



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

Ana Carolina Silva Mendonça Detomini

Dúvidas linguísticas de aprendizes de PLE: contribuição para
avaliação de proficiência oral de professores no EPPLE-PLE

São José do Rio Preto
2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de São José do Rio Preto

Ana Carolina Silva Mendonça Detomini

Dúvidas linguísticas de aprendizes de PLE: contribuição para
avaliação de proficiência oral de professores no EPPLE-PLE

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, 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. Área de concentração: Linguística Aplicada. Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Financiadora: CAPES

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto
2019

Detomini, Ana Carolina Silva Mendonça.

Dúvidas linguísticas de aprendizes de PLE: contribuições para avaliação de proficiência oral de professores no EPPLE-PLE / Ana Carolina Silva Mendonça Detomini. -- São José do Rio Preto, 2018

91 f. : il. : tabs.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Proficiência oral. 3. Avaliação. I. Título.

CDU – 407

Ana Carolina Silva Mendonça Detomini

Dúvidas linguísticas de aprendizes de PLE: contribuições para
avaliação de proficiência oral de professores no EPPLE-PLE

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, 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.
Área de concentração: Linguística Aplicada. Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Financiadora: CAPES

Comissão Examinadora

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

Profa. Dra. Solange Aranha
UNESP – São José do Rio Preto

Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso
UEL – Londrina

São José do Rio Preto
10 de janeiro de 2018

Aos amigos e familiares que, apesar de todas as adversidades,
sempre acreditaram que eu conseguiria atingir meu objetivo.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradeço à CAPES por financiar e acreditar em minha pesquisa.

Também dedico agradecimentos fervorosos à minha mãe, Luciana, por me ensinar o valor do conhecimento, por todo seu sacrifício em prol da minha vida acadêmica e também por ser luz em cada momento de fraqueza.

Aos meus avós, Maria e Longuinho, por sempre representarem um poço de encorajamento e incentivo em minha vida.

À minha querida amiga Flávia Cambi Alves, minha estrela-guia em toda a trajetória do mestrado, que me ajudou e apoiou em todos os momentos difíceis desta caminhada.

À Queila Barbosa Lopes, um anjo que a pós-graduação colocou em minha vida, agradeço por todo acolhimento e paz que me proporcionou nesses anos de convívio.

À Ana Carolina Freschi e Laura Rampazzo, companheiras pesquisadoras e pessoas de valor inestimável, com quem tive o prazer de criar laços de afeto nos anos de mestrado.

Ao meu esposo, Renan, pelas sábias palavras e ombro amigo reconfortantes.

À professora doutora Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneoya, por desempenhar papel fundamental em meu interesse e meu ingresso no mestrado.

Por fim, ao meu orientador, o professor doutor Douglas Altamiro Consolo, que me ajudou a trilhar o percurso deste estudo.

*Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.*

Fernando Pessoa, Mar Português, In: *Mensagem*, p. 11.

RESUMO

Neste estudo teve-se como objetivo final, de caráter aplicado, sugerir conteúdos para itens de teste oral no Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira, o EPPLÉ, no que tange à área de português como língua estrangeira (PLE). Tais itens objetivam avaliar a proficiência do professor de PLE para fazer uso de sua língua de docência para explicá-la, respeitando o conhecimento das regras de comunicação e das formas socialmente aceitas da língua portuguesa, em sua variante brasileira. Para tanto, foi realizado um levantamento das dúvidas linguísticas de duas turmas de aprendizes de PLE, nível iniciante, em um contexto representativo desta área na Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto: o Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira”. Os dados foram gerados por meio de gravações em áudio de aulas presenciais de duas turmas denominadas PLE I: uma do segundo semestre de 2013 e a outra do primeiro semestre de 2016. A investigação, a partir da transcrição dos dados coletados, propôs, mais especificamente: identificar e quantificar os tipos de dúvidas levantadas pelos alunos em relação à língua portuguesa, enquanto aprendizes dessa língua, e identificar as questões mais recorrentes nas duas turmas, de modo que fosse possível embasar a criação de itens de teste oral para o EPPLÉ-PLE, pautados em um contexto real de ensino e aprendizagem de PLE. A análise dos dados nos permitiu identificar que se destacaram dúvidas acerca de definição e pronúncia de palavras, envolvendo também questões de conjugação verbal e contextos de uso de palavras e expressões. A partir das dúvidas mais recorrentes sobre a língua portuguesa nos contextos da pesquisa, foram sugeridos seis itens de teste oral, que podem vir a fazer parte do exame de proficiência oral em PLE do EPPLÉ, pautados nos conceitos de avaliação que fundamentam o exame: a validade, a confiabilidade e a praticidade.

Palavras-chave: avaliação; EPPLÉ; PLE; proficiência oral.

ABSTRACT

The ultimate purpose of this study was to suggest content for oral test items in the Proficiency Examination for Foreign Language Teachers (EPPLE), in relation to the area of Portuguese as a foreign language (PFL). These items aim to evaluate the oral proficiency of PFL teachers using teacher language to explain the target language, in other words, the metalanguage in the context of PFL teaching, respecting the knowledge of rules in oral communication and of the socially accepted forms of Portuguese in its Brazilian variant. In order to do so, a survey of the linguistic doubts of two classes of PFL learners, at a beginner level, was carried out in a representative context of PFL teacher education at the Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto campus: the Extension Project "Portuguese as a Foreign Language". The data were generated through audio recordings of face-to-face classes from two classes called PLE I: one from the second semester of 2013 and the other from the first semester of 2016. The investigation, based on the transcription of the collected data, proposed, more specifically: identify and quantify the types of doubts raised by the students regarding the Portuguese language as learners of that language, and identify the most recurring doubts in both classes, so that we could base the creation of oral test items for the EPPLE-PLE guidelines in a real context of teaching and learning PFL. The analysis of the data allowed us to identify that doubts about the definition of words and pronunciation were highlighted, also involving questions of verbal conjugation and words and expressions contexts of use. Based on the most recurrent doubts about the Portuguese language in the research contexts, six items of oral test were suggested, which may be part of the EPPLE-PLE oral proficiency examination, based on the evaluation concepts underlying the exam: a validity, reliability and practicality.

Keywords: assessment; EPPLE; PLE; oral proficiency.

LISTA DE ABREVIATURAS

CELPE-BRAS – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

EPPLÉ – Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira

IBILCE – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

LA – Linguística Aplicada

LM – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

LP – Língua Portuguesa

PLE – Português como Língua Estrangeira

PO – Proficiência Oral

SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 01: Uso técnico do termo proficiência (SCARAMUCCI, 2000, p.14).....	26
Figura 02 – O exame EPPLÉ, Teste Oral, parte 1. (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2016 p. 207).....	34
Figura 03 – O exame EPPLÉ, Teste Oral, parte 3. (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2016 p. 208).....	35
Quadro 01: Descrição geral do formato do EPPLÉ.....	30
Quadro 02: Descrição detalhada das tarefas do teste oral do EPPLÉ – segunda versão.....	31
Quadro 03: Descrição detalhada das tarefas do teste escrito do EPPLÉ – segunda versão.....	32
Quadro 04: Descrição das partes e tarefas do EPPLÉ – terceira versão.....	33
Quadro 05: Aulas ministradas pela professora e seus respectivos temas (JESUS, 2015, p. 69).....	42
Quadro 06: Descrição da professora da turma do PLE I em 2013.....	44
Quadro 07: Caracterização dos alunos do PLE I de 2013 (adaptado de JESUS, 2015, p. 67).....	44
Quadro 08: Conteúdo programático do PLE I, segundo o edital de 2016.....	45
Quadro 09: Descrição do período de coleta de dados das aulas do PLE I em 2016.....	47
Quadro 10: Caracterização dos alunos participantes do PLE I de 2016.....	48
Quadro 11: Caracterização das professoras do PLE I no primeiro semestre de 2016.....	49
Quadro 12: Descrição geral das aulas analisadas no PLE I de 2013.....	52
Quadro 13: Descrição geral das aulas analisadas no PLE I de 2016.....	63
Quadro 14: Classificação das dúvidas dos alunos do PLE I de 2013.....	74
Quadro 15: Classificação das dúvidas dos alunos do PLE I de 2016.....	75
Tabela 01 – Quantificação das dúvidas levantadas pelos alunos do PLE I de 2013.....	72
Tabela 02 – Quantificação das dúvidas levantadas pelos alunos do PLE I de 2016.....	73

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Ocorrência	Código apresentado nas transcrições
Falantes	<ul style="list-style-type: none"> • T para a professora do PLE I de 2013; • P ou P1 e P2 para as professoras do PLE I de 2016; • A, A1, A2, A3, etc. para os alunos.
Nomes próprios dos participantes	((nome do aluno))
Pausas	...
Incompreensão de palavras ou segmentos	((incompreensível))
Comentários da pesquisadora	((risos))
Truncamentos	/
Sobreposição de vozes	[
Prolongamento de vogal	::
Silabação	hifens (- - - -)
Ênfase	letra MAIÚSCULA
Tom interrogativo	?
Tom exclamativo	!
Palavras estrangeiras à língua alvo	<i>Itálico</i>
Numerais	Grafia por extenso

Adaptado de MARCUSCHI, L. A. A transcrição de conversações. In: _____. *Análise da Conversação*. 5.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003; e GONÇALVES, S. C. L; TENANI, L. E. Problemas teórico-metodológicos na elaboração de um sistema de transcrição de dados interacionais: o caso do projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista). *Niterói*, n.25, 2008, p. 165-183.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	21
Organização da dissertação.....	22
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
1.1 Considerações gerais sobre avaliação.....	23
1.2 Proficiência linguística.....	25
1.2.1 Avaliação de proficiência oral.....	27
1.3 O EPPLE.....	29
1.4 Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira”.....	36
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	39
2.1 Caracterização da pesquisa.....	39
2.2 Contextos de pesquisa.....	40
2.2.1 Curso de Difusão de Conhecimento “Português Língua Estrangeira I (PLE I)” – ano de 2013.....	41
2.2.1.1 Participantes.....	43
2.2.2 Curso de Difusão de Conhecimento “Português Língua Estrangeira I (PLE I)” – ano de 2016.....	45
2.2.2.1 Participantes.....	48
2.3 Procedimentos de análise dos dados.....	50
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS.....	51
3.1 Dúvidas linguísticas dos alunos do PLE I de 2013.....	51
3.2 Dúvidas linguísticas dos alunos do PLE I de 2016.....	63
3.3 Análise quantitativa e classificação das dúvidas dos alunos em ambos os contextos.....	72
3.4 Sugestão de itens de teste oral para o EPPLE-PLE.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	84
ANEXO.....	89

INTRODUÇÃO

Estudos sobre a formação de professores de língua estrangeira (LE) no Brasil caracterizam de maneira extensa a literatura científica (ALMEIDA FILHO, 1999, 2002; BAGHIN SPINELLI, 2002; BASSO, 2001; CONSOLO, 1996, 2002, 2004, 2007; CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2007; GIL; GIMENEZ, 2002, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996, 2001, 2006, 2008, 2010; entre outros), solidificando este campo como diverso e abundante em discussões e pesquisas em Linguística Aplicada (LA). Os inúmeros enfoques e metodologias dos estudos na área de formação de professores de LE comprovam a complexidade do tema e a sua importância na busca pela qualidade no ensino de línguas no contexto brasileiro.

Considerando que a língua portuguesa (LP) também pode ser estudada sob a perspectiva de língua estrangeira e, portanto, demanda equivalente esforço nessa busca por qualidade no processo de ensino e aprendizagem, pesquisas na área de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira (PLE)¹ têm ganhado espaço e alcançado maior destaque nos últimos anos no âmbito da LA. Segundo Almeida Filho (2007), atuar na esfera de ensino de PLE significa não só “desenvolver atividades constantes, mas também estudar os processos de ensinar e aprender PLE em distintos e específicos contextos” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 34).

A realidade das licenciaturas brasileiras, de maneira geral, nos mostra que a temática da formação do professor de PLE deve ser ainda mais debatida e refletida, de modo que esse viés da formação docente possa se consolidar cada vez mais no cenário acadêmico do Brasil, especialmente nas graduações. Para Kfoury-Kaneoya (2013), essa preocupação em familiarizar e capacitar o futuro professor para o ensino de português a estrangeiros se justifica pelo crescente número de oportunidades para essa atividade, tanto dentro quanto fora do Brasil. Dessa maneira, a formação do professor de PLE, assim como de um professor de línguas em geral, beneficia-se dos conhecimentos acerca do próprio processo de ensino e aprendizagem. (KFOURI-KANEOYA, 2013, p. 32)

Ainda segundo a autora,

A questão da ruptura de fronteiras linguísticas em torno da valorização de línguas não hegemônicas, como é o caso do português, [...], vem mostrando resultados positivos, tomando como parâmetro o interesse de estrangeiros das mais diversas partes do mundo pelo Brasil, pela aprendizagem de PLE e pela cultura brasileira. (KFOURI-KANEOYA, 2013, p. 47)

¹ O termo “língua estrangeira” é atribuído ao português ensinado como outra língua, de acordo com a SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, a UNESP, por exemplo, trabalha com uma proposta de internacionalização e recebe alunos estrangeiros todos os anos, o que resulta em oportunidades para o ensino e ações em termos de contribuições para a formação de professores de PLE em contextos universitários onde essa formação não é comumente oferecida.

Segundo Jesus (2015), a UNESP trabalha com o ensino e a pesquisa em PLE em três de suas trinta e quatro unidades: Assis, Araraquara e São José do Rio Preto. Em Assis, os cursos de PLE são ministrados no âmbito do projeto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da unidade, no período de agosto a novembro de cada ano, e tem como público alvo alunos de intercâmbio advindos de universidades estrangeiras, principalmente participantes do Programa UNESP-Tandem.

A Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCL), campus da UNESP nessa cidade, oferece aos estrangeiros, desde 2011, cursos de PLE vinculados ao projeto de extensão “Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) para estrangeiros”, coordenado pela Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha, docente do Departamento de Letras Modernas daquela Faculdade. Os cursos têm como público alvo alunos de intercâmbio, estudantes da graduação e da pós-graduação da FCL e também das outras unidades da UNESP de Araraquara.

No Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), campus da UNESP em São José do Rio Preto, cursos de PLE são oferecidos desde o primeiro semestre de 2012, no projeto de extensão universitária “Português Língua Estrangeira”, coordenado pela Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneoya, do Departamento de Educação do IBILCE. E desde 2015, professores do IBILCE atuam, conjuntamente a professores da UNESP de Assis e da FCL de Araraquara, em um projeto para oferecimento de cursos iniciais de PLE online a estrangeiros em processo de se tornarem alunos de graduação ou de pós-graduação nas diversas unidades da UNESP. Em 2016, tais cursos online foram oferecidos no âmbito do “Projeto de Português como Língua Estrangeira à Distância na Plataforma Moodle”, coordenado pela Profa. Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, docente da FCL de Assis.

Em 2017, também no IBILCE, além da continuidade do desenvolvimento do curso de PLE online na Plataforma Moodle, se iniciaram as atividades de participação dos docentes da UNESP na área de cursos no programa “Idiomas Sem Fronteiras”, sob a coordenação do Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, vinculadas ao Ministério da Educação (MEC).

Na UNESP, a formação em PLE vem sendo desenvolvida, no geral, em projetos de extensão em que licenciado(s) em Letras ministram aulas de PLE a estudantes estrangeiros da comunidade interna e externa à universidade e desenvolvem sua formação teórica a partir da

leitura de textos relacionados à formação de professores de PLE em reuniões com os coordenadores dos projetos, e/ou em cursos de extensão voltados para esse fim, além das ações do “Projeto de Português como Língua Estrangeira à Distância na Plataforma Moodle”, mencionado na introdução desta dissertação. A partir de 2018, porém, no campus de São José do Rio Preto, uma disciplina sobre ensino e formação docente em PLE será incluída na grade dos cursos de Licenciatura em Letras, períodos diurno e noturno, e será de caráter obrigatório. A disciplina, intitulada Português Língua Estrangeira: Ensino e Formação Docente, será semestral, terá uma carga horária de 30 horas/aula, e será ministrada pela Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya, docente do Departamento de Educação da UNESP/IBILCE.

Por sua vez, no curso de Letras do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), períodos diurno e noturno, já há disciplinas obrigatórias em andamento, cujo objetivo é a formação do professor de PLE, como a disciplina denominada Introdução aos Estudos do Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira. Também são oferecidas disciplinas eletivas que visam o aprofundamento teórico e prático dos estudos na área².

Segundo Teixeira (2016), embora o ensino de português como língua não materna existir desde o período da colonização do Brasil, se pode afirmar que a consciência sobre esse ensino como área científica se mostra relativamente recente. Para a autora, tal afirmação nos permite assegurar que

reflexões a respeito de metodologias para o ensino de PLE (português língua estrangeira) e da formação de professores nesse campo ainda são incipientes, o que faz com que, em alguns casos, o português seja ensinado para alunos estrangeiros a partir de propostas metodológicas direcionadas para a aprendizagem de língua materna e que o professor não tenha formação adequada para trabalhar com esse público, já que, muitas vezes, os docentes têm formação para serem professores de português como língua materna ou, em situações mais graves, são apenas nativos de algum país cuja língua oficial é o português. (TEIXEIRA, 2016, p. 136)

Por outro lado, a área de ensino e aprendizagem de línguas se mostra cada vez mais relevante no cenário mundial por causa, principalmente, das demandas da globalização. No contexto da América do Sul, sabe-se que o português e o espanhol tornaram-se línguas oficiais das relações internacionais entre os países sul-americanos. Assim, cresce o número de cursos de língua portuguesa oferecidos nos países hispano-falantes e também se torna cada vez maior o número de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras, os quais anseiam progredir

² Maiores informações podem ser acessadas em:
<http://www4.iel.unicamp.br/graduacao/arquivos/GradeCurricularLetrasDiurno2016.pdf>

na comunicação e compreensão do português (ALMEIDA FILHO, OEIRAS e ROCHA, 1998; JESUS, 2015).

Nas últimas duas décadas, o crescente desenvolvimento econômico, político, social e cultural do Brasil tornaram o país mais atraente para trabalhadores e turistas de todo o mundo. Assim, o aumento do interesse, por parte de estrangeiros de diversas nacionalidades, pela aprendizagem da LP falada no Brasil também se mostrou muito mais expressivo. Para Jesus (2015), tal desejo pode ser manifestar tanto pelo interesse “na imigração, quanto nas matrículas em cursos de graduação e de pós-graduação no Brasil, bem como em intercâmbio empresarial e cultural.” (JESUS, 2015, p. 18).

Consequentemente, uma expansão notória do ensino de PLE aconteceu, uma vez que:

- i) foi criado um exame nacional de proficiência – o Celpe-Bras³ –, que valida os conhecimentos dos aprendizes em LP, na variante brasileira, e é aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores;
- ii) cada vez mais profissionais estão desenvolvendo estudos nessa área, em níveis de iniciação científica, mestrado e doutorado, por exemplo;
- iii) realizam-se eventos, como os congressos e seminários da SIPLE, que publicam coletâneas e materiais didáticos, além de divulgar os trabalhos na área;
- iv) cresceu a demanda de profissionais que necessitaram aprender o português pelo fato de o Brasil ter sediado a Copa do Mundo de Futebol de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016.

Segundo Kfoury-Kaneoya (2016),

De acordo com dados oficiais⁴, no ano de 2012, o Brasil tinha um milhão de imigrantes, o que representa um aumento de 86,7% de imigrantes internacionais, estrangeiros e também brasileiros que retornaram ao país, em 10 anos. Consequentemente, o número de pedidos de vistos de trabalho para europeus – especialmente portugueses, franceses, gregos, espanhóis – e estadunidenses, no mesmo período, aumentou consideravelmente no país. (KFOURI-KANEOYA, 2016, sem número de página no arquivo consultado)

Outra demanda iminente que se estabeleceu no país nos últimos anos foi o ensino de PLE aos imigrantes refugiados. Muitos estrangeiros vindos de países em situação caótica e, por vezes, insustentável, como o Haiti e a Síria, por exemplo, buscam asilo político e trabalho, para

³Mais informações em: www.portal.inep.gov.br/celpebras

⁴Essas informações foram baseadas nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de outros órgãos federais brasileiros, tais como o Ministério do Trabalho, a Polícia Federal e o Itamaraty.

que possam tentar reestabelecer suas vidas dignamente no Brasil. Em outras palavras, de acordo com Kfoury-Kaneoya (2016),

Igualmente relevante é o número de imigrantes que chegam da África, América Central, América do Sul, Ásia e Oriente Médio, considerando-se aqui os imigrantes refugiados⁵, vindos de Bangladesh, Senegal e Síria, e os que obtiveram visto humanitário⁶, como haitianos, por exemplo. (KFOURI-KANEOYA, 2016, sem número de página no arquivo consultado)

Desta maneira, a necessidade de interação do ser humano que vive em sociedade traz consigo a urgência desses refugiados em aprender o português, além de outros aspectos de nossa cultura. O desenvolvimento de cursos voltados para esse público, assim, além de assumir caráter humanitário, ajuda a garantir a cidadania desses indivíduos porque promove inclusão social. Segundo a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (UNESCO, 1996),

também conhecida como Declaração de Barcelona, aponta-se (Seção II, art. 23) que o ensino de línguas deve ter como fundamento a garantia da “diversidade linguística e cultural e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro, sendo que todos têm direito a aprender qualquer língua”. (KFOURI-KANEOYA, 2016, sem número de página no arquivo consultado)

Todavia, ainda que a área de ensino e aprendizagem de PLE esteja se expandindo em âmbito nacional e internacional, devido às necessidades mais recentes de contato entre brasileiros e estrangeiros, tanto nos meios presenciais como nos virtuais, há lacunas nos cursos de Letras quanto à formação de professores de PLE. Os cursos, em sua maioria, ainda não dão a devida importância à formação e à capacitação de professores ao ensino de PLE, visto que a formação desses docentes se diferencia daquela cujo foco é o ensino de português como língua materna. A maioria dos cursos de Licenciatura em Letras forma professores habilitados a ensinar uma LE e a língua portuguesa enquanto língua materna, não tratando do ensino de PLE.

Segundo Almeida Filho (2011), o principal problema enfrentado pela área é “a falta da consciência do valor estratégico da especialidade de PLE” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 102). Além disso, o mito de que as metodologias de ensino de PLE são iguais às metodologias de ensino de português como LM gera a ideia equivocada de que abordagens específicas da língua portuguesa quando o ensino é voltado para falantes de outras línguas não são necessárias. Almeida Filho (2011) explica:

⁵São as pessoas impedidas de voltar a seu país por perseguição - política, religiosa ou racial - ou que estejam fugindo de uma situação de grave violação dos direitos humanos, como uma guerra.

⁶Tal visto é concedido em casos de êxodo por causas naturais.

Essa ignorância impede a introdução de disciplinas, bloqueia a contratação de professores em postos de carreira, adia a institucionalização de disciplinas no currículo que abririam portas da formação para a atuação posterior de egressos de cursos de letras como professores de PLE no Brasil e em outros países. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 102)

Assim sendo, a consolidação da problemática da formação de professores para atuar em contextos de ensino e aprendizagem do português brasileiro como LE se faz necessária, já que, no Brasil, são apenas dois os cursos de licenciatura em Letras que habilitam seus alunos para ensinar a língua portuguesa como LE, a saber: Licenciatura em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua, oferecido pela Universidade de Brasília (UnB)⁷; e Licenciatura em Letras Vernáculas e Português como Língua Estrangeira, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA)⁸, que também oferece projeto pedagógico de extensão⁹ na área de PLE. Segundo Jesus (2015), outras instituições públicas de ensino superior, como a Universidade Federal do Piauí (UFPI), oferecem formação em PLE por meio de disciplinas optativas em seus cursos de Letras.

No Estado de São Paulo não há, ainda, universidades cujas licenciaturas contemplem exclusivamente a habilitação em ensino de PLE. Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), essa formação acontece por meio de uma disciplina teórica optativa e da prática em sala de aula em projeto de extensão.

É evidente, então, a emergência de uma reformulação nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras no Brasil, de modo que sejam incluídas disciplinas que desenvolvam a formação de professores de PLE, e, como afirma Jesus (2015), “não desconsiderando que o mais adequado seria a criação de mais cursos de licenciatura específicos para a formação de profissionais na carreira do ensino de PLE” (JESUS, 2015, p. 52).

Em outras palavras, a área de PLE possibilita um amplo campo de estudo, ensino e pesquisa, o que torna imprescindível o desenvolvimento de recursos que auxiliem o ensino e a aprendizagem neste campo, principalmente no que concerne à necessidade de formação de professores. Segundo Teixeira (2016), se faz urgente, desta maneira, o reconhecimento das diferenças metodológicas entre o ensino da língua portuguesa como língua materna e o seu ensino como LE, e o crescimento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação que visem à formação de profissionais especializados na área. Iniciativas como as da UnB, que atualmente tem uma habilitação na graduação de Letras voltada para o ensino de PLE, devem ser seguidas

⁷ <http://www.lip.unb.br/graduacao/cursos>

⁸ <http://www.lettras.ufba.br/graduacao>

⁹ <http://www.lettras.ufba.br/extensao>

como modelo para a implementação, em outras regiões, de cursos que se aprofundem na formação de professores de PLE, e para que mais estudos sobre essa temática sejam desenvolvidos.

A tendência, então, é que os estudos na área de PLE abranjam continuamente um número cada vez mais expressivo de pesquisadores, fortalecendo-se também em virtude do aperfeiçoamento das práticas de ensino nessa área.

Diante desse cenário, nesta pesquisa, investigaram-se mais especificamente as dúvidas mais recorrentes de aprendizes de PLE, em nível iniciante, a respeito da língua portuguesa e de seu funcionamento geral, em um contexto representativo de ensino e aprendizagem de PLE, da realidade do curso de Licenciatura em Letras da UNESP/IBILCE: o Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira”, que será explorado mais detalhadamente no capítulo de Metodologia desta dissertação.

O levantamento dessas dúvidas foi feito de modo que as questões linguísticas mais recorrentes possam servir como base para a sugestão de itens de um teste oral que busca avaliar a proficiência oral dos professores de PLE no EPPLE, o Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira¹⁰. Os objetivos pedagógicos e o construto teórico do EPPLE serão abordados de maneira mais aprofundada no capítulo de Fundamentação Teórica deste trabalho.

Junto ao levantamento das dúvidas dos aprendizes de PLE, foi feita uma análise da proficiência oral das professoras participantes, de modo que seu comportamento metalinguístico, descrito no capítulo de análise dos dados desta dissertação, possa orientar futuras pesquisas no escopo do EPPLE-PLE.

No que concerne à área da avaliação, seu papel fundamental nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas tem sido cada vez mais reconhecido por pesquisadores em LA. Seu principal objetivo é auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, atuando não apenas como uma forma de julgar e medir o desempenho dos aprendizes, mas principalmente como um meio de reflexão, fazendo com que “todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem reflitam sobre o que pode ser modificado a partir da análise de resultados avaliativos” (BUSNARDI, 2012, p. 32). Assim, deve-se pensar a avaliação como algo que permeia todo o processo de ensino e aprendizagem de línguas e não apenas como um produto que emerge ao seu final. Partindo desse pressuposto, podemos dizer que, segundo Furtoso (2011), tomar a avaliação como foco nos permite repensar também essas duas etapas.

¹⁰ Mais informações sobre o exame no site: www.epplebrasil.org

Em outras palavras, a avaliação precisa assumir um caráter de formação, guiando o aprendiz durante todo o processo de ensino e aprendizagem, permitindo, assim, que, a partir do reconhecimento dos problemas enfrentados por ele no decorrer desse percurso, sejam feitas as adequações necessárias para que os objetivos pré-estabelecidos possam ser alcançados.

A partir desse ponto de vista, a avaliação da proficiência do professor de PLE também se faz necessária para que se estabeleçam níveis desejados de proficiência linguística desses docentes e, conseqüentemente, para que melhorem as condições do ensino de português sob a perspectiva de LE. Mesmo que, como afirmam Silva et. al. (2006), “apesar de reconhecida como um aspecto importante dentro do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação não tem sido, dentro do contexto nacional, foco intenso de estudos” (SILVA et al, 2006, p. 82), é necessário continuar chamando atenção para o papel da avaliação, uma vez que, segundo Caldas (2001), ela consiste em “uma ação fundamental para o contínuo aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem” (CALDAS, 2001, p. 03).

Por fim, reiteramos que o ensino e aprendizagem de português para estrangeiros se destaca como uma área de pesquisa de grande relevância para o Brasil, uma vez que este é o maior país onde se fala a língua portuguesa no mundo, e por meio da qual pode ser difundida a cultura brasileira. De acordo com Júdice (2000),

ensinando a língua e a cultura do Brasil, por natureza plurais, abertas e favorecedoras de múltiplas articulações, vemos, recentemente, nosso idioma ganhar diversos espaços, onde antes só circulavam línguas estrangeiras já sacramentadas como tradicionais difusoras de informação econômica, política, científica e cultural. (JÚDICE, 2000, p. 7)

Porém, segundo Almeida Filho (2005), para “ensinar profissionalmente PLE, a exigência primeira e mais abrangente é a de uma formação integral na área de línguas tradicionalmente nomeada Letras no Brasil”. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.11) Sob a perspectiva dessa exigência pontuada pelo autor, todos que tenham diploma no curso de Letras estariam habilitados para ensinar PLE, entretanto:

Ela é menos suficiente ainda quando os formandos não contam com a inclusão em seus currículos de disciplina preparatória para o ensino de PLE/PL2. Essa condição está sendo crescentemente atendida na reforma dos currículos de Letras ora em processo de implantação no país. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 11)

Desta maneira, de acordo com Batista (2012), o professor que não teve em sua graduação a disciplina de PLE se depara com dificuldades e desorientação acerca de como agir e fazer em sala de aula de PLE, pois, por exemplo, o fato de ser falante nativo não lhe garante

o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que lhe falta o conhecimento de como ensinar uma língua para não falantes da LP.

Atendendo às urgências dessa demanda na área de formação de professores de PLE, o EPPLÉ, que tem por objetivo avaliar as competências de ensino dos professores de línguas (em formação ou já licenciados), e que já vem consolidando sua relevância na avaliação de docentes de língua inglesa, busca desenvolver uma versão do exame para os professores de PLE.

Ao considerarmos, então, que os processos avaliativos são parte integrante da formação e da construção reflexiva dos conhecimentos teórico-práticos dos professores de línguas, esperamos que os resultados deste trabalho se revertam para o aperfeiçoamento da matriz de um futuro EPPLÉ-PLE. Como aperfeiçoamento do exame, esperamos que tal instrumento de avaliação possa causar impactos positivos nas ações de desenvolvimento docente, e buscamos, dessa maneira, colaborar com o aprimoramento da formação de professores de PLE em cursos de Letras oferecidos no estado de São Paulo e em demais estados do Brasil, assim como gerar outras contribuições para futuras pesquisas na área de avaliação de línguas, em crescimento no país.

Objetivos e perguntas de pesquisa

O propósito maior e de caráter aplicado deste estudo é sugerir conteúdos para itens do teste de proficiência oral em PLE do EPPLÉ, atualmente em desenvolvimento. O teste em questão objetiva avaliar a proficiência oral do professor quando faz uso de sua língua de docência para explicá-la, ou seja, sua metalinguagem em contexto de ensino e aprendizagem de PLE, respeitando o conhecimento das regras de comunicação e das formas socialmente aceitas da língua portuguesa em sua variante brasileira.

Para tanto, foram propostas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais questões linguísticas são levantadas pelos alunos em relação à língua portuguesa no contexto estudado?
2. Quais são as dúvidas mais recorrentes suscitadas pelos alunos?

As respostas a essas perguntas foram obtidas a partir da análise de um conjunto significativo de dados orais, coletados em um contexto de formação de professores de PLE da UNESP/IBILCE, conforme será descrito ao longo desta dissertação.

Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além de sua introdução e das considerações finais. No capítulo inicial, são abordados os pressupostos teóricos que servem de base para o desenvolvimento desta pesquisa, a saber: considerações gerais sobre avaliação, proficiência linguística, avaliação de proficiência oral no processo de ensino e aprendizagem, e os pressupostos teórico-metodológicos do EPPL e do Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira”.

No segundo capítulo, são expostos os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação: informações sobre o contexto e a natureza da pesquisa, seus participantes, procedimentos de coleta, seleção, transcrição e análise dos dados.

O terceiro capítulo é dedicado à análise dos dados coletados. Primeiramente, são analisados os dados coletados da turma de PLE I do ano de 2013, depois, apresentamos a discussão dos dados do PLE I de 2016. Em seguida, é explorada a quantidade de ocorrências de dúvidas linguísticas dos aprendizes de PLE, bem como quais foram as mais relevantes para atendermos o objetivo aplicado principal deste trabalho, o que foi feito na seção seguinte: a sugestão de itens de teste oral que podem compor o EPPL-PLE, com base na análise dos dados e em um arcabouço teórico que aborda procedimentos técnicos específicos para a elaboração de itens de testes orais.

Posteriormente, as considerações finais acerca da investigação realizada são apresentadas, bem como das limitações desta pesquisa e os encaminhamentos para possíveis estudos futuros. Por fim, encontram-se as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são apresentados os aportes teóricos que embasam esta investigação, discutidos na seguinte ordem: considerações gerais sobre avaliação, proficiência linguística, avaliação de proficiência oral no processo de ensino e aprendizagem, e os pressupostos teórico-metodológicos do EPPL e do Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira”.

1.1 Considerações gerais sobre avaliação

A avaliação se configura como um processo que faz parte da vida em sociedade e que apresenta complexidade, uma vez que é frequentemente atrelado ao ambiente escolar, a provas e testes, indicadores de desempenho, entre outros elementos polêmicos que permeiam o universo educacional. Todavia, o termo avaliação diz respeito a um comportamento que vai muito além do universo da educação, pois faz parte da própria condição humana.

A avaliação pode ser tratada sob perspectivas distintas e pode ser usada em vários níveis do sistema educacional, de diversas formas e com finalidades diferentes. Em uma visão *latu senso*, a avaliação pode ser classificada como informal ou formal, sendo a avaliação informal uma expressão da ação trivial e instintiva do ser humano, e a formal uma ação sistemática na busca da compreensão do processo de desenvolvimento de atividades, fatos e conhecimentos previamente estabelecidos (BELLONI, MAGALHÃES, SOUSA, 2001).

Para o que propõe este trabalho, a definição de avaliação abordada será a avaliação formal, por meio de testes, aplicada em ambiente de formação superior na área docente. De acordo com McNamara (2000),

A avaliação [por meio de testes] constitui uma característica universal da vida em sociedade. Ao longo da história, as pessoas têm sido avaliadas para provar suas capacidades ou para estabelecer suas credenciais (...) Testes para verificar como uma pessoa se desempenha em relação a um nível mínimo de exigências têm se tornado instituições sociais importantes e atuam como uma barreira à medida que controlam o acesso a muitos papéis sociais importantes.¹¹ (McNAMARA, 2000, p. 3)

Em outras palavras, segundo o autor, tais instrumentos avaliativos exercem função de *gatekeeping*, isto é, classificam quem é ou não capaz de “atravessar o portão” e desempenhar

¹¹ No original: “Testing is a universal feature of social life. Throughout history people have been put to test to prove their capabilities or to establish their credentials (...) Tests to see how a person performs particularly in relation to a threshold of performance have become important social institutions and fulfill a gatekeeping function in that they control entry to many important social roles.” (McNAMARA, 2000: 3)

determinada função em determinado contexto social. Assim, a afirmação de que testes e exames com essas características apresentam expressiva relevância social se faz muito pertinente, visto que podem “abrir ou fechar portas”, sendo capazes de causar, para McNamara (*op. cit.*), impactos de forma tanto positiva quanto negativa a quem a eles se submete.

No que concerne especificamente à avaliação em contextos de ensino, Busnardi (2012) postula que um exemplo expressivo desses tipos de exames e testes citados por McNamara (*op. cit.*), no Brasil, são os exames vestibulares, cujos objetivos são “não apenas avaliar o examinando, mas, primordialmente, indicar aqueles que estão aptos a ingressar na universidade, distinguindo-os do que não estão.” (BUSNARDI, 2012, p. 31).

A autora ainda argumenta que a avaliação é tomada, predominantemente, de uma conotação negativa, principalmente nas escolas, onde os resultados obtidos pelos aprendizes por meio de instrumentos avaliativos materializam-se apenas em notas, numéricas ou conceituais, que, na maioria das vezes, servem como o único meio de medir o desempenho do aprendiz e como único critério capaz de aprová-lo ou reprová-lo (BUSNARDI, 2012, p. 31). Assim, conclui a autora, a avaliação aparece recorrentemente considerada como o resultado de todo o processo de ensino-aprendizagem, materializado nas notas alcançadas pelos aprendizes ao final desse processo. Scaramucci (2000), por sua vez, afirma que a avaliação é, por vezes, compreendida de forma contraditória, pois ao mesmo tempo em que é rejeitada, é também valorizada como elemento indicador de *status* do aluno, um instrumento promocional e até mesmo como controle disciplinar, com a função exclusiva de “dar nota”.

Contrariando esta visão tradicional apresentada sobre o papel da avaliação, é necessário elucidar ainda mais sua complexidade, de maneira a julgá-la não apenas como um fenômeno isolado e posterior ao processo de ensino e aprendizagem, e sim como um fenômeno social integrado a ele (SCARAMUCCI, 1998/1999; SHOHAMY, 2001; SHOHAMY e INBAR, 2006).

De acordo com Shohamy e Inbar (2006):

Avaliação é, então, vista como um **processo contínuo** interligado ao processo de aprendizagem ao invés de um episódio único que ocorre ao fim de uma unidade de ensino. Os professores são encorajados a usar uma variedade de ferramentas avaliativas, tanto formais (testes) quanto informais (observações). A avaliação na sala de aula enfoca tanto os componentes do processo quanto os do **produto** de uso da linguagem. (SHOHAMY E INBAR, 2006, p. 4, grifos dos autores)¹²

¹² *Assessment is thus viewed as an on-going process bound up with the learning process rather than as a single episode that occurs at the end of a teaching unit. Classroom teachers are encouraged to use a variety of assessment tools, both formal (like tests), or informal (like observations). Classroom assessment focuses on both the process and the product components of language use.*

Júdice (2000), por sua vez, define que, além de ser um exercício de interlocução, o ato de avaliar constitui, para o professor, “um exercício de coerência, pois há que se estar atento para o encaixe dos procedimentos empregados com todos os ângulos do processo de ensino-aprendizagem (a abordagem, o planejamento e o objetivo do mesmo, o método escolhido e as atividades desenvolvidas)” (JÚDICE, 2000, p. 56). A autora também sustenta que a avaliação pode ser definida como uma realização de consistência, uma vez que os instrumentos e critérios utilizados, para que sejam eficazes precisam, além de estarem em harmonia com a perspectiva de ensinar do professor e com o quadro de sua prática, ser praticáveis, confiáveis e válidos.

Depreendemos, portanto, que a avaliação deve atuar como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, não apenas como instrumento tradicional de medir o desempenho dos aprendizes, mas principalmente como meio de reflexão, fazendo com que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam refletir sobre o que pode ser modificado a partir da análise de resultados avaliativos.

Segundo Fernandes (2016), a relação entre o conteúdo e o processo define um dos desafios da área da avaliação no ensino de línguas, uma vez que grande parte dos professores usa a língua-alvo para ensiná-la. “O fenômeno da dualidade é configurado pelo fato de a língua-alvo ser o conteúdo e o meio de ensino. Ou seja, a língua é o que o professor está ensinando e meio pelo qual o professor ensina.” (FERNANDES, 2016, p. 19). Desse modo, a avaliação configura-se de maneira ainda mais complexa por conta de um segundo desafio: avaliar o ensino como uma atividade. A questão está centrada no foco (o que avaliar) e na maneira (como avaliar) (FREEMAN *et al*, 2009).

Diante deste cenário (avaliar o ensino como uma atividade e aspectos de processos de ensino e aprendizagem de línguas), os resultados deste trabalho visam contribuir com insumo para questões de teste oral no EPPL (exame que avalia a proficiência de professores de línguas, que será explorado mais detalhadamente ainda neste capítulo), isto é, a composição de uma avaliação (no contexto de um exame que vai além da proficiência oral) de como o professor de PLE usa a língua portuguesa em sua atividade docente, especificamente, para explicá-la.

1.2 Proficiência linguística

De modo geral, o significado da palavra “proficiência” designa a demonstração de um conhecimento, de uma capacidade, de uma habilidade. A pessoa classificada como proficiente

apresenta um conhecimento amplo e satisfatório sobre determinado assunto ou atividade prática, executando tudo com muita proficiência, habilidade e competência.

Porém, no que tange à proficiência linguística, Scaramucci (2000) afirma que há uma diversidade de concepções acerca do termo “proficiência”, e isso se dá devido às diferentes noções de língua e linguagem que existem na literatura. Assim, a autora busca discutir algumas questões envolvidas com na definição e na conceituação de proficiência no contexto de LE. Tal conceito, para a autora, pode ser interpretado como “o resultado de um processo de aprendizagem, uma meta” (SCARAMUCCI, 2000, p. 12), podendo ser utilizado, então, na definição de padrões a serem avaliados em exames e testes. Todavia, esse ponto de vista dá margem a interpretações inadequadas a respeito de como avaliar a proficiência eficientemente. Para evitar tais apreciações equivocadas, a autora faz a distinção entre o uso técnico e o uso não-técnico do termo, a fim de estabelecer noções mais precisas sobre a concepção de “proficiência”.

A definição de proficiência linguística adotada neste trabalho alinha-se ao uso técnico do termo, tal como introduzido por Scaramucci (2000). Para a autora, esse uso seria o mais adequado para o contexto de avaliação de LE/L2, e consequentemente PLE, pois é traduzido por uma escala de níveis, os quais apresentam referências relativas. Em outras palavras, tais níveis significam graus de proficiência, embora os níveis 0, 1 e 2 sejam menos proficientes do que o nível 3, por exemplo (SCARAMUCCI, 2000):

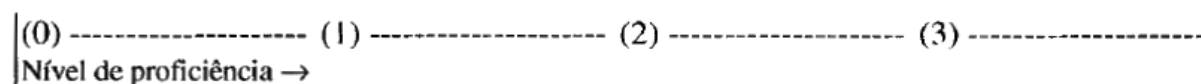


Figura 01: Uso técnico do termo proficiência (SCARAMUCCI, 2000, p.14)

Dessa maneira, o uso técnico viabiliza a discussão sobre níveis de proficiência distintos para situações diferentes de uso da língua-alvo, como em contextos de sala de aula, por exemplo, em que participam o docente e os aprendizes, apresentando níveis de proficiência desiguais. Em outras palavras, os diversos contextos de comunicação requerem proficiências distintas, ou seja, domínios linguísticos específicos. Assim, a proficiência do professor de PLE seria estabelecida pelo domínio do conteúdo e da metalinguagem necessária para o ensino da língua portuguesa.

De maneira contrária, o uso não técnico, segundo Scaramucci (2000), refere-se a visões holísticas ou julgamentos impressionistas, como a noção de que ser proficiente significa ter

conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade, o que pressupõe a imagem do falante nativo ideal, possuidor de uma proficiência monolítica, estável e única. (p.13)

No sentido técnico, as três faixas de proficiência propostas por Scaramucci (2000) buscam, por meio de explicitação de tarefas e descritores linguísticos, estabelecer as diretrizes a respeito de como e porque um falante-usuário pode ser considerado mais ou menos proficiente na língua em que está sendo avaliado. No caso do que objetiva esta investigação, adotamos o termo proficiência em seu sentido técnico, uma vez que procuramos tratar de critérios que possibilitem a criação de itens para um teste de proficiência oral no futuro EPPLE-PLE.

1.2.1 Avaliação de proficiência oral

No que concerne, mais especificamente, à avaliação de proficiência oral dos professores de LE, podemos dizer que, depois do advento da abordagem comunicativa no ensino de línguas, sua importância aumentou, uma vez que trouxe à tona a questão do ensino de uma língua para fins comunicativos. Em outras palavras, o termo proficiência oral considera objetivos reais para o uso de uma língua, em contexto social determinado.

No caso dos professores de PLE, não é diferente. Sua proficiência linguística deve ser constituída por um domínio geral do português e por um domínio específico da metalinguagem, para que os objetivos de ensino da língua-alvo sejam alcançados. O domínio metalinguístico é mostrado pelo profissional em sua atuação docente, seja ela uma situação real de sala de aula ou uma situação criada hipoteticamente, no caso de um item de um teste oral.

Discussões teóricas acerca da noção de proficiência oral estão presentes em diversos estudos na área de testes de LE, como em Teixeira da Silva (2000), Baghin-Spinelli (2002), Consolo (2005), Martins (2005), Baffi-Bonvino (2007) e Borges-Almeida (2009). A primeira autora, por exemplo, faz uma discussão detalhada da relação entre “competência” e “proficiência” e busca uma definição para “fluência”, diante da dificuldade em se conceituar tal termo. Já Martins (2000) focaliza a posição de Elder (1994, apud MARTINS, *op. cit.*), para a qual “a proficiência linguística do professor engloba tudo o que se espera que os usuários da língua utilizem em contextos formais e informais, além de uma gama de habilidades específicas” (MARTINS, *op. cit.*, p. 40).

De acordo com Baffin-Bonvino (2010), de um modo geral, determinar critérios sobre o quê, como ou quando avaliar não é uma tarefa simples na área de avaliação. No que tange à avaliação de proficiência oral, nota-se que, apesar de necessária, esse tipo de avaliação suscita um conflito a respeito de tais critérios. Segundo a autora, pesquisadores, linguistas e

principalmente professores inseridos no contexto de ensino e aprendizagem de línguas frequentemente classificam a avaliação de proficiência oral como subjetiva e distante de critérios claramente estabelecidos. A maioria das questões incide não somente sobre a subjetividade desse tipo de avaliação, mas igualmente acerca do quê deve ser avaliado em termos de proficiência oral em uma determinada LE.

Scaramucci (1995) postula que, em testes de desempenho, é necessário que o falante tenha mais do que conhecimento da língua para ser bem-sucedido. Seu sucesso, de fato, será medido pelo desempenho nas tarefas presentes em um teste ou exame para fins específicos, tal como define Douglas (2000):

Um 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, permitindo, por um lado, uma interação entre a habilidade linguística do candidato e o conhecimento do conteúdo de uma situação específica e, por outro lado, as tarefas do exame. Tal exame permite-nos fazer inferências sobre a capacidade de o candidato usar a língua em domínios específicos (DOUGLAS, 2000, p. 19).

Testes ou exames para fins específicos se justificam para usos profissionais por causa das particularidades e especificidades do tipo de linguagem utilizada pelo profissional, dependendo do contexto de uso. Sendo assim, um teste ou exame específico para professores de PLE revela-se de grande relevância para as universidades e demais instituições educacionais que investem na área, uma vez que não há ainda nenhum instrumento de avaliação que tenha sido desenvolvido especialmente para o professor, no contexto de ensino de línguas no Brasil.

Professores linguisticamente competentes nas línguas a serem por eles ensinadas constituem um aspecto primordial na formação docente. Segundo Consolo (2007), a conceituação das características da competência linguístico-comunicativa do professor e de sua proficiência para atuação em contextos de ensino de LE se torna possível por meio do mapeamento dos contextos de uso da linguagem e de seus respectivos aspectos linguísticos, evidenciando recortes representativos do domínio linguístico do professor.

Diante tais perspectivas, de acordo com o que afirma Fernandes (2011), é somente pelo desempenho do professor que sua habilidade linguística pode ser avaliada, o que reitera a importância da avaliação no processo de reflexão do professor sobre sua prática em sala de aula. No caso do que propôs este trabalho, seus resultados contribuem para o EPPL, que, ao avaliar o professor de línguas, o ajuda a refletir sobre suas habilidades e capacidades orais de explicar sua própria língua de maneira a alcançar os objetivos da aula planejada, de sanar as dúvidas dos aprendizes e contribuir para sua aprendizagem

1.3 O EPPLE

O Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE) (CONSOLO et. al., 2009, 2010) tem como propósito ser um exame específico que ofereça certificação para o professor de LE de acordo com seu nível de proficiência nas quatro habilidades linguísticas, além de oferecer bases para um possível efeito retroativo positivo nos cursos de Letras e nos critérios e procedimentos de avaliação da competência linguístico comunicativa do professor. A saber,

Durante o exame, o candidato deve desempenhar tarefas que se assemelham àquelas realizadas nos contextos de aulas de línguas estrangeiras. Por ser um exame para fins específicos, o EPPLE busca aferir a capacidade de uso da língua estrangeira, o que envolve conhecimentos de regras de comunicação e de formas socialmente aceitas, e conhecimentos sobre a língua, constituintes de uma competência metalinguística, o que configura o domínio específico de linguagem do professor de LE. (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014, p. 74)

Para a consolidação do construto do EPPLE, de acordo com Consolo et. al. (2010), é necessário que:

- a) se aprimore a delimitação do domínio da linguagem do professor de LE, nos contextos de ensino de línguas no Brasil, e decorrente dessa delimitação, definirem-se os recortes linguísticos a serem considerados critérios de avaliação da proficiência linguística desse professor;
- b) se aprimore os descritores das faixas de proficiência criadas e revisadas para o exame, para que incluam, além de características linguísticas, tarefas a serem desempenhadas pelo professor de ILE por meio da linguagem;
- c) se especifique as tarefas que melhor se prestem a avaliar a proficiência linguística de professores no contexto de um exame de proficiência que atinja as quatro habilidades de uso da LE (compreensão e produção, escrita e oral), necessárias a esses profissionais.

No que diz respeito à área de avaliação, três características têm sido apontadas na literatura como primordiais para que um teste ou exame cumpra satisfatoriamente funções de ferramenta importante, não somente de avaliação, mas também de motivação de aprendizes de línguas: a validade (*validity*), a confiabilidade (*reliability*) e a praticidade (*practicality*). De acordo com Alderson, Clapham & Wall (1995), que resgatam a definição de Henning (1987:96):

Validade em geral refere-se à adequação de um teste ou de algum de seus componentes como uma medida do que esse teste deve medir. Um teste é válido na medida em que mede o que deve medir. Assim, o termo válido, quando usado para descrever um teste, deve geralmente vir acompanhado pela preposição “para”. Qualquer teste, dessa forma, pode ser válido para alguns propósitos, mas não para outros. (Henning 1987, apud Alderson et al. pg 89).¹³

Assim, a validade é uma concepção primordial no que diz respeito ao desenvolvimento de testes. Contudo, para que um teste seja considerado válido, seus resultados devem apresentar confiabilidade, ou seja, consistência e/ou estabilidade dos resultados obtidos em um teste quando aplicado em ocasiões diferentes, segundo Ur (1996). Por fim, para que um teste seja classificado como prático, deve ser desenvolvido, como postula Weir (1995), aplicado e corrigido de modo que utilize tempo e recursos que estejam, de fato, disponíveis. Tais conceitos, fundamentais na pesquisa sobre desenvolvimento e utilização de instrumentos de avaliação no EPPLÉ, podem ser verificados mais detalhadamente na página eletrônica do exame¹⁴.

O exame é composto de dois testes: um teste oral, que busca avaliar compreensão e produção oral, e um teste escrito, que tem como foco a avaliação de compreensão e produção escrita. No quadro 01, a seguir, são descritos os aspectos gerais do EPPLÉ que caracterizam seu formato.

Formato do EPPLÉ
<ul style="list-style-type: none">• Aplicado via computador, por sistema desenvolvido especialmente para exames e testes eletrônicos. O sistema funciona <i>off-line</i>, sendo necessário acesso à internet apenas para fazer download do programa e transmitir as respostas após a aplicação de cada prova.• Tem duração total de 120 minutos.• É constituído por teste oral e teste escrito.• Inclui tarefas integrativas, que acionam duas habilidades (ex. leitura e escrita / compreensão auditiva e produção oral).• No teste oral, o candidato fala em um microfone. Suas respostas são gravadas e posteriormente enviadas para a plataforma do exame.• Para cada tarefa, há um espaço único onde a resposta é digitada ou gravada em áudio.• Pontuação – o score do candidato é gerado com base nos cinco níveis da escala de proficiência, que variam de A a E, sendo A a nota mais alta e E, a nota mais baixa.

Quadro 01: Descrição geral do formato do EPPLÉ

¹³ No original: “Validity in general refers to the appropriateness of a given test or any of its component parts as a measure of what it is purported to measure. A test is said to be valid to the extent that it measures what is supposed to measure. It follows that the term valid when used to describe a test should usually be accompanied by the preposition for. Any test then may be valid for some purposes, but not for others.”

¹⁴ <http://www.epplebrasil.org/avaliacao.php>

De acordo com a página eletrônica do exame, o público-alvo principal do EPPLE consiste em professores de LE em formação e professores de LE atuantes no ensino fundamental e médio da escola regular, em universidades e/ou em escolas de idiomas, considerando-se principalmente os perfis desses profissionais enquanto inseridos em cenários de ensino de línguas no contexto brasileiro.

Em uma entrevista concedida ao Notícias IBILCE¹⁵, jornal do campus da UNESP de São José do Rio Preto, em 2009, um dos idealizadores do exame, o Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, reafirma que o objetivo da equipe é implementar o exame para avaliar a competência de ensino dos professores de idiomas, buscando aperfeiçoar os currículos dos cursos de Letras brasileiros. “Pretendemos causar o que se chama de 'efeito retroativo' nos cursos de formação de professores. Na prática, muitos recebem um diploma universitário sem que estejam necessariamente habilitados para lecionar a língua estrangeira com competência,” diz Consolo.

O exame é composto de dois testes: um teste oral (compreensão e produção oral) e um teste escrito (compreensão e produção escrita). Os quadros 2 e 3, a seguir, detalham os dois testes, oral e escrito, que compõem a segunda versão do EPPLE, aplicada em caráter piloto até o ano de 2014¹⁶.

Conteúdo dos testes que compõem a segunda versão do EPPLE	
Teste oral	
Descrição geral	Abrange as habilidades de compreensão e produção oral de maneira integrada.
Duração total	30 minutos
Tarefa 01	<ul style="list-style-type: none"> • O candidato deve responder a perguntas sobre sua vida pessoal e profissional • Insumo: perguntas motivadoras. • Formato da resposta: texto oral do tipo descritivo.
Tarefa 02	<ul style="list-style-type: none"> • O candidato assiste a dois vídeos com duração aproximada de 5 a 6 minutos e responde oralmente a três perguntas sobre o conteúdo de cada trecho de vídeo. • Insumo: vídeo de conteúdo linguístico-pedagógico sobre questão referente ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira. • Formato da resposta: texto oral do tipo opinião.

¹⁵ Disponível em: <http://www.epplebrasil.org/pdf/epple.pdf>

¹⁶ A primeira versão do EPPLE foi desenvolvida em caráter experimental para aplicação presencial. Uma amostra dessa versão está disponível no site www.epplebrasil.org

Tarefa 03	<ul style="list-style-type: none"> • Ao candidato são apresentadas situações envolvendo o uso da metalinguagem para solução de problemas linguísticos. • Insumo: texto escrito curto com descrição de uma situação de uso da língua-alvo contendo desvios gramaticais, ou descrição de uma dúvida de aprendizes da língua estrangeira. • Formato da resposta: texto oral instrucional.
------------------	---

Quadro 02: Descrição detalhada das tarefas do teste oral do EPPLE – segunda versão

Conteúdo dos testes que compõem a segunda versão do EPPLE	
Teste escrito	
Descrição geral	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende as habilidades de leitura e produção escrita. • Avalia a habilidade do candidato em ler e escrever textos relacionados à sua atuação profissional. • Na escrita, o candidato deve integrar as ideias fornecidas no insumo escrito da parte de leitura e argumentos provenientes de sua experiência como professor (em formação ou em serviço).
Duração total	90 minutos
Tarefa 01	<ul style="list-style-type: none"> • Responder a seis perguntas (quatro dissertativas, uma de múltipla escolha e uma de elaboração de questões) a respeito do texto informativo (400 a 600 palavras), de natureza acadêmico-científica. • O candidato deve compreender a ideia geral do texto, inferir informação a partir do contexto e ser capaz de aplicar as ideias em situações de sala de aula. • Insumo: Texto escrito do tipo informativo, de conteúdo linguístico-pedagógico sobre questão referente ao ensino de língua estrangeira. • Formato da resposta: Texto escrito do tipo dissertativo curto (limite de extensão das respostas não definido no sistema de aplicação do exame), e escolha de uma opção, dentre quatro opções fornecidas.
Tarefa 02	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrita de oito sentenças com inadequações linguísticas destacadas em um texto produzido por um aprendiz da língua estrangeira e fornecimento de explicações para três dos desvios apontados (200 a 250 palavras). • Insumo: texto escrito curto simuladamente produzido por um aluno. • Formato da resposta: Sentenças e texto escrito do tipo descritivo.
Tarefa 03	<ul style="list-style-type: none"> • Redação de uma carta, com base em situação e texto motivadores típicos da atuação profissional do professor de língua estrangeira. • Insumo: enunciado com situação motivadora da carta e texto de apoio. • Formato da resposta: texto escrito; gênero carta; de 900 a 1100 caracteres.

Quadro 03: Descrição detalhada das tarefas do teste escrito do EPPLE – segunda versão

Em 2015, foi elaborada a terceira versão do EPPLE, descrita no quadro 4:

Conteúdo dos testes que compõem terceira versão do EPPLE	
Teste oral	
Descrição geral	O teste oral abarca as habilidades de compreensão e produção oral de maneira integrada.
Duração total	30 minutos
Tarefa 01	<ul style="list-style-type: none"> • O candidato deve responder perguntas sobre sua vida pessoal e profissional. • Insumo: perguntas motivadoras. • Formato da resposta: texto oral do tipo descritivo, com duração de 1 a 2 minutos.
Tarefa 02	<ul style="list-style-type: none"> • O candidato deve descrever e comparar duas figuras de conteúdo referente ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira. • Insumo: duas figuras e perguntas motivadoras. • Formato da resposta: texto oral do tipo descritivo e opinativo, com duração de 1 a 2 minutos.
Tarefa 03a	<ul style="list-style-type: none"> • O candidato assiste a um trecho de vídeo com duração aproximada de 2 minutos e responde a quatro perguntas de múltipla escolha. • Insumo: vídeo de conteúdo linguístico-pedagógico. • Formato da resposta: múltipla escolha. O candidato tem 8 minutos para responder as perguntas.
Tarefa 03b	<ul style="list-style-type: none"> • O candidato deve falar sobre o assunto tratado no vídeo, com base em suas ideias e experiência. • Insumo: vídeo e perguntas motivadoras. • Formato da resposta: texto oral do tipo opinativo, com duração de 1 a 2 minutos.
Tarefa 04	<ul style="list-style-type: none"> • O candidato deve simular o fornecimento de instruções sobre a realização de uma atividade em sala de aula. • Insumo: situação motivadora. • Formato da resposta: texto oral do tipo instrucional, com duração de 1 a 2 minutos.
Tarefa 05	<ul style="list-style-type: none"> • O candidato deve simular o fornecimento de explicação, utilizando-se de metalinguagem, para a solução de um problema linguístico apresentado por um aluno. • Insumo: dois textos escritos curtos, com descrição de dúvidas de caráter linguístico. • Formato da resposta: texto oral instrucional.
Teste escrito	

Descrição geral	<ul style="list-style-type: none"> • O teste escrito compreende as habilidades de leitura e produção escrita. • Avalia a habilidade do candidato em ler e escrever textos relacionados à sua atuação profissional. • Na escrita, o candidato deve integrar as ideias fornecidas no insumo escrito da parte de leitura e argumentos provenientes de sua experiência como professor (em formação ou em serviço).
Duração total	90 minutos

Quadro 04: Descrição das partes e tarefas do EPPLE – terceira versão

Nas figuras 2 e 3, que se seguem, ilustramos a primeira e a terceira parte do Teste Oral do EPPLE, em sua primeira versão em formato eletrônico, aplicado em computadores:

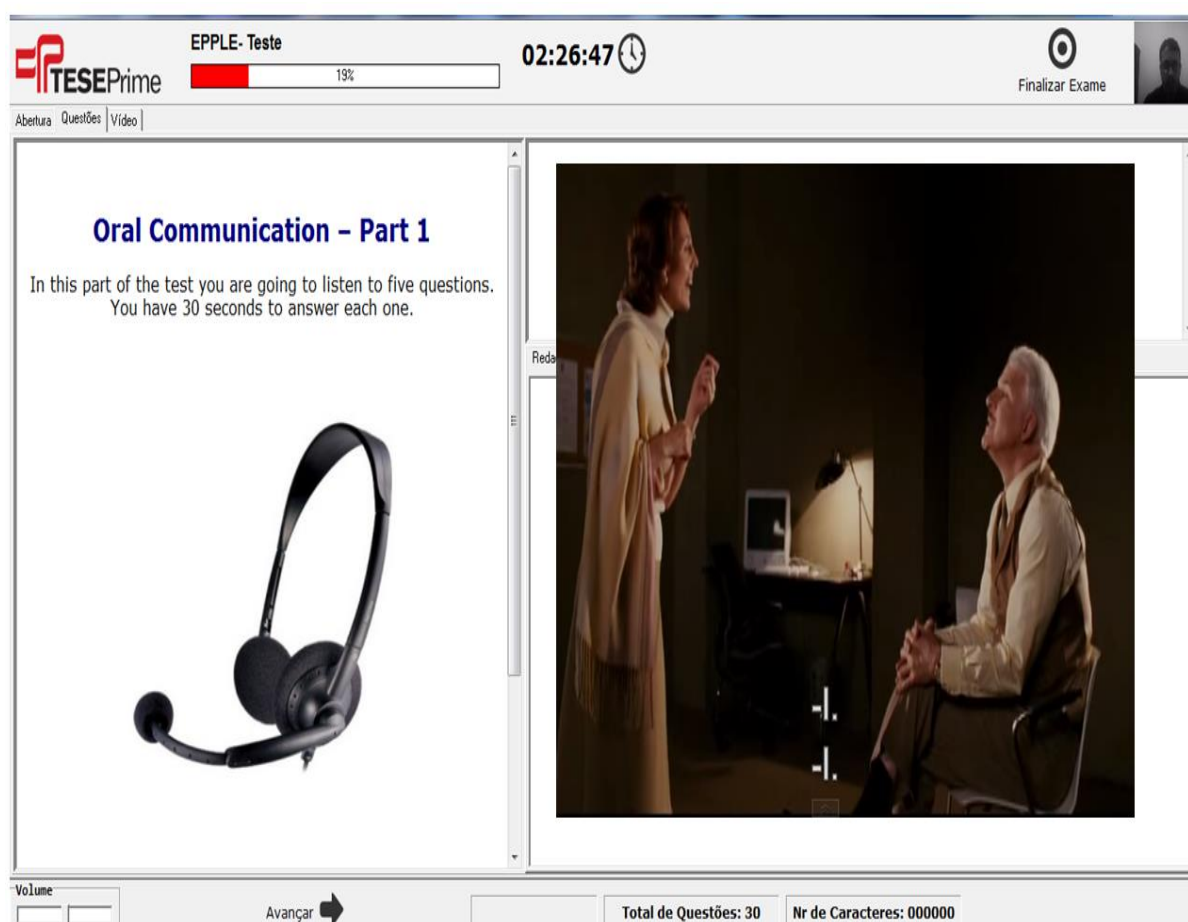


Figura 02: O exame EPPLE, Teste Oral, parte 1. (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2016 p. 207)

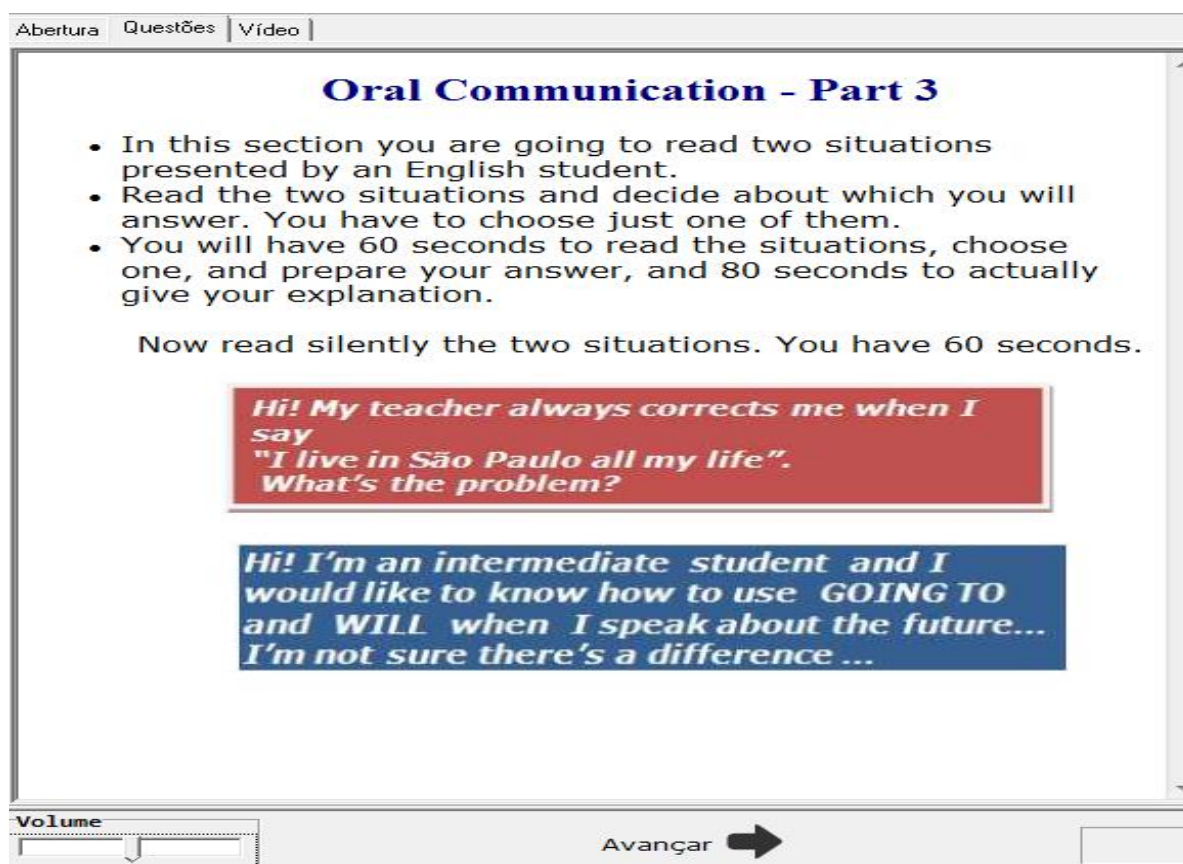


Figura 03: O exame EPPLE, Teste Oral, parte 3. (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2016 p. 208)

A criação do EPPLE justifica-se pela necessidade de se estabelecerem os perfis adequados do professor de línguas no Brasil, quanto à sua proficiência específica na língua que ensina, e também pela ausência de um exame específico e disponível para esse profissional na área de formação de professores. A aplicação do exame por meios eletrônicos se faz pertinente dada a grande extensão do país e o significativo aumento da utilização da tecnologia nos contextos educacionais, como o do ensino a distância no Brasil, o qual se desenvolve e se consolida a cada ano, e demanda a criação de instrumentos de avaliação para esse tipo de contexto de ensino e aprendizagem.

O EPPLE também se destaca por ser um importante contexto de pesquisa no que tange a avaliação como processo de formação docente. Os trabalhos realizados, em níveis de iniciação científica, mestrado e doutorado, se voltam para as características da língua-alvo em suas diferentes modalidades, bem como para as possíveis tarefas e critérios de avaliação que possam ser incluídos no exame.

Os resultados desses estudos têm sido apresentados com reconhecimento em diversos eventos acadêmicos, no Brasil e no exterior, como nas três edições do SEMAPLE, o Seminário de Avaliação de Proficiência em Língua Estrangeira, sediadas na Universidade Federal de São

Carolos (USFCAR) em 2010, na FATEC (Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo) da cidade de Indaiatuba, São Paulo, em 2013, e na Universidade de Brasília (UnB) em 2015; no CLAFPL (Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas), sediado em na Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2016, bem como no Congresso Mundial da AILA (Associação Mundial de Linguística Aplicada), no Rio de Janeiro, em 2017.

1.4 Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira”

O Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira”¹⁷, doravante Projeto PLE, foi criado em 2012, é coordenado pela profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya, docente do Departamento de Educação da UNESP/IBILCE, e pauta-se pela ideia de universalização do ensino e de interculturalidade. São oferecidos cursos regulares de PLE a estrangeiros em três níveis: PLE I (iniciante), PLE II (intermediário) e PLE III (avançado), além de atividades didático-culturais extracurriculares de conversação, exibição de filmes e coral de estrangeiro, que trabalha com um rico repertório musical nacional. De acordo com Kfoury-Kaneoya e Moraes (2015), o público alvo dos cursos são estrangeiros maiores de 18 anos, inseridos na comunidade de São José do Rio Preto, ou estudantes de graduação ou pós-graduação do IBILCE/UNESP, que desejam ou têm necessidades de conhecer/ampliar conhecimentos sobre/na LP e cultura brasileira, além de difundir-los internacionalmente.

Uma descrição da história do projeto foi redigida por sua coordenadora e pode ser lida na íntegra na página eletrônica do projeto:

O primeiro curso de Português Língua Estrangeira foi proposto no início de 2012, em uma parceria entre docentes do Departamento de Educação e o curso de Engenharia de Alimentos do IBILCE/UNESP, a partir das necessidades de alunos estrangeiros de graduação e de pós-graduação desse curso de conhecer a língua portuguesa para comunicar-se nas aulas na universidade, expressar-se escrita e oralmente em diferentes situações e conviver socialmente em seus novos espaços de atuação, tanto na vida acadêmica quanto na vida pessoal, em São José do Rio Preto.

Sendo assim, já no 2º semestre de 2012, o curso se estendeu a alunos estrangeiros de outros cursos de graduação e de pós-graduação do IBILCE, os quais procuraram o curso pelas mesmas necessidades do primeiro grupo. Passamos a oferecer um Ciclo de Estudos e de Ensino/Aprendizagem de Português Língua Estrangeira, para alunos recém-chegados, seguido de um Curso de Difusão do Conhecimento Português Língua Estrangeira: Estudos Intermediários, para aqueles que haviam cursado o 1º semestre. No final de 2012, a procura pelos cursos aumentou cerca de 400 por cento e os organizadores passaram a receber mensagens eletrônicas de estrangeiros recém-residentes em São José do Rio Preto e que gostariam de cursar as aulas.

Passamos a oferecer, então, no 1º semestre de 2013, dois cursos de Difusão do Conhecimento: o Português Língua Estrangeira I e o Português Língua Estrangeira II,

¹⁷ Mais informações em: <http://pleibilce.wixsite.com/curso>

além de um curso extra para estudos direcionado a alunos estrangeiros que precisavam de um estudo mais intensivo da língua portuguesa, em especial alunos chineses. Ainda em 2013, os cursos foram cadastrados como projeto de extensão, denominado Português Língua Estrangeira, tendo sido reconhecidos pelo mérito e aprovados como projeto pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Unesp.

[...]

Em 2014, o Projeto PLE avançou ainda mais, sendo contemplado com duas bolsas PROEX-UNESP, garantindo a continuidade do trabalho e comprovando a confiança depositada na proposta.¹⁸

Segundo Kfourri-Kaneoya (2013), trata-se de um contexto em que se ensina PLE, ao mesmo tempo em que se forma o professor para isso, uma vez que o professor de PLE desenvolve, na verdade, uma consciência metalinguística, proporcionada, sobretudo, pelo fato de ter de pensar mais sobre sua língua materna para ensiná-la a aprendizes de línguas diversas.

Kfourri-Kaneoya e Moraes (2015) elucidam que,

Por contemplar um conjunto de atividades de caráter educativo, cultural, científico e tecnológico, pode-se afirmar que o projeto proposto atende os indicadores de impacto do Art. 58 da Resolução UNESP 102/2000, visto que responde a uma crescente demanda internacional pelo conhecimento da língua portuguesa falada no Brasil e de sua cultura. O Projeto também alinha-se aos princípios do “Plano de Ação de Lisboa” (2014), no qual o Brasil, como Estado-Membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), deve incentivar ações em seu território que se constituam como espaços de promoção da língua portuguesa. Segundo o documento, a aprendizagem da língua portuguesa como estrangeira tem tido uma procura considerável desde a última década, seja em espaços de educação formal, seja nos de formação complementar, sendo que já há várias práticas bem sucedidas nesse âmbito em diversos contextos no Brasil e que devem ser constantemente reforçadas. (KFOURI-KANEOYA; MORAES, 2015, p. 2)

As autoras também argumentam que o projeto contribui com a formação integral e acadêmica dos discentes, pois

interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas sociais, possibilita a formação do profissional como um agente de linguagem interculturalista e humanizador, ampliando sua visão de mundo e de conhecimento, por meio do diálogo com outras línguas e culturas. Permite sua atuação em contextos nos quais poderá agir em sociedade, por meio de sua profissão, e a preparar-se, técnica e cientificamente, para a área. (KFOURI-KANEOYA; MORAES, 2015, p. 3)

Além disso, as autoras ainda postulam a importância da realização das atividades do projeto, uma vez que a demanda de alunos estrangeiros matriculados em cursos de graduação e de pós-graduação do IBILCE, assim como a população estrangeira local, aumenta consideravelmente, ano a ano, especialmente os que se refugiam de conflitos civis e de desastres

¹⁸ Disponível em: <http://pleibilce.wixsite.com/curso/ourstory>

naturais em seus países, buscando recomeçar a vida na região. Segundo as autoras, essa população estrangeira procura o projeto por meio de mensagens eletrônicas, redes sociais e mídia impressa e das instituições que os acolhem.

Por fim, as autoras concluem que o Projeto PLE

responde a uma crescente demanda internacional pelo conhecimento da língua portuguesa falada no Brasil e de sua cultura, na medida em que colabora na difusão desses conhecimentos para os estrangeiros residentes em São José do Rio Preto e região, bem como para o desenvolvimento de pesquisas na área e na integração com áreas afins. Além disso, vem contribuindo para a formação docente de professores que atuam no projeto e de alunos de graduação de Letras, Tradução e Pedagogia e de pós-graduação em Estudos Linguísticos, os quais, envolvidos em grupo de pesquisa sobre PLE, fazem leituras e estudam a área para a qual ainda não se oferece formação no âmbito da licenciatura no IBILCE. (KFOURI-KANEOYA; MORAES, 2015, p. 2)

Desse modo, enfatizamos a importância da realização desta pesquisa em um contexto tão representativo de ensino e aprendizagem de PLE da UNESP e da região de São José do Rio Preto, de maneira que o projeto e a própria área de PLE na LA continue sendo cada vez mais divulgada, gerando pesquisas e despertando o interesse dos docentes para a atuação neste campo.

Neste capítulo, abordaram-se reflexões gerais sobre avaliação, sobre definições de proficiência linguística e de proficiência oral. Também nos aprofundamentos sobre o EPPLE, exame motivador para a realização desta pesquisa, e sobre o Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira”, ambiente presencial de ensino e aprendizagem de PLE no contexto de uma universidade pública. No próximo capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa adotada neste trabalho.

CAPÍTULO II METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente capítulo objetiva apresentar a metodologia utilizada na condução desta pesquisa. Na seção 2.1, é feita caracterização da pesquisa. Na seção 2.2 e em suas subseções, são abordados os contextos de pesquisa e seus participantes. Em 2.3, os instrumentos de coleta, geração e armazenamento de dados são explicitados. Por fim, em 2.4, são apresentados os procedimentos de análise dos dados.

2.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa se configura como qualitativa (ANDRÉ, 1995; BURNS, 1999) e de natureza interpretativista (MOITA LOPES, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2007). Uma vez que a proposta foi pesquisar dúvidas linguísticas de aprendizes de PLE em ambiente natural, isto é, contextos autênticos de ensino e aprendizagem de PLE, esta pesquisa privilegia uma visão holística dos fenômenos, considerando “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 1995, p. 17). A decisão pela pesquisa qualitativa então se justifica, segundo Burns (1999), pelo fato de que esta investigação:

- i) detém-se na manifestação das ocorrências de dúvidas dos aprendizes de PLE em relação à língua portuguesa em contextos autênticos de ensino/aprendizagem de PLE;
- ii) busca interpretar este fenômeno por meio da descrição e da análise dos dados coletados;
- iii) reconhece que as interpretações feitas são relativas somente aos contextos aqui explorados.

Também se trata de uma pesquisa que envolve procedimentos quantitativos, uma vez que o número de ocorrências das dúvidas linguísticas encontradas é extremamente relevante para o desenvolvimento do trabalho. Evidencia-se que essa combinação de abordagens, quantitativa-qualitativa, pode gerar contribuições para pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas, pois, segundo Chaudron (1988), esse tipo de pesquisa consegue auxiliar na análise e na validação dos dados, uma vez que há o poder para mudança de perspectivas nas variáveis de interesse e para o auxílio de desenvolvimento de construtos teóricos ou relações entre eles.

Além disso, de acordo com Wallace (1998), os dados quantitativos podem ajudar na reflexão dos critérios qualitativos e vice-versa.

Nesta pesquisa, apenas a visão da pesquisadora será levada em consideração. Desse modo, a pesquisadora é considerada parte integrante do processo de conhecimento, já que é ela quem interpreta os fenômenos e lhes atribui significados a partir do seu ponto de vista. Isso faz com que esta investigação se oponha, então, àquelas de base etnográfica, pois não considera a visão da realidade construída pelos demais participantes da pesquisa. Assim sendo, o presente trabalho se revela de natureza interpretativista, como Moita Lopes (1994) e Denzin e Lincoln (2007) definem, porque o observador não é neutro e objetivo, pois assume uma posição histórica e se situa localmente como observador humano da condição humana.

2.2 Contexto de pesquisa

O corpus desta investigação foi composto a partir de dados coletados em duas turmas iniciantes do Curso de Difusão de Conhecimento “Português Língua Estrangeira I” (denominado PLE I), ministrado presencialmente na UNESP/IBILCE, campus de São José do Rio Preto. Os dados foram coletados em anos diferentes, 2013 e 2016, portanto, com professoras e alunos diferentes entre si. É importante esclarecer que os dados de 2013 foram coletados por Jesus (2015), que gentilmente cedeu seu corpus para a ampliação do contexto de análise deste trabalho. Todas as informações que serão apresentadas nesta dissertação sobre a turma do PLE I de 2013 são creditadas a Jesus (2015). Os dados da turma do PLE I de 2016 foram coletados por esta pesquisadora.

O projeto de extensão “Português Língua Estrangeira” oferece cursos regulares de PLE a estrangeiros, cursos estes que são divididos em três níveis: PLE I (iniciante), PLE II (intermediário) e PLE III (avançado), além de atividades extracurriculares de conversação, exibição de filmes e coral de estrangeiros com repertório da MPB¹⁹. No geral, o público alvo de todas as atividades do projeto são alunos de graduação e de pós-graduação em situação de imersão acadêmica, provenientes de universidades estrangeiras parceiras da UNESP e de outras universidades localizadas no município, bem como a comunidade estrangeira externa à universidade, isto é, estrangeiros que vivem em São José do Rio Preto por motivações distintas, sem relação com a vida acadêmica.

¹⁹ Música Popular Brasileira.

Segundo Jesus (2015), além das atividades de ensino, a equipe do projeto é composta pela coordenadora, a Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneoya, do Departamento de Educação da UNESP/IBILCE, e pelos professores dos cursos, todos licenciados em Letras – Português (como língua materna) e uma LE, e também reingressantes no mesmo curso, em outra LE. A equipe realiza reuniões semanais em que são discutidos aspectos práticos do ensino de PLE. De acordo com Kfoury-Kaneoya (2015a, p. 38), nessas reuniões, busca-se a “formação humanizadora e (...) [o] desenvolvimento de oportunidades de reflexão colaborativa”, na medida em que “os participantes (professores e coordenadora/mediadora), descrevem e refletem sobre suas práticas, planejam e sugerem ações futuras e, ainda, discutem e analisam textos teóricos na área.” Nessas reuniões, então, os professores desenvolvem sua formação teórica a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de PLE, por meio de leitura e discussão de textos teóricos sobre o assunto. Além disso, todos os professores do curso desenvolvem ou já desenvolveram pesquisa de Iniciação Científica (no caso dos reingressantes) ou de Pós-Graduação (mestrado) como a própria Jesus (2015), relacionada ao tema da formação do professor de PLE como interculturalista e humanizador, orientados ou coorientados pela coordenadora do projeto. Jesus (2015) conclui que a equipe se caracteriza, portanto, como um grupo de ensino, pesquisa e formação de professores de PLE, uma vez que os professores, apesar de licenciados, estão em formação para atuar nessa área por meio dessas reuniões e pesquisas. Os participantes desta investigação serão descritos em mais detalhes ainda neste capítulo.

A justificativa para a escolha de analisar as dúvidas dos alunos em nível iniciante do projeto “Português Língua Estrangeira” se embasou em minha crença de que, neste estágio inicial de contato acadêmico com a língua alvo, os alunos demonstrariam mais questionamentos, o que enriqueceria os dados. Além disso, os horários em que foram ministradas as aulas do PLE I em 2016 e os dados de Jesus (2015) foram fatores práticos determinantes para a elaboração do corpus desta pesquisa.

Nas subseções a seguir, serão exploradas as características das duas turmas de PLE I que compõem o corpus deste trabalho, bem com dos participantes de cada contexto.

2.2.1 Curso de Difusão de Conhecimento “Português Língua Estrangeira I (PLE I)” – ano de 2013

De acordo com o edital de abertura do curso PLE I em 2013, os objetivos do curso são atingir os Níveis A2 a B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL), a saber:

A2 - É capaz de compreender frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas com assuntos de prioridade imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares simples, compras, meio envolvente, trabalho). É capaz de comunicar em situações correntes que apenas exijam trocas de informações simples e diretas sobre assuntos e atividades habituais. É capaz de descrever com meios simples a sua formação, o seu meio envolvente e referir assuntos que correspondam a necessidades imediatas. / B1 - É capaz de compreender os pontos essenciais quando a linguagem padrão utilizada é clara, tratando-se de aspectos familiares em contextos de: trabalho, escola, tempos livres, etc. É capaz de participar na maior parte das situações que podem ocorrer em viagem, numa região onde a língua alvo é falada. É capaz de organizar um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares, em diferentes domínios de interesse. É capaz de relatar acontecimentos, experiências ou um sonho, expressar um desejo ou uma ambição e justificar, de forma breve, as razões de um projeto ou de uma ideia.

A turma de PLE I investigada em 2013 teve suas aulas ministradas no segundo semestre daquele ano, porém não foi possível conseguir informações sobre o dia exato do início do curso (que começou antes do período da coleta de dados) nem dos horários específicos das aulas, apenas que foram ministradas no período noturno, todas as terças e quintas-feiras.

De acordo com Jesus (2015), 19 dias de aulas duplas foram observadas e gravadas por ela em áudios, entre 12 de setembro e 03 de dezembro, gravações estas que foram ouvidas e transcritas novamente para os propósitos desta investigação. Porém, ao analisar atentamente o quadro 05, elaborado pela autora, pode-se perceber que constam apenas 18 dias de aulas descritos. Optamos então, neste trabalho, por seguirmos o número de aulas detalhadas no quadro. O quadro 05 a seguir ilustra todas as datas das aulas gravadas e seus respectivos eixos temáticos:

Data da aula	Tema(s) tratado(s)
12/09/2013	Apresentações de teatro da Turma da Mônica Fonética do português brasileiro Música “Aquarela”, de Toquinho e Vinícius de Moraes
17/09/2013	Verbos regulares e irregulares no presente do indicativo
19/09/2013	Verbos regulares e irregulares no presente do indicativo Revisão a partir da música “Cotidiano”, de Chico Buarque
24/09/2013	Vídeos da série “Vamos Brasilizar”
26/09/2013	Texto “Curiosidades Brasileiras”, de Olivier Teboul
01/10/2013	Texto “Curiosidades Brasileiras”, de Olivier Teboul
03/10/2013	Texto “Curiosidades Brasileiras”, de Olivier Teboul
08/10/2013	Pretérito Perfeito do Indicativo

10/10/2013	Texto “Curiosidades Brasileiras”, de Olivier Teboul
15/10/2013	Música “Eu”, de Paulo Tatit Pretérito Perfeito do Indicativo Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos
22/10/2013	Fonética do português brasileiro Música “Tarde em Itapuã”, de Vinícius de Moraes
29/10/2013	Correção de exercícios – Pretérito Perfeito do Indicativo Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos
31/10/2013	Correção de exercício – Pretérito Perfeito do Indicativo – a partir de texto sobre o Samba Verbos irregulares no Pretérito Perfeito do Indicativo Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos
05/11/2013	Documentário sobre Migração no Brasil Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos
12/11/2013	Viagem para São Paulo – Roteiro e informações gerais Exercício de compreensão auditiva com a música “Encontros e Despedidas”, de Maria Rita
19/11/2013	Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos Fonética do português brasileiro
26/11/2013	Viagem para São Paulo – Informações gerais e confirmação de presença Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos
03/12/2013	Atividade oral e escrita sobre a viagem para São Paulo Músicas “Partida de Futebol”, da banda Skank, e “Lourinha Bombril”, da banda Os Paralamas do Sucesso Encerramento do semestre letivo

Quadro 05: Aulas ministradas pela professora e seus respectivos temas (JESUS, 2015, p. 69)

No subitem a seguir, são descritos os participantes da pesquisa do PLE I de 2013.

2.2.1.1 Participantes

A professora participante foi identificada por Jesus (2015) como Tatiana, e os alunos foram identificados por números (A1, A2, etc.) denominação esta que decidi manter. Segundo Jesus (2015), “optou-se por tal denominação (pseudônimos e numeração) a fim de se preservarem as identidades dos participantes do estudo” (p. 65).

Tatiana licenciou-se em Letras com habilitação em Português e Italiano no ano de 2012, pela UNESP/IBILCE, onde desenvolveu sua formação inicial como professora de PLE. O quadro a seguir, elaborado por mim, apresenta a caracterização de Tatiana, de acordo com informações coletadas em Jesus (2015):

Professora	Descrição
Tatiana	<ul style="list-style-type: none"> • Brasileira; • Licenciada em Letras (Habilitação Português e Italiano), período noturno, na UNESP/IBILCE; • Licencianda (reingressante) em Francês, período noturno, na UNESP/IBILCE; • Professora da turma PLE I em 2013.

Quadro 06: Descrição da professora da turma do PLE I em 2013

Por sua vez, a turma do PLE I de 2013 foi composta por 17 alunos de nacionalidades e ocupações distintas, de faixa etária entre 20 e 27 anos. Com exceção da aluna síria e dos alunos colombianos que cursavam medicina em outra instituição, todos os demais integrantes da turma possuíam vínculo estudantil com a UNESP/IBILCE.

De modo a facilitar a caracterização dos alunos, Jesus (2015) elaborou um quadro com informações concedidas pelos próprios alunos, que apresento a seguir com algumas adaptações:

Aluno	País de origem	Idade	Profissão/Curso	Língua(s) que fala²⁰
A1	Venezuela	22	Engenharia de Alimentos	Espanhol, Francês, Inglês, Italiano e Português
A2	Colômbia	21	Medicina	Espanhol
A3	Colômbia	25	Medicina	Espanhol
A4	Espanha	25	Ciências Biológicas	Espanhol, Inglês, Catalão, Valenciano e Português
A5	Peru	24	Matemática	Espanhol, Inglês e Português
A6	Espanha	26	Ciências Biológicas	Espanhol, Inglês, Catalão, Valenciano e Português
A7	França	20	Engenharia de Alimentos	Francês, Inglês, Espanhol e Português
A8	China	21	Letras	Chinês, Inglês e Português
A9	China	21	Letras	Chinês, Inglês e Português
A10	China	21	Letras	Chinês
A11	China	21	Letras	Chinês, Inglês e Português
A12	Síria	26	-	Árabe
A13	China	22	Letras	Chinês, Inglês e Português
A14	México	25	Química	Espanhol e Inglês
A15	China	21	Letras	Chinês, Inglês e Português

²⁰ “Alguns alunos, ao preencher o quadro com as informações solicitadas, incluíram o Português entre as línguas que falam. Optou-se por manter tal informação pelo fato de ela ter sido incluída pelos próprios sujeitos da pesquisa.” (JESUS, 2015, p. 67).

A16	Paraguai	24	Engenharia de Alimentos	Espanhol e Guarani
A17	Peru	27	Matemática	Espanhol, Inglês e Português
A18	China	21	Letras	Chinês

Quadro 07: Caracterização dos alunos do PLE I de 2013 (adaptado de JESUS, 2015, p. 67)

Apresentados os participantes deste contexto específico do Projeto “Português Língua Estrangeira”, uma turma de PLE I do ano de 2013, serão apresentadas a seguir as informações sobre a outra turma de aprendizes de PLE investigada.

2.2.2 Curso de Difusão de Conhecimento “Português Língua Estrangeira I (PLE I)” – ano de 2016

Em 2016, os objetivos do curso PLE I, de acordo com o edital de abertura das inscrições daquele ano, apresentaram divergência em relação aos objetivos do PLE I de 2013, já que, dessa vez, a proposta foi atingir os Níveis A1 a A2 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL):

A1- compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas; apresentar-se e apresentar outros e fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que possui; comunicar-se de modo simples, desde que o interlocutor fale lenta e distintamente e se mostre cooperante. / A2 - É capaz de compreender frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas com assuntos de prioridade imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares simples, compras, meio envolvente, trabalho). É capaz de comunicar em situações correntes que apenas exijam trocas de informações simples e diretas sobre assuntos e atividades habituais. É capaz de descrever, com meios simples, a sua formação, o seu meio envolvente e referir assuntos que correspondam a necessidades imediatas.

Essa mudança foi instituída no ano de 2015, pois a coordenadora e os professores dos cursos oferecidos pelo projeto chegaram à conclusão de que o nível de conhecimento em língua portuguesa dos alunos que se matricularam no PLE I estava muito baixo nos últimos semestres letivos, por isso as expectativas das metas a serem alcançadas deveriam ser diminuídas, isto é, passou-se a esperar que os alunos atingissem o Nível A2 ao invés do Nível B1.

Ainda segundo o edital de 2016, o conteúdo programático do curso foi organizado em cinco unidades, de modo a abordar os seguintes assuntos:

Unidade	Tema
1	Conhecer pessoas
2	O dia-a-dia
3	Encontros e lazer

4	Comer e beber
5	Cidade, serviços e transporte

Quadro 08: Conteúdo programático do PLE I, segundo o edital de inscrições de 2016.

A turma de PLE I cujas aulas foram analisadas teve início no primeiro semestre de 2016, mais especificamente em 07 de abril de 2016. O curso, com carga horária total de 60 horas, se dividiu em dois encontros semanais de 1 hora e 40 minutos cada, que aqui consideramos como aulas duplas a cada encontro, realizadas às quartas-feiras e às quintas-feiras, das 19h às 20h40.

Dados de três encontros, equivalentes a seis horas/aula, foram coletados, mais especificamente nos dias 27 e 28 de abril e 04 de maio de 2016. A observação das aulas ocorreu a partir da quinta aula ministrada até décima, uma vez que aqui estamos considerando cada dia como duas aulas. O número de aulas observadas e gravadas, bem como a decisão de iniciar as observações e gravações pela quinta aula do curso se deu por uma questão de logística: eu havia me mudado de São José do Rio Preto, cidade onde coletei os dados, havia pouquíssimo tempo, para uma cidade no estado do Mato Grosso do Sul. Por isso, ainda estava me organizando na nova cidade quando as aulas do PLE I iniciaram, e não pude dispor de muito tempo em São José do Rio Preto para ampliar o corpus gravando mais aulas.

Contudo, uma observação cabe ser feita neste momento. Participei do projeto como professora bolsista e também como professora voluntária durante três semestres: o segundo semestre de 2014 e por todo o ano de 2015. Minha experiência como professora durante esse período me possibilitou observar certa inconsistência em relação à presença dos alunos no início do curso, característica recorrente nos três semestres em que ministrei as aulas. Assim sendo, me senti confortável e ciente de que meus dados não seriam “prejudicados” pelo fato de eu não iniciar a coleta logo no primeiro dia de aula. O que geralmente acontece é que, por serem estrangeiros com um nível bem básico de português, mesmo com a divulgação por parte da equipe do projeto e da universidade, muitas vezes os alunos se confundem em relação a dia e horário das aulas, perdendo as aulas na primeira semana, ou então, começam a frequentar o curso e, depois de alguns encontros, abandonam as aulas.

De fato, esperar algumas semanas para o início do curso mostrou-se ter sido uma boa opção, uma vez que, depois de conversar com as professoras responsáveis pela disciplina PLE I, constatei que apenas dois alunos frequentaram as aulas na primeira semana, e os outros não apresentaram uma regularidade de presença nos encontros que se seguiram. Por fim, o feriado nacional de 21 de abril, celebrado em homenagem a Tiradentes e que ocorreu em uma quinta-feira, também interferiu na participação dos alunos naquela semana.

Desse modo, a organização do período de coleta de dados ocorreu como ilustrado no quadro 09 que se segue:

Aulas	Data	Dia da semana	Horário
1 e 2	27/04/2016	Quarta-feira	19h – 20h40m
3 e 4	28/04/2016	Quinta-feira	19h – 20h40m
5 e 6	04/05/2016	Quarta-feira	19h – 20h40m

Quadro 09: Descrição do período de coleta de dados das aulas do PLE I em 2016

No que diz respeito aos procedimentos de coleta dos dados nas aulas do PLE I de 2016, realizada por esta pesquisadora, foram seguidos os seguintes passos:

- 1) Ainda em 2015, conversa com a coordenadora e idealizadora do projeto PLE, a Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya, do Departamento de Educação da UNESP/IBILCE, em busca de sua autorização para coletar dados no contexto das aulas do PLE I no primeiro semestre de 2016. A autorização foi concedida;
- 2) No primeiro bimestre de 2016, antes do curso PLE I iniciar, contato com uma das professoras voluntárias que ministrou as aulas, para explicar de modo geral os objetivos de minha pesquisa e pedir sua gentileza e colaboração para que eu pudesse gravar algumas de suas aulas. A professora foi muito prestativa e consentiu de imediato;
- 3) Redação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²¹ a ser assinado pelos participantes da pesquisa, a saber, alunos e professoras;
- 4) Correção e aprovação do TCLE pelo orientador desta pesquisa;
- 5) Apresentação da pesquisadora e de seus objetivos de pesquisa aos alunos e às professoras, fazendo uma breve explicação sobre quais seriam o papel de todos se, por ventura, aceitassem participar, assegurando-lhes o mais absoluto sigilo;
- 6) Entrega dos TCLE aos alunos;
- 7) Recebimento dos TCLE assinados por todos os cinco alunos matriculados no curso;
- 8) Início da gravação das aulas em 27/04/2016. As aulas foram gravadas com o celular da pesquisadora, por meio de um aplicativo de gravação de áudio;
- 9) Produção de notas de campo pela pesquisadora no decorrer das aulas;
- 10) Gravação dos dados coletados no notebook da pesquisadora, em um HD externo e também no Google Drive, serviço de armazenamento de arquivos online, de modo a mantê-los seguros.

²¹ Anexo.

Neste tipo de pesquisa, segundo Oliveira (2007), essas fontes são consideradas primárias, pois ainda não foram manejadas cientificamente, ou melhor, cabe ao pesquisados analisar essas fontes, que não apresentam, ainda, portanto, o domínio público de uma pesquisa bibliográfica, por exemplo.

2.2.2.1 Participantes

A turma de alunos de PLE I cujos dados foram coletados em 2016 foi composta somente de cinco alunos de nacionalidades e ocupações diferentes, de idade entre 20 e 40 anos aproximadamente. Tratava-se de três alunos chineses, que se mudaram para o Brasil por conta de seu trabalho em uma empresa multinacional e, por isso, viram-se diante da necessidade imediata de aprender português; uma aluna canadense, que se mudou para o Brasil por ter se casado com um brasileiro; e uma aluna síria, que precisou abandonar seu país e procurar refúgio em terras brasileiras devido à violenta situação de guerra civil e total destruição que a Síria enfrenta atualmente.

No quadro a seguir, podemos observar melhor a composição heterogênea desse grupo de alunos, que nesta pesquisa foram nomeados pela ordem com que se manifestaram em sala de aula nas gravações:

Alunos	País de Origem	Características
A1	Canadá	<ul style="list-style-type: none"> • Professora de educação infantil; • Casada com um brasileiro; • Pouco fala português em casa, pois se comunica com o marido em inglês; • Nível básico de português.
A2	China	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisador (Pós-Graduação) • Nível básico de português;
A3	Síria	<ul style="list-style-type: none"> • Refugiada da guerra da Síria; • Estudante; • Tem muitos membros da família em São José do Rio Preto que já estavam no Brasil antes dela; • Nível básico de português.
A4	China	<ul style="list-style-type: none"> • Gerente de operações; • Imigrante por motivos de trabalho; • Nível básico de português;
A5	China	<ul style="list-style-type: none"> • Gerente de operações; • Imigrante por motivos de trabalho. • Nível básico de português;

Quadro 10: Caracterização dos alunos participantes do PLE I de 2016

Observamos, a partir da leitura do quadro 10, que são apresentadas mais informações sobre A1 e A3. No caso de A1, deve-se ao fato de ela ter sido minha aluna em 2014 em outra turma de PLE I, e também participava da atividade extracurricular do projeto, o Puxa-Conversa, em que a oralidade dos alunos em LP era explorada, propiciando espaço para que os alunos falassem mais sobre si e sua vida pessoal. Vale ressaltar que, em conversa informal, A1 me contou que se inscreveu novamente no PLE I porque não se sentia devidamente preparada para avançar no curso, pelo fato de usar pouco o português em seu cotidiano. Ela trabalha como professora em uma escola bilíngue da cidade, ou seja, até no trabalho a língua mais usada por ela é o inglês.

Com A3, por sua vez, não tive contato. Entretanto, ela é sobrinha de uma família síria que vive em São José do Rio Preto há muitos anos. Com a iminente guerra em seu país, sua família em peso acabou buscando abrigo aqui no Brasil. Assim, a irmã de A3 se mudou um ano antes dela para o Brasil, se matriculou no curso PLE I do qual eu era responsável, participou também do Puxa-Conversa, e assim, tais fatos permitiam que eu tivesse acesso a maiores informações sobre a situação da família.

Em relação às professoras voluntárias participantes, denominadas aqui como P1 e P2, trazemos a seguinte caracterização, de acordo com a época em que ministraram o curso:

Participantes	Descrição
P1	<ul style="list-style-type: none"> • Brasileira; • 21 anos; • Cursava o segundo ano de graduação em Licenciatura em Letras (Habilitação Português/Espanhol), período diurno, na UNESP/IBILCE; • Experiência docente: professora voluntária em um projeto que visava ensinar português aos refugiados sírios de São José do Rio Preto, coordenado pela Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya;
P2	<ul style="list-style-type: none"> • Brasileira; • 25 anos; • Graduada em Licenciatura em Letras (Habilitação Português/Espanhol), período diurno, pela UNESP/IBILCE; • Cursava o segundo ano do reingresso na graduação em Licenciatura em Letras (Habilitação em Francês), período noturno, na UNESP/IBILCE; • Experiência docente: ministrava aulas, há dois anos, de Língua Portuguesa para os Ensinos Fundamental e Médio. Durante a primeira graduação, já atuava como professora de línguas.

Quadro 11: Caracterização das professoras do PLE I no primeiro semestre de 2016

No período em que os dados foram gravados, a atuação de P1 e P2 à frente das aulas se dividiu, de modo que P1 ministrou, sozinha, as aulas de quarta-feira, e, às quintas-feiras, ambas ministraram as aulas juntas. Não temos a informação, porém, se essa organização foi algo temporário, por conta de impedimentos instantâneos, ou se assim as aulas foram planejadas e desse modo continuaram até o final do curso.

Tendo sido os dois contextos de pesquisa e seus participantes devidamente explorados, partimos agora para os procedimentos adotados em relação à análise de nossos dados.

2.3 Procedimentos de análise dos dados

A partir da seleção e da coleta dos dados, os procedimentos de análise desta pesquisa baseiam-se na transcrição verbatim, segundo Marcuschi (2003) e Gonçalves e Tenani (2008), das gravações em áudios das aulas presenciais das turmas de PLE I anteriormente descritas do Projeto PLE.

Todas as transcrições foram realizadas por meio do programa *Transana*²². A partir do material coletado para a formulação do corpus, o foco de descrição e análise recaiu sobre as dúvidas linguísticas que os alunos apresentaram em relação à língua portuguesa. A investigação se baseia em:

- a) delimitar quais questões linguísticas são levantadas pelos alunos em relação à língua portuguesa nos contextos estudados;
- b) identificar se há e quais são as dúvidas mais recorrentes em ambas as turmas, se ela possuem similaridade.

Assim sendo, avançamos em seguida para o capítulo no qual é tratada a análise dos dados, organizado do seguinte modo: primeiramente, são explorados os dados provenientes da turma PLE I de 2013, depois, os dados da turma PLE I de 2016. Essa organização na dissertação foi estabelecida por critérios de ordem cronológica de coleta e de análise dos dados. Posteriormente, faz-se o cruzamento dos dados, de modo que possamos chegar às nossas conclusões, de modo a sugerir itens que possam compor o teste oral do EPPL-PLE. Também serão sugeridos encaminhamentos de pesquisa de acordo com os resultados, bem como serão comentadas as dificuldades e limitações deste trabalho.

²² Mais informações em: <http://www.transana.org/>

CAPÍTULO III ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, objetivamos descrever, interpretar e refletir sobre os dados desta investigação, coletados em aulas do curso PLE I, do Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira”, ministradas nos anos de 2013 e 2016. Para tanto, faz-se necessário retomar nossas perguntas de pesquisa:

1. Quais questões linguísticas são levantadas pelos alunos em relação à língua portuguesa nos contextos estudados?
2. Quais são as dúvidas mais recorrentes suscitadas pelos alunos?

Para que tais perguntas sejam respondidas, a análise apresenta-se em duas etapas. Primeiramente, na seção 3.1, são discutidos os dados coletados da turma de PLE I do ano de 2013; depois, em 3.2, apresentamos apresentaremos a discussão dos dados do PLE I de 2016.

Posteriormente na seção 3.3, exploramos a quantidade de ocorrências de dúvidas linguísticas dos aprendizes de PLE, bem como quais foram as mais relevantes para atendermos o objetivo aplicado principal deste trabalho, o que é tratado na seção 3.4: a sugestão itens de teste oral que possam compor o EPPL-PLE, com base na análise dos dados e em um arcabouço teórico que aborda procedimentos técnicos específicos para a elaboração de itens de testes orais.

Por fim, é válido reafirmar, neste momento, que o foco desta discussão são as dúvidas dos aprendizes de PLE acerca do funcionamento da língua portuguesa, em suas manifestações oral e escrita, tais como dúvidas de vocabulário, pronúncia e significado de palavras. Dúvidas sobre questões culturais e de comportamento, externas ao português, não foram investigadas.

3.1 Dúvidas linguísticas dos alunos do PLE I de 2013

É pertinente iniciar esta análise descrevendo novamente os temas principais abordados nos 18 dias de aulas analisados. Apesar de as aulas do PLE I serem todas duplas, ininterruptas, julgamos adequado numerá-las aqui de 1 a 18, não de 1 a 36 como seria se descrevêssemos duas aulas por dia. Em outras palavras, estamos considerando, para fins de organização da análise, que cada dia de gravação corresponde a uma aula.

O quadro 12, a seguir, ilustra a ordem cronológica das aulas analisadas e o conteúdo trabalhado em sala de aula, com uma coluna que pontua a presença de conteúdos que focam essencialmente a língua portuguesa e as habilidades que ajudam na comunicação nessa língua.

Aulas	Data	Conteúdos trabalhados	Conteúdos linguísticos
1	12/09/2013	Apresentações de teatro da Turma da Mônica Fonética do português brasileiro Música “Aquarela”, de Toquinho e Vinícius de Moraes	✓
2	17/09/2013	Verbos regulares e irregulares no presente do indicativo	✓
3	19/09/2013	Verbos regulares e irregulares no presente do indicativo Revisão a partir da música “Cotidiano”, de Chico Buarque	✓
4	24/09/2013	Vídeos da série “Vamos Brasilizar”	-
5	26/09/2013	Texto “Curiosidades Brasileiras”, de Olivier Teboul	-
6	01/10/2013	Texto “Curiosidades Brasileiras”, de Olivier Teboul	-
7	03/10/2013	Texto “Curiosidades Brasileiras”, de Olivier Teboul	-
8	08/10/2013	Pretérito Perfeito do Indicativo	✓
9	10/10/2013	Texto “Curiosidades Brasileiras”, de Olivier Teboul	-
10	15/10/2013	Música “Eu”, de Paulo Tatit Pretérito Perfeito do Indicativo Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos	✓
11	22/10/2013	Fonética do português brasileiro Música “Tarde em Itapuã”, de Vinícius de Moraes	✓
12	29/10/2013	Correção de exercícios – Pretérito Perfeito do Indicativo Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos	✓
13	31/10/2013	Correção de exercício – Pretérito Perfeito do Indicativo – a partir de texto sobre o Samba Verbos irregulares no Pretérito Perfeito do Indicativo Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos	✓
14	05/11/2013	Documentário sobre Migração no Brasil Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos	-
15	12/11/2013	Viagem para São Paulo – Roteiro e informações gerais Exercício de compreensão auditiva com a música “Encontros e Despedidas”, de Maria Rita	✓
16	19/11/2013	Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos Fonética do português brasileiro	✓
17	26/11/2013	Viagem para São Paulo – Informações gerais e confirmação de presença Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos	-
18	03/12/2013	Atividade oral e escrita sobre a viagem para São Paulo	✓

		Músicas “Partida de Futebol”, da banda Skank, e “Lourinha Bombril”, da banda Os Paralamas do Sucesso Encerramento do semestre letivo	
--	--	---	--

Quadro 12: Descrição geral das aulas analisadas no PLE I de 2013

Pela observação do quadro 12, percebe-se uma divisão bem equilibrada dos conteúdos trabalhados pela professora Tatiana no que concerne a temas relacionados à língua portuguesa e a temas que envolvem cultura brasileira. Em muitos dos encontros, a professora conseguiu mesclar o trabalho linguístico com a discussão de aspectos culturais, o que a metodologia do Projeto “Português Língua Estrangeira” prevê.

Uma vez que o foco desta investigação se concentra nas dúvidas a respeito da língua alvo, constatamos que em algumas das aulas não houve questionamentos acerca do português, mas apenas voltados a aspectos culturais e comportamentais do brasileiro. Na verdade, em muitos dos casos de debates acerca de nossa cultura, os alunos se expressavam não *fazendo* uma pergunta, mas sim *respondendo* perguntas de Tatiana sobre o que tinha mais chamado a atenção no vídeo a que assistiram ou na música que ouviram, por exemplo. Podemos observar ocorrências dos dois casos nos excertos 1 e 2, a seguir, extraídos das aulas 4 e 5 respectivamente:

Excerto 1

T: E aí, gostaram? É:: tem coisas que vocês identificaram... é:: na verdade tem muitas coisas, né? É:: alguém quer comentar alguma coisa que é muito típica no vídeo? Coisa que talvez/coisas que vocês conheciam lá no país de vocês, da on/da onde vocês vieram... Tanto isso como coisas que vocês descobriram aqui sem saber que era assim? Alguém quer comentar alguma coisa?

A: O futebol.

T: É... O futebol tem uma questão/a dancinha!

A: A dancinha do futebol

Ax: Pra comemorar um gol

T: Pra comemorar com dancinha

A: A cachaça, a caipirinha...

T: É, é... Isso mesmo. (...)

Excerto 2

A: Professora, eu tem uma pergunta. Se me casou, ou se casar na igreja, na vida deles não pode diverc/diverc/divorciar?

T: Isso depende da religião, depende do que a pessoa acredita (...) Depende da igreja, algumas não aceitam divórcio, algumas aceitam divórcios em alguns casos...

A: Geralmente no é muit/muito fácil para divorciar né?

T: Na verdade é. Na verdade é. É porque existe o casamento]

A: Mais sério

T: [religioso, que é na igreja, e o casamento civil.

A: Mais sério

T: O casamento civil é segundo a leis
A: Hum
T: Né?
A: Ah, entendi
T: Então é aquele que você vai ao cartório... e aí você muda realmente o seu estado civil de solteira para casada
A: Hum...

Cabe esclarecer neste momento que, nas transcrições feitas das gravações do PLE I de 2013, esta pesquisadora não soube distinguir os alunos pela voz para citá-los exatamente como consta no quadro apresentado no capítulo de metodologia desta dissertação, elaborado por Jesus (2015). Por essa razão, todos os alunos do PLE I de 2013 foram nomeados como A nas transcrições. Se mais de um aluno falou no mesmo excerto, optamos por nomeá-los como A, Ax, Ay, etc., de acordo com a ordem da fala de cada um.

No que diz respeito, agora, às questões relacionadas estritamente à língua portuguesa, as primeiras ocorrências que se destacaram na análise dos dados foram relacionadas à pronúncia, de acordo com o tema trabalhado na aula 1, fonética do português brasileiro, como ilustra o excerto 3:

Excerto 3

T: TrabaLHA
A: TrabaLHA
T: Trabalha, isso
A: ((nome da professora)), **trabalha, se fora uma jota** ((pronuncia "rota")), **qual** ((incompreensível)) **seria?**
((risos))
A: TrabaLHA
A: Jota ((pronuncia "rota"))
T: Ah, com jota? AH, a diferença é JÁ, é, se tivesse...
A: Já...
T: Hum... JAfa, JA-FA... J, A, F, A, esse som tá? É:: deixa eu ver, eu tenho ele aqui, deixa eu ver se eu coloquei AH EU COLOQUEI, tá aqui no finalzinho tá? Depois a gente vai trabalhar o som desse jota...

O excerto 3 foi extraído de um momento em que a professora Tatiana trabalhava a pronúncia dos alunos, fazendo-os repetir palavras para exercitar a fonética do português brasileiro. Notamos, ao ouvir a gravação, que o aluno que se manifestou tem origem hispano falante, e ele questiona a professora sobre o som da letra “j” se inserida no lugar da sílaba final da palavra “trabalha”, o que ela depois explica.

Na mesma aula, também foram identificadas dúvidas de vocabulário após a professora tocar a música “Aquarela”, de Toquinho, para realizar uma atividade de fixação em relação à

pronúncia das palavras terminadas em “l”. Observemos os excertos 4, 5 e 6, que representam questionamentos feitos pelos alunos em sequência:

Excerto 4

T: Em termos de vocabulário, alguma palavra, tradução... que vocês... ã?

A: Luva?

T: Luva?

A: Isso

T: Olha só o verso, o que eu tenho que fazer... Com o lápis em torno da mão, a mão, o lápis ((mostrando a mão e o lápis para os alunos))... Como o lápis em torno mão, seu tirar minha mão... vai ficar o desenhador da minha mão. Se a gente for imaginar ela é uma LUva também... Olha só, agora vocês vão entender, perai ((desenhando na lousa)) LUVA. Ah, apaga luz ((pronuncia o nome de duas alunas)), apaga a luz por favor?

A: ((risos))

T: LU-VA. Ok? Entendeu a, a brincadeira da, da letra? A mão, ele corre o lápis e ele tira, ficou uma luva. Entenderam? Entenderam a mensagem? Sim? Pode acender então.

Excerto 5

((tosse alta de aluno))

T: Sim?

A: Tem outra

T: Oi?

A: Ah, tem outra na segunda, terceira ((incompreensível))...

T: Guarda-chuva?

A: É... Gaivôta

T: Gaivota! É um pássaro. Gaivota. É um pássaro

A: Gaviota

T: É uma ave, né? Pássaro ou ave...

Excerto 6

A: ((incompreensível)) e num barco a vela brando...

T: BRANDO, ah:: brando é o tranquilo, brando, tranquilo, calmo, brando é:: quando o barco está andando, quando ele está navegando, então ele navega tranquilo... Ok?

As dúvidas apresentadas pelos alunos foram relacionadas aos significados dos substantivos “luva” e “gaivota” e do adjetivo “brando”. Logo em seguida à explicação de Tatiana sobre a palavra “brando”, também foram levantados questionamentos acerca dos substantivos “grená” e “astronave”, como se pode observar nos excertos 7 e 8 respectivamente:

Excerto 7

A: ((incompreensível)) **é grená, grená...**

T: É, grená eu vou confirmar, mas se eu não me engano é uma... é um tipo de tom de cor, mas eu só vou dar uma confirmada, tá, se é, peraí... Rosa e gre-ná...

A: Una pedra?

T: Oi?

A: É uma pedra?

Ax: É uma pedra?

T: É:: é um tipo de cor, é eu só quero confirmar se é isso mesmo porque não se usa muito, é um termo mais rebuscado da língua... mas eu acredito que sim ((digitando)) é, sim

((alunos conversando, som baixo, impossível identificar))

T: É uma cor vermelho escura, é:: rosa, é rosa e grená, esse tom de vermelho, exatamente, é um tom é uma cor uma tonalidade, que a gente não se usa não usa muito então...

Excerto 8

T: Hum... que mais? ((pausa longa))

A: Astronave?

T: Astronave! Astronave... É uma nave espacial, uma nave que vai te levar para o espaço... Aqui, ((pronuncia o nome da aluna)) ((digita no computador))... O astronauta ((digitando)) aqui, astronauta, astronave... As luzes... Entenderam porque num círculo eu faço o mundo? (...) Astronave, vai pro espaço. Ok? Astronave?

Na aula 2, segundo dia de gravações, os alunos trabalharam conjugação verbal de verbos regulares e irregulares no presente do indicativo. A professora passou a teoria em material em folha separada, explicou o conteúdo e passou exercícios para serem feitos em sala. Por fim, ela pediu para que os alunos lessem as suas respostas e foi corrigindo colocações equivocadas conforme a necessidade. Não conseguimos detectar nenhuma dúvida específica em relação à língua portuguesa expressa audivelmente nesta gravação.

Na aula seguinte, aula 3, Tatiana retomou o tema dos verbos regulares e irregulares e suas peculiaridades de conjugação. Neste contexto, foi expressa uma dúvida relacionada à classificação do verbo “sacudir”, presente na música “Cotidiano”, de Chico Buarque, trabalhada naquela aula, o que é observável no excerto 9:

Excerto 9

T: (...) Sa-co-de. É uma pequena irregularidade. Verbos de terceira conjugação, em alguns casos vocês vão ter situações como essas: o "u" e "i" depois desse "u" vai virar "o". Todo dia ela me saCOde.

A: Pero entra dentro de los regulares?

T: Si, é que, é que é só... eu sa/olha só... eu te/é o seguinte, a conjugação fica: eu saCUdo, você saCOde, nós saCUDimos, eles saCOdem. Então, essa irregularidade ((nome do aluno)) só acontece com ele, ela e você, e com eles e

elas. O resto mantém o "u", entendeu? Então é só nessas duas situações. Sim, ele entra no/em irregulares porque ele não obedece uma regra, entendeu? Ele é desobediente. Tudo bem? Como que eu vou saber? Isso vai da experiência de vocês com a língua, entendeu? A experiência de vocês com a língua, o contato de vocês com a língua vai fazer vocês sacarem quando é irregular e quando não é, tá? A boa notícia que eu disse na aula passada e repito é que eles são poucos, tudo bem? São poucos os verbos que são irregulares, tá? E a maioria dos verbos da língua portuguesa são da primeira conjugação, tá? A grande maioria da primeira conjugação, a grande maioria dos mais usados, é a conjugação, uma conjugação muito fácil de ser conjugada, então isso é bom, tá?

Logo na sequência, há uma pergunta acerca do uso da expressão “todo dia”, presente na letra da canção:

Excerto 10

T: Então todo dia ela ME sacode, tá? Às 6 horas da manhã. Ok?

A: ((incompreensível))

T: Sim?

A: Porque todo/es todo dia, en Espanhol es todos los días, e no singular es todo dia...

T: É... A gente usa as duas coisas. A gente usa "todos os dias" e "todo dia". No caso da/dessa música era pra se encaixar na métrica da música, tá? Porque as duas formas são possíveis. Se você escrever num texto "todos os dias", perfeito, não tem nenhum erro aí, tá? Como aqui a gente tá falando de uma música, de/vamo pensar numa poesia, pra poder se enquadrar na música ele colocou "todo dia", até porque a música tem uma batida de relógio. Lembram-se do tac tac do relógio? Tinha que ser uma expressão rápida: "todo dia", "toda manhã". É mais pra enquadrar na melodia da música, tudo bem? Ok? Uma questão estética. Tá bom?

Em seguida, a mesma aluna questiona os papéis das palavras “todo” e “tudo” no português, como se consegue depreender no excerto 11:

Excerto 11

A: Por que es todo dia invés tudo se...?

T: Todo dia?... Todo dia?... Ah:: muito bem. Todo dia, todo dia ela faz tudo sempre igual. Esse "todo" e esse "tudo", é isso? É isso que cê tá me perguntando? Ah ok. Ah:: algumas palavras, algumas expressões vão pedir o todo, outras vão pedir o tudo. Isso não obedece exatamente uma lógica. É:: aliás por coincidência ela ((fala o nome da aluna)) no primeiro dia de aula foi a primeira pergunta que ela me fez. A pergunta do todo e do tudo. Ah:: normalmente quando a gente se refere a pessoas ou a animais, a gente vai usar o "todo" ou o "todas". TODos os animais, TODas as pessoas, tá? Ah:: quando normalmente a gente se refere a coisas, seres Inanimados, a gente vai se referi/vai usar o tudo. Isso é uma regra geral, tá? Aqui eu tô falando de dia, né. Dia faz com que a gente use o todo, ok? Não existe uma lógica, é algo da língua, da evolução da língua que condicionou ah por ser dia da semana ou meses do ano a gente usar o todo e não o tudo, tá?

Como observado no excerto 11, a professora dá uma resposta bem longa e depois pergunta se está “tudo bem”, se os alunos entenderam. Pelo áudio da gravação, os ruídos que eles fizeram foram de concordância.

Na mesma aula, ainda na discussão sobre a letra da canção “Cotidiano”, uma das alunas busca esclarecer uma dúvida acerca de uma expressão presente na música, como ilustra o excerto 12:

Excerto 12

A: Por que ele não fala "espera pra jantar"? Por que fala "pro"?

T: Ah:... Eu vou responder com a mesma/da mesma maneira da vez passada... Pra ser rápido. Me esperando para o jantar: não dá tempo dá métrica

A: É o mesmo?

T: Hã?

A: É o mesmo?

T: Sim, para o jantar e pro jantar é a mesma coisa.

A: É a mesma coisa?

T: É a mesma coisa. "Para o" e "pro" é a mesma coisa. É que para/o "pro" na verdade é ele é o "para" mais o "o". É o tudo junto.

A: Mas eu posso falar eu "esperando PRA jantar"?

T: Hum...

A: PARA

T: AH TA é porque assim... jantar pode ser essa refeição feita à noite ou pode ser um verbo. Eu janto, você janta, ela JANta. Pode ser um verbo, mas ele pode ser também uma refeição, que a gente f/apesar de ser a, a gente vai colocar no masculino né, O jantar, entendeu? Não é A jantar, é O jantar

A: Uhum...

T: Entendeu?

A: Uhum

T: Agora se você, se você tirar esse... "está me esperando PRA jantar" ele vira verbo. Entendeu? Aí é pra. Ele está me esperando PARA jantar. Ele está me esperando para essa ação acontecer. Ficou claro, ou não? Ficou confuso né?

Percebendo a permanência da dúvida, Tatiana tenta mais uma vez:

Excerto 13

T: Existem duas coisas, existem duas coisas. Existe o jantar verbo, ok? Diferente. E existe o jantar substantivo. Quando eu digo substantivo vocês me entendem? Substantivo é O jantar. A refeição. Aqui se refere à refeição. E aqui é um verbo, é uma ação. Eu janto, ela janta...

A: AH::...

T: São duas coisas diferente. Se na música ele quisesse dizer a ação de comer, aí você tá certa. Está me esperando para jantar, ou PRA jantar, ok? Está me esperando pra essa ação. No caso, ele está se referindo à refeição. Jantar é uma palavra masculina, então é O jantar.

A: Hum...

T: Então é " está me esperando pro jantar", entendeu?

A:((incompreensível))

T: Mas é perfeito a sua pergunta, eu te agradeço, porque existe essas duas diferenças, e aí a preposição ela vai se comportar, ela vai, dependendo do que a gente quer dizer ela vai de uma maneira... Tá bom?

De acordo com o que foi discutido no capítulo de Fundamentação Teórica desta dissertação sobre proficiência linguística, a proficiência oral de Tatiana se mostra nos dados perceptivelmente constituída por um domínio geral do português e por um domínio específico da metalinguagem, de modo a possibilitar que os objetivos de ensino da língua-alvo sejam alcançados. Segundo Martins (2005), “a proficiência linguística do professor engloba tudo o que se espera que os usuários da língua utilizem em contextos formais e informais, além de uma gama de habilidades específicas” (p. 40), e a habilidade específica em evidência nos excertos destacados até agora é a metalinguagem de Tatiana no que diz respeito à sua língua de docência.

A próxima aula que apresentou questões linguísticas levantadas pelos alunos foi a aula 10. Após a leitura da letra da canção “Eu”, de Paulo Tatit, rica em palavras de nossa língua, a professora questiona os alunos sobre dúvidas de vocabulário. Algumas foram apontadas, como as palavras “facão” e “sertão”, entre outras, como ilustrado no excerto a seguir:

Excerto 14

T: ã:: que mais vocês gostariam de saber?

A: Facon?

T: ãnh?

((incompreensível))

T: Facão? Facão! É uma faca grande, é uma faca grande

A: Certo

T: Aqui, ó, uma FAca, uma faca muito grande, normalmente pra cortar, se você tem uma floresta, é pra cortar vegetação, ok? E não pra matar pessoas

((risos))

T: Vejam, a gente tem a palavra faca, se aumenta de tamanho: facão. Certo? Aí você tem o ão pra dar ideia de aumentativo... Que mais?

Ax: Sertão?

T: Onde tá?

A: Ali

T: AH SERTÃO... "Que viajava no sertão". Sertão seria o interior do nordeste... tá? Interior do nordeste. Nordeste brasileiro. (...) Quando vocês verem a palavra sertão se refere ao sertão nordestino. Porque quando o sertão entrou na literatura nossa ele re/ele entrou simbolizando o nordeste, o interior do nordeste, tá? Na maioria das vezes se refere ao nordeste, mas nem sempre. Às vezes pode ser interior de Minas Gerais, interior do Mato Grosso... Essa região é mais seca, ok?

Neste encontro, Tatiana utilizou a música tanto para debater questões culturais (pois a letra da canção fala de vários elementos da cultura de algumas regiões do Brasil, como o Sul e

o Nordeste) quanto para iniciar o conteúdo do pretérito perfeito do indicativo, por meio dos verbos utilizados na letra da canção.

Infelizmente, a qualidade da gravação desta aula estava comprometida em relação ao volume, por isso tive muita dificuldade para entender o que os alunos diziam; apenas a voz da professora se destacava. Por essa razão, não consegui transcrever com precisão as palavras exatas da pergunta de uma aluna, mas apenas a resposta da professora. Pelo contexto, entende-se que, no caso em questão, a aluna questiona a diferença de pronúncia de verbos no português no passado e no futuro, que apresentam, respectivamente, as terminações “am” e “ão”, como em “cantaram” e “cantarão”, por exemplo. O excerto 15 se inicia pela resposta de Tatiana à pergunta da aluna:

Excerto 15

T: É "eles escreveram"

A: Escreveram?

T: É, porque no nosso futuro é "eles escreveRÃO", o nosso futuro é em ãO e eu/a pronúncia mais forte no ãO, então eu preCiso, realmente, a pergunta dela é extremamente importante, tá? Porque no/eu vou escrever aqui, escreveu, tá? Só pra vocês entenderem o que a ((nome da aluna)) me perguntou, ó: elas ((escrevendo na lousa)) es-cre-ve-ram... elas escreveRÃO. ((pausa longa)) Aqui é futuro, entendeu? E aqui é passado ((explica apontando para a lousa)). Então aqui a pronúncia é extremamente importante. Tá?

A: Tá.

Na aula 11, uma nova música foi trabalhada: “Tarde em Itapuã”, de Toquinho. Como de costume até então, Tatiana respondeu várias perguntas sobre vocabulário, isto é, palavras que os alunos identificaram como desconhecidas por eles na letra da canção, como podemos observar a seguir:

Excerto 16

T: É:: a/alguma palavras que vocês:: gostariam de perguntar?

A: E quan/quando ele diz "enquanto o mar inaugura um verde novinho em folha"

T: AH, novinho em folha...

A: É uma expressão?

T: É, novinho em folha é uma expressão. A expressão toda: novinho em folha. Quer dizer uma coisa muito nova

A: Muito nova...

T: E inaugurar seria a estreia, al/algo que aparece pela primeira vez. Então algo que é novinho em folha é algo extremamente novo realmente, entendeu? Tá?

A: Sim

((pausa longa))

T: ((nome do aluno)) você ia me perguntar alguma coisa?

A: Preguiça

Ax: Preguiça

T: AH, preguiça. Preguiça é quando eu não quero fazer nada...
((comentários e risos dos alunos em conjunto))

T: Sem fazer nada... Dizem que é um dos sete pecados capitais, né
((murmúrios))

Ay: E o arrepio?

T: Arrepio é quando, é/ah:: é uma sensação que a gente tem quando ISSO, quando nós estamos ((incompreensível)) arrepio. Se alguém põe um gelo aqui em mim eu vou arrepiar.

((pausa))

T: ((nome do aluno)) você me perguntar?

Ax: Macio?

T: Macio? É:: macio tem a ver com o toque, quando eu toco em alguma coisa que é:: suave. Macio. Eu passo creme no corpo e fico a pele macia... O macio nesse sentido.

Ax: CoQUEIrais...

T: ã?

A: CoQUEIrais

T: Coqueirais é onde tem muitos coqueiros, coqueiros..

A: AH...

T: Coqueiros que dá coco, coqueirais, onde tem muitos coqueiros...

Ay: Que bro/que brota dos coqueirais...

T: Que nasce, que sai dos coqueirais...

Podemos perceber que os alunos bombardeiam Tatiana com perguntas de vocabulário, as quais ela responde prontamente. É notável também no excerto 16 que alguns dos alunos não fazem propriamente uma pergunta, mas apenas falam a palavra que desconhecem, esperando a explicação da professora, como foi no caso das palavras “preguiça”, “coqueirais” e “brota”, grifadas no trecho apresentado.

Nas aulas seguintes, 12 e 13, a professora corrigiu as tarefas de conjugação de verbos no pretérito perfeito em conjunto com os alunos, reforçando a pronúncia da terminação dos verbos abordados, principalmente os de primeira conjugação. A característica principal dessas duas aulas foi a predominância das falas, explicações e correções de Tatiana, e da leitura do texto da tarefa e a repetição dos verbos pelos alunos, incentivados por Tatiana durante a correção oral. Porém, também foram expressas algumas dúvidas a respeito de conjugação verbal, bem como de adequação de gênero de palavras em português, como nos exemplos dos excertos 17 e 18 respectivamente:

Excerto 17

A: Em vez de eu falar "recebi", posso falar "recebido"? Por exemplo: "tenho recebido um e-mail"

T: Pode. É que assim, a diferença é que: o termo recebido, é uma ação que ela se repete no passado, ela sempre acontece: tenho recebido COM frequência. É algo que SEMPRE vai acontecer. Eu recebi no passado e continuo recebendo. Tenho recebido. No caso aqui é o "recebi", é uma ação que aconteceu lá,

aconteceu lá e acabou lá. Entendeu? É, o "tenho recebido" é a mesma coisa do dizer "eu sempre recebo", é a mesma coisa...

Excerto 18

T: (...) Sim, ok? "surgiu", perfeito. E como você falou também ((digitando no computador)) "conTArAm", e

A: E é irregular?

T: Contaram ((digitando)). Hum surgir? Não... Surgir não. Tá ok. É porque é O samba, ele, então é/hm ok? Surgiu e contaram. Não é irregular. Ok?

A: E cosa de "estilos musicais de origem africana e brasileira" non deveria ser masculino? Africano e brasileiro? Estilo musical?

T: Deixa eu pegar aqui esse...

A: Estilo musical... É, estilo musical africa]

T: AH TA, É:: é porque é estilos musicais de origem. ORIGEM é palavra feminina. De A origem. É A origem africana E brasileira. É isso que cê me perguntou?

A: ((incompreensível))

T: Por que por/é, estilos musicais ah:: africanos e brasileiros por exemplo, aí daria certo, mas:: como ele colocou de origem, origem é uma palavra feminina

A: Ah en espanhol é el origem

T: Seria A origem? É ao contrário?

A: Aham

T: A tá. Eu digo A origem. A origem e não O origem, não existe isso em português.

A: Sim...

T: Boa pergunta. Certo? Quem lê o próximo pra gente?

Ainda na aula 13, durante a correção da tarefa, uma das alunas pediu para que a professora escrevesse a forma do verbo “surgir”, presente no exercício proposto. Assim, observamos a manifestação de uma dúvida em relação ao português escrito:

Excerto 19

T: Quem gostaria de ler o próximo? Ah esse]

A: Por favor, eu quer/eu quero verbo ah surge. Escreve por favor

T: Ah tá. O verbo surgir...

A: Surgir

T: O verbo surgir, é o verbo surgir

A: ã...

T: Algo que está nascendo, que está acontecendo

A: Sim

T: No sentido de nascer. Surgir. Aí ficaria assim, no passado ((digitando)): eu surgi, ali ó, eu surgi, ele surgiu

A: Sim

T: Certo? Nós ((digitando) surgimos e eles surgiram. Ok? O verbo é surgir. Ok? Era isso que cê queria?

A: Sim

T: Ok?

A: Obrigada

T: Magina

Como o foco de nossa pesquisa está centrado no levantamento de ocorrências que possam servir de base para a criação de itens de teste de proficiência oral dos docentes no EPPL, momentos de dúvidas como a expressa no excerto 19, em que o aluno demanda que o professor escreva a forma correta de palavras ou expressões, não se mostram tão relevantes para nosso objetivo final.

Nas demais aulas que se seguiram, de acordo com as gravações de Jesus (2015), houve apenas mais uma ocorrência de dúvidas linguísticas (referente à pronúncia), pelo menos ao alcance do microfone que gravava as aulas.

Constatamos, ao final da análise, que as conversas acerca da viagem para São Paulo (que o grupo fez no fim do mês de novembro), as atividades em duplas e grupos, em que os alunos discutiam longe do microfone, bem como o foco de algumas atividades ter sido temas culturais, acabaram por limitar o número de ocorrências de dúvidas referentes somente à língua portuguesa no PLE I de 2013.

Seguimos, assim, para a discussão dos dados coletados no PLE I do primeiro semestre de 2016.

3.2 Dúvidas linguísticas dos alunos do PLE I de 2016

Iniciamos a análise descrevendo, tal qual realizado nos dados discutidos na seção anterior, as características principais das seis aulas analisadas: data, horário e assuntos debatidos. Porém, no quadro 13, a seguir, organizamos as aulas numerando-as por dia de gravação (1 a 3) e não por número de horas/aula (1 a 6), assim como fizemos com as aulas do PLE I de 2013:

Aulas	Data	Horário	Resumo do que foi abordado
1	27/04/2016	19h às 20h40m	<ul style="list-style-type: none"> • Aula ministrada somente por P1; • Revisão de como se apresentar a alguém em português (conteúdo de aulas anteriores); • Conteúdos novos: números, dinheiro brasileiro, diferença entre cédula e moeda, como perguntar preço para efetuar ou não uma compra; • Exercícios de fixação do vocabulário aprendido; • Tarefa: escrever os números estudados por extenso.
2	28/04/2016	19h às 20h40m	<ul style="list-style-type: none"> • Aula ministrada por P1 e P2; • Conteúdo novo: no restaurante – como fazer o pedido e todos os possíveis diálogos nesse ambiente; • Exercício de fixação das sentenças apresentadas; • Tarefa: terminar o exercício proposto em sala.

3	04/05/2016	19h às 20h40m	<ul style="list-style-type: none"> • Aula ministrada apenas por P1; • Retomada do assunto das duas aulas anteriores; • Proposta de atividade em dupla: os alunos deveriam criar diálogos a partir do material entregue sobre as possíveis conversas em um restaurante; • Correção da tarefa; • Introdução do novo conteúdo: verbos, de 1^a, 2^a e 3^a conjugações, regulares e irregulares; • Atividade em classe: os alunos deveriam criar orações com cada verbo irregular apresentado no material em slides; • Correção individual da atividade feita por P1, que foi de carteira em carteira.
---	------------	---------------	--

Quadro 13: Descrição geral das aulas analisadas no PLE I de 2016

Nos três dias em que foi feita a coleta de dados no PLE I de 2016, as aulas iniciaram no horário previsto, com, no máximo, cinco minutos de atraso. As professoras também aproveitaram o tempo das aulas duplas, de uma hora e quarenta minutos, de maneira satisfatória, de acordo com a observação desta pesquisadora.

O foco desta investigação se deteve nas dúvidas dos aprendizes de PLE, porém um aspecto alheio a tais dúvidas se destacou nos dados do PLE I de 2016, e julgamos sua relevância digna de ser tratada nesta seção. Apesar de se tratar de um contexto de ensino e aprendizagem de PLE, uma característica bastante presente nas aulas analisadas foi o uso da língua inglesa pelas professoras como artifício para garantir que os alunos entendessem o que elas estavam falando. No primeiro e no terceiro dias de aulas gravados, por exemplo, P1 deu muitas instruções e explicações utilizando as duas línguas, isto é, primeiro falava em português e depois traduzia sua fala para o inglês, ou vice-versa, ou então utilizava as duas línguas numa mesma explicação, como exemplificado nos dois excertos apresentados trechos a seguir, em que A representa a fala dos alunos em conjunto:

Excerto 20

P1: ((incompreensível)) e nós vamos fazer juntos esse exercício, ok? Tudo bem? Tudo certo? Ok? ((alunos sorriem nervosamente, demonstrando que não entenderam o que a professora falou)) No?

A: ((risos))

P1: *Ok, I'll explain it in English* ((risos)).

P1: *This exercise is about presentation, when you present yourself to someone, that's what I told you in the first class... ((incompreensível)) the first class ((incompreensível)). I bring this ex/I brought this exercise and we will do together to record ah how you can present yourself to someone, and this... Ok? Let's do it together. Please help me, ok? Well ah:: Escolha a resposta mais apropriada de acordo com o contexto. You choose the best answer for each context. For example: I'll do the first one and you'll do the other... Meu nome é*

José Antônio... Qual seria a melhor opção? "Igualmente", "O prazer é meu", ou "Muito prazer"? *What do you think?*

A: Muito prazer.

P1: Muito prazer. Vamo aqui ((apontando para a projeção do exercício na lousa)). The second one. A segunda. Qual é o seu nome? Qual seria a melhor opção? "Prazer", "Oi", "José Antônio" ou "Maria Laura"? ... *What do you think?*

A: Maria Laura

P1: Você pode respon/you can answer this way, just your name because the question is just "como é seu nome?", "what is your name?" Maria Laura.

Excerto 21

P1: Hoje, *today you'll learn about present*. Presente do indicativo... ((aponta para a lousa)) Eu coloquei esses dois verbos lado a lado, *I put these both verbs because in English, as you know, there is only one word to say both. Is to be. Like ser e estar*. Por exemplo, ser: eu sou, tu és. Ele, ela, você e esse aqui, a gente... *You know a gente? Is more than one person. Is like nós, but the conjugation is this third conjugation, is singular. You say, I can say: a gente mora no Brasil. É, ah::, is singular. We live in Brazil. Is the translation... A gente é conjugado/é/no singular. A gente is conjugated in singular. That's why I put in here: ele/ela/você/a gente é. Nós somos. This one I put here but we don't use this. This one. Is vós sois. Is really, really old and nobody uses this. But I put just to know. Eles, elas e vocês são. Ok?*

A: Ok.

O estar. O verbo estar. Eu estou. Eu estou aqui. Ah:: *Like, I'm here. Tu estás. Ele, ela, você, a gente está. A gente está na sala. We're are here in the class. Nós estamos. Vós estais. E eles, elas e vocês estão. Ok? Just to introduce this verb, and this is really importante because in English you just have the verb to be and there is some differences between ser e estar. For exemple: ser is like I am, I::, I am human, for exemple. Eu sou humano. Eu sou. E estar: eu estou feliz, I'm happy. Eu es-tou feliz. It's like this the difference between ser e estar. Eu sou brasileira, I am brazilian, e ele é engenheiro. He's engineer. (...)*

Na aula 2, em que houve a participação das duas professoras, a organização das instruções e explicações aconteceu com apoio da tradução para o inglês, na maioria das vezes: P2 falava em português e P1 atuava como uma espécie de intérprete, fazendo a ponte com os alunos ao utilizar a língua inglesa, como vemos no excerto 22, a seguir:

Excerto 22

P2: Você pode pedir: "o cardápio por favor?". Você pode chegar ao/ao garçom e pedir: "eu gostaria de ver o cardápio", ou então somente "o menu, por favor".

A: ((risos))

P1: ((risos)) *She's asking ah "the menu please?"*

A1: *Oh, menu?*

P1: *Yeah, the menu, isso.*

P2: O cardá/o cardápio, por favor.

A1: O-O cardápio?

P1: Isso

P2: O cardápio por favor.

A1: Oh

P2: Is the same of *meNU*, ok? É:: quando o garçom te aborda, a pessoa que chega para fazer o pedido, chega até você, pergunta alguma coisa, se você já fez

o pedido, se você já escolheu alguma coisa, você pode dizer, se você ainda não tem o pedido pronto, se você ainda não sabe o que pedir, você pode dizer que "eu ainda não escolhi", né? "Eu ainda não decidi o que eu vou comer", "eu ainda não decidi o que eu vou beber", ta? É uma das opções que vocês têm, "eu ainda não decidi", ok? ((P2 fala muita coisa muito rápido))

P1: *Is like ah:: when you don't know what you want to order yet, é:: the waitress ask you "oh, what you want?" and you don't know yet, and you just tell me "EU ainda não decidi", I not decided yet, ok?*

A1: Hum...

P1: eu não decidi ainda, *I not decided yet*

P2: Eu ainda não decidi

P1: Eu ainda não decidi, *just to tell me you didn't decided.*

P2: E pra pedir alguma coisa vocês ainda podem pedir uma sugestão e perguntar ao garçom, perguntar ao atendente, o que ele pode te sugerir? O que ele pode te dar como sugestão da casa? Né? O que mais vende naquele restaurante? E aí pra isso vocês podem perguntar então "qual a sugestão da casa?" Qual a SUA opinião? Qual a SUA sugestão?

P1: *If you:: wants to ask... what/a/for opinion from the waitress, it's normal here, you have special ah... me... special/I-I don't know... É:: special of the day, you know?*

A1: *Ah yeah*

P1: *Yes, special of the place, of this day, and you can or, if he likes something, if the waitress like something in the restaurant, than he can/he can suggest to you, and you ask him "qual a sugestão da casa?" What's the suggestion of the house? It's literally this but is just to explain each word like: qual-é-a-sugestão-da-casa? Which suggestion of the house? What you suggest me?*

A1: Hum...

Pode-se dizer que uso do inglês é uma característica comum em cursos de PLE para níveis básicos, dependendo do conhecimento da turma acerca desse idioma. Minha própria experiência de três semestres como docente no Projeto PLE me permite fazer tal afirmação. O que ocorre é que os alunos do nível I, em sua maioria iniciantes, iniciam o curso com um conhecimento mínimo do português oral e escrito, o que dificulta o entendimento e a comunicação nas primeiras semanas de aula se utilizada somente a língua portuguesa. Os alunos demonstram dúvida em suas expressões faciais o tempo todo, deixando o professor muito aflito e inseguro, o que faz com que ele se utilize do inglês visando sanar aquelas dúvidas imediatas dos alunos, garantindo sua compreensão. Eu mesma recorri bastante a esse artifício e acredito que ele seja válido na medida em que ajuda o professor de PLE a concluir algum pensamento ou explicação quando simplesmente falar em português, fazer gestos, desenhar na lousa ou procurar uma imagem no computador não são suficientes. Porém, esse recurso precisa ser usado com parcimônia, pois apesar de fazer com o que os alunos compreendam o conteúdo, cria-se uma zona de conforto em sala de aula que pode contribuir para que a aprendizagem do português naquele ambiente ocorra em processo muito mais lento.

Precisamos levar em consideração, por outro lado, que o contexto de ensino e aprendizagem em que se encontram os alunos do PLE I é um contexto de imersão, ou seja, esses alunos vivem em um país que tem como língua materna a sua língua-alvo, diferentemente de um curso de língua estrangeira para brasileiros que residem no Brasil, por exemplo. Em outras palavras, quando os alunos do PLE I deixam a sala de aula e vão tomar um ônibus para voltar para suas casas, ou para o trabalho, ou qualquer outro lugar, a língua que vão ouvir e precisar usar é o português, o tempo todo. Tal condição faz com que sua assimilação ao português aconteça, em princípio, de maneira mais rápida do que se estivessem aprendendo português em seus países de origem. Desta maneira, podemos pensar que o uso do inglês nas aulas dos alunos de PLE I pode ser considerado uma solução passageira, que vai ser abandonada conforme o nível de proficiência na língua portuguesa dos alunos for aumentando, tendo em vista seu contato diário com a língua.

A ressalva a ser feita perante essa afirmação, contudo, é a seguinte: os seres humanos são diferentes e se comportam perante as situações da vida de maneiras distintas. Não se pode afirmar que todos os alunos de PLE terão a mesma facilidade em aprender o português em seu cotidiano naturalmente, ou até mesmo estudando por conta própria fora do horário das aulas, em um nível tão básico como no caso dos alunos do PLE I de 2016. Muitos desses alunos têm família e/ou amigos que falam sua LM em casa, no trabalho ou em seus locais de estudo, o que faz com eles continuem cercados por ela em muitos ambientes de seu dia a dia, algo que pode ser considerado, muitas vezes, como um empecilho no processo de aprendizagem da língua alvo.

Tudo isso posto, esclarecemos que levamos em consideração as dúvidas expressadas em inglês nos dados do PLE I de 2016, bem como as dúvidas que foram expressas em espanhol nos dados do PLE I de 2013. Acreditamos, porém, ser necessária uma negociação do uso do inglês (ou de outra LM dominante entre os aprendizes) nas aulas de PLE entre o professor e os alunos, principalmente nos níveis iniciantes, para que os alunos não se acostumem a recorrer sempre a sua língua de conforto toda vez que se sentirem inseguros para falar em português, tal qual em momentos de tirar dúvida em sala de aula, como feito por A3 no excerto 23:

Excerto 23

A3: You do like "i" or "e". Te-le-ve-são. T, e, l, e, v, e?

P1: "I". Te-le-VI-são. Porque às vezes você fala "e" com som de "i", mas ah/mas esse é "i" mesmo. TeleVIção. Ok, televisão, ok? Ah isso...

Percebemos no exemplo anterior que o aluno faz sua pergunta acerca da pronúncia da palavra “televisão” utilizando a língua inglesa, o que, de certa forma, é aceitável naquele ambiente, uma vez que as professoras estão recorrendo ao inglês para dar explicações. Algumas estratégias como ensinar aos alunos sentenças-chave para fazer perguntas (“como dizer x?”, “o que significa y?”, “qual a pronúncia correta?”), além de gestos e desenhos na lousa, são exemplos que podem funcionar para que eles possam, aos poucos, se apoderar com mais confiança de sua língua alvo em sala de aula, juntamente com a manutenção de sua autonomia como aprendizes em contextos externos.

Apresentamos agora uma ocorrência de dúvida linguística no primeiro dia de aula que nos chamou a atenção:

Excerto 24

P1: *Ok, ((nome do aluno)) what is your doubt?*

A1: *What about the other exemple?*

P1: *What, this one?* ((aponta para o exemplo projetado na lousa))

A1: *Yeah*

P1: Ah:: "Não, meu nome é Silvio"

A1: *Exato, because before you say person's name ((incompreensível)) you say "the Silvio" "the Paula"...*

P1: Ok... Então é isso, aí então se ele está perguntando se o nome dele é senhor Valdir, ele falou que não, que o nome dele não é senhor Valdir, o nome dele é Silvio. Se fosse/se o nome dele fosse senhor Valdir, ele falaria assim: "meu nome é senhor Valdir". ((pausa)) A cinco. "Márcia, esta é minha amiga Zelda". *She is presenting her friend Zelda, saying "Marcia, this is my friend Zelda".* Qual seria a melhor resposta? "O prazer é meu", "Oi, Zelda" ou "Desculpe Zelda"? *What do you think?*

A: Oi, Zelda.

Interpretamos, ao ler o excerto 24, que A1 expressa uma dúvida, mesmo que em inglês, quanto ao não uso do artigo definido antes do nome próprio Silvio, trazido por um dos itens do exercício (“Não, meu nome é Silvio”) trabalhado naquele momento, que apresenta o verbo “ser” conjugado em terceira pessoa do singular ao invés de um artigo definido. A1 demonstra conhecimento acerca do uso dos artigos definidos antes de nomes próprios no português (*because before you say person's name [...] you say "the Silvio" "the Paula"*), mas P1 parece não entender o que ela quis expressar, pois responde de maneira vaga (“Ok... Então é isso, aí então se ele está perguntando se o nome dele é senhor Valdir, ele falou que não, que o nome dele não é senhor Valdir, o nome dele é Silvio. Se fosse/se o nome dele fosse senhor Valdir, ele falaria assim: “meu nome é senhor Valdir”.”), não se concentrando na dúvida da aluna acerca dos motivos do uso ou não uso do artigo definido naquele momento. Diante da resposta de P1,

A1 não tece mais nenhum comentário, nem persiste na pergunta, e P1 continua a fazer o exercício junto à classe.

Quando o aluno não consegue expressar sua dúvida claramente em sua língua alvo, o professor pode ter dificuldade de compreendê-la em outra língua (no caso do exemplo explicitado no excerto 24, na língua inglesa), o que pode gerar explicações insuficientes e/ou insatisfatórias na perspectiva do entendimento do aluno.

Na aula 2, as professoras reforçam questões de pronúncia e entonação de algumas palavras a partir da dúvida de seus alunos, como exemplificado nos excertos 25 e 26:

Excerto 25

A2: ((incompreensível)) *repeat a suggestion, in Portuguese suggestion*

P2: SugestTÃO

A1: SuGESTao

P1: Sugestão. Nasal.

P2: SugestTÃO

A1: Sugestão...

Excerto 26

A1: *To say fresh...?*

P2: Fresco

A1: Fresxco?

P1 e P2: FRES-CO

A1: Fresco... ((murmura))

P2: Fres::co...

Nessas aulas, os alunos também levantaram dúvidas acerca do significado do verbo “demorar” e também relacionadas à pronúncia e aos graus de formalidade no uso das formas verbais “pode” e “poderia”, como ilustram respectivamente os excertos 27, 28 e 29:

Excerto 27

A1: *What is the... like the exact definition of demorar?*

P1: Demorar?

P2: Tarde, se vai sair tarde, é uma expressão típica nossa
[..]

P2: Quanto tempo vai demorar pra ficar pronto. Quanto tempo leva

A1: Eu entende, mas eu

P2: [Aham, não tem uma tradução perfeita

A1: Isso

P2: Não tem uma palavra pra isso. É quanto tempo dem/é, tarda, quanto tempo
leva pra ficar pronto

A1: Uhum

P2: É o tempo de duração. Demorar é um verbo para o tempo de duração de
alguma coisa.

A1: *Yeah, ok.*

Excerto 28

A1: Eu tenho uma pergunta

P2: Sim

A1: Sobre quanto você fala "podi", porque fala "pode-poderia"? Poderia?

P1 e P2: Poderia?

A1: Sim, like, porque vocês fala "podi" e depois fala "de" em "poderia"...

P1: AH:: mas é o final da palavra

P2: Em Rio Preto

A1: [Sim

P2: Principalmente no estado de São Paulo, não é

A1: Uhum

P2: Quando nós temos

A1: [Mas aí você fala isso mesmo? Po-de-ria

P1 e P2: PO-DE-RIA

A1: Não. Só poderia, não tem podia, podiria.

P2: Não, só quando é a última sílaba, tá? PoDI, aí sim

A1: Poderia, pagaria...

P2: Uhum, uhum, Aí não. Mas aqui quando é a última sílaba, aí sim, né, tem esse...

A1: Obrigada

P2: Tá?

Excerto 29

A3: Quando você fala "você poderia", pode falar "você pode"?

P1: O caso do poderia é uma forma mais educada. *Would you like? Você pode, can you?*

A3: Ah, sim...

Assim como nos dados do PLE I de 2013, questionamentos em relação à conjugação verbal, principalmente no pretérito, são comuns. O caso presente nos excertos 28 e 29 com o verbo “poder” e suas diferentes formas de conjugação e, conseqüentemente, pronúncia e escrita é um exemplo bastante representativo.

Observemos agora os excertos 30, 31 e 32:

Excerto 30

A1: Qual é a palavra pra *garlic*?

P2: *Garlic*? Alho

P1: Alho

A1: Alho, alho...

P2: Alho.

Excerto 31

A: Which is the name of the bird in "Rio"?

P: Arara azul?

A: Arara! Isso.

P: Arara. A.

A: A.

P: R.

A: RR.

P: RR não
A: Só uma?
P: Só um "r".
A: A, r, a, r, a.
P: ISSO.
A1: Arara.
A2: Arara.
P: Arara.
A: RARA.
A2: *But we can call "arrara?"*
P: *No. A-ra-ra.*

Excerto 32

A1: Soda is...?

P2: Refrigerante. *Like Coke.*

No geral, a maioria das dúvidas analisadas nesta turma de PLE I refere-se a questões de vocabulário e pronúncia. O excerto 33, a seguir, também exemplifica uma ocorrência de dúvida acerca de pronúncia e de significado de palavra, desta vez acerca do substantivo “recibo”:

Excerto 33

A1: *How to pronounce receipt?*

P2: *Receipt? To receipt?*

A1: *No, no. How to pronounce in português...*

P2: Re

A1: *When you ask for a receipt*

P2: AH, recibo!

A1: Ha?

P2: Re-ci-bo

A1: Récibo

P1: REciBO. BO. Bo.

A1: Recibo. Bo, bo... Recibo...

A3: *Mas não é igual? Porque pra mim bill and receipt*

P2: [É a mesma coisa?

A3: É a mesa

P2: [Não, mas

A3: Ah, verdade, porque você pode ir no mercado e não é o

P2: É, então, o cartão, é, aquele papelzinho do cartão que sai, que sai quando você paga com o cartão, é o recibo

P1: Nota fiscal, né?

A1: Recibo

P1: Isso

A1: ReciBO.

P1: BO.

A1: BO.

P1: Isso...

Ao final da discussão dos dados de ambas as turmas de PLE I exploradas, a seção 3.3. apresenta, na sequência, a discussão quantitativa dos dados, a caracterização das ocorrências de

dúvidas dos alunos nos dois contextos e uma interpretação comparativa de suas características mais relevantes para os propósitos deste estudo.

3.3 Análise quantitativa e caracterização das dúvidas dos alunos em ambos os contextos

Nesta seção, pretendemos responder às duas perguntas de pesquisa referentes às questões e dúvidas sobre a língua portuguesa que foram expressas pelos aprendizes de PLE nos dados dos dois contextos explorados neste trabalho, a saber: i) quais são os tipos de perguntas e questões linguísticas suscitadas e ii) se existem e quais são as dúvidas mais recorrentes em ambos os contextos.

De acordo com os dados analisados, o número de dúvidas linguísticas audíveis manifestadas pelos alunos nos dados do PLEI de 2013 foi igual a 27. No que concerne às dúvidas apresentadas pelos alunos do PLE I, contabilizamos 30 casos. As tabelas 1 e 2 ilustram estes dados quantitativos:

Aulas	Quantidade de dúvidas linguísticas
1	6
2	0
3	4
4	0
5	0
6	0
7	0
8	0
9	0
10	5
11	6
12	2
13	3
14	0
15	1
16	0
17	0
18	0
	27

Tabela 1 – Quantificação das dúvidas levantadas pelos alunos do PLE I de 2013

Aulas	Quantidade de dúvidas linguísticas
1	20
2	20
3	10
	50

Tabela 2 – Quantificação das dúvidas levantadas pelos alunos do PLE I de 2016

Ao estabelecermos uma comparação entre os números apresentados nas tabelas que contabilizaram as ocorrências de dúvidas linguísticas em ambos os contextos, concluímos que os alunos do PLE I de 2016 fizeram muito mais perguntas do que os alunos do PLE I de 2013. De acordo com nossa interpretação, esses números se justificam pelos níveis de proficiência em português das turmas serem diferentes, tendo os alunos do PLE I de 2013 demonstrado mais facilidade em compreender e usar o português do que os aprendizes de 2016.

Também acreditamos que o país de dos alunos também influenciou nesses números: no PLE I de 2013, era maioria o número de alunos que tinham o espanhol como língua materna, como Colômbia, Peru e Venezuela, o que permitia à classe, no geral, entender melhor o que a professora explicava em português. Os alunos de 2016, por outro lado, vinham de países cujo idioma é muito mais distante do nosso, além de apresentarem um nível muito preliminar de conhecimento em nossa língua.

Os conteúdos das aulas analisadas também foram fatores que contribuíram para o resultado quantitativo do levantamento das questões linguísticas, uma vez que se mostraram diferentes no que diz respeito aos temas. Os conteúdos trabalhados pela professora Tatiana, por exemplo, mesclavam bastante os aspectos linguísticos aos culturais, de modo que dúvidas sobre comportamento e cultura brasileira se sobressaíram perante os questionamentos acerca da língua portuguesa. É válido retomar também o fato de que o número de aulas disponíveis para análise no PLE I de 2013 foi muito maior do que os coletados em 2016, o que colaborou também para essa discrepância entre os dados das duas turmas no que diz respeito à análise geral de conteúdos trabalhados durante o período de observação e coleta.

Apresentaremos agora uma caracterização das perguntas e dúvidas que foram suscitadas pelos alunos em ambos os contextos. No quadro 14, a seguir, os questionamentos emergidos nas aulas de 2013 foram classificados, contabilizados e exemplificados.

Tipos de dúvidas sobre a língua portuguesa	Número de ocorrências – PLE I de 2013	Exemplo
Conjugação verbal	4	A: Em vez de eu falar "recebi", posso falar "recebido"? Por exemplo: "tenho recebido um e-mail" T: Pode. É que assim, a diferença é que: o termo recebido, é uma ação que ela se repete no passado, ela sempre acontece: tenho recebido COM frequência. É algo que SEMPRE vai acontecer. Eu recebi no passado e continuo recebendo. Tenho recebido. No caso aqui é o "recebi", é uma ação que aconteceu lá, aconteceu lá e acabou lá. Entendeu? É, o "tenho recebido" é a mesma coisa do dizer "eu sempre recebo", é a mesma coisa...
Contexto de uso de palavra ou expressão	2	A: Por que es todo dia invés tudo se...? T: Todo dia?... Todo dia?... Ah:: muito bem. Todo dia, todo dia ela faz tudo sempre igual. Esse "todo" e esse "tudo", é isso? É isso que cê tá me perguntando?
Definição de palavra ou expressão	11	T: Hum... que mais? ((pausa longa)) A: Astronave? T: Astronave! Astronave... É uma nave espacial, uma nave que vai te levar para o espaço...
Forma escrita de palavra ou expressão	1	A: Por favor, eu quer/eu quero verbo ah surge. Escreve por favor T: Ah tá. O verbo surgir... A: Surgir
Gramatical	2	A: E cosa de "estilos musicais de origem africana e brasileira" non deveria ser masculino? Africano e brasileiro? Estilo musical?
Pronúncia	6	A: (...) conjunto musical que ((incompreensível)) atabaQUI? T: AtaBAqui A: AtaBAqui.

Quadro 14: Classificação das dúvidas dos alunos do PLE I de 2013

Como se pode notar no quadro 14, as dúvidas mais recorrentes dos alunos do PLE I de 2013 foram em relação à definição de vocabulário, com onze ocorrências, seguida das dúvidas de pronúncia, com seis casos.

Por sua vez, no que diz respeito às questões levantadas pelos alunos do PLE I de 2016, podemos observar categorias mais diversas e que apresentam número de ocorrências diferentes em relação à turma de 2013:

Tipos de questões e/ou dúvidas em relação a LP	Número de ocorrências – PLE I de 2016	Exemplo
Conjugação verbal	2	<p>P1: [...] A gente <i>is the same as</i> nós, <i>but we usually use</i> a gente... <i>But</i> nós <i>is more formal</i>. A gente <i>is informal</i>, <i>but</i> nós <i>we can put in a formal way because we don't use it</i></p> <p>A2: A gente beber, beber?</p> <p>P: A gente bebe</p> <p>A2: Bebe?</p> <p>P: Bebe.</p>
Contexto de uso de palavra ou expressão	6	<p>P1: <i>Do you have some questions?</i></p> <p>A2: In which location?</p> <p>P1: <i>Sorry?</i></p> <p>A2: ((risos)) In which location ah:: most, most informal?</p> <p>P1: <i>Formal?</i></p> <p>A2: The last one, last one.</p> <p>P1: <i>Oh, informal.</i></p> <p>A2: <i>Yeah, yeah.</i></p> <p>P1: <i>Totally informal.</i></p> <p>A2: Which is...</p> <p>A1: <i>Informal?</i></p> <p>P: <i>Yes, because you say "quanto tá, quanto tá a caixa de leite?"</i>.</p> <p>A2: Yeah, in the supermarket?</p> <p>P1: <i>The supermarket ((risos)).</i></p> <p>A2: ((risos))</p> <p>P1: <i>Quanto tá.</i></p> <p>A2: <i>Quanto tá. Tá bom.</i></p>
Demanda confirmação de significado	2	<p>P2: [...] Você poderia me trazer um prato?</p> <p>A1: Prato is plate?</p> <p>P1: <i>Prato is plate.</i></p>
Definição de palavra ou expressão	9	<p>A2: What is lanche?</p> <p>P1: <i>Lanche is the ah:: snack? A kind of snack</i></p> <p>A3: <i>But you can use it for both, right? For a snack of for sandwich</i></p> <p>P1: <i>Yes. Usually snacks for us or sanduíche is lanche</i></p> <p>P2: <i>O que a gente pode falar: lanche frio, lanche é:: de rua, lanche do McDonalds</i></p> <p>P1: <i>É, comida rápida</i></p> <p>P2: <i>É uma palavra pra, pra dizer qualquer tipo de sanduíche.</i></p>
Dúvida entre duas opções	2	<p>A3: It's chave ou chavo?</p> <p>P1: <i>Não chavo, chave. It's like this... Isso. Cha-ve.</i></p> <p>A3: <i>Cha-ve.</i></p>
Forma escrita de palavra ou expressão	2	<p>A: Can you write?</p>

		P: Parafu::so. Parafuso <i>sometimes you call prego but parafuso. You know how to spell?</i> P, a, r, a, f. U, S. O. Parafuso.
Gramatical	2	A1: <i>What about the other exemple?</i> P1: <i>What, this one?</i> ((aponta para o exemplo projetado na lousa)) A1: <i>Yeah</i> P1: Ah:: "Não, meu nome é Silvio" A1: Exato, because before you say person's name ((incompreensível)) you say "the Silvio" "the Paula"... ((A1 faz pergunta indireta sobre o artigo definido antes do nome próprio))
Pronúncia	16	P1: <i>Shark</i> , tubarão. A: Tubarao A3: Tubaru? P: TubaRÃO, ÃO. A3: TubaRAO. P: Isso, tubarão.
Vocabulário: pergunta como se diz palavra ou expressão.	8	A3: How can I say these? ((aponta para a lousa)) P1: Cédula e moeda. A3: Cédula e moeda ((murmura, repetindo as palavras))
Vocabulário: pergunta sobre equivalência de palavra ou expressão em português em relação ao inglês	1	A1: Tem palavras para moeda, like quarter, penny... P:1 [Ah A1: Essas coisas...? P1: <i>Quarter é, it's ten? All right?</i> A1: <i>Quarter it's twenty five cents</i> P1: <i>Twenty five cents, é. No.</i> ((balança a cabeça))

Quadro 15: Classificação das dúvidas dos alunos do PLE I de 2016

Ao estabelecermos um comparativo entre os quadros 14 e 15, fica evidente a inversão das características das ocorrências que ocuparam o primeiro e o segundo lugar em quantidade nos dados de 2013. Em outras palavras, o destaque principal no PLE I de 2016 são as dúvidas acerca de pronúncia de palavras, seguidas das questões de definição de vocabulário, isto é, a inversão do que foi constatado no PLE I de 2013. Além disso, os dados de 2016 apresentaram três categorias de dúvidas a mais que os de 2013, a saber: i) dúvida entre duas opções, ii) dúvida sobre como dizer palavra ou expressão no português e iii) dúvida acerca da equivalência de palavra ou expressão em português em relação ao inglês.

A partir da quantificação das ocorrências das dúvidas dos aprendizes de PLE nos dois contextos estudados e da análise dos tipos de ocorrência que mais se destacaram em cada contexto, podemos começar a delinear alguns modelos relevantes de questões linguísticas que possam ser sugeridas para fazerem parte do teste de proficiência oral do EPPLE-PLE. O

processo de desenvolvimento dessas questões, bem como o embasamento teórico acerca de como esperamos que o candidato a esse teste oral responda a essas perguntas, serão discutidos na seção seguinte.

3.4 Sugestão de itens de teste oral para o EPPLE-PLE

De acordo com os dados analisados e com um arcabouço teórico que embasa procedimentos técnicos específicos para a criação de itens de testes orais, nesta seção serão exploradas sugestões de itens para a elaboração de um teste que tem por objetivo avaliar a proficiência oral do professor de PLE no futuro EPPLE-PLE, e também o que se espera que o candidato responda nesses itens.

Um item pode ser proposto, por exemplo, a partir de uma pergunta típica de um aprendiz de PLE, para a qual existe, nos dados, uma resposta considerada de professor que

- a) pelo contexto, se percebe que o aluno entendeu o que lhe foi respondido e que essa fala de professor pode ter contribuído para a aprendizagem de PLE, ou que
- b) seja uma resposta, uma fala, que nós, usuários altamente proficientes em português, consideramos correta e adequada para o contexto dos dados.

Estes se configuram como critérios viáveis para a concepção de uma espécie de “gabarito” dos itens de teste oral a ser propostos nessa perspectiva de avaliação de desempenho.

Segundo Scaramucci (2011),

A avaliação de desempenho pressupõe [...] que a melhor maneira de avaliarmos se alguém é proficiente é colocá-lo em situação em que ele possa demonstrar diretamente essa proficiência. Em outras palavras, se o que desejamos é saber se sabe escrever, a melhor maneira é solicitarmos que escreva um texto; se é capaz de interagir em situações reais, simularmos situações reais de interação e fazê-lo desempenhar-se nessas situações. (SCARAMUCCI, 201, p. 107)

Segundo a autora, os testes de desempenho definem proficiência a partir do comportamento esperado em situações de uso da língua, ao contrário do que fazem os testes de conhecimento, que especificam, em termos exatos, os elementos que deverão fazer parte da proficiência dos que se submetem a tal teste. Assim, pode-se afirmar que

testes de conhecimento focalizam a precisão da gramática e do vocabulário, ao passo que testes de desempenho levam em consideração o uso desses elementos dentro de uma atividade comunicativa e, portanto, consideram como certa na hora certa para a pessoa certa”. (SCARAMUCCI, 2011, p. 107-108).

Dessa maneira, simula-se determinado contexto de uso da língua no qual o comportamento comunicativo na situação alvo possa ser avaliado. No caso do que prevê o teste de proficiência oral do EPPL-PLE, serão apresentadas ao candidato situações que envolvem o uso da metalinguagem para solução de problemas linguísticos, cujo formato de resposta se configuraria como um texto oral instrucional.

Contudo, segundo Scaramucci (*op. cit*), é necessário que se faça uma distinção clara entre o comportamento comunicativo, denominado critério, e o teste ou instrumento para avaliá-lo. De acordo com a autora, nos testes de desempenho, diferentemente do que acontece nos testes tradicionais, a situação que serve como critério é simulada em um nível muito maior. Assim, apesar de as situações de avaliação serem classificadas como realistas, elas não são reais, mas sempre situações de avaliação, que só poderão ser consideradas reais pelo fato de ocorrerem na vida real. A autora ressalta também que, mesmo quando testes simulam comportamentos do mundo real, “não são os desempenhos em si que são importantes, mas sim, as informações que fornecem em relação ao desempenho do avaliado em tarefas semelhantes ou relacionadas àquelas da vida real.” (SCARAMUCCI, 2011, p. 108).

A partir de tais considerações, postula-se que o teste de proficiência oral do futuro EPPL-PLE se baseará em dados provenientes de contextos representativos reais de ensino e aprendizagem de PLE para que possa simular situações comunicativas em que o candidato tenha que fornecer explicações sobre questões linguísticas em relação à língua portuguesa aos aprendizes. O objetivo deste trabalho, dessa maneira, foi contribuir para que este teste apresente validade e confiabilidade, com base na coleta e na análise dos dados realizada em um contexto real e representativo de uma universidade que oferece cursos de formação de professores de línguas.

Retomando os dados, pudemos observar que algumas dúvidas a respeito da língua portuguesa se destacaram em relação às outras, no que concerne a questões de pronúncia, vocabulário e definição de significado. Tais recorrências configuram um dos critérios estabelecidos para a sugestão dos itens de teste oral neste trabalho.

O segundo critério considerado para a elaboração das questões fundamenta-se no que os Níveis A1 a A2 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL) postulam que um aprendiz iniciante de PLE seja capaz de realizar:

A1- compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas; apresentar-se e apresentar outros e fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que possui; comunicar-se de modo simples, desde que o interlocutor fale lenta e distintamente e se mostre cooperante. / A2 - É capaz de compreender frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas com assuntos de prioridade imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares simples, compras, meio envolvente, trabalho). É capaz de comunicar em situações correntes que apenas exijam trocas de informações simples e diretas sobre assuntos e atividades habituais. É capaz de descrever, com meios simples, a sua formação, o seu meio envolvente e referir assuntos que correspondam a necessidades imediatas.

Tal critério se faz pertinente devido ao fato de que os aprendizes de PLE analisados neste trabalho são classificados, em maior e menor grau, como iniciantes na aprendizagem do português.

Sendo assim, para que o aprendiz de PLE seja capaz de atingir tais metas na língua alvo, baseando-nos nos tipos de dúvidas mais relevantes e recorrentes analisadas nos dados coletados deste trabalho – definição de palavra ou expressão e pronúncia de palavras –, mas também buscando a diversificação encontrada nos dados, propomos as seguintes questões como sugestão para a composição dos itens de teste oral do futuro EPPLE-PLE:

- **Questão 01:** Por que vocês falam “pode”, com som de “i”, mas falam “poderia”, conservando o som do “e”? Eu posso falar “podiria”?
- **Questão 02:** Qual a diferença entre os dizeres “me espera pro jantar” e “me espera pra jantar”?
- **Questão 03:** Em quais situações eu uso a palavra “todo(a)” e em quais eu uso a palavra “tudo”?
- **Questão 04:** Qual a diferença entre os significados das palavras “recibo” e “conta” e seus contextos de uso?
- **Questão 05:** O que significa a palavra “preguiça”?

Optamos por sugerir essas cinco questões por julgarmos que elas representam de maneira satisfatória as características predominantes nos dados analisados. Além disso, acreditamos que tais questionamentos permitem ao candidato à realização do teste elaborar explicações que sejam consideradas como corretas e satisfatórias pelos usuários altamente proficientes em língua portuguesa, para que o objetivo de sanar a dúvida do aluno seja alcançado, como de fato fez a professora Tatiana, por exemplo.

Por fim, é válido destacar que, como tais perguntas foram baseadas em dúvidas de aprendizes iniciantes, espera-se que o candidato ao teste seja capaz de respondê-las de maneira simples e efetiva. Explicações longas, envolvendo termos muito técnicos, devem ser evitadas neste momento da aprendizagem para que não confundam o aluno.

A seguir, apresentamos as considerações finais, que retomam os objetivos e os resultados deste trabalho, bem como apresentam as limitações da pesquisa e os encaminhamentos possíveis para próximos trabalhos na área de avaliação no EPPLE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se insere no escopo de pesquisas desenvolvidas para o aprimoramento do EPPLE, o Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira, coordenado pelo Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, docente do Departamento de Letras Modernas da UNESP/IBILCE. Buscou-se, como objetivo final, de caráter aplicado, sugerir conteúdos para itens de teste de proficiência oral, no que tange à avaliação de docentes atuantes na área de português como língua estrangeira (PLE). Tais itens objetivam avaliar a proficiência do professor de PLE para fazer uso de sua língua de docência para explicá-la, respeitando o conhecimento das regras de comunicação e das formas socialmente aceitas da língua portuguesa, em sua variante brasileira.

Para alcançar tal objetivo, foi realizado um levantamento das dúvidas linguísticas de duas turmas de aprendizes de PLE, nível iniciante, em um contexto representativo desta área de ensino na Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto (IBILCE): o Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira”, coordenado pela Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneoya, docente do Departamento de Educação da UNESP/IBILCE. Os dados foram gerados por meio de gravações em áudio de aulas presenciais de duas turmas denominadas PLE I: uma do segundo semestre de 2013 e a outra do primeiro semestre de 2016. A investigação, a partir da transcrição dos dados coletados, propôs, mais especificamente:

- i) identificar e quantificar os tipos de dúvidas levantadas pelos alunos em relação à língua portuguesa, enquanto aprendizes dessa língua;
- ii) identificar as questões mais recorrentes nas duas turmas.

de modo que fosse possível embasar a criação de itens de teste oral para o EPPLE-PLE, pautados em um contexto real de ensino e aprendizagem de PLE.

A análise dos dados nos permitiu identificar 27 ocorrências de dúvidas linguísticas no PLE I de 2013 e 50 ocorrências no PLE I de 2016. Tal discrepância quantitativa se justifica, segundo nossa interpretação, pela diferença no nível de proficiência em língua portuguesa demonstrado pelos alunos, uma vez que os alunos do PLE I de 2013 demonstraram maior facilidade em compreender e usar o português do que os aprendizes de 2016. Acreditamos que o país de origem dos alunos também influenciou nesses números: no PLE I de 2013, era maioria o número de alunos que tinham o espanhol como língua materna, como Colômbia, Peru e Venezuela, o que permitia a classe, no geral, se comunicar mais facilmente com a professora,

que falava somente em português. Os alunos de 2016, por outro lado, vinham de países cujo idioma é muito mais distante do nosso, além de apresentarem um nível muito preliminar de conhecimento em nossa língua, o que demandou o uso excessivo da língua inglesa por parte das professoras participantes nas aulas observadas. Tal atitude, de certa forma, gerou uma zona de conforto para os alunos no que diz respeito à comunicação com as professoras e os colegas em sala de aula, utilizando-se do inglês como “muleta”.

No que concerne à recorrência e relevância das dúvidas em língua portuguesa analisadas, se destacaram aquelas acerca de definição e pronúncia de palavras e expressões, envolvendo também questões de conjugação verbal e contextos de uso de palavras e expressões. A partir das dúvidas com maior número de ocorrências nos dois contextos da pesquisa e do que o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL) postula que um aprendiz iniciante de PLE seja capaz de realizar, foram sugeridos seis itens de teste oral, que podem vir a fazer parte do exame de proficiência oral em PLE do EPPLE, pautados nos conceitos de avaliação que fundamentam o exame: a validade, a confiabilidade e a praticidade.

Assim, acreditamos que o conteúdo deste trabalho pode ser desenvolvido e aprimorado em pesquisas futuras, cujo foco seria testar, em aplicação do EPPLE voltada especificamente para esse fim, as seis perguntas sugeridas aqui, de modo a investigar se elas de fato são suficientes para aferir a proficiência oral dos professores PLE participantes do teste, ou se precisam ser aperfeiçoadas, modificadas ou reformuladas para os interesses específicos do exame.

Algumas limitações foram observadas no decorrer deste estudo. A primeira delas foi a impossibilidade de observação e gravação de mais aulas do PLE I de 2016 por parte desta pesquisadora, que havia se mudado recentemente de São José do Rio Preto e ainda estava se organizando na nova cidade e na nova rotina. Outra dificuldade que afetou o trabalho foi a baixa qualidade do áudio gravado em determinados arquivos, que prejudicou o entendimento de algumas perguntas dos alunos, bem como de outros momentos de interação entre professoras e aprendizes. Reconhecemos ainda que nos limitamos a analisar, quantificar e classificar as dúvidas linguísticas dos alunos e as respostas das professoras, desviando o foco de investigação do fator proficiência oral das professoras participantes avaliado por outros instrumentos, por exemplo, se as professoras-participantes tivessem feito algum teste de proficiência oral em língua portuguesa.

Por fim, acreditamos que o alcance desse estudo pode ser ampliado, dentro do escopo do EPPLE, se forem propostas pesquisas que analisem, por sua vez, o nível de proficiência oral demonstrado pelas professoras de PLE analisadas, além de suas falas nas interações com os

alunos, de modo que se possa estabelecer um perfil de comportamento metalinguístico “ideal” para a criação de uma espécie de gabarito dos itens de teste oral sugeridos neste trabalho, continuando a contribuir para a área de avaliação em ensino e aprendizagem de PLE.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C; WALL, D. *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

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

_____.; OEIRAS, J. Y. Y.; ROCHA, H. V. *Português na internet: questões de planejamento e produções de materiais*. IV Congresso RIBIE, Brasília, 1998.

_____. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, vol. 3, n. 1, p. 07-19, 2004.

_____. *O Português como língua não-materna: Concepções e contexto de ensino*. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005.

Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf> Acessado em 20/02/2016.

_____. Maneiras de credenciar-se na área de ensino de português a falantes de outras línguas. J. C. P. de Almeida Filho e M. J. C. Cunha (Orgs.). *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas: Pontes, 2007, p. 33-37.

_____. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. *Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo de processos identitários nas práticas de ensino*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 2002.

BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal um curso de Letras em estudo*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 2001.

BATISTA, M. C. Especificidades no ensino de PLE. *Revista da SIPLE*. vol. 4, n. 1, 2012. Acesso em 15/10/2016

<http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64:edicao-4&Itemid=109>

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de; SOUSA, L. C. de. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BROCCO, A. S. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira*. 249 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

BURNS, A. *Collaborative Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BUSNARDI, B. *Precisão e complexidade gramatical na avaliação da proficiência oral do (futuro) professor de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

CALDAS, L. R. *Ensino renovado, avaliação renovada? O processo avaliativo no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 2001.

CONSOLO, D. A. *Classroom Discourse in Language Teaching: a study of oral interaction in EFL lessons in Brazil*. Tese de Doutorado. Universidade de Reading, Inglaterra, 1996.

_____. 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*, vol. 43, n. 2, p. 265-286, 2004.

_____. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In: CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. T (Orgs.). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN, 2007, p. 165-178.

_____. Uma reflexão sobre o falante nativo como paradigma no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In S. C. KURTZ & I. MOZZILLO (Orgs.). *Cultura e Diversidade na Sala de Aula de Língua Estrangeira*, Pelotas, Editora da UFPEL, 2008, p. 82-97.

CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L (Orgs.). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN, 2007.

_____. (Org.) Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame Epple. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 13, n. 1, 2014, p. 63-87.

CRISTOVÃO, V. L. L. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (Orgs.). *ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: Artgraf, 2005, p. 19-22.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DOUGLAS, D. *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: CUP, 2000.

ELDER, C. Assessing the Language Proficiency of Teachers: Are There Any Border Controls?. *Language Testing*. vol. 18, n. 2, p. 149-170, 2001.

_____. Performance Testing as a benchmark for LOTE Teacher Education. *Melbourne Papers in Language Testing*, vol. 3, n. 1, p. 1-25, 1994.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, Merlin C. *Handbook of Research on Teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

FERNANDES, A. M. *A metalinguagem e a precisão gramatical na proficiência oral de duas professoras de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

FERNANDES, A. M. *A (meta)linguagem para explicação gramatical em língua inglesa: subsídios para elaboração de tarefas do teste oral do EPPLÉ (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira)*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

FREEMAN, D.; ORZULAK, M.; MORRISSEY, G. Assessment in second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge University Press, 2009, p. 77-90.

FREITAS, S. L. ; COSTA, M. G. N. ; Miranda, F. A . Avaliação Educacional: formas e uso na prática pedagógica. *Meta: Avaliação*, v. 6, p. 85-98, 2014.

FURTOSO, V. A. B. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

GIMENEZ, T. (Org.) *Ensino e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempo de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.

_____. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL, 2002.

GIVEN, L. M. (Org.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. v. 1 e 2. Los Angeles: SAGE Publications, 2008.

GONÇALVES, S. C. L., TENANI, L. E. *Problemas teórico-metodológicos na elaboração de um sistema de transcrição de dados interacionais: o caso do projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista)*. *Gragoatá (UFF)*, v. 25, p. 12-28, 2008.

JESUS, I. A. *O professor de Português Língua Estrangeira como interculturalista em contexto de extensão universitária*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

JÚDICE, N. Avaliação: um instrumento de diálogo. In: JÚDICE, N. (Org.) *Português língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói, RJ: Intertexto, 2000, p.55-64.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. 263f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

_____. O ensino de PLE em um contexto universitário: implicações para a formação do discurso e para a formação do professor. *Revista Mosaico*. São José do Rio Preto, SP: IBILCE/UNESP, v. 12, p. 339-352, 2013.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C.; MORAES, N. F. *Português Língua Estrangeira*. 8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP, 2015. Disponível em: <http://200.145.6.205/index.php/congressoextensao/8congressoextensao/paper/viewFile/279/47> Acesso em 04/01/2016.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. Línguas Estrangeiras como Promotoras de Práticas Humanizadoras de Linguagem: Enfoque no Português para Falante de Outras Línguas. In: SÁ, R. L. de. (Org.) *Português para falantes de outras línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas*. Coleção ECAL: Estudos Críticos e Avançados da Linguagem - Volume 1, Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

McNAMARA, T. *Language Testing*. Oxford: OUP, 2000.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, T. H. B. *Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 2005.

MIRA, L. Exame desenvolvido no IBILCE avalia a proficiência de professores de língua estrangeira: Primeiro do gênero no Brasil, projeto é reconhecido no âmbito acadêmico. *Notícias IBILCE*, São José do Rio Preto, p. 3, jul. 2009.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PESSOA, F. Mar português. In: *Mensagem*. p. 11. Textos disponíveis em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000004.pdf>. Acesso em 15/01/2018.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, 1995, p. 77-90.

_____. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas*, nº 4, 1998/1999, p. 115-124.

_____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, 36, 2000, p. 115-124.

_____. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.) *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Editora da UNIJUI, 2006, p. 49-64.

_____. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *LINGVARVMAREN A*, vol. 2, 2011, p. 103-120.

SHOHAMY, E. *The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests*. Harlow: Pearson-Longman, 2001.

SHOHAMY, E.; INBAR, O. *The Language Assessment Process: a “multiplism perspective”* (CALPER Professional Development Document 0605). University Park, PA: The Pennsylvania State University, Center for Advanced Language Proficiency Education and Research, p. 1-10, 2006.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; COSTA, L. Inglês para crianças do ensino fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 6, n. 2, p. 79-112, 2006.

TEIXEIRA, V. G. A formação de professores de PLE (português língua estrangeira) no Brasil. *Revista Philologus*, Ano 22, N° 64 Supl.: Anais do VIII SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr., 2016.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras/LE*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 2000.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 1996.

_____. A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. In: Kleber Aparecido da Silva. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 1, p. 225-234.

_____. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, UNICAMP-CAMPINAS, v. 37, p. 61-81, 2001.

_____. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. *Horizontes*, Brasília, v. 5, n. 2, p. 8-23, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; GIL, G. (Orgs.). *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores. v. 1000. p. 358, 2008.

WEIR, C. J. *Understanding and Developing Language Tests*. New York: Phoenix.

ANEXO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “A metalinguagem e a proficiência oral de professores de português como língua estrangeira em formação: implicações para avaliação e formação docente”, sob responsabilidade da pesquisadora Ana Carolina Silva Mendonça Detomini. O estudo será realizado por meio de gravações em áudio de algumas das aulas de português ministradas por uma professora colaboradora, dentro do Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira”, ministrado no IBILCE/UNESP. Não haverá nenhum risco sério para sua saúde física, mental e emocional, somente riscos mínimos, talvez devido ao fato de as aulas serem gravadas. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para possíveis melhorias nos cursos de formação de professores de línguas, sendo o português como língua estrangeira o seu foco principal.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, coloque sua assinatura a seguir e forneça os dados solicitados.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

São José do Rio Preto, _____ de _____ de 2016.

Usuário ou responsável legal

Pesquisador(a) responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao usuário ou seu representante e a outra ao pesquisador.

Nome pesquisador(a): Ana Carolina Silva Mendonça Detomini	Cargo/Função: mestranda
Instituição: IBILCE/UNESP	
Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2265 - Jardim Nazareth, São José do Rio Preto - SP, Brasil	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP São José do Rio Preto – Fone: 17-3221.2428/2563 e 3221.2482	

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, ____/____/____

Assinatura do autor