicações referentes também ao emprego desses dois tempos verbais, porém a forma correta a ser empregada seria a do passado simples. Em seguida, no terceiro quadro, são apresentadas duas explicações: uma sobre o uso do advérbio de frequência *frequently* e uma sobre o uso do verbo modal *may*. No quarto quadro, estão as explicações cujo conteúdo está incorreto, ou seja, que abordam correções inadequadas.

Com o intuito de seguir um padrão para a análise dessas respostas e, levando em consideração que nosso foco não está na correção das tarefas, mas, sim, na análise da validade de conteúdo dos enunciados, estabelecemos algumas comparações entre o que foi instruído por meio dos enunciados e o que o candidato respondeu.

Não nos propomos a discutir o conteúdo dos parâmetros e nem pontuar cada explicação elaborada. Para melhor direcionar a leitura dos descritores, sublinhamos algumas informações que dizem respeito à correção das estruturas produzida pelos candidatos.

Dessa forma, segue, abaixo, o quadro com os parâmetros sobre os quais estamos discutindo. Esse quadro foi também apresentado no artigo de Concário e Consolo (mimeo).

Nota	Descritivo
≥ 13,1 (87%+) Excelente desempenho	O candidato demonstra grande conhecimento e confiança na produção de textos, com uso de marcadores discursivos, vocabulário e demais estruturas que sejam naturalmente sofisticadas. A partir da redação é possível inferir tom e intencionalidade do autor nos diferentes tipos de textos e estilos de comunicação, sem ambiguidades. Ao comentar/corrigir produção de alunos, o candidato demonstra clareza de ideias, domínio do conteúdo e maneiras excelentes de abordar os assuntos.
11,1 – 13,0 (74%-87%) Bom desempenho	A produção do candidato não deixa dúvida acerca da capacidade de se comunicar com eficiência na escrita. Nas redações, de modo geral, são empregadas estruturas variadas e corretas, e não são geradas dificuldades de compreensão para o leitor. A quantidade de argumentos/detalhes é superior à mínima sugerida nas instruções. Ao comentar/corrigir produção de alunos, o candidato demonstra clareza de ideias e domínio do conteúdo.
9,1 – 11,0 (61%-74%) Aprovado	Os textos produzidos refletem a capacidade do candidato para produzir textos que retratem adequadamente a situação comunicativa relacionada a cada tarefa proposta. Pode haver erros na utilização de estruturas linguísticas e/ou elementos de organização textual sem que, no entanto, sejam causados mal-entendidos na leitura. Ao comentar/corrigir produção de alunos, o candidato demonstra domínio de informações/procedimentos geralmente aceitos como sendo adequados em relação ao que analisa.
7,1-9,0 (47%-61%) Quase aprovado	Faltam evidências de que o candidato compreende as instruções adequadamente, apesar de a linguagem utilizada na redação indicar que há capacidade de comunicar-se sem dificuldade. Não é possível afirmar, a partir dos textos produzidos, que o candidato aborda adequadamente a situação comunicativa proposta (quem escreve o que em que contexto com qual objetivo e com que intenções, respeitando as convenções de uso da escrita na situação específica). Ao comentar/corrigir produção de alunos, há indícios de que o candidato utiliza, com limitações, informações/procedimentos que não podem ser considerados incorretos.
< 7,0 (47%-) Reprovado	A produção escrita do candidato não atende as exigências das tarefas propostas porque os textos não são adequados para as situações de comunicação propostas. Além disso, há erros recorrentes no uso das estruturas linguísticas, o que sugere que a competência linguística do candidato não seja suficientemente alta. Ao comentar/corrigir produção de alunos, o candidato comete erros.

Quadro (39): Parâmetros para correção/feedback da parte 2

De acordo com os descritores, o candidato é avaliado nesta tarefa por meio de aspectos formais da sua produção escrita na língua-alvo, ou seja, são avaliados aspectos como a utilização de marcadores discursivos, de vocabulário e de estruturas adequadas, como é explicitado nos trechos: *faz uso de marcadores discursivos, vocabulário e demais estruturas que sejam naturalmente sofisticadas; demonstra clareza de ideias, domínio do conteúdo; comunica com eficiência na escrita; pode haver erros na utilização de estruturas linguísticas e/ou elementos de organização textual sem que, no entanto, sejam causados mal-entendidos na leitura.*

Embora estejamos de acordo com esses descritores, pois dizem respeito a aspectos formais da produção linguística do candidato, acreditamos que eles poderiam aparecer de forma menos generalizada e mais pontual, por exemplo, poder-se-ia evitar qualificações como *estruturas sofisticadas* e *maneiras excelentes*, uma vez que elas permitem diferentes interpretações, gerando ambiguidades aos corretores.

Outro aspecto que gostaríamos de comentar é a possibilidade de os descritores aparecerem de uma forma mais padronizada, ou seja, que os aspectos formais a serem considerados na correção possam aparecer em todas as faixas, de forma a explicitar que os mesmos aspectos são levados em consideração em todas as faixas, respeitando as particularidades de cada nível.

Em outras palavras, o que gostaríamos de sugerir é que o descritor que aborda a avaliação da quantidade de erros ou argumentos abordados, “a quantidade de argumentos/detalhes é superior à mínima sugerida nas instruções”, apareça em todos os descritores, por exemplo. Caso contrário, pode-se entender que esse aspecto apenas é considerado na faixa em que aparece.

Ainda em relação à avaliação da correção de erros, de acordo com o enunciado da tarefa, o candidato deverá elaborar uma explicação sobre o desvio gramatical que o

aluno cometeu, oferecendo informações sobre qual seria a forma correta e os aspectos que estão envolvidos, como é o caso do emprego de diferentes tempos verbais.

Espera-se, dessa forma, que informações como a identificação e a correção do desvio gramatical apareçam na explicação dos candidatos, porém, elas não são mencionadas nos descritores. Existem informações referentes à *clareza de ideias e domínio do conteúdo*; a *comentar/corrigir produção de alunos*, à *quantidade de argumentos/detalhes que são abordados*, porém, não aparecem de forma clara e padronizada descritores referentes à identificação e à correção dos erros.

Por conseguinte, não há como pontuar a produção dos alunos que elaboraram explicações para estruturas que estavam corretas e não precisavam ser corrigidas e nem as produções que discutem sobre tópicos gramaticais com conteúdos incorretos.

Com isso, sugerimos que descritores referentes à identificação e ao domínio das estruturas formais que devem ser corrigidas façam parte dos parâmetros de correção para que se obtenha uma tarefa confiável, que avalie de forma padronizada aquilo que é descrito no enunciado.

Não seria coerente avaliar a produção escrita desses futuros professores sem considerar o conteúdo que se está discutindo, ou seja, embora a estrutura da explicação possa estar correta, o conteúdo que nela aparece pode não ser correto, não se adequando ao que é proposto no enunciado. Em outras palavras, o candidato poderá escrever uma explicação estruturalmente correta abordando tópicos gramaticais incorretos, o que faz com que sua resposta possa não ser considerada correta.

De acordo com o que já discutimos na verificação da validade de construto, o EPPLÉ é um exame de proficiência linguística e não um exame pedagógico, sendo assim, acreditamos que descritores referentes ao fazer pedagógico do professor e à

utilização de diferentes procedimentos/métodos de correção não devam, necessariamente, aparecer nos parâmetros de correção da tarefa.

Portanto, informações como *o candidato utiliza, com limitações, informações/procedimentos que não podem ser considerados incorretos*, poderiam ser melhor reformuladas para não permitir que a menção a *procedimentos incorretos* possibilite a interpretação de que o candidato é avaliado por meio de abordagens e métodos considerados ou não aceitos, uma vez que o propósito da avaliação é a produção linguística e não os procedimentos pedagógicos e metodológicos empregados.

O último aspecto do quadro que gostaríamos de comentar antes de apresentar os dados dos candidatos é a nomenclatura utilizada na identificação de cada faixa: *excelente desempenho, bom desempenho, aprovado, quase aprovado reprovado*.

Visto que o exame busca avaliar o desempenho linguístico-comunicativo do candidato de forma global, objetivando uma avaliação holística, sugerimos que denominações como *reprovado* e *aprovado* não façam parte da grade de correção, pois se considera a existência de graus de proficiência e não de uma proficiência absoluta.

A denominação *aprovado* ou *reprovado* possibilita a compreensão de uma proficiência absoluta, o que não é a visão do exame, mesmo porque, como está explícito no construto, o EPPLE é um instrumento de avaliação de base comunicativa, o que não viabiliza o estabelecimento de classificações como estas.

Acreditamos que seria possível a utilização de uma classificação que ilustre os diferentes graus de proficiência que o candidato apresenta para desenvolver diferentes tarefas. Em outras palavras, sugerimos, novamente, que as denominações *aprovado, reprovado* e *quase aprovado* sejam substituídas por palavras que qualifiquem os candidatos de acordo com o desempenho obtido no uso da língua-alvo.

No quadro abaixo estão as explicações sobre a correção do emprego do tempo verbal *simple past* no lugar do *present perfect*, que aparece na sentença: *Because of them, the world changed dramatically in different aspect and in different points in history*. Para uma melhor visualização dos dados, sublinhamos os trechos que tratam sobre esses dois tempos verbais.

In this case, you can't use Simple Past, you have to use Present Perfect, because you are talking about a fact that happened in the past but you don't have the right date that the fact happened. What is more, it is a fact that started in the past and it is still happening in the world, that is, it is not a completed fact in the past. So, concerning to this topic, your sentence would be correct like that: Because of them, the world have changed dramatically in different aspects and in different points in history.
The problem in this sentence can be found in the use of the tense. The student, who had written this text, has Portuguese as his or her mother tongue. In this language we can use past simple to indicate that an event occurred up to the present, meanwhile in English, we must use the present perfect to demonstrate this relationship.
The explanation for this first sentence is that the student should use present perfect, because the world changed and will keep on changing. Maybe the student wrote this way because it's closer to the way this student speaks its language but it doesn't sound like English. I think it's better to bring the countries 'Spain and Portugal' closer to 'European countries' and try to avoid to repeat 'power'.
The sentence chose was E. In this sentence, the person should used the present perfect instead of simple present, because the action "change" started in a point of the past and have been in progress until the time related in the text.
In this sentence the student should have used the present perfect because he/she is talking about an event that happened a long time ago and there is no reference when it happened exactly. Well, for this case, the student has to use present perfect instead of simple past, "has changed", to make the idea that the world still is changing.
In this case, you can't use Simple Past, you have to use Present Perfect, because you are talking about a fact that happened in the past but you don't have the right date that the fact happened. What is more, it is a fact that started in the past and it is still happening in the world, that is, it is not a completed fact in the past. So, concerning to this topic, your sentence would be correct like that: Because of them, the world have changed dramatically in different aspects and in different points in history.
In this case, you have to use the Present Perfect because the time is not mentioned in the sentence and we have the idea of something which started in the past but continues until now.

Quadro (40): Respostas da tarefa da seção II – Parte I

Como podemos verificar nos dados acima, todos os candidatos que elaboraram explicações sobre o uso do presente perfeito e do passado simples, mencionaram o fato de que ações que tiveram início no passado, mas que ainda estão acontecendo no presente, ou seja, que apresentam um tempo indeterminado, devem ser elaboradas no presente perfeito.

Em todos os casos foram escritas afirmações coerentes em relação ao conteúdo abordado e ao domínio do tópico gramatical em questão. Embora não esteja explícito no enunciado qual seria o formato em que a explicação deveria aparecer, ou seja, se seria uma explicação oral a ser transcrita, um e-mail ou um recado, por exemplo, muitos candidatos reproduziram marcas de oralidade como é o caso da expressão *well*.

Mesmo sendo explicitado que o candidato deveria corrigir o desvio gramatical de um aluno, apenas três explicações estão direcionadas aos alunos, como aparece nos trechos : *in this case, you have to use* e *in this case, you can't use Simple Past* que mostram um diálogo direto entre professor e aluno.

Os demais candidatos elaboraram suas explicações direcionadas a uma terceira pessoa, a respeito do desvio que o aluno cometeu, conforme aparece nos trechos: *In this sentence the student should have used the present perfect, the person should used the present perfect instead of simple present, the student, who had written this text.*

Esse fato pode ser indício de que mais da metade dos candidatos que realizaram esta tarefa não compreendeu corretamente o enunciado que pede para que seja produzida uma explicação para um aluno de Inglês, como aparece no trecho: *write an explanation, in English, as if you were giving feedback to a student of English.*

Embora não interfira na compreensão do que o candidato produziu, fica claro que uma das instruções não foi bem compreendida por grande parte dos candidatos, visto que das sete explicações, apenas três estão direcionadas ao aluno de Inglês.

Outro aspecto interessante é que a maioria dos candidatos utilizou verbos no tempo do imperativo ou modais que indicam permissão/obrigação, como *can*, *can't*, *have to* ou *don't have to*, conforme aparece nos trechos: *you have to use*, *you can't use simple past*, *we can use past simple*.

Visto que estamos discutindo sobre regras gramaticais, faz-se coerente o emprego de estruturas no imperativo. Em alguns casos, expressões que podem ser interpretadas de forma menos impositiva também foram empregadas, como aparece no trecho *you should have used*, em que houve a utilização do modal *should*.

O segundo quadro é composto por sete explicações sobre a correção da sentença *Some European countries used to be powerful countries but have lost their power a long time ago, like Spain and Portugal*, em que o tempo verbal passado simples deveria ter sido empregado no lugar do presente perfeito. Sublinhamos os trechos que abordam a relação entre esses dois tempos verbais.

The correct tense of the verb is simple past and not past perfect, "lost", because the countries already lost their power, they don't have it anymore. It is in the past.
but lost their power a long time ago (adverb of time determining when the action happened should be used with simple past tense and to not allow the present aspect)
In this case, you can't use Present Perfect, you have to use Simple Past, because you are giving in your sentence a specific time that the fact happened: "a long time ago". What is more, we can say that it is a completed fact in the past, that is, Spain and Portugal were powerful countries a long time ago, but now they were no more. So, concerning to this topic, your sentence would be correct like that: Some European countries used to be powerful countries but lost their power a long time ago, like Spain and Portugal.
The problem in this sentence occurs when the student uses the adverb of time "a long time ago". Marking time in the past is characteristic of past simple, which indicates that an event occurred in that specific time in the past. The word "time" is not countable. Therefore, we cannot use another word that quantifies the amount of time.
In this case, you can't use Present Perfect, you have to use Simple Past, because you are giving in your sentence a specific time that the fact happened: "a long time ago". What is more, we can say that it is a completed fact in the past, that is, Spain and

Portugal were powerful countries a long time ago, but now they were no more. So, concerning to this topic, your sentence would be correct like that: Some European countries used to be powerful countries but lost their power a long time ago, like Spain and Portugal.

In these case, you have to use the simple past not the simple present, because it refers to things that happen in the past. You know that the things happen in the past because of the previous sentences.

In these case, You have to use the Simple Past because the time that the action happened is mentioned with the expression: " a long time ago". If the time of the past action is mentioned, you have to use the Simple Past.

Quadro (41): Respostas da tarefa da seção II – Parte II

Neste caso, quatro candidatos escreveram uma explicação direcionada ao aluno. Da mesma forma como aconteceu no exemplo anterior, predominaram as estruturas no imperativo, com o uso de modais que indicam ordem, dever e permissão, como é o caso do *have to* e do *can*, como aparece nos trechos: *you can't use Present Perfect, you have to use Simple Past, you have to use the simple past.*

Um candidato identificou o tempo verbal presente perfeito como passado perfeito. Em todas as explicações foi feita a justificativa do emprego do passado simples devido à presença da expressão de tempo *a long time ago*, indicando que a ação aconteceu no passado.

Acreditamos que a maioria das explicações que foram produzidas corretamente, ou seja, que discutiram sobre o desvio gramatical abordando as normas gramaticais e os contextos de uso em que elas podem aparecer, faziam referência à relação entre o passado simples e o presente perfeito, pois, possivelmente esse seja um tópico bastante abordado nas aulas de LE dos cursos de Letras.

Além disso, os exemplos apresentados no texto traziam marcas bastante claras do uso do presente perfeito, como a não determinação do tempo, e, no caso do passado simples, com a utilização da expressão *a long time ago*. Sendo assim, essas duas

sentenças foram as mais escolhidas pelos candidatos, além de terem o maior número de explicações corretas.

No quadro seguinte está o terceiro bloco de dados com duas explicações: a primeira faz referência ao uso do adjetivo *frequent* enquanto que a segunda é sobre o emprego do modal *may*.

There are two adverbs together: "more" and "frequently". If you use "more", you don't have to make "frequent" an adverb too.
--

the country may be moving back - a modal to express doubtfulness should be used and not the verb to be to express certainty.
--

Quadro (42): Respostas da tarefa da seção II – Parte III

Na primeira explicação, o candidato corrigiu o uso do adjetivo comparativo *more frequent* que havia sido escrito na forma de advérbio de frequência *frequently*. A explicação elaborada pelo candidato é a de que *more* e *frequently* são dois advérbios que não podem aparecer juntos. Dessa forma, ele faz correção do adjetivo corretamente, escrevendo *frequente*.

Nos parâmetros de correção desta tarefa não aparecem, por exemplo, descritores para as explicações em que o aluno faz a correção do desvio gramatical de forma satisfatória e elabora uma explicação cujas estruturas estão corretas, porém o conteúdo não condiz com o funcionamento e a aplicação das regras gramaticais em questão.

A nosso ver, em se tratando de um exame de proficiência para professore de LE e tendo sido especificado no enunciado que a explicação deveria ser escrita sobre a correção do erro gramatical, fica clara a possibilidade de penalizar o candidato que elabora um texto cujas explicações sobre o funcionamento da língua estão incorretas.

No segundo exemplo, o candidato realizou a correção de forma satisfatória, ou seja, utilizou o modal *may* separadamente do verbo *to be* e elaborou uma explicação coerente, afirmando que o modal *may* deveria ser utilizado para expressar dúvida ou incerteza. Nos dois casos não foi estabelecido um diálogo com o aluno, apenas a identificação e explicação da forma verbal.

Em um quarto grupo com seis explicações, estão aquelas que abordam aspectos formais da língua que não deveriam, necessariamente, ser corrigidos. A maioria deles faz menção a formas verbais alteradas de modo inadequado. Exemplos disso é a afirmação de que a expressão *use to take a look* deveria aparecer na terceira pessoa do singular *uses to take a look*, como aparece no primeiro exemplo a seguir.

In this sentece the student use the term "use to 'take a look'" he confused the form "used to" with some adverb, for instance "usually". And in the expression "take a look", it should be "takes", because the subject is "the guy".
In this sentece the student used the portuguese as a refference and forgot about the syntax of the english language. In the begining, he should have used the word "there", because otherwise there is no connection with the adverb "certainly".
There is no need to use "countries" twice.
In this sentence, the verb use is wrong because it has to be according to it's subject "guy". So, in this case, the verb should be "uses".
Here, the student didn't mean to say "every". He wanted to say "some" because this fact happens not every time, but in a few times.
In situations like these, the country maybe is moving back, because the jobs created tend to be informal ones

Quadro (43): Respostas da tarefa da seção II – Parte IV

Em todas as explicações acima não foi, novamente, estabelecido um diálogo como o aluno, pois os candidatos apresentaram um aspecto gramatical e um possível contexto em que ele poderia aparecer. Porém, como mencionamos, as formas corrigidas não estavam, de fato, incorretas, caracterizando um dado em que o candidato, além de

corrigir algo que não era necessário, elabora uma explicação cujo conteúdo está incorreto, embora suas estruturas possam ter sido escritas corretamente.

Com base nas informações apresentadas no enunciado desta tarefa e nos dados das respostas obtidas, acreditamos que os descritores que aparecem nos parâmetros de avaliação deveriam explicitar quatro possibilidades de ocorrências nessas produções, que organizamos no quadro a seguir.

1º	É capaz de corrigir o desvio gramatical e elabora uma explicação cujo conteúdo e estrutura estão corretos.
2º	É capaz de corrigir o desvio gramatical e elaborar uma explicação cujo conteúdo está correto, mas com desvios gramaticais que não comprometem a compreensão.
3º	É capaz de corrigir o desvio gramatical, porém elabora uma explicação cujo conteúdo está incorreto de acordo com as normas gramaticais em questão.
4º	Faz correções de estruturas que não estavam incorretas e elabora explicações cujo conteúdo está incorreto, com uso de estruturas adequadas.

Quadro (44): Ocorrências para a tarefa de produção de uma explicação

De acordo com o contexto de avaliação que estamos analisando, acreditamos que os candidatos que produziram explicações como no 3º e no 4º caso não poderiam receber pontuação, pois não cumpriram o objetivo principal da tarefa que é o de elaborar uma explicação sobre a correção de um desvio gramatical. Com efeito, o conteúdo dessa explicação deve ser coerente com o funcionamento das regras em questão.

A avaliação neste caso se dá em dois aspectos primordiais: na proficiência linguística do candidato em escrever uma explicação e no domínio que ele apresenta das regras gramaticais. Visto que no enunciado é dito que o candidato deve escrever uma explicação para seu aluno de inglês, acreditamos também na possibilidade de alterar a

pontuação daqueles que não dialogam com seu aluno, não cumprindo, assim, um dos requisitos apontados no enunciado.

Em linhas gerais, com base na nossa análise de dados, afirmamos que esta tarefa de correção e explicação de erros seja bastante característica do contexto de ensino e aprendizagem de línguas e bastante coerente com os propósitos do exame, pois exige que o candidato não apenas seja proficiente em produzir uma explicação, mas também que ele domine o conteúdo a ser ensinado que, no caso, gira em torno do funcionamento das regras gramaticais.

Para que haja uma melhor padronização da tarefa e dos seus respectivos objetivos, sugerimos que as três sentenças a serem corrigidas sejam pré-estabelecidas no enunciado do exame, de forma que todos os candidatos elaborem uma explicação para as mesmas sentenças.

Dessa forma, seria possível também estabelecer o grau de complexidade que cada uma delas irá apresentar, além do tópico gramatical que será abordado. Para isso, é necessário ficar claro no insumo que existem três questões com desvios gramaticais a serem corrigidos e que cada uma delas apresenta tópicos gramaticais com diferentes graus de complexidade.

A produção de uma explicação possibilita avaliar dois aspectos da proficiência do candidato, sendo eles: (1) a proficiência em identificar um desvio gramatical do aluno – que diz respeito à competência linguístico-comunicativa do candidato, entendemos competência linguístico-comunicativa como sendo esta relacionada à compreensão e à capacidade de uso da língua-alvo, *envolvendo conhecimento sobre a sua estrutura e seu funcionamento enquanto código linguístico e código social para produção e interpretação de sentidos*. (Almeida Filho, 1993, p.21).

E (2) a proficiência em elaborar uma explicação ao aluno, identificando qual é o desvio, como ele poderia ser corrigido e as regras gramaticais envolvidas nesse contexto específico. Dessa forma, identificamos o uso da metalinguagem, em que o candidato utiliza a língua-alvo para discutir sobre o seu funcionamento.

Essa tarefa se encaixa também nas definições de Edelsky (1983), pois instrui o candidato a se posicionar como um professor. Segundo o autor supracitado, quando se busca utilizar um contexto para simular a vida real como ‘imagine que você...’ ou ‘diga o que você faria se...’, convida-se o candidato a se inserir em um mundo imaginário, de faz de conta.

Doyé (1991) afirma que a autenticidade absoluta, ou seja, a identificação completa entre a situação do teste e o contexto de vida real não é possível e nem desejada. Concordamos com o autor, uma vez que o candidato encontra-se em um contexto de avaliação e o que se leva em consideração não é o desempenho linguístico do candidato como um todo, mas sim um recorte dele.

Dessa forma, um exame de base comunicativa como o EPPL contextualiza seu candidato em um possível ambiente de ensino e aprendizagem de línguas, em que tarefas comuns a esse contexto são simuladas. Com efeito, por meio do desempenho obtido nessas tarefas simuladas, produz-se um recorte da proficiência linguística do candidato.

No âmbito dessas discussões, apresentamos a terceira e última seção do teste, direcionada à produção escrita. De acordo com o enunciado, o candidato deverá se posicionar no lugar de um professor que gostaria de participar de um seminário da área de Linguística Aplicada que acontecerá na Índia e, para isso, deverá escrever uma carta para seu coordenador pedindo permissão. Ele poderá utilizar um texto de apoio que

apresenta informações sobre o evento. A carta deverá conter de 900 a 1100 palavras.

Apresentamos, a seguir, o enunciado da tarefa seguido da nossa tradução.

You found information about a seminar in India and thought it may be a good chance to visit the country in addition to attending an event in your field. Write a letter to your coordinator and explain that you need to be absent from work two weeks before the end of the semester. Provide arguments to support your request, including the reasons why you believe this seminar may help you and the school in the future. You should write between 900 and 1100 words..

Tradução nossa: Você encontrou algumas informações sobre um seminário na Índia e pensou que essa poderia ser uma boa chance de visitar o país, além de participar de um evento na sua área. Escreva uma carta para o seu coordenador e explique que você precisará se ausentar do trabalho por duas semanas antes do final do semestre. Apresente argumentos que suportem seu pedido, incluindo as razões pelas quais você acredita que o seminário poderá ajudar a você e a escola no futuro. Você deve escrever entre 900 a 1100 palavras.

Quadro (45): Enunciado da tarefa de produção escrita

Nesta tarefa, habilidades como produção escrita, argumentação, adequação de vocabulário e adequação de estrutura podem ser avaliadas de forma integrada. Espera-se que o candidato produza seu texto utilizando uma linguagem mais formal, uma vez que seu destinatário será um coordenador.

Antes de apresentar os dados com as produções escritas, trazemos um quadro, retirado do artigo de Concário e Consolo (mimeo), com os parâmetros de correção utilizados, como se pode ver a seguir.

Nota	Descritivo
$\geq 9,1$	O candidato demonstra grande conhecimento e confiança na produção de textos, com uso de marcadores discursivos, vocabulário e demais estruturas que sejam naturalmente sofisticadas. A partir da redação é possível inferir tom e intencionalidade do autor nos diferentes tipos de textos e estilos de comunicação, sem ambiguidades.
8,1 – 9,0	A produção do candidato não deixa dúvida acerca da capacidade de se comunicar com eficiência na escrita. Nas redações, de modo geral, são empregadas estruturas variadas e corretas, e não são geradas dificuldades de compreensão para o leitor. A quantidade de argumentos/detalhes é superior à mínima sugerida nas instruções.
7,1 – 8,0	Os textos produzidos refletem a capacidade do candidato para produzir textos que retratem adequadamente a situação comunicativa relacionada a cada tarefa proposta. Pode haver erros na utilização de estruturas linguísticas e/ou elementos de organização textual sem que, no entanto, sejam causados mal-entendidos na leitura.
5,1-7,0	Faltam evidências de que o candidato compreende as instruções adequadamente, apesar de a linguagem utilizada na redação indicar que há capacidade de comunicar-se sem dificuldade. Não é possível afirmar, a partir dos textos produzidos, que o candidato aborda adequadamente a situação comunicativa proposta (quem escreve o que em que contexto com qual objetivo e com que intenções, respeitando as convenções de uso da escrita na situação específica).
$< 5,0$	A produção escrita do candidato não atende as exigências das tarefas propostas porque os textos não são adequados para as situações de comunicação propostas. Além disso, há erros recorrentes no uso das estruturas linguísticas, o que sugere que a competência linguística do candidato não seja suficientemente alta.

Quadro (46): Parâmetros de correção para a tarefa de produção escrita

Podemos verificar que os parâmetros de correção utilizados para seção III são parecidos com aqueles utilizados na correção da segunda parte da seção II. Como já afirmamos anteriormente, existem nesses parâmetros algumas afirmações que podem gerar duplicidade de interpretação e que possivelmente poderiam ser alteradas, como é o caso do trecho *estruturas que sejam naturalmente sofisticadas*. Adjetivações desse tipo podem gerar diferentes interpretações, pois não fica claro para os corretores, por exemplo, no que se caracterizam essas estruturas sofisticadas, o que pode gerar diferentes visões de correção.

Acreditamos que descrições referentes a características do gênero de produção que se indica no enunciado possam também aparecer nos descritores, como é o caso da

linguagem formal, das estruturas gramaticalmente corretas, da coesão, da coerência e da adequação ao gênero em questão, como é o caso do gênero carta, que apareceu no teste de 2012.

Em se tratando de padronização, acreditamos que seria positiva uma regularização dos descritores também no que se diz respeito às habilidades avaliadas, respeitando as especificidades de cada faixa de proficiência. Em outras palavras, acreditamos que, se a *quantidade de argumentos/detalhes* é um aspecto avaliado no nível da pontuação (8,1 – 9,0), que ele também apareça, respeitando as especificidades dos demais níveis, como descritor para todas as demais faixas, de forma a padronizar as habilidades avaliadas, considerando-se que para cada pontuação os candidatos obterão diferentes performances para as habilidades estabelecidas.

No âmbito dessas discussões, apresentamos a seguir as redações produzidas pelos candidatos do ano de 2012, para que possamos estabelecer alguns paralelos entre o enunciado da tarefa, os parâmetros de correção e as produções dos candidatos. Ao final de cada redação, encontra-se o número total de palavras que foram redigidos. Dentre um total de 11 candidatos, sete escreveram as redações.

Candidato:2

Sir, I just have found a great opportunity for me and for the school! I read on the internet that there will have a seminar in India about Language Teaching professionals of both General English and Technical English. I always would like to know a little bit more about this and finally there is my chance! This seminar will happen just in the end of the semester, so I would like to know of you if I could stay away from school during the period of two weeks, more or less, to participate os this seminar. I will bring to the school important informations about it and also cultural aspects of the country (because I would to know a little bit too about India). This seminar will be good for the teaching community working with a goal to ensure effective teaching and learning situation in the classrooms. With your permission, I would like to have this opportunity for me and, obviously, for the school. Best wishes, Paula. (166 palavras)

Candidato:3

Mr. Ken Smith, I'm writing u this letter for tell about my wishes to participate of a seminar in India at University of Hyderabad. For participate this seminar I'll need two weeks away from our University, but I think it's not only a good oportunity for me, it's also a good oportunity for the university. This seminar, about language teaching professionals, is about General English and the Technical English face chanllenges in the context of globalization, and I think it's a good aproach for us give to our students, once they will teach languages sooner and the countries which speaks English are so many, so they have to know about each of them e their relation. I believe this is a good point to aproach in classroom. This seminar will bring aproaches about technical English, for people who work in a specific area, which I think it's very important to teach our students and General English, for people who wants to learn English for many reasons, like for travelling or work. It's important to mention too that this seminar will show us techniques and material to teach this.(188 palavras)

Candidato:4

Mr. Smith Unfortunately, I could not to be here during the last two weeks of the semester. I have found a information about a seminar in India and I think this seminar is a good oportunity to visit this interesting country and also it can helps my work in the school because the seminary is going to be about the Language Teaching. Many important language teaching professional of General English and Technical English are going to be in this event. They are going to disscuss about several important topics like the differences between teaching Technicial English and teaching General English, the use of methods, techniques and materials to teach General English an Technical English and the differences among students in view of their motivational level. Because of these reasons, I think it is very important to travel to India to participate of this seminar, it is not only important for me, but also for the school in the future. I know that the end of the semester is a quite complicated time in the school, but I really think this event is important. (183 palavras).

Candidato: 6

Mr. coordinator, As you know, i've been studying Language teaching since 2009. Now, i'm about to graduate and, fortunately, i've found this very interesting Seminar which will happen at the University of Hyderabad, India. The seminar will help me improve my skills and techniques as a language teacher, once it includes "The differences between teaching Technical English and teaching General English"; "The obvious differences regarding the use of methods, techniques and material to teach General English and Technical English"; "Differences among students in view of their motivational level." - topics directly related to what we have been studying during these 4 years. Also, i have never been out of our country, what would be a great opportunity to communicate with other English speakers, from different parts of the World. Unfortunately, the Seminar would take me two weeks before the end of the semester, when i won't be able to keep working. That makes me incapable of going without your permission. Would you allow me to? Waiting for your "yes" and comprehension, Cassiano (172 palavras)

Candidato: 7

São José do Rio Preto, 10th october, 2012 Good Morning Lucy, I'm writing you this letter because I have to request something. Actually I need to be absent from work two weeks before the end of the semester because I found a good chance to attend an event in my field in India: it's a Seminar at the University of Hyderabad where we can participate of conferences about the ideia that Language teaching professionals of both General English and Technical English face several challenges in the context of globalization. What is more, there are some important topics that will be discussed like the differences between teaching Technical English and teaching General English and the differences among students in view of their motivational level. I believe that this seminar may help me to think about the school in the future because this productive task promises to be beneficial to the teaching community working with a goal to ensure effective teaching and learning situation in their classrooms. I'm waiting for your answer. Thank you for your attention. Regards, Denise (177 palavras)

Candidato:8

Dear Coordinator, As I have been trying to find some new courses for teachers, I have found this very interesting seminair that is going to happen in India, in the end of the semester. I believe it's going to be very useful for me and for the scholl. It will be about the teaching of General English and Technical English. The speaker is going to explain the differences between them, what kind of problems we, as teachers, may face and how to deal with them. He is also going to speak about techniques, methods and materials which can be used to both kinds of teaching. Moreover, the differences amog students if we consider they different level of motivation. As I got very interested in this seminair, I'm asking you to excuse me for the two last weeks of the semester to go. This can be very interesting not only for me, I can bring all the information and we may have a seminair here in the school as well, so the other teachers would know about all the information too. After that, I think the school may be capable of presenting Technical English courses, and we can start working with that too. I really believe it can be a great oppotunity for our teachers and school. Thank you, Isabella –(219 palavras)

Candidato: 9

Dear Professor Doctor Mr. Wittgenstein, I am writing to inform you of my selection to attend a seminar on Language teaching-learning process in India which will be taking place during the last two weeks of our semester. As you are certainly aware of my previous atitivities and interest in the area, I thought I should ask your permission to be excused from the activities during the period mentioned above. You can be sure that I will fully take advantage of such an opportunity to make myself most useful in all matters concerning the subject once I am back on campus. In case I need to have any extra material ready shortly after my return, I fully appreciate your sending the instructions as soon as possible. I honestly hope I will not be missing out anything vital. I am looking forward to hearing from you and let me know whether you want anything from India. Yours sincerely, Silvia (158 palavras)

Quadro (47): Respostas da tarefa de produção escrita

De acordo com as instruções, o avaliado deveria escrever uma carta para o seu coordenador, explicando que ele precisará se ausentar do trabalho por duas semanas antes do final do semestre. Assim, apresentaria argumentos para justificar o pedido, incluindo as razões pelas quais acredita que a sua participação no seminário seria positiva não só para ele, mas para a instituição também.

Com efeito, sublinhamos, nas redações, informações que dizem respeito ao gênero carta, como é o caso da identificação do local e da data em que ela foi escrita, a forma de se direcionar ao destinatário no início do texto, a forma de se despedir e as informações primordiais que foram indicadas no enunciado, como: a existência de um seminário na Índia na área de educação, o desejo de participar do evento, os benefícios que a participação poderá ocasionar, a necessidade de se ausentar no final do semestre e o pedido de permissão.

Com base nos dados das redações, podemos notar que todos os candidatos que desenvolveram esta tarefa compreenderam corretamente as instruções apresentadas no enunciado, pois, em todas as produções, aparecem as informações solicitadas. Exemplo disso é a informação de que irá acontecer um seminário na Índia, que aparece nos trechos: *a seminar on Language teaching-learning process in India; I have found this very interesting seminair that is going to happen in India; I found a good chance to attend an event in my field in India: it's a Seminar at the University of Hyderabad; there will have a seminar in India.*

Outra informação requerida no enunciado e que também apareceu nas redações é a de que a participação no seminário poderá trazer benefícios tanto para o professor quanto para a instituição, como aparece nos trechos: *You can be sure that I will fully take advantage of such an opportunity to make myself most useful in all matters concerning the subject; I really believe it can be a great oppotunity for our teachers and*

school; I believe that this seminar may help me to think about the school in the future; I think it is very important to travel to India to participate of this seminar, it is not only important for me, but also for the school in the future; I think it's not only a good opportunity for me, it's also a good opportunity for the university.

Os candidatos deveriam escrever para seu coordenador, pedindo permissão para participar do seminário. Essa informação também apareceu nas redações, como aparece nos trechos: *I would like to know of you if I could stay away from school during the period of two weeks; That makes me incapable of going without your permission; Would you allow me to?; I'm writing you this letter because I have to request something; I'm asking you to excuse me for the two last weeks of the semester to go; I thought I should ask your permission to be excused from the activities.*

Os candidatos foram instruídos a explicitar também a necessidade de se ausentar do trabalho por duas semanas, no final do semestre, como aparece nos seguintes trechos: *which will be taking place during the last two weeks of our semester; the period of two weeks; For participate this seminar I'll need two weeks away from our University; Actually I need to be absent from work two weeks before the end of the semester; I'm asking you to excuse me for the two last weeks of the semester to go.*

Visto que os avaliados deveriam escrever uma carta, existem algumas estruturas que são recomendadas, como é o caso da identificação do destinatário e as estruturas para se despedir, finalizando a produção. Essas informações podem aparecer por meio de estruturas diferentes, de acordo, por exemplo, com o grau de formalidade que se almeja.

No caso das cartas escritas pelos candidatos ao EPPL, todos eles se direcionaram corretamente ao seu suposto coordenador, utilizando estruturas como: *Dear Coordinator; Dear Professor; Mr. Wittgenstein; Good Morning Lucy; Mr.*

Coordinator; Mr. Smith; Sir; Mr. Ken Smith. Em relação à identificação do remetente e consequente finalização da carta, foram utilizadas expressões como: *Yours sincerely, Silvia; Thank you, Isabella; Regards, Denise; Best wishes, Paula.*

Assim, acreditamos que os candidatos que produziram as cartas tenham compreendido as informações descritas no enunciado. Além disso, muitos utilizaram também trechos do texto de apoio apresentado juntamente com as instruções, do qual o candidato poderia retirar algumas informações.

Gostaríamos de argumentar sobre a possibilidade de serem apresentadas outras propostas de redação, para que o candidato possa escolher aquela com a qual mais se identifica e que essas propostas também façam parte das atividades desenvolvidas nos contextos de ensino e aprendizagem de LE.

Com efeito, sugerimos que outros gêneros sejam apresentados aos candidatos, como é o caso de uma carta de recomendação, da elaboração de um e-mail resolvendo uma dúvida de um aluno ou solicitando uma informação e da produção de um relatório sobre alguma atividade pedagógica desenvolvida.

Outro aspecto que gostaríamos de mencionar é que acreditamos ser possível que o tema abordado no texto da seção de compreensão escrita possa ser o mesmo tema apresentado na tarefa de produção escrita, de forma a contribuir para que o candidato faça uso também das ideias apresentadas anteriormente, o que pode contribuir para seu melhor desempenho.

Dessa forma, se o tema do texto for o ensino de pronúncia, por exemplo, como aconteceu no teste aplicado em 2012, sugerimos que as propostas de produção escrita também girem em torno desse assunto, como seria o caso de um e-mail para um aluno dando informações sobre uma atividade de pronúncia ou resolvendo uma dúvida

sobre esse aspecto ou, por exemplo, um relatório descrevendo uma atividade que foi realizada e que envolvia o ensino de pronúncia.

Observamos nos dados que, dos 11 candidatos, apenas 7 escreveram a carta. Dessa forma, acreditamos que, possivelmente, os demais não obtiveram tempo suficiente para realizar esta tarefa, visto que ela é a última apresentada no exame, além da possibilidade de o cansaço ter influenciado negativamente no seu desempenho, pois nas tarefas anteriores também era preciso desempenhar a habilidade de produção escrita.

Um dado que pode comprovar a falta de tempo dos candidatos para concluir esta tarefa é o número de palavras produzidos, que varia entre 166 a 219, visto que o mínimo estabelecido nas instruções seria de 900 palavras.

Pode também ser considerado inviável que os candidatos desempenhem um número elevado de tarefas com produção escrita nas seções anteriores e, ao final do exame, desenvolvam uma redação muito extensa.

Sendo assim, concordamos com Concário e Consolo (mimeo) quando eles indicam que a produção escrita da terceira seção do teste instrua o candidato a escrever de 300 a 350 palavras, obtendo-se, assim, um número intermediário de palavras.

Em relação ao que se apresentou no enunciado e ao que se avalia por meio dos descritores dos parâmetros de avaliação desta tarefa, sugerimos que sejam consideradas as ideias de Scaramucci e Rodrigues (2004, p. 157) quando elas mencionam que os aspectos utilizados para avaliar o desempenho do candidato nas tarefas escritas devem ser: a adequação ao contexto (propósito comunicativo, gênero discursivo e interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (riqueza e adequação lexical e gramatical). Acreditamos que esses aspectos possam ser primordiais para uma avaliação holística do desempenho do candidato em uma tarefa de produção escrita.

Concordamos também com Concário e Consolo (mímeo) quando eles afirmam que a avaliação da produção escrita no EPPLÉ deverá analisar habilidades como: (1) identificação e reconhecimento da natureza do texto; (2) identificação e compreensão da organização e progressão textual; (3) compreensão dos efeitos obtidos no emprego de marcadores discursivos explícitos no texto; (4) ativação de esquemas que permitam inferir significado, ponto de vista e intenção; (5) antecipação e flexibilidade em relação a tema, organização e proposições do texto. Com efeito, essas habilidades poderiam aparecer também nos parâmetros de avaliação por meio dos descritores.

Como encerramento desta parte da nossa análise de dados, podemos afirmar que, por meio das tarefas do teste escrito do EPPLÉ, é proposta uma avaliação global da proficiência linguística do candidato, buscando avaliar as estruturas linguísticas utilizadas em possíveis práticas de sala de aula.

Para que essa avaliação global de fato aconteça, sugerimos que as grades de avaliação recebam nomenclaturas que possibilitem a interpretação do desempenho do candidato por meio dos graus de proficiência obtidos no desenvolvimento de tarefas específicas do contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

Por meio da nossa análise, buscamos contribuir para a verificação da validade de conteúdo das tarefas que permitem uma testagem direta. Nesse tipo de testagem, o candidato demonstra seu conhecimento por meio de atividades que fornecem uma amostragem da habilidade que está sendo avaliada. Por exemplo, para se avaliar a produção de sentenças bem estruturadas, o candidato é instruído a desempenhar uma tarefa que envolva a produção de texto sobre um determinado assunto, de forma que essa habilidade possa ser utilizada.

Foi possível também identificar correlações entre os enunciados das tarefas do teste, as respostas dos candidatos e os parâmetros utilizados para a correção dessas

respostas. Esse cruzamento de dados nos permitiu identificar informações do insumo que não foram bem compreendidas pelos avaliados, contribuindo para que uma reflexão a respeito dos parâmetros de avaliação fosse estabelecida, pois, de acordo com o que se instrui no enunciado, pode-se elencar as possíveis habilidades que o candidato deverá desempenhar e que, conseqüentemente, poderão ser avaliadas.

Sendo assim, esse processo de análise caracterizou-se como um instrumento de verificação da validade de conteúdo das tarefas, além da produção de quadros de especificações formuladas a partir dos insumos oferecidos no teste.

Acreditamos que o teste escrito do EPPL, em linhas gerais, apresenta tarefas que podem contribuir para a avaliação da proficiência linguística de professores de LI e que poderá sofrer alterações para que se estabeleça um instrumento cada vez mais válido e confiável, uma vez que o exame está em fase de aplicações-piloto.

Sugerimos, por exemplo, que o formato das tarefas da primeira seção seja alterado para que as habilidades de compreensão de texto sejam melhor focalizadas, permitindo também que maior tempo e esforço sejam dedicados à tarefa de produção escrita.

A análise das tarefas contribui para a conclusão de que a avaliação do teste escrito envolve a compreensão e a produção de forma integrada. A compreensão é avaliada considerando-se a adequação e a relevância da produção do candidato em resposta ao texto escrito.

Acreditamos que, quando se considera a proficiência linguística como uso adequado da linguagem para praticar ações, o essencial para a avaliação da produção escrita é o aspecto comunicativo, isto é, a adequação ao contexto. Isso significa que, mesmo que apresente coesão e adequação linguística, a produção poderá ser considerada inadequada caso não se cumpra o que foi solicitado na tarefa.

Na segunda seção, direcionada à correção de erros e à metalinguagem, encontramos aspectos bastante positivos, como é o caso da avaliação da habilidade em elaborar explicações que identificam, corrigem e contextualizam o funcionamento de algumas estruturas gramaticais. Nesta tarefa, pudemos encontrar dados que sugerem que os candidatos não compreenderam corretamente o insumo apresentado no enunciado.

Um exemplo disso foram os dados do candidato 4 que escreveu a explicação no espaço dedicado à tarefa em que era preciso apenas identificar e corrigir um desvio gramatical.

Outro aspecto é que, embora seja apontado no enunciado que é preciso elaborar uma explicação para apenas três erros gramaticais, acreditamos que o fato de as instruções das duas tarefas estarem juntas contribuiu para que muitos candidatos, ao invés de elaborar explicações para três sentenças, compreenderam que era necessário corrigir o erro de apenas três sentenças.

Por meio da apresentação e da descrição de um quadro com os parâmetros de correção desta tarefa, pudemos identificar pontos a serem possivelmente alterados nos descritores, como é o caso da nomenclatura *aprovado* e *reprovado* que contradiz a visão de um exame de proficiência de base comunicativa, além das descrições que fazem referência à avaliação de aspectos metodológicos que não são o foco de avaliação da tarefa.

Na terceira e última seção, pudemos identificar as informações que apareceram nas instruções e que foram compreendidas pelos candidatos, pois são reproduzidas nas produções escritas, além das considerações relacionadas à quantidade de palavras estabelecida que, para que possa ser alcançada, sugerimos algumas alterações nas demais partes do teste, com o intuito de melhor organizar o tempo disponível.

Além disso, apontamos a possibilidade de o tema apresentado no texto utilizado nas tarefas de interpretação textual ser o mesmo tema abordado na produção escrita, com o intuito de facilitar a compreensão do candidato e a produção de ideias.

Foi apontada também a possibilidade de ser apresentada mais de uma proposta para a redação, de modo a permitir que o candidato escolha aquela com a qual melhor se identifica. Dentre os gêneros sugeridos estão o e-mail, a carta de recomendação e o relatório de atividades desenvolvidas.

Para darmos continuidade a nossa discussão, apresentamos a seguir a análise dos questionários aplicados aos candidatos que se submeteram ao EPPL no ano de 2012, logo após o término do exame.

3.2.3 Análise dos questionários

A análise que apresentamos nesta seção diz respeito aos 11 questionários aplicados no ano de 2012, logo após o término do exame. Decidimos por utilizar as respostas desse instrumento com o intuito de contribuir para a verificação da validade de conteúdo das tarefas do teste escrito.

Segundo Alderson, Clapham, Wall (1995), a utilização de questionários como coleta de dados após a realização de um teste pode oferecer informações detalhadas que contribuirão para a tomada de decisões e práticas futuras de aprimoramento do teste.

Para os autores, os questionários podem exercer basicamente duas funções. A primeira é a de servir como gravações históricas do teste, estabelecendo como vários aspectos foram sendo alterados na prática. A segunda função é a de atuar como um guia para futuros desenvolvimentos do teste, contendo recomendações para o aprimoramento de aspectos que possivelmente não foram bem desenvolvidos.

Dessa forma, acreditamos que muitos dos dados que analisamos anteriormente poderão ser comprovados ou não por meio da opinião dos candidatos expressas nos questionários.

Como já mencionado na metodologia, o questionário é composto por perguntas abertas e está dividido em duas partes, sendo que a primeira diz respeito ao perfil profissional e acadêmico do candidato e a segunda aborda algumas características e impressões que os candidatos têm sobre o EPPL.

Visto que nosso foco de análise é o teste escrito, lançamos mão de considerações que priorizam as questões referentes a ele. Apresentamos, a seguir, as perguntas que analisamos.

1- Quais suas impressões gerais sobre a parte escrita do exame?
2- O que você mais gostou na parte escrita?
3- O que você menos gostou na parte escrita?
4- O nível das questões do exame é compatível com o nível de proficiência necessário para professores de língua estrangeira?
5- Você sentiu alguma dificuldade para realizar o exame? Para quê?
6- As instruções do exame foram claras? Identifique possíveis aprimoramentos.
7- O fato de o exame ser realizado pelo computador mais ajudou ou prejudicou seu desempenho?
8- Quais aspectos do exame você identificou como importantes/relevantes para avaliar professores de língua inglesa?
9- Quais aspectos do exame são trabalhados na sua formação na universidade?
10- Você acredita que esse exame seria bem aceito pelos futuros professores?

Quadro (48): Perguntas do questionário de pesquisa

Como se pode verificar, as perguntas que utilizamos são dissertativas e estão relacionadas tanto ao teste escrito quanto a algumas características gerais do exame, como é o caso do seu formato eletrônico. Em suma, foram investigados aspectos como: as impressões que os candidatos apresentaram em relação ao teste; as características do instrumento que eles mais gostaram; a compatibilidade entre os níveis das questões e os

níveis de proficiência que se espera que o professor de LE apresente; as dificuldades encontradas na realização do exame; a clareza das instruções; os aspectos mais relevantes para os professores de LE; e a possível aceitação do instrumento por parte dos profissionais da área.

Na primeira questão, os candidatos deveriam apontar quais eram suas impressões sobre o teste escrito. Um total de 5 dos 11 candidatos afirmou que a parte escrita do exame é mais difícil do que a parte oral. Os demais descreveram o teste como positivo, interessante, bem elaborado. Alguns apontaram a tarefa de correção de erros como a mais interessante. O fato de cinco candidatos terem considerado o teste escrito mais difícil nos permite pressupor algumas interpretações.

Podemos considerar que esses candidatos obtiveram um bom desenvolvimento das habilidades orais durante o curso de Letras em que se formaram e, ao mesmo tempo, podem ter ocorrido possíveis falhas no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção escrita.

Ao mesmo tempo, esse pode ser um dado que, caso se repita com frequência, indicará a necessidade de um alinhamento de níveis de dificuldade entre os testes oral e escrito, uma vez que eles podem estar apresentando tarefas que requerem níveis de proficiência distintos. Esse fato é bastante complexo e necessita de um maior número de aplicações para que comparações sejam estabelecidas, de forma a identificar se os testes estão apresentando tarefas com níveis de dificuldade compatíveis.

Uma próxima hipótese para a afirmação de que o teste escrito é mais “difícil” do que o teste oral é a de que os candidatos são, de fato, mais proficientes em habilidades que envolvem produção e compreensão oral. No âmbito dessas discussões, vale afirmarmos que, embora não classificamos os níveis de proficiência em que se encaixam as tarefas do EPPL, por meio da nossa análise, podemos concluir que, para

se submeter ao teste, o candidato deverá apresentar um nível de proficiência que o permita, por exemplo, ler um texto acadêmico e dominar regras gramaticais como aquelas do tempo verbal do presente perfeito.

Com base em livros didáticos de ensino de Língua Estrangeira, como é o caso do *Toutchostone* e do *English Profile*, tópicos como estes são ensinados em níveis pré-intermediários. Dessa forma, o candidato do EPPLLE deveria estar ciente de que, para realizar as tarefas do exame, é preciso apresentar um nível mínimo de proficiência.

Nesse mesmo sentido, outro aspecto que necessariamente poderia ser estabelecido, por meio de pesquisas, seria se existe um nível mínimo de proficiência exigido para professores de LE.

Acreditamos que o estabelecimento de faixas de proficiência pode contribuir para uma qualificação do profissional e uma consequente reflexão sobre quais habilidades ele desempenha com mais sucesso, gerando, assim, oportunidades de aprimoramento.

Outra possibilidade para a utilização das faixas de proficiência pode acontecer por parte da instituição em que o professor trabalha, apontando qual nível de proficiência o profissional deverá apresentar para desenvolver seu trabalho de forma satisfatória.

Dando sequência à análise dos questionários, ao serem perguntados sobre a parte do teste que mais gostaram, a maioria dos candidatos apontou a tarefa de correção de erros. Dois candidatos apontaram a produção escrita e um candidato afirmou que as perguntas de interpretação textual eram de fácil compreensão.

O fato de os candidatos terem se identificado com a tarefa de correção de erros é positivo, uma vez que ela envolve uma prática do dia a dia do professor, além de avaliar também o domínio de tópicos gramaticais. Como afirmamos anteriormente, a segunda

seção do teste contribui para que o classifiquemos como um teste para fins específicos, uma vez que leva o candidato a desenvolver uma tarefa relacionada ao seu fazer pedagógico, ou seja, corrigir desvios gramaticais não é algo comum ao contexto de atuação de outros profissionais, por exemplo.

Embora muitos candidatos tenham gostado da tarefa de correção de erros, muitos deles não a desempenharam com sucesso, pois o número de sentenças corrigidas foi menor do que o esperado. Além disso, muitos candidatos, como discutimos na análise das respostas, não realizaram a correção e a explicação dos desvios gramaticais de forma satisfatória.

Na próxima pergunta do questionário os candidatos deveriam apontar algum aspecto do teste que eles menos gostaram. A maioria afirmou que a prova é muito longa e que o tempo não é suficiente. Dois candidatos escreveram que o texto científico, insumo apresentado na primeira seção, viabiliza uma leitura cansativa.

Esses dados contribuem para a nossa hipótese de que os candidatos não haviam desempenhado satisfatoriamente as últimas tarefas do exame, por questões de falta de tempo e/ou cansaço.

Em relação às dificuldades ao realizar o exame, os candidatos apresentaram aspectos variados. Quatro encontraram dificuldade em corrigir erros gramaticais, três em operar o programa do computador, um em utilizar a tecnologia, dois em realizar o teste escrito por ser longo, um em atingir o limite de palavras na tarefa de produção escrita, e um em ler o texto acadêmico.

Essas dificuldades podem estar relacionadas a inúmeras questões, como é o caso do nível de proficiência do candidato, da sua familiaridade com a máquina, da sua familiaridade com atividades de cunho pedagógico e da sua preferência pessoal.

O fato de a prova escrita ter sido considerada longa pode também ser uma característica típica de tarefas de produção escrita que, de fato, podem exigir maior tempo para elaboração do que aquelas de produção oral.

Um dado importante para nossa análise é a verificação da compreensão do insumo apresentado nos enunciados do exame. A maioria dos candidatos afirmou que as instruções foram claras. Três candidatos afirmaram que poderia ter sido melhor explicado a forma com que o tempo seria organizado, tanto para a gravação quanto para a preparação das tarefas de produção oral.

O fato de a maioria ter considerado as instruções claras é positivo, pois contribui para que o candidato desempenhe aquilo que se espera, além de contribuir para a obtenção de um exame mais confiável, pois ficam explícitas as habilidades avaliadas.

A questão de o exame ser aplicado em formato eletrônico pode influenciar em fatores como a familiaridade do candidato com a máquina, a disponibilidade de equipamentos adequados, a aplicação do exame em espaços adequados, a habilidade de digitar no teclado de um computador, dentre outros.

A maioria dos candidatos afirmou que o fato de o exame ser aplicado em meios eletrônicos facilitou a realização das tarefas. Alguns deles também afirmaram que problemas técnicos advindos do uso da máquina podem prejudicar o candidato e apenas um participante afirmou que o formato eletrônico prejudicou seu desempenho.

O fato de a maioria ter julgado positivo o formato eletrônico do exame pode indicar que esse grupo de candidatos apresenta certa familiaridade ao utilizar equipamentos eletrônicos, como o computador. Acreditamos que, devido à realidade em que vivemos, de expansão do uso de artefatos tecnológicos tanto em ambientes cotidianos quanto em ambientes de sala de aula, o formato eletrônico do exame poderá

ser um fator que contribua para o desempenho dos candidatos e que contribua para que aqueles que não apresentam tais habilidades, busquem desenvolvê-las.

Ainda em relação ao formato eletrônico do exame, foi perguntado aos candidatos se eles encontraram algum problema técnico com a operação do sistema da prova. Apenas três candidatos afirmaram não ter tido problemas de origem técnica, enquanto que os demais apontaram diversos problemas com o uso dos artefatos eletrônicos.

Essa informação é relevante, pois a aplicação de um exame em formato eletrônico não é possível caso os recursos tecnológicos não estejam disponíveis. Além disso, é necessário que todo o equipamento funcione de forma adequada, uma vez que um microfone com problemas, por exemplo, pode comprometer a qualidade do som que será gravado e a consequente qualidade dos dados.

Em relação aos aspectos pedagógicos que aparecem no exame, os candidatos deveriam apontar aqueles que julgavam ser mais relevantes. A maioria apontou a tarefa de correção e explicação de erros como a pedagogicamente mais relevante. Um candidato indicou habilidades como produção e compreensão oral e escrita como as mais importantes, e um candidato afirmou que, se o examinado não apresentar níveis de proficiência satisfatórios, ele não será capaz de realizar o teste oral.

Podemos compreender o fato de a maioria dos candidatos ter afirmado que a tarefa de correção de erros seja a mais relevante, pois ela é a única, daquelas pertencentes ao teste escrito, que apresenta especificidade tanto em relação ao conteúdo quanto em relação à atividade que deve ser desenvolvida, pois as demais tarefas, embora abordem um conteúdo específico da área de ensino e aprendizagem de línguas, são caracterizadas como atividades possivelmente desenvolvidas por diferentes profissionais, como é o caso da elaboração de uma carta. Isso justifica também o fato de

elas serem tarefas possivelmente encontradas em outros tipos de testes de proficiência, apresentando também outros propósitos de avaliação.

Na penúltima pergunta do questionário, os candidatos deviam apontar algumas habilidades desempenhadas no exame e que também foram trabalhadas durante as aulas de LE do curso de graduação. A maioria respondeu que todas as habilidades que apareceram no exame haviam sido trabalhadas.

Um candidato afirmou que faltaram no curso de graduação atividades relacionadas à produção escrita. Esse fato pode indicar que o exame é coerente com o conteúdo trabalhado no curso de graduação onde esses candidatos se formaram. Dessa forma, os resultados obtidos no EPPLÉ podem servir como instrumento de avaliação das aulas de LE dos cursos de graduação, especificamente das Licenciaturas.

Na próxima pergunta do questionário os candidatos deveriam responder se acreditavam que o exame teria uma boa aceitação por parte dos professores de LE. A maioria afirmou que o exame seria bem aceito pelos professores. Um candidato disse não ter certeza. De fato, a utilização do EPPLÉ como instrumento de avaliação de proficiência para professores de LI pode possibilitar um efeito retroativo positivo no sistema de ensino aprendizagem de línguas, pois pode impulsionar seus candidatos a buscar níveis de proficiência mais elevados.

Nesse mesmo sentido, os candidatos responderam a uma pergunta sobre o uso do exame como parte do processo de seleção de professores no ensino fundamental e médio. Todos os candidatos afirmaram que essa utilização seria válida, pois estimularia os professores a estudar mais, contribuindo para o bom desenvolvimento do ensino em geral. Acreditamos também na possibilidade desse efeito positivo, porém, deve-se levar em consideração que a implementação de um instrumento de avaliação como parte de

um processo seletivo de professores do ensino médio e fundamental depende diretamente de questões políticas, sociais e burocráticas.

No âmbito dessas discussões, os dados questionários aplicados aos candidatos após a realização do exame contribuíram para o cruzamento da nossa análise, pois permitiram que discussões sobre os enunciados das tarefas e as respostas obtidas fossem confirmadas por meio da opinião dos candidatos.

Dessa forma, como fruto da nossa análise de dados, apresentamos no próximo capítulo um de texto que apresenta informações que podem ser utilizadas no construto do teste escrito, seguido de um quadro com as habilidades que são avaliadas. Vale ressaltar que o conteúdo do texto é baseado na nossa análise de dados e na verificação da validade de construto e de conteúdo que desenvolvemos.

Finalizamos, assim, este capítulo, que teve como objetivo apresentar, analisar e discutir os dados deste trabalho. A seguir, nas considerações finais, os resultados da investigação são retomados e as perguntas de pesquisa são efetivamente respondidas à luz da teoria que nortearam seu desenvolvimento.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomo-nos, neste capítulo, estabelecer conclusões a respeito da investigação conduzida sobre o teste escrito do EPPLE, buscando responder as nossas perguntas de pesquisa, além de apresentar um texto com especificações que poderão ser utilizadas no aprimoramento do construto deste instrumento.

Como vimos, o teste busca avaliar de forma integrada práticas de compreensão e de produção escrita do candidato. Dessa forma, as tarefas instruem o avaliado a selecionar, dentre as diversas informações presentes no insumo, aquelas relevantes para cumprir o que é proposto.

Assim, é necessário que o candidato não apenas decodifique as informações presentes no texto-base, mas também as relacione ao seu conhecimento prévio e ao conteúdo linguístico presente no texto, selecionando e organizando as informações de acordo com as instruções apontadas no enunciado de cada questão.

Visto que o processo de validação de um instrumento de avaliação como o EPPLE é um processo contínuo, acreditamos que muitas das considerações que estabelecemos neste trabalho poderão contribuir para o aprimoramento do exame e para a continuidade dos trabalhos do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC.

Gostaríamos de ressaltar, como fizemos no capítulo de introdução, que algumas das nossas sugestões aparecem também em uma nova versão do teste escrito, elaborada pelo grupo de pesquisa, que se manteve em análise até a conclusão deste trabalho. Sendo assim, não nos propomos a discuti-la, uma vez que ainda não foram realizadas aplicações e nem coleta de dados desta versão²⁵.

²⁵ Versão III do teste escrito – encontra-se no anexo deste trabalho.

Respondendo à pergunta de pesquisa I

Com o intuito de respondermos a nossa primeira pergunta de pesquisa: *Em que medida as tarefas do teste escrito do EPPLÉ correspondem aos seus objetivos? Ou seja, elas avaliam aquilo que propõem avaliar?*, apresentamos algumas das sugestões e das características do EPPLÉ que foram descritas por meio da nossa análise de dados.

Como se pôde verificar, as tarefas do teste escrito do EPPLÉ, especificamente, são definidas com base nas necessidades de uso da língua por professores de LE em ambientes de ensino e aprendizagem, estabelecendo relações com as habilidades linguísticas que precisam ser mobilizadas pelos candidatos com o intuito de desempenhar atividades comuns ao ambiente de sala de aula, no contexto brasileiro.

Para isso, no teste, o avaliado desenvolve atividades de compreensão e produção escrita que simulam situações da vida real, do ambiente de trabalho em que atuam.

Por meio da análise dos enunciados e do construto do exame, podemos depreender que a visão de uso da linguagem que se estabelece é a de uma ação conjunta de participantes cujo intuito primordial é a obtenção da comunicação, seja por meio de habilidades de produção ou de compreensão escrita.

Com efeito, a linguagem se caracteriza como social e permeia as ações humanas, em especial, aquelas presentes no contexto de ensino e aprendizagem, que pode envolver sujeitos como professores, coordenadores e alunos.

Sendo assim, por se tratar de um exame cujo público-alvo é específico, o conteúdo das tarefas é estabelecido com base nas necessidades de uso da língua-alvo dos professores de LE. Como mencionamos anteriormente, embora tenham sido descritas algumas características e objetivos do teste, é importante reconhecer que, para desenvolver suas tarefas, o candidato deve apresentar certo nível de proficiência em LI

com o intuito de conseguir, por exemplo, ler um texto científico na área de Linguística Aplicada.

Embora o nível mínimo de proficiência necessário para se submeter ao teste não esteja estabelecido, poderíamos sugerir, de acordo com o conteúdo trabalhado em livros didáticos de ensino de língua inglesa como o *Touchstone* e *English File*, que as tarefas do teste escrito se encaixam em um nível mínimo pré-intermediário.

Acreditamos que estudos a esse respeito também possam ser desenvolvidos com o intuito de esclarecer melhor tanto o nível de dificuldade das tarefas do teste escrito quanto o nível de dificuldade entre os dois testes do exame, ou seja, o escrito e o oral.

Adotamos a classificação de Bachman (1990) e estabelecemos quatro tipos de conhecimentos que são avaliados por meio das tarefas do EPPL, sendo eles: o conhecimento de tópico, gramatical, sociolinguístico e textual.

No primeiro caso está presente o conhecimento metalinguístico e a proficiência do candidato para escrever sobre as regras da língua, como acontece na tarefa de correção de desvios gramaticais.

No conhecimento gramatical estão os componentes lexical, fonológico, sintático e grafológico, que podem também ser avaliados por meio das diferentes tarefas do exame, como é o caso da identificação de expressões presentes em um texto científico de Linguística Aplicada. No teste escrito que analisamos não é avaliado o componente fonológico, este se restringe ao teste oral do EPPL.

Em relação o conhecimento sociolinguístico, faz-se referência ao uso apropriado da língua em contextos de ensino e aprendizagem de LE. Como, por exemplo, no caso da tarefa de produção escrita em que o candidato é instruído a se colocar no lugar de um professor que necessita escrever uma carta pedindo autorização a seu coordenador para participar de um seminário na área de Linguística Aplicada que acontecerá na Índia.

Dessa forma, acreditamos que o fato de o exame apresentar um insumo específico faz com que o conhecimento sociolinguístico perpassasse em todas as tarefas, pois é preciso que o candidato se coloque na posição de um professor.

Já o conhecimento textual, que diz respeito à organização retórica e aos elementos coesivos, pode ser encontrado principalmente na tarefa de produção escrita, da seção III do teste. Por outro lado, ao levarmos em consideração que as habilidades do EPPLÉ são avaliadas de forma integrada, acreditamos que aspetos como a utilização de elementos coesivos possam ser avaliados também em tarefas cujo foco é a avaliação da compreensão escrita.

Logo, gostaríamos de sugerir que a correção das tarefas seja feita de forma global possibilitando que, em tarefas de interpretação, por exemplo, desvios de ordem gramatical possam também ser considerados, uma vez que estamos tratando de um exame para professores que possivelmente necessitarão de apresentar níveis satisfatórios de proficiência tanto em interpretação quanto em produção escrita.

Com efeito, sugerimos que o insumo oferecido seja também correlacionado, pois, mesmo que os propósitos dos dois testes estejam interligados, eles apresentam temas bastante díspares. Assim, o tema dos áudios do teste oral poderia ser o mesmo do texto apresentado no teste escrito, de forma que a compreensão do insumo apresentado tanto no áudio quanto nos textos possa contribuir para o desenvolvimento de diferentes tarefas.

Nossa análise viabiliza também a afirmação de que o EPPLÉ é um exame de proficiência linguística e não um exame “pedagógico”, uma vez que o foco de avaliação é, como já discutido, a proficiência do candidato para desenvolver tarefas específicas ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas e não a metodologia que ele utiliza para desenvolver essas tarefas.

Ao avaliar o candidato por meio de habilidades que aparecem de forma integrada, acreditamos que o recorte da proficiência do candidato possibilite uma avaliação global do desempenho. Portanto, sugerimos que as faixas de proficiência do exame possam contribuir para o estabelecimento de uma qualificação do candidato relativa a determinadas habilidades desempenhadas no teste.

Em outras palavras, acreditamos que classificar o candidato em “aprovado” “quase aprovado” ou “reprovado” possa não ser coerente com os propósitos do instrumento, uma vez que é empregada a ideia de que o candidato é classificado em graus de proficiência, não existindo uma “proficiência absoluta” como sugere a nomenclatura aprovado/reprovado, pois o EPPLÉ é baseado em critérios de avaliação e não apenas em normas linguísticas.

Ao nos propormos a responder *em que medidas as tarefas do teste escrito avaliam aquilo que se propõem a avaliar*, gostaríamos de nos referir a cada uma delas de forma específica.

As quatro primeiras questões de compreensão textual do teste são por nós classificadas como um grupo de tarefas caracterizadas pelo uso geral da língua, pois não são específicas apenas do contexto de sala de aula. A especificidade delas está no fato de abordarem um assunto da área acadêmica, sobre Linguística Aplicada, uma vez que responder a questões de interpretação de texto pode fazer parte de diferentes contextos de atuação.

Acreditamos que instruir o candidato para que escreva quatro repostas dissertativas com o intuito primordial de se avaliar leitura e compreensão, dentro de um espaço de tempo relativamente curto, poderia não ser uma alternativa muito eficaz. Ao mesmo tempo, a amplitude das duas primeiras questões dissertativas permite que os

candidatos produzam respostas muito longas, podendo prejudicá-los em relação à organização do tempo.

Com base na análise dos enunciados dessas questões dissertativas, podemos elencar algumas especificidades que são nelas avaliadas, como, por exemplo: a compreensão de informações gerais e específicas do texto, a identificação de opiniões, a identificação de elementos linguísticos formais e a função que desempenham no texto e a interpretação de expressões linguísticas de acordo com o contexto apresentado.

Porém, para que haja maior coerência entre o propósito da tarefa e o tempo disponível para sua realização, sugerimos que o formato dissertativo seja substituído por outros formatos, como é o caso do preenchimento de lacunas e das questões de múltipla escolha.

Essas alterações poderiam viabilizar também o aumento da confiabilidade e da praticidade do teste. No caso da confiabilidade, podemos exemplificar o fato de que para a correção de questões dissertativas é preciso que os corretores sejam bem treinados e que os critérios da grade de avaliação sejam bem definidos, com o intuito de se obter uma correção mais coerente e justa.

Em relação à praticidade, a correção de questões de múltipla escolha pode ser mais prática, não exigindo a presença de um grupo específico de especialistas treinados. Além disso, esse tipo de correção pode ser feita também por meio de computadores.

A falta de tempo para o desenvolvimento do teste é um fator que aparece de forma frequente nos dados, uma vez que, com o decorrer das tarefas, as respostas produzidas pelos candidatos tendem a ser mais curtas, além de o número mínimo de palavras estabelecido na atividade de produção escrita não ter sido alcançado por nenhum dos candidatos.

Esse dado aparece também nos questionários em que os avaliados afirmam que o teste escrito é muito longo e que o tempo disponível não é suficiente. Como consequência, acreditamos também que, para tornar o tempo disponível e a quantidade de tarefas mais coerente, possam ser eliminadas algumas das questões de interpretação de texto, por exemplo.

Na seção II do teste, composta por tarefas desenvolvidas por professores de LE, é obtida uma amostra da proficiência do candidato bastante característica do contexto de ensino e aprendizagem de línguas e acreditamos que coerente com os propósitos do exame, pois leva o candidato não apenas a demonstrar sua proficiência em escrever uma explicação sobre um desvio gramatical cometido por um aluno, mas também em dominar o conteúdo a ser ensinado que, no caso, gira em torno do funcionamento das regras gramaticais.

Logo, a avaliação neste caso acontece em dois aspectos primordiais: na proficiência linguística do candidato em escrever uma explicação e no domínio que ele apresenta das regras gramaticais. Visto que no enunciado é instruído que o candidato deve escrever uma explicação para seu aluno de LI, acreditamos também na possibilidade de se alterar a pontuação daqueles que não dialogam com o aluno, por não cumprirem um dos requisitos apontados no insumo.

Além disso, para que haja uma melhor padronização da tarefa e dos seus respectivos objetivos, sugerimos que as três sentenças a serem corrigidas e explicadas sejam pré-estabelecidas no enunciado, de forma que todos os candidatos elaborem uma explicação para as mesmas sentenças.

Sugerimos também que o enunciado instrua melhor o candidato a respeito da origem dos desvios e que estes apareçam de forma mais explícita, deixando o propósito da tarefa mais claro e definido.

No caso da seção III, composta por uma atividade de produção escrita, sugerimos que outras possibilidades de gêneros sejam também propostas e que estejam inseridas em contextos de ensino e aprendizagem, como é o caso da elaboração de uma carta de recomendação; de um e-mail envolvendo uma dúvida de um aluno ou de um relatório sobre uma atividade desenvolvida no ambiente escolar.

Oferecer diferentes alternativas de gêneros textuais para que o candidato escolha aquela que tenha mais domínio poderia também contribuir para a obtenção de um melhor desempenho por parte do avaliado, pois possibilita a escolha do gênero para o qual é mais proficiente.

Nesta tarefa é estipulado um número mínimo e um número máximo de palavras que devem ser digitados, o que também orienta a produção. Visto que nos dados coletados em 2012 nenhum candidato alcançou o número mínimo de palavras estipulado, sugerimos que seja estabelecida uma média coerente com o número de tarefas do teste e com o tempo disponível. Concordamos com a sugestão de Concário e Consolo (mímeo), de que seja estipulado um número de 300-350 palavras para a tarefa de produção escrita.

No âmbito dessas discussões, verificamos que o EPPLÉ não apresenta como objetivo avaliar a proficiência do candidato por meio de habilidades isoladas, mas, sim, possibilita a testagem dessas habilidades de forma integrada com o intuito de medir amostras da proficiência dos candidatos em situações de uso da língua próprias a contextos de ensino e aprendizagem.

Respondemos, a seguir, nossa segunda pergunta de pesquisa.

Respondendo à pergunta de pesquisa II

Para darmos continuidade a nossa discussão, buscamos responder a nossa segunda pergunta de pesquisa *Quais contribuições práticas e teóricas podemos formular para o aprimoramento do construto do EPPLE, principalmente para o teste de leitura e produção escrita*, apresentando um texto composto por informações que podem contribuir para o aprimoramento do construto do teste escrito do exame. Segue abaixo o texto sobre o qual estamos nos referindo.

O teste escrito do EPPLE é um instrumento que objetiva avaliar a compreensão e a produção escrita do candidato em termos de uso contextualizado da língua, em situações que simulam o ambiente de ensino e aprendizagem, tomando como base o desempenho global do candidato.

As tarefas apresentam uma visão de leitura como construção de sentidos, que vai além da decodificação e localização de informações, pois o candidato deverá selecionar, relacionar, refletir e utilizar as informações com propósitos específicos, instruídos por meio do insumo oferecido.

A visão de proficiência presente no teste condiz com a do sentido técnico do termo, apontado por Scaramucci (2000), em que se acredita na existência de graus de proficiência obtidos de acordo com os diferentes intuitos e especificidades de uso da língua.

O conteúdo do teste é baseado nas necessidades do público-alvo, desta forma, todo o insumo gira em torno da área de Linguística Aplicada e do contexto de sala de aula. Com efeito, estamos tratando de um teste de proficiência para fins específicos, cujo público-alvo são professores de LE e cujas tarefas envolvem os candidatos em

atividades e conteúdos específicos da área de ensino e aprendizagem.

Ao nos referimos ao uso da língua no teste escrito, referimo-nos à língua estrangeira, que se manifesta por meio da realização de tarefas comunicativas em um contexto de avaliação, fazendo com que a definição de língua como instrumento de comunicação seja restrita a esse contexto.

Assim sendo, o teste viabiliza a avaliação do desempenho linguístico dos candidatos em tarefas pedagógicas, não apresentando como critério os métodos empregados, mas, sim, as amostras da proficiência produzidas no desenvolvimento das tarefas.

Por fim, como efeito esperado para a aplicação deste instrumento, pode-se mencionar a busca por níveis de proficiência linguística que viabilizem o aprimoramento de um sistema de ensino e aprendizagem de línguas de qualidade.

Quadro (49): O construto do teste escrito

Com o intuito de ilustrar algumas das informações que estão presentes no quadro acima e para elencarmos especificações que foram estabelecidas para o teste escrito por meio da nossa análise de dados, apresentamos também um quadro com as habilidades que podem ser avaliadas em cada tarefa.

Em relação à seção I do teste, a avaliação de leitura e compreensão textual se dá por meio de questões de múltipla escolha, de elaboração de perguntas e por perguntas dissertativas. As habilidades avaliadas são:

Seção I Leitura e compreensão de Texto	1) responder questões de compreensão de leitura em formato dissertativo e de múltipla escolha na língua alvo; 2) fazer inferências sobre significados; palavras e estruturas utilizadas no texto-base; 3) demonstrar compreensão geral e específica; 4) compreender paráfrases do texto-base; 5) compreender expressões na língua-alvo; 6) fornecer explicações sobre a estrutura da língua-alvo 7) compreensão de texto, de paráfrase, de metalinguagem, de comparação, de construção sintática, de inferência, de exclusão, de escolha; 8) a reestruturação gramatical; 9) selecionar conteúdos do texto-base que possam ser utilizados na resposta de uma dada pergunta, 10) dominar o vocabulário apresentado; 11) produzir frases interrogativas direcionadas a um interlocutor específico.
---	--

Quadro (50): Habilidades avaliadas na seção I

Para a seção II do teste, composta por tarefas específicas ao ambiente de ensino e aprendizagem, em que o candidato deve corrigir desvios gramaticais e elaborar uma explicação para seu aluno sobre os aspectos que estão envolvidos na correção, apresentamos o seguinte quadro com as habilidades que são avaliadas.

Seção II Metalinguagem	1) identificar formas gramaticais incorretas; 2) dominar regras gramaticais da língua-alvo; 3) dominar os contextos linguísticos em que determinadas regras gramaticais possam estar inseridas; 4) utilizar a metalinguagem; 5) direcionar-se a um aluno; 6) corrigir o desvio gramatical; 7) fornecer explicações sobre a estrutura da língua-alvo.
-----------------------------------	--

Quadro (51): Habilidades avaliadas na seção II

Em relação à seção III, dedicada à avaliação da produção escrita do candidato, elaboramos, com base no artigo de Concário e Consolo (mimeo) e em nossa análise de dados, o seguinte quadro com as habilidades que são avaliadas.

Seção III Produção de texto	1) redigir textos em gêneros envolvidos no trabalho do professor: carta de apresentação, e-mail, relatórios, texto argumentativo, carta de recomendação. 2) identificar e reconhecer a natureza do texto; 3) compreender a organização e a progressão textual; 4) compreender os efeitos obtidos no emprego de marcadores discursivos explícitos no texto; 5) ativar esquemas que permitam inferir significado, ponto de vista e intenção; 6) adequar-se ao contexto (propósito comunicativo, gênero discursivo e interlocutor), 7) adequar-se discursivamente, produzindo um texto com coesão e coerência;
--------------------------------	---

Quadro (52): Habilidades avaliadas na seção III

Dessa forma, podemos afirmar que o objetivo central desta tese foi o de contribuir para o aprimoramento de um exame de proficiência, denominado EPPL, por meio da investigação de aspectos da sua validade de construto e da validade de conteúdo, de forma a viabilizar a implementação de um instrumento válido e confiável, cujas tarefas buscam avaliar conhecimentos linguísticos necessários a professores de LE, em contextos de ensino e aprendizagem.

Em suma, acreditamos que a aplicação desse exame poderá ocasionar, como efeito esperado, mudanças positivas no sistema educacional brasileiro, uma vez que professores de LE poderão buscar o aprimoramento profissional, pedagógico, acadêmico e linguístico.

Com efeito, nosso trabalho vem enfatizar também a necessidade de divulgação dos dados do EPPLÉ para que seus candidatos possam ter conhecimento de quais tarefas o exame é composto, o que elas buscam avaliar e de que forma a avaliação é realizada.

Acreditamos que nossa investigação possa contribuir para que alguns aspectos do exame sejam repensados e para que seu construto teórico seja aprimorado, pois, conforme afirma Morrow (2004), não existe uma "validade absoluta", pois é por meio de testagens, análises e discussões teóricas que um teste pode avaliar de forma mais coerente aquilo que de fato se propõe avaliar.

Gostaríamos de ressaltar a necessidade de se dar continuidade às pesquisas referentes ao aprimoramento do EPPLÉ, investigando um maior número de aplicações, com o intuito de obtermos um instrumento de avaliação coerente e que possa contribuir para mudanças positivas no sistema de ensino e aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências

- AERA, APA, e NCME. *Standards for educational and psychological testing*. Washington, D.C. American Educational Research Association, 1999.
- ALDERSON, J. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- _____. Foreword. In: CHENG, L.; WATANABE, Y; CURTIS, A. (Eds). *Washback in Language. Testing – Research Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- ALDERSON, J. C.; BANERJEE, J. Language testing and assessment (part I) (State-of-the-art review). *Language Teaching*, vol. 34, p. 213-236, 2001.
- ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. *Language test construction and evaluation*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: CUP, 1995.
- ALKMIM, T. M. *Sociolinguística*. MUSSALIM F.; BENTES A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: Domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. *Language test construction and evaluation*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: CUP, 1996.
- ALMEIDA-FILHO, J. C. P. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. *Revista Contexturas*, São Paulo, vol. 01, n. 01, p. 77-85, 1992.
- _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- _____. *O Professor de Língua Estrangeiras em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- ANCHIETA, P. P. *Análise de testes de proficiência em língua inglesa: subsídios à elaboração de um exame para professores de inglês no Brasil*. 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2010.
- ARAÚJO, K. S. Avaliação de compreensão de leitura em língua estrangeira: itens isolados e itens integradores. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XV, 2006.
- BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP, 1990.
- _____. What Does Language Testing Have to Offer? *TESOL Quarterly*. Washington, vol. 26, n. 4, p. 671-704, 1991.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP, 1996.

BAFFI-BONVINO, M. A. *Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor “vocabulário” de um teste de proficiência para professores de língua inglesa*. 2010. 366 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2010.

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

_____. 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.

BOLTER, J. D. *Writing Space. The computer, hypertext, and the History of Writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

BORGES-ALMEIDA, V. *Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando de Letras: implicações para a validação de um teste*. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2009.

BORTTONI-RICARDO, S. M.. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. Disponível em: <<http://www.parabolaeditorial.com.br/PROFESSOR.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

BROWN, A. LSP testing: the role of linguistic and real-world criteria. *Melbourne Papers in Language Testing*, Melbourne, vol. 2, n. 2, p. 35-54, 1993.

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

BROWN, J. D. *Understanding research in second language learning*. Cambridge: CUP, 1988.

_____. Performance assessment: existing literature and directions for research. *Second Language Studies*, Honolulu, v. 22, n. 2, p. 91-139, 2004.

_____. *Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment* (New edition). New York: McGraw-Hill, 2005.

BUSNARDI, B. *Precisão e complexidade gramatical na avaliação da proficiência oral do (futuro) professor de inglês como língua estrangeira*. 2012. 222 f. Dissertação

(Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2012.

CAVALARI, S. M. S. *Auto-avaliação em um contexto de aprendizagem de línguas em tandem à distância*. 2009. 247 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 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; DOUGLAS, D. *Assessing Language Through Computer Technology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

_____. Foundations and directions for a new decade of language testing. In: DOUGLAS, D.; CHAPELLE, C. (Eds.). *A new decade of language testing research*. Arlington, VA: TESOL publications, 1993. p. 1-22.

COHEN, S. Knowledge and Context. *Journal of Philosophy*, New York n. 83, p.574-583, 1986.

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: EDITORA NH, 2007. p. 243-291.

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.

_____. 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.

_____. A. Competência linguístico-comunicativa: (re)definindo o perfil do professor de língua estrangeira. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 2002 (CD-ROM).

_____. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, vol. 43, n. 2, p. 265-286, 2004.

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

CONSOLO, D. A.; GUERREIRO, G. M. S.; HATUGAI, M. R. *Mapeamento da competência linguístico-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.; 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).

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, n.5, p. 161–170, 1967.

_____. *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books, 1973.

DAVIES, A. *Principles of language testing*. Oxford: Basil Blackwell Ltd, 1990.

_____. et al. *Dictionary of language testing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 30; 149; 221.

DAVIES, P.; PEARSE, E. *Success in English Teaching*. Oxford: OUP, 2000.

DAVIS, K. A. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 29, n. 2, p. 427-453, 1995.

DOUGLAS, D. *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DOUGLAS, D.; CHAPELLE, D. C. *Assessing language through computer technology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

DOYÉ, P. *Authenticity in foreign language testing*. ED 350 819, p. 1-11, 1991.

EDELSKY, C. *Segmentation and punctuation: Developmental data from young writers in a bilingual program*. *Research in the Teaching of English*, 1983, 17: 135–36.

ELDER, C. Performance testing as benchmark for LOTE teacher education. *Melbourne Papers in Language Testing*, Melbourne, v. 3, n. 1, p. 1-25, 1994.

_____. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? *Language Testing*, vol. 18, n. 2, p. 149-170, 2001.

ELDER, C.; BROWN, A. Performance testing for the professions: language proficiency or strategic competence? *Melbourne Papers in Language Testing*, Melbourne, v. 6, n. 1, p. 68-78, 1997.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan, 1986. p.119-161.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, A. M. *A metalinguagem e a precisão gramatical na proficiência oral de duas professoras de inglês coimo língua estrangeira*. 2011. 225 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2011.

FULCHER, G. *Testing Second Language Speaking*. Harlow: Longman, 2003.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. Language Testing and Assessment. *An Advanced Resource Book* (Routledge Applied Linguistics Series). London & New York: Routledge. 2007.

GENESEE, F.; UPSHUR, A. J. *Classroom-based evaluation in Second language education*. NY: Cambridge University Press, 1996.

HALL, G.; HORD, S. *Change in schools*. New York: Suny Press, 1987.

HYMES, D. H. Models of the interaction of language and social setting. *Journal of social issue*, Malden, v. 32, n. 2, p. 8-28, 1967.

_____. On Communicative competence (extracts). In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds). *Sociolinguistics*. Aylesbury: Hazell Watson & Viney Ltd, 1972. p. 269-293.

HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge: CUP, 1989.

IBRAHIM, M. B. P. *A interação oral de uma professora não- nativa em aulas de língua estrangeira (inglês)*. 2006. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - UNESP, São José do Rio Preto, 2006.

INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. *Language Testing*, London, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008.

JOHNSON, K.; MORROW, K. *Communication in the classroom*. England: Longman Group Ltd, 1981.

KANE, M. Current concerns in validity theory. *Journal of Educational Measurement*, Madison, n. 38, p. 319-342, 2001.

KANE, M. Certification testing as an illustration of argument-based approach validation. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, Madison, n. 2(3), p. 135-170, 2004.

KANE, M. Validation. In: BRENNAN, R. (Ed.). *Educational Measurement, Fourth Edition*. Westport, CT: American Council on Education and Praeger, 2006. p. 17-64.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KRASHEN, S. *Writing. Research, theory and applications*. New York: Prentice-Hall, 1984.

LARSEN-FREEMAN, D. (Forthcoming). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LAZARANTON, A. Qualitative research in applied linguistics: a progress report. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 29, n. 3, p. 455-472, 1995.

_____. Current trends in research methodology and statistics in Applied Linguistics. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 34, n. 1, p. 175-181, 2000.

_____. 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, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas. v. 1. 2001. p. 333-355.

LINN, R. L.; BAKER, E. L.; DUNBAR, S. B. Complex, performance-based assessment: Expectations and validation criteria. *Educational Researcher*, Colorado, n. 20(8), p. 15-21, 1991.

LUOMA, S. *Assessing speaking*. Cambridge: CUP, 2004.

MARTINS, T. H. B. *Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês*. 2005, 112f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

McNAMARA, T. F. *Measuring second language performance*. London: Longman, 1996.

_____. *Language Testing*. Oxford: OUP, 2000.

_____. Applied linguistics and measurement: a dialogue. *Language Testing*, London, v. 28, n. 4, p. 435-440, 2011.

McNAMARA, T. F.; ROEVER, C. *Language Testing: The Social Dimension*. Oxford: Blackwell, 2006.

McCARTHY, M., et al. *Touchstone 2 student's book*. New York: Cambridge, 2008.

MESSICK, S. Validity. In: LINN, R. (Ed.). *Educational measurement*. New York: Macmillan, 1989. p. 13-103.

_____. The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, Washington, v. 23, n. 2, p. 13-23, 1994.

_____. Validity and washback in language testing. *Language Testing*, v. 13. p. 241-153, 1996.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina da linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORROW, K. Teaching the "general" student. In: JOHNSON, J.; MORROW, K. (Eds.). *Communication in the Classroom*. London: Longman, 1981.

OXEDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C. *English File Pre-intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

PERRENOUD, Ph. *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PRIMO, A. F. T.; CASSOL, M. B. F. Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias. *Informática na Educação: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 1999.

RECKASE, M. D. Adaptive testing: The evolution of a good idea. *Educational Measurement Issues and Practice*, n. 8, p.11-15, 1989.

_____. Consequential validity from the test developer's perspective. *Educational Measurement: Issues and Practice*, New York, n. 17(2), p. 13-16, 1998.

ROEVER, C. *A web-based test of interlanguage pragmalinguistic knowledge: Speech acts, routines, and implicatures*. Unpublished doctoral dissertation, University of Hawai'i at Manoa, 2001.

ROGERS, B. *The complete guide to the TOEFL Test*. New Jersey: Thomson, 2007.

ROSA, M.; MALTEMPI, M. V. *A avaliação vista sob o aspecto da educação à distância*. Rio de Janeiro, 2006.

SAVIGNON, S. *Communicative competence: Theory and classroom practice: Texts and contexts in second language learning*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas*, São Paulo. n. 4, p. 115-124, 1999/2000.

_____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n. 36, p. 11 - 22, 2000.

_____. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (Inglês). *Contexturas*, São José do Rio Preto, v. 5, p. 97-109, 2000/2001.

_____. *Validade e impactos sociais da avaliação em contextos de línguas diversos* (Port LM/L2 e Inglês LE). Projeto de pesquisa em andamento na Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

SCARAMUCCI, M. V. R.; RODRIGUES, M. S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, A. R. M. et al. (Orgs.). *Português para falantes de espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês*. Campinas: Pontes, 2004.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, 2005, p. 127-172.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R.; PRATI, S.; ACUNA, L. CELPEBRAS e CELU: Impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol. In: ZOPPI-FONTANA, M. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG Editora, no prelo.

SIRECI, S. G. Gathering and analyzing content validity data. *Educational Assessment*, Massachusetts, v. 5, p. 299- 321, 1998.

SHOHAMY, E. Discourse analysis in language testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, England: Cambridge. v 11, p. 115-131, 1990.

_____. *The Power of Tests*. London: Longman, 2001.

SHOHAMY, E.; INBAR-LOURIE, O. Assessment of advanced language proficiency: Why performance-based tasks? CALPER Professional Development Document (CPDD) 0603. 2006. Disponível em: <<http://calper.la.psu.edu/publications.php>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

TAYLOR, D. S. The meaning and use of the term ‘competence’ in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 9, n° 2, p. 148-168, 1988.

TEIXEIRA da SILVA, V. L. T. 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.

_____. 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: EDITORA NH, 2007. p. 243-291.

TRIVINÕS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

THORNE, S. L. Pedagogical and praxiological lessons from Internet-mediated intercultural foreign language education research. In: BELZ, J.; THORNE, S. L. (Eds.). *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston: Thomson Heinle Publishers, 2006. p. 2-30

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: CUP, 1996.

VELOSO, F. S. *Percurso para a elaboração de um teste de compreensão oral em língua italiana de (futuros) professores*. 2012. 411 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São José do Rio Preto, 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 37, p. 61-81, 2001.

_____. 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, 2006.

_____. A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 1-12.

VILLANI, F. L. O efeito das crenças dos professores de língua inglesa na escola pública. 2. ed. São Paulo: Múltiplas Leituras, 2008.

WAJNRYB, R. *Classroom observation tasks*. Cambridge: CUP, 1992.

WEIR, C. *Understanding & developing language tests*. Londres: Prentice Hall International, 1993.

_____. *Analysis of school attendance data at primary and post-primary levels for 2003/2004*. Report to the National Educational Welfare Board. Dublin: Educational Research Centre, 2004.

WIELEWICKI, H. de G. *Testagem de proficiência em leitura em inglês: examinandos e teste como fontes de entendimento sobre esse processo*. 1997. 180f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997.

WILLIS, J. *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman, 1986.

Artigos sobre o EPPL, disponível em: <www.epplebrasil.org>. Acesso em 16 de janeiro de 2012.

ANEXO

ANEXO I**VERSÃO II DO EPPLE**

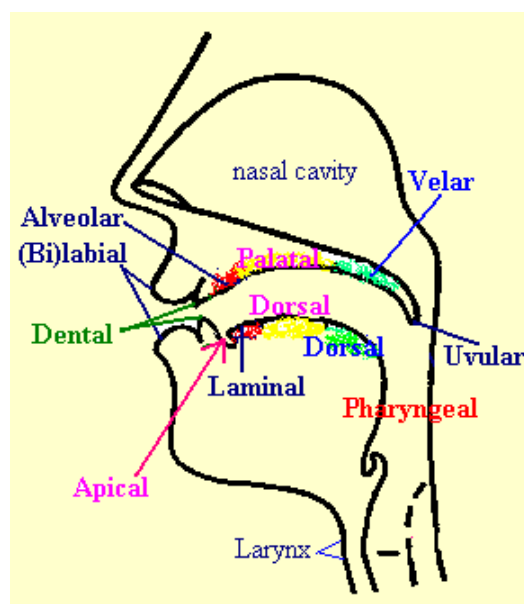
Exame para Professores de Línguas Estrangeiras



Section 1

Read the adapted excerpt from a paper on the teaching of pronunciation.

Pronunciation: What Are the Expectations? (Marcus Otlowski)



The usefulness of teaching pronunciation is a widely debated subject in the language teaching world. Some of the current research would suggest that teachers can make little or no difference in improving their students' pronunciation. In contrast, there is research that indicates that the teacher can make a noticeable difference if certain criteria, such as the teaching of suprasegmental phenomena and the linking of pronunciation with listening practice, are fulfilled. If the above views indicate the split in opinion about the teaching of pronunciation, can pronunciation be successfully taught, and if so, what are the pedagogical implications for the classroom teacher and the learner? This article, in light of the current research and opinions, asks the question 'Is it reasonable to expect all students to do well in learning the pronunciation of English?' The article consists of an examination of the role of pronunciation in current and past language programs, recent research on pronunciation and the learner, current pedagogical thinking on pronunciation and learning, and some proposed new roles for the teacher and student in the communicative classroom. It is hoped that this short overview of the role of pronunciation in EFL/ESL programs will prompt more teachers to reconsider the relationship between the learner and pronunciation.

All students can do well in learning the pronunciation of a foreign language if the teacher and student participate together in the total learning process. Success can be achieved if they have set, respectively, individual teaching and learning goals. Pronunciation must be viewed as more than correct production of phonemes: it must be viewed in the same light as grammar, syntax, and discourse, i.e., a crucial part of communication. Research has shown and current pedagogical thinking on pronunciation maintains that 'intelligible pronunciation is seen as an essential component of communicative competence' (Morley, 1991, p. 513). **With this in mind**, the teacher must then set achievable goals that are applicable to and suitable for the needs of students. Students must also take part in the learning process by becoming actively involved (...). The course should include communication, with the content emphasizing the teaching of suprasegmentals, linking pronunciation with listening comprehension, and allowing for meaningful pronunciation practice. With the teacher acting as a **'speech coach'**, rather than as a mere

checker of pronunciation, the feedback given to the student can, in itself, encourage learners to improve their pronunciation. If these criteria are met, all students, given their individual goals, can be expected to do well learning the pronunciation of a foreign language.

- 1) How does the author support his claim that “the usefulness of teaching pronunciation is a widely debated subject”?
- 2) Using the information in the first paragraph, describe the general and the specific objectives of the study.
- 3) Look at paragraph 2 and explain what the expression “with this in mind” refers to.
- 4) What can be inferred about the meaning of a “speech coach”, according to the text?
- 5) This sentence appears in the text:

“It is hoped that this short overview of the role of pronunciation in EFL/ESL programs will prompt more teachers to reconsider the relationship between the learner and pronunciation.”

Now choose the best equivalent to the sentence:

- A() More teachers must be prompted to reconsider the relationship between the learner and pronunciation by overviewing the role of pronunciation in EFL/ESL programs.
- B() When teachers overlook the role of pronunciation in EFL/ESL programs, they will probably reconsider the relationship between the learner and pronunciation.
- C() When teachers reconsider the relationship between the learner and pronunciation, EFL/ESL programs will be prompted to review their short-term goals.
- D() More teachers are hoped to reconsider the relationship between the learner and pronunciation if they read this overview of the role of pronunciation in EFL/ESL programs.

- 6) Suppose that the author of that paper came to give a seminar in your city. Write three questions that you would expect him to discuss and answer during the seminar. Your questions should be based on the text.

a.

b.

C. _____

Section 2 – Grammar correction

Section 2 is divided in two parts, and both of them are based on the student-written essay below.

In the first part there are 8 sentences, taken from the text, which contain ONE grammar mistake each. You should find the mistake, underline it, and rewrite the sentence correctly. There may be more than one way to correct the sentence, but you can provide only one possibility.

In the Second Part you are asked to choose THREE incorrect sentences presented in Part 1 and, for each one of them, provide a detailed explanation for the student. Explain the mistake, the possible ways to correct it, and the grammar rules involved.



Example:

Because of them, the world changed dramatically in different aspect and in different points in history.

aspect / aspects

Find the mistakes and correct them

Why study languages when you don't have to?

Read the following student-written text:

Economic crises have been occurring since the beginning of human history. (7) Because of them, the world changed dramatically in different aspect and in different points in history. (8) Some European countries used to be powerful countries but have lost their power a long time ago, like Spain and Portugal. Then was the time of England or French and now the USA, including China too. (9) But every time there are many losts, different problems, people who think are loosing or spending the last chance, and people that can see a light e create something that will be their recuperation. (10) In situations like these, the country maybe is moving back, because the jobs created tend to be informal ones. Those are that kind of work without technology, but just those which are going to make the person have the money at the end of month. (11) Then, never in the history of civilization people were living with so much fear. An example of these is that people who are vending things at the traffic or selling their personal things. (12) We have also to think about the guy who use to "take a look" at the car when you park on the street. On the other hand, every thing has two ways. And if one person is loosing there is anothr one who is geting the best part of this crises. And some huge business had their oportunities in situations like a world crises. (13) To sum up, the globalization makes these economic crises more frequently, affecting many people around the world. (14) And certainly will be more desperate people in this situation than those who found a great opportunity in this fact.

7) Because of them, the world changed dramatically in different aspect and in different points in history.

8) Some European countries used to be powerful countries but have lost their power a long time ago, like Spain and Portugal.

9) But every time there are many losts, different problems, (...)

10) In situations like these, the country maybe is moving back, because the jobs created tend to be informal ones.

11) Then, never in the history of civilization people were living with so much fear.

12) We have also to think about the guy who use to "take a look" at the car when you park on the street.

13) To sum up, the globalization makes these economic crises more frequently, (...)

14) And certainly will be more desperate people in this situation than those who found a great opportunity in this fact

In the Second Part you are asked to choose THREE incorrect sentences presented in Part 1 and, for each one of them, provide a detailed explanation for the student. Explain the mistake, the possible ways to correct it, and the grammar rules involved.

15) Explanation # 1: _____ (indicate number)

16) Explanation # 2: _____ (indicate number)

17) Explanation # 3: _____ (indicate number)

Section 3

You found information about a seminar in India and thought it may be a good chance to visit the country in addition to attending an event in your field. Write a letter to your coordinator and explain that you need to be absent from work two weeks before the end of the semester. Provide arguments to support your request, including the reasons why you believe this seminar may help you and the school in the future. You should write between 900 and 1100 words.

Seminar at the University of Hyderabad

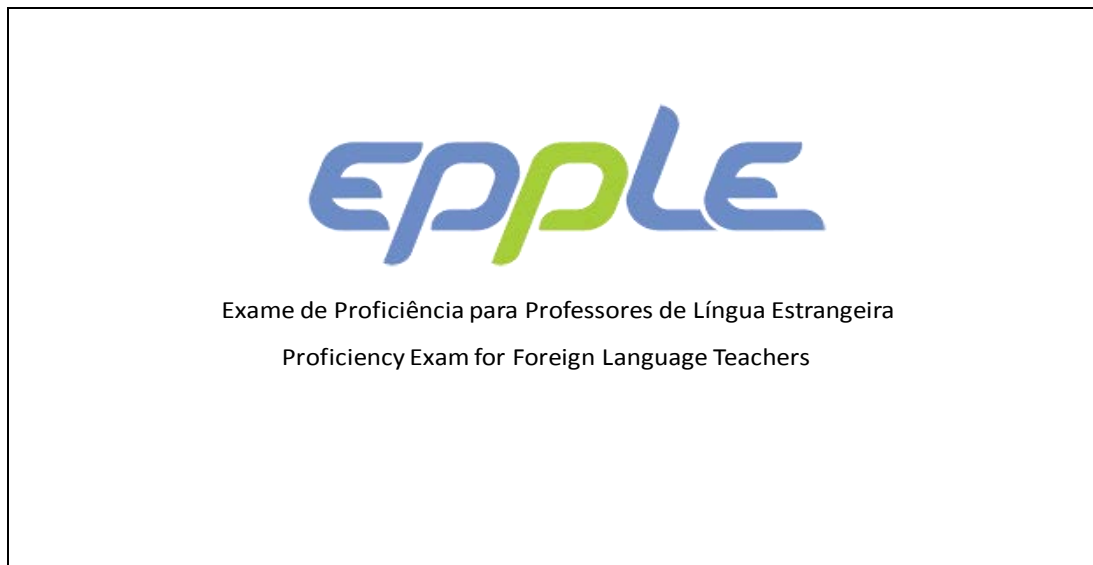
Language teaching professionals of both General English and Technical English face several challenges in the context of globalization. It is important for them to identify the challenging areas and arrive at workable solutions. This productive task will be beneficial to the teaching community working with a goal to ensure effective teaching and learning situation in their classrooms. Besides there are some topics that will be discussed:

- 1) The differences between teaching of Teaching Technical English and teaching of General English.
 - 2) The obvious differences regarding the use of methods, techniques and materials to teach General English and Technical English.
 - 3) Differences among students in view of their motivational level.
-

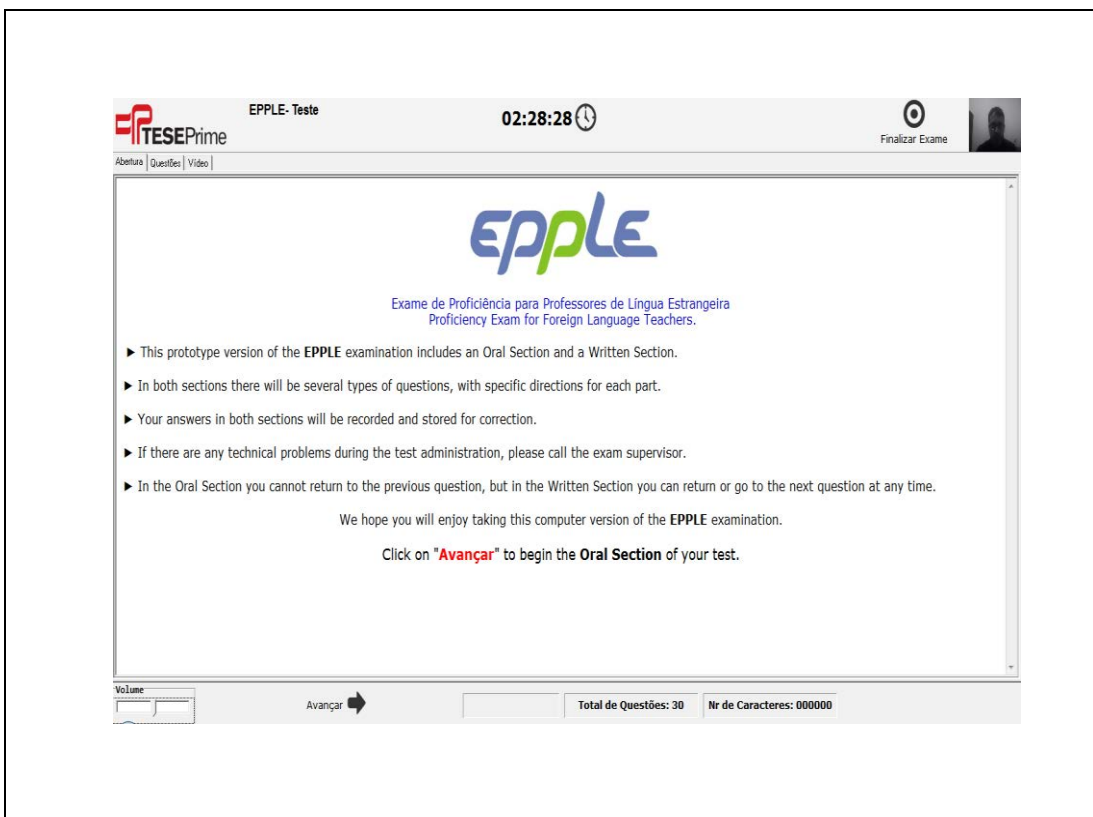


ANEXO II**IMAGENS DAS TELAS DO EPPLE**

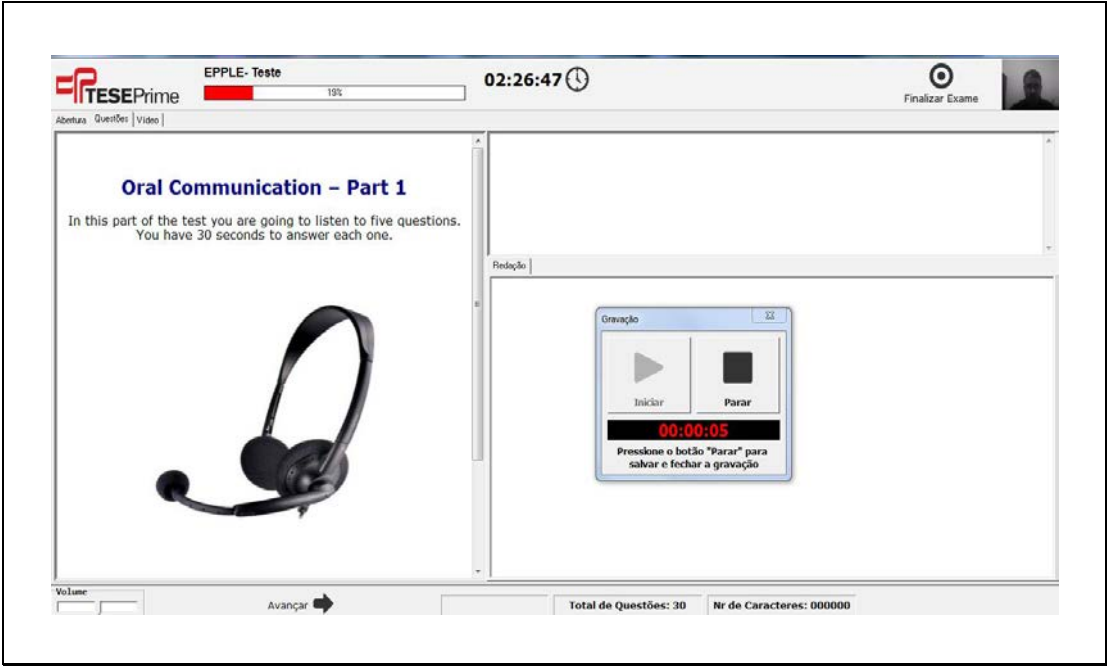
Slide 1



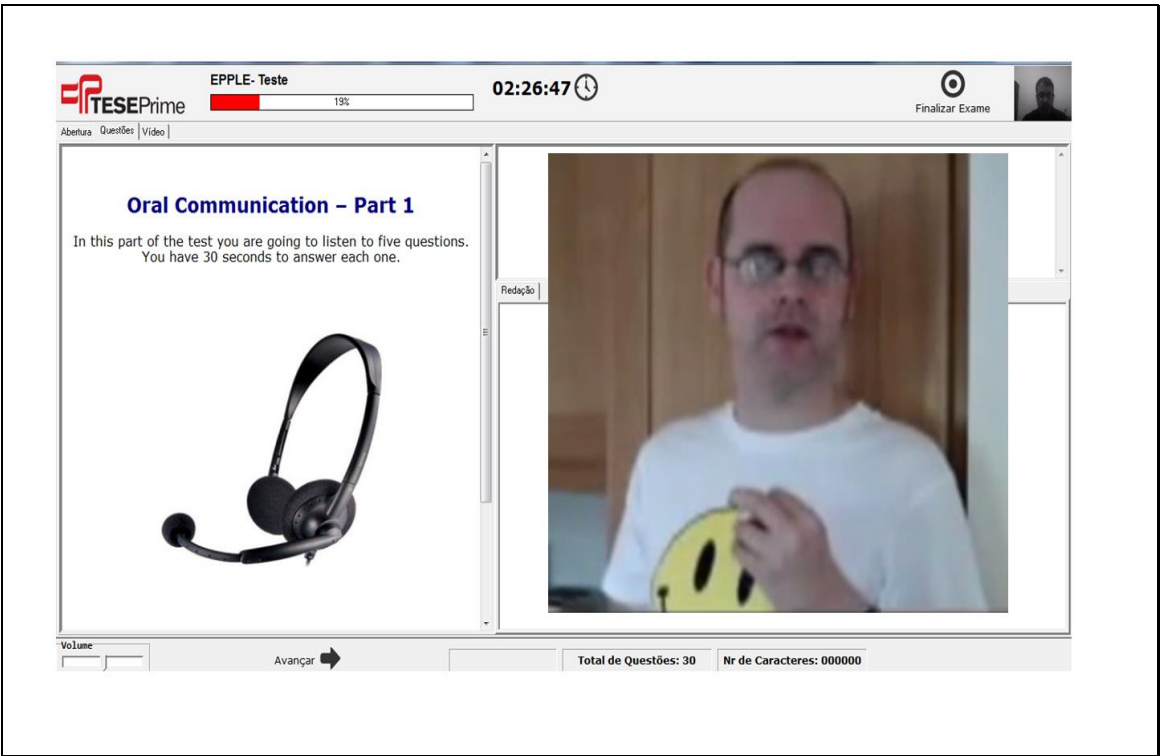
Slide 2



Slide 3



Slide 4



Slide 5

TESEPrime EPPLE- Teste 02:26:47 Finalizar Exame

Abertura Questões Video

Oral Communication – Part 1

In this part of the test you are going to listen to five questions. You have 30 seconds to answer each one.




Volume Avançar

Total de Questões: 30 Nr de Caracteres: 000000

Slide 6

Abertura Questões Video

Oral Communication - Part 3

- In this section you are going to read two situations presented by an English student.
- Read the two situations and decide about which you will answer. You have to choose just one of them.
- You will have 60 seconds to read the situations, choose one, and prepare your answer, and 80 seconds to actually give your explanation.

Now read silently the two situations. You have 60 seconds.

Hi! My teacher always corrects me when I say "I live in São Paulo all my life". What's the problem?

Hi! I'm an intermediate student and I would like to know how to use GOING TO and WILL when I speak about the future... I'm not sure there's a difference ...

Volume Avançar

Slide 9

FIND THE MISTAKES AND CORRECT THEM



You are going to read a student-written text, which contains several mistakes. Eight sentences were selected (letters **a** to **h**), which contain **ONE** grammar mistake each. You should find the mistake and rewrite the sentence correctly. There may be more than one way to correct the sentence, but you should provide only one possibility.

Then, from the same eight sentences you are asked to choose **THREE** of them and, for each one, provide a detailed explanation for the student. Explain the mistake, the possible ways to correct it, and the grammar rules involved. Remember: write the explanation only for **THREE** of the sentences.

Read the following student-written text:

Economic crises have been occurring since the beginning of human history. (a) Because of them, the world changed dramatically in different aspect and in different points in history. (b) Some European countries used to be powerful countries but have lost their power a long time ago, like Spain and Portugal. Then was the time of England or French and now the USA, including China too. (c) But every time there are many losts, different problems, people who think are losing or spending the last chance, and people that can see a light e create something that will be their recuperation. (d) In situations like these, the country maybe is moving back, because the inhe created tend to be informal ones. Those are that kind of

Volume Voltar Avançar Quest

Slide 10

Abertura Questões Video

Essay

You found information about a seminar in India and thought it may be a good chance to visit the country in addition to attending an event in your field. Write a letter to your coordinator and explain that you need to be absent from work two weeks before the end of the semester. Provide arguments to support your request, including the reasons why you believe this seminar may help you and the school in the future. You should write between 900 and 1100 characters.

Seminar at the University of Hyderabad

Language teaching professionals of both General English and Technical English face several challenges in the context of globalization. It is important for them to identify the challenging areas and arrive at workable solutions. This productive task will be beneficial to the teaching community working with a goal to ensure effective teaching and learning situation in their classrooms. Besides there are some topics that will be discussed:

- 1) The differences between teaching Technical English and teaching General English.
- 2) The obvious differences regarding the use of methods, techniques and materials to teach General English and Technical English.
- 3) Differences among students in view of their motivational level.



Volume Voltar Avançar

ANEXO III
QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTES
EPPLE 2012

Caro(a) participante,

O objetivo deste questionário é coletar informações sobre seu perfil e formação, bem como sobre suas impressões sobre o *Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE)* que você acaba de realizar. Não há resposta certa ou errada, então utilize as perguntas como forma de reflexão a respeito do assunto, buscando ser claro e assertivo.

As informações aqui coletadas são de extrema importância e servirão como dados para o projeto de pesquisa *Avaliação da proficiência linguístico-comunicativa-pedagógica do professor de línguas: operacionalização de construto no Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE)*.

Sua identificação neste questionário é necessária, para fins de cruzamento de dados de pesquisa, mas não será divulgada a terceiros.

Muito obrigado,

(Professor responsável)

[Se o espaço após determinadas perguntas não for suficiente, utilize também o verso das folhas.]

NOME: _____

E-mail: _____ telefone para contato: _____

[Somente para a finalidade de facilitar a análise dos dados coletados para o projeto.]

Sobre você

1. Sua idade: _____ anos

2. Qual seu curso e habilitação na universidade?

3. Semestre de ingresso: _____ (Provável) semestre atual: _____

Assinale quais disciplinas de inglês você já cursou ou está cursando na universidade:

() Língua Inglesa I

() Interação Oral em Língua

Inglesa

() Língua Inglesa II

() Literatura Inglesa I

() Língua Inglesa III

() Literatura Inglesa II

() Língua Inglesa IV

() Literatura Norte-Americana I

() Literatura Norte-Americana II

() Outras:

4. Você possui algum certificado de proficiência internacional (TOEFL, FCE, ECPE de Michigan, etc)? Se sim, quando prestou o exame e que nota obteve?

5. Você possuía conhecimentos de língua inglesa antes de ingressar na universidade? Se sim, como você aprendeu a língua inglesa anteriormente?

6. Se concluiu, interrompeu ou ainda faz um curso em escola(s) de línguas, até que nível você chegou?

- | | | |
|---|--|--|
| ☐ básico | ☐ pré-intermediário | ☐ intermediário |
| ☐ intermediário superior | ☐ avançado | ☐ outro |

Ainda está cursando esse nível? ☐ sim ☐ não

7. Você já viajou ao exterior (país anglófono)? Se sim, para onde foi, por qual motivo (para viver, estudar ou passear) e por quanto tempo ficou lá?

8. Que motivos o (a) levaram a optar pelo seu curso de graduação?

9. Você se considera oralmente competente para lecionar inglês? Explique.

10. Você pretende ser professor de inglês (ou de outra língua estrangeira)?

- ☐ sim, já sou e pretendo continuar na profissão
- ☐ sim, futuramente
- ☐ sou professor de inglês, mas pretendo mudar de profissão
- ☐ não, não sou e não pretendo atuar como professor de inglês

Outras explicações:

11 Se já foi ou é professor de inglês, em que tipo de instituição atuou/atua?

- ☐ escola pública de ensino fundamental e médio
- ☐ escola particular de ensino fundamental e médio
- ☐ escola de idiomas
- ☐ aulas particulares

Outras:

12. Se pretende ser/continuar sendo professor de inglês, em que tipo de instituição gostaria de atuar?

- ☐ escola pública de ensino fundamental e médio
- ☐ escola particular de ensino fundamental e médio
- ☐ escola de idiomas
- ☐ aulas particulares

Outras:

Sobre o EPPLE

13. Quais suas impressões gerais sobre a parte oral do exame?
14. O que você mais gostou na parte oral?
15. O que você menos gostou na parte oral?
16. Quais suas impressões gerais sobre a parte escrita do exame?
17. O que você mais gostou na parte escrita?
18. O que você menos gostou na parte escrita?
19. Você sentiu alguma dificuldade para realizar o exame? Para quê?
20. As instruções do exame foram claras? Identifique possíveis aprimoramentos.
21. O fato de o exame ser realizado pelo computador mais ajudou ou prejudicou seu desempenho?
22. Quais aspectos do exame você identificou como importantes/relevantes para avaliar professores de língua inglesa?
23. O nível das questões do exame é compatível com o nível de proficiência necessário para professores de língua estrangeira?
24. Quais aspectos do exame são trabalhados na sua formação na universidade?
25. Você acredita que esse exame seria bem aceito pelos futuros professores?

Outros comentários que você gostaria de registrar:

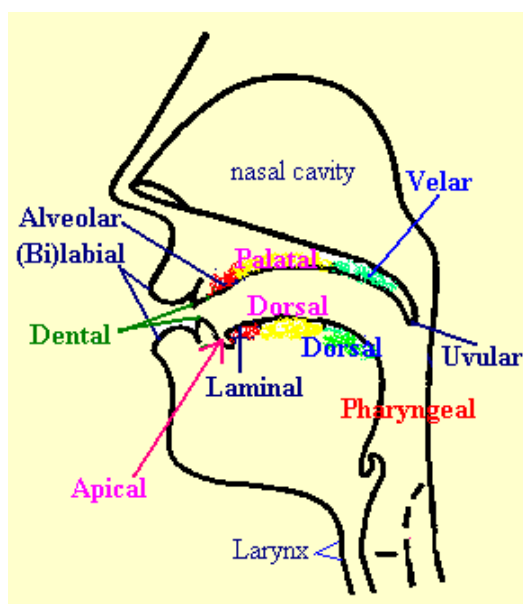
VBorges-Almeida / DAConsolo

ANEXO IV
VERSÃO II – RESPOSTAS
Version 2 - KEY

Section 1

Read the adapted excerpt from a paper on the teaching of pronunciation.

Pronunciation: What Are the Expectations? (Marcus Otłowski)



The usefulness of teaching pronunciation is a widely debated subject in the language teaching world. Some of the current research would suggest that teachers can make little or no difference in improving their students' pronunciation. In contrast, there is research that indicates that the teacher can make a noticeable difference if certain criteria, such as the teaching of suprasegmental phenomena and the linking of pronunciation with listening practice, are fulfilled. If the above views indicate the split in opinion about the teaching of pronunciation, can pronunciation be successfully taught, and if so, what are the pedagogical implications for the classroom teacher and the learner? This article, in light of the current research and opinions, asks the question 'Is it reasonable to expect all students to do well in learning the pronunciation of English?' The article consists of an examination of the role of pronunciation in current and past language programs, recent research on pronunciation and the learner, current pedagogical thinking on pronunciation and learning, and some proposed new roles for the teacher and student in the

communicative classroom. It is hoped that this short overview of the role of pronunciation in EFL/ESL programs will prompt more teachers to reconsider the relationship between the learner and pronunciation.

All students can do well in learning the pronunciation of a foreign language if the teacher and student participate together in the total learning process. Success can be achieved if they have set, respectively, individual teaching and learning goals. Pronunciation must be viewed as more than correct production of phonemes: it must be viewed in the same light as grammar, syntax, and discourse, i.e., a crucial part of communication. Research has shown and current pedagogical thinking on pronunciation maintains that 'intelligible pronunciation is seen as an essential component of communicative competence' (Morley, 1991, p. 513). With this in mind, the teacher must then set achievable goals that are applicable to and suitable for the needs of students. Students must also take part in the learning process by becoming actively involved (...). The course should include communication, with the content emphasizing the teaching of suprasegmentals, linking pronunciation with listening comprehension, and allowing for meaningful pronunciation practice. With the teacher acting as a 'speech coach', rather than as a mere checker of pronunciation, the feedback given to the student can, in itself, encourage learners to improve their pronunciation. If these criteria are met, all students, given their individual goals, can be expected to do well learning the pronunciation of a foreign language.

1) How does the author support his claim that “the usefulness of teaching pronunciation is a widely debated subject”?

Resumo das linhas 3 a 12, com clareza e estruturas corretas. (1.5)

2) Using the information in the first paragraph, describe the general and the specific objectives of the study.

Paráfrase da pergunta e do final do primeiro parágrafo. (2.0)

3) Look at paragraph 2 and explain what the expression “with this in mind” refers to.

Fazer referência à citação de Morley. (1.5)

4) What can be inferred about the meaning of a “speech coach”, according to the text?

Contrapor “speech coach” a “checker of pronunciation” – explicar tipo de feedback e ações relacionadas a motivação do aluno (2.0)

5) This sentence appears in the text:

“It is hoped that this short overview of the role of pronunciation in EFL/ESL programs will prompt more teachers to reconsider the relationship between the learner and pronunciation.”

Now choose the best equivalent to the sentence:

A() More teachers must be prompted to reconsider the relationship between the learner and pronunciation by overviewing the role of pronunciation in EFL/ESL programs.

B() When teachers overlook the role of pronunciation in EFL/ESL programs, they will probably reconsider the relationship between the learner and pronunciation.

C() When teachers reconsider the relationship between the learner and pronunciation, EFL/ESL programs will be prompted to review their short-term goals.

D() More teachers are hoped to reconsider the relationship between the learner and pronunciation if they read this overview of the role of pronunciation in EFL/ESL programs.

Resposta: Letra D (1.5)

D() More teachers are hoped to reconsider the relationship between the learner and pronunciation if they read this overview of the role of pronunciation in EFL/ESL programs.

6) Suppose that the author of that paper came to give a seminar in your city. Write three questions that you would expect him to discuss and answer during the seminar. Your questions should be based on the text above.

Verificar estrutura das perguntas e adequação ao texto apresentado na prova para os candidatos (3 X 0.5)

Section 2

Section 2 is divided in two parts, and both of them are based on the student-written essay below.

In the first part there are 8 sentences, taken from the text, which contain ONE grammar mistake each. You should find the mistake, underline it, and rewrite the sentence correctly. There may be more than one way to correct the sentence, but you can provide only one possibility.



In the Second Part you are asked to choose THREE incorrect sentences presented in Part 1 and, for each one of them, provide a detailed explanation for the student. Explain the mistake, the possible ways to correct it, and the grammar rules involved.

Read the following student-written text:

Economic crises have been occurring since the beginning of human history. (7) Because of them, the world changed dramatically in different aspect and in different points in history. (8) Some European countries used to be powerful countries but have lost their power a long time ago, like Spain and Portugal. Then was the time of England or French and now the USA, including China too. (9) But every time there are many losts, different problems, people who think are losing or spending the last chance, and people that can see a light e create something that will be their recuperation. (10) In situations like these, the country maybe is moving back, because the jobs created tend to be informal ones. Those are that kind of work without technology, but just those which are going to make the person have the money at the end of month. (11) Then, never in the history of civilization people were living with so much fear. An example of these is that people who are vending things at the traffic or selling their personal things. (12) We have also to think about the guy who use to "take a look" at the car when you park on the street. On the other hand, every thing has two ways. And if one person is losing there is another one who is getting the best part of this crises. And some huge business had their opportunities in situations like a world crises. (13) To sum up, the globalization makes these economic crises more frequently, affecting many people around the world. (14) And certainly will be more desperate people in this situation than those who found a great opportunity in this fact.

Find the mistakes and correct them.

7) Because of them, the world changed dramatically in different aspect and in different points in history.

8) Some European countries used to be powerful countries but have lost their power a long time ago, like Spain and Portugal.

9) But every time there are many losts, different problems, (...)

10) In situations like these, the country maybe is moving back, because the jobs created tend to be informal ones.

11) Then, never in the history of civilization people were living with so much fear.

12) We have also to think about the guy who use to "take a look" at the car when you park on the street.

13) To sum up, the globalization makes these economic crises more frequently, (...)

14) And certainly will be more desperate people in this situation than those who found a great opportunity in this fact

Now choose THREE of the sentences above. For each sentence you have chosen, write an explanation, in English, as if you were giving feedback to a student of English. You do not have to copy the sentence: just write the numbers of the sentences you have chosen.

15) Explanation # 1: _____ (indicate number)

16) Explanation # 2: _____ (indicate number)

17) Explanation # 3: _____ (indicate number)

	Descritivo
$\geq 13,1$ (87% +) Excelente desempenho	O candidato demonstra grande conhecimento e confiança na produção de textos, com uso de marcadores discursivos, vocabulário e demais estruturas que sejam naturalmente sofisticadas. A partir da redação é possível inferir tom e intencionalidade do autor nos diferentes tipos de textos e estilos de comunicação, sem ambiguidades. Ao comentar/corrigir produção de alunos, o candidato demonstra clareza de ideias, domínio do conteúdo e maneiras excelentes de abordar os assuntos.
11,1 – 13,0 (74%-87%) Bom desempenho	A produção do candidato não deixa dúvida acerca da capacidade de se comunicar com eficiência na escrita. Nas redações, de modo geral, são empregadas estruturas variadas e corretas, e não são geradas dificuldades de compreensão para o leitor. A quantidade de argumentos/detalhes é superior à mínima sugerida nas instruções. Ao comentar/corrigir produção de alunos, o candidato demonstra clareza de ideias e domínio do conteúdo.
9,1 – 11,0 (61%-74%) Aprovado	Os textos produzidos refletem a capacidade do candidato para produzir textos que retratem adequadamente a situação comunicativa relacionada a cada tarefa proposta. Pode haver erros na utilização de estruturas linguísticas e/ou elementos de organização textual sem que, no entanto, sejam causados mal-entendidos na leitura. Ao comentar/corrigir produção de alunos, o candidato demonstra domínio de informações/procedimentos geralmente aceitos como sendo

	adequados em relação ao que analisa.
7,1-9,0 (47%-61%) Quase aprovado	Faltam evidências de que o candidato compreende as instruções adequadamente, apesar de a linguagem utilizada na redação indicar que há capacidade de comunicar-se sem dificuldade. Não é possível afirmar, a partir dos textos produzidos, que o candidato aborda adequadamente a situação comunicativa proposta (quem escreve o que em que contexto com qual objetivo e com que intenções, respeitando as convenções de uso da escrita na situação específica). Ao comentar/corrigir produção de alunos, há indícios de que o candidato utiliza, com limitações, informações/procedimentos que não podem ser considerados incorretos.
< 7,0 (47%-) Reprovado	A produção escrita do candidato não atende as exigências das tarefas propostas porque os textos não são adequados para as situações de comunicação propostas. Além disso, há erros recorrentes no uso das estruturas linguísticas, o que sugere que a competência linguística do candidato não seja suficientemente alta. Ao comentar/corrigir produção de alunos, o candidato comete erros.

Section 3

You found information about a seminar in India and thought it may be a good chance to visit the country in addition to attending an event in your field. Write a letter to your coordinator and explain that you need to be absent from work two weeks before the end of the semester. Provide arguments to support your request, including the reasons why you believe this seminar may help you and the school in the future. You should write between 150 and 200 words.

Seminar at the University of Hyderabad

Language teaching professionals of both General English and Technical English face several challenges in the context of globalization. It is important for them to identify the challenging areas and arrive at workable solutions. This productive task will be beneficial to the teaching community working with a goal to ensure effective teaching and learning situation in their classrooms. Besides there are some topics that will be discussed:

- 1) The differences between teaching of Technical English and teaching of General English.
- 2) The obvious differences regarding the use of methods, techniques and materials to teach General English and Technical English.
- 3) Differences among students in view of their motivational level.



1. Verificar se o candidato realmente redige carta com pedido de autorização para participar do evento. Referências à “viagem turística” devem ter papel secundário e, preferencialmente, devem ser apresentados elementos que apontem relevância para a atividade profissional
2. Verificar se o texto faz referência aos conteúdos abordados no seminário, principalmente inglês para fins específicos.
3. É esperado tom formal, mas é possível que textos informais revelem a cultura da instituição onde o candidato atua, ou se vê atuando, como professor. O estilo de comunicação deve ser uniforme na carta.
4. Boa organização textual e ordenação de argumentos. Uso correto de estruturas linguísticas variadas e diagramação do texto.

EPPLÉ produção escrita – Faixas de competência baseadas em ALTE e antigo
CEELT

	Descritivo
≥ 8,8 (88% +) Excelente desempenho	O candidato demonstra grande conhecimento e confiança na produção de textos, com uso de marcadores discursivos, vocabulário e demais estruturas que sejam naturalmente sofisticadas. A partir da redação é possível inferir tom e intencionalidade do autor nos diferentes tipos de textos e estilos de comunicação, sem ambiguidades. Ao comentar/corrigir produção de alunos, o candidato demonstra clareza de ideias, domínio do conteúdo e maneiras excelentes de abordar os assuntos.
7.5 – 8,7 (75%-87%) Bom desempenho	A produção do candidato não deixa dúvida acerca da capacidade de se comunicar com eficiência na escrita. Nas redações, de modo geral, são empregadas estruturas variadas e corretas, e não são geradas dificuldades de compreensão para o leitor. A quantidade de argumentos/detalhes é superior à mínima sugerida nas instruções. Ao comentar/corrigir produção de alunos, o candidato demonstra clareza de ideias e domínio do conteúdo.
6,1 – 7,4 (61%-74%) Aprovado	Os textos produzidos refletem a capacidade do candidato para produzir textos que retratem adequadamente a situação comunicativa relacionada a cada tarefa proposta. Pode haver erros na utilização de estruturas linguísticas e/ou elementos de organização textual sem que, no entanto, sejam causados mal-entendidos na leitura. Ao comentar/corrigir produção de alunos, o candidato demonstra domínio de informações/procedimentos geralmente aceitos como sendo adequados em relação ao que analisa.
4,7-6,0 (47%-60%) Quase aprovado	Faltam evidências de que o candidato compreende as instruções adequadamente, apesar de a linguagem utilizada na redação indicar que há capacidade de comunicar-se sem dificuldade. Não é possível

	afirmar, a partir dos textos produzidos, que o candidato aborda adequadamente a situação comunicativa proposta (quem escreve o que em que contexto com qual objetivo e com que intenções, respeitando as convenções de uso da escrita na situação específica). Ao comentar/corrigir produção de alunos, há indícios de que o candidato utiliza, com limitações, informações/procedimentos que não podem ser considerados incorretos.
< 4,6 (46%-) Reprovado	A produção escrita do candidato não atende as exigências das tarefas propostas porque os textos não são adequados para as situações de comunicação propostas. Além disso, há erros recorrentes no uso das estruturas linguísticas, o que sugere que a competência linguística do candidato não seja suficientemente alta. Ao comentar/corrigir produção de alunos, o candidato comete erros.

Anexo V

O Construto do EPPL

O Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPL) é um exame comunicativo que objetiva avaliar a proficiência linguística oral e escrita do candidato em termos de uso contextualizado da língua, em situações reais de comunicação de ensino de língua estrangeira, tomando por base o desempenho global do candidato nas tarefas do exame, sendo seu resultado expresso em faixas de proficiência, com base em descritores de competência e desempenho linguístico-comunicativo do candidato.

Adotamos no construto do EPPL a visão de Stern (1983) ao entender que o termo proficiência significa o desempenho efetivo de um falante de uma determinada língua, e envolve o domínio (a) das formas, (b) dos significados linguísticos, cognitivos, afetivos e socioculturais dessas formas, (c) a capacidade de utilizar a língua com máximo enfoque na comunicação, e (d) a criatividade no uso da língua.

O uso de uma língua inclui ações realizadas pelos falantes/usuários, indivíduos que desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, de competências comunicativas nessa língua, as quais implicam processos linguísticos para produzirem e reproduzirem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos, de modo a ativar estratégias mais apropriadas para o desempenho de tarefas comunicativas.

Dessa forma, entende-se que a construção da competência de ensino do professor de língua estrangeira é um processo que se solidifica no interior das relações sociais, através da interação do professor com seus alunos, com colegas de disciplina, bem como com professores de outras disciplinas, coordenadores, diretores e supervisores, mediado pelo diálogo, construindo a partir dessas interações processos de significação. Por meio da interação há a construção de conhecimentos, e, para tanto os professores de LE desenvolvem um conjunto de competências de linguagem gerais e específicas.

Na competência geral, o uso da língua para tratar de assuntos da vida cotidiana, e para interagir socialmente na sala de aula, de modo a poder participar efetivamente de situações formais e informais tanto na fala quanto na escrita, compreendendo mensagens, desenvolvendo tópicos e opiniões, fazendo leitura de textos informativos, e na produção escrita de gêneros textuais variados. Na competência específica, o uso da linguagem metalinguística na terminologia dos assuntos tratados pelo professor e a discursiva para se adequar ao discurso da sala de aula.