



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

Ana Cláudia Martins

A precisão e a complexidade gramatical em Língua Inglesa:
contribuições à avaliação da proficiência linguística oral do professor de língua
estrangeira

São José do Rio Preto
2023

Ana Cláudia Martins

A precisão e a complexidade gramatical em Língua Inglesa:
contribuições à avaliação da proficiência linguística oral do professor de língua
estrangeira

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”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

M386p Martins, Ana Cláudia

A precisão e a complexidade gramatical em língua inglesa : contribuições à avaliação da proficiência linguística oral do professor de língua estrangeira / Ana Cláudia Martins. -- São José do Rio Preto, 2023

163 p.

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

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

1. Avaliação. 2. Proficiência oral. 3. Inglês como língua estrangeira. 4. EPPLE. 5. Precisão e complexidade gramatical. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Ana Cláudia Martins

A precisão e a complexidade gramatical em Língua Inglesa:
contribuições à avaliação da proficiência linguística oral do professor de língua
estrangeira

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”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Comissão Examinadora

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

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

Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro
UFSCar – Câmpus de São Carlos

São José do Rio Preto
30 de agosto de 2023

Àquelas e àqueles que constantemente lutam por uma educação mais
inclusiva, construtiva e respeitosa.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, por todos os conhecimentos compartilhados, pela disponibilidade e disposição em ajudar, por toda confiança em mim depositada, pela paciência ao longo de todo o processo, e pelo profissionalismo.

À Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro, por todos os ensinamentos durante a disciplina da qual participei como aluna especial, pelas contribuições durante minha apresentação de painel no XIII SELin (2021) e pelo rápido e gentil aceite para compor a comissão examinadora desta dissertação.

À Profa. Dra. Solange Aranha, por cuidadosamente ler meu trabalho para o Exame de Qualificação e por prontamente aceitar compor a comissão examinadora da defesa desta dissertação.

À Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari, por tantas trocas durante meu estágio de docência realizado em sua disciplina, pela confiança, pelos encorajamentos e pela disponibilidade em compor o corpo suplente da comissão examinadora da defesa desta dissertação

À Profa. Dra. Teresa Helena Buscato Martins, pela disponibilidade em compor o corpo suplente da comissão examinadora da defesa desta dissertação.

À Profa. Dra. Camila Sthéfanie Colombo, pela gentileza em disponibilizar os arquivos de áudio e as transcrições dos testes orais do EPPLÉ para utilização neste trabalho e pelas preciosas contribuições durante meu Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Ana Lígia Barbosa de Carvalho e Silva, pela participação em meu Exame de Qualificação e pelas sugestões de importantes leituras.

À Prof. Dra. Camila Höfling, pelas ricas contribuições durante o debate presencial deste trabalho no XIV SELin (2022).

Aos participantes desta pesquisa, por direta ou indiretamente viabilizarem a realização deste trabalho.

A todos os professores que cruzaram minha trajetória escolar, pela dedicação e amor a essa profissão tão linda e desafiadora.

Ao Ibilce, por sempre ser casa para mim.

À Marina Cialdini Melo, por ter sido a melhor parceira acadêmica que eu poderia ter, pelas trocas, pelos desabafos, pela colaboração e gentileza com as transcrições dos dados e por ser sempre tão doce e solícita.

A todos os meus alunos (especialmente à Malu Perez), por me ouvirem falando deste trabalho incansavelmente e por não pouparem esforços para me encorajarem.

À Red Balloon São José do Rio Preto, pela compreensão e paciência com meus processos acadêmicos e principalmente pela oportunidade de aprender e viver muitas coisas como professora que foram úteis ao desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais Roseli e Cláudio, por serem a razão de tudo e por me permitirem viver mais essa conquista, me dando oportunidades que nunca tiveram.

Ao meu irmão Leonardo, por cuidar de mim depois de passar longos períodos me dedicando a este trabalho.

Ao meu irmãozinho Arthur, por compreender meus períodos de ausência e nunca deixar de me amar.

Aos meus amigos, Leonara Davis, Victória Moreira, Pâmela Berton, Ester Alencar, Natasha Zampieri, Amanda Quitério, Emily Ribeiro, Mariana Garutti, Emanuelle Borges, Julia Bertelli, Gabrielly Arcas, Caroline Castro, Matheus Mattos, Lucas Menecheli, Isabelle Carvalho e Jack Berning, por terem sido aconchego e refúgio nos momentos de angústia e ansiedade.

Ao meu avô José Posar e à minha tia Rose Balbo (*in memoriam*).

Aos meus sogros Regina e Carlos e ao meu padraсто Reginaldo Costa, pelo apoio e torcida.

Ao meu noivo Murilo Alves, por ser meu maior apoiador e incentivador, por acreditar em mim até quando eu mesma não sou capaz de acreditar, por me amar nos meus (vários) momentos de instabilidade e por estar ao meu lado para celebrar os melhores momentos da minha vida, como a finalização desta etapa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, instituição à qual agradeço pela bolsa concedida durante o período de sete meses.

“Life is worth living... So live another day.”
Justin Bieber (*Life is Worth Living*)

RESUMO

Considerando o contexto de condições insatisfatórias que perpassam o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Brasil (ILE) e a relação dessas condições com o baixo nível de proficiência oral de parte dos formandos em Letras e dos professores em serviço no ensino regular, este trabalho objetiva dar continuidade ao aprimoramento de um instrumento avaliativo cuja finalidade específica é avaliar a proficiência de (futuros) professores de ILE no Brasil: o Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLE). Objetiva-se, mais especificamente, propor aprimoramentos aos critérios das faixas de proficiência analíticas que são utilizadas para a avaliação da precisão gramatical dos participantes no teste oral do EPPLE. Sendo assim, das competências que integram a proficiência do professor, a competência gramatical é o foco desta pesquisa, principalmente os aspectos precisão e complexidade gramatical. Os dados utilizados são de 29 participantes do teste oral do EPPLE, cujas aplicações ocorreram em 2015 e 2017, e de 16 alunos-formandos que apresentaram seminários em aulas on-line de uma disciplina de língua inglesa de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública do estado de São Paulo. Esta investigação, que se caracteriza como um estudo de caso descritivo-exploratório, adota a unidade de análise *AS-unit* para a segmentação da fala dos participantes por considerar aspectos relevantes e próprios da oralidade. As análises da precisão gramatical são feitas em termos de levantamento da quantidade e de tipos de desvios cometidos pelos participantes ao passo que as análises de complexidade gramatical se concentram na produção de tempos verbais compostos salientes nos dados (como o *Present Perfect*). Os resultados quantitativos e qualitativos obtidos neste trabalho, em combinação com características gramaticais especificadas pelo *English Profile Programme* e com os critérios do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference – CEFR*), dos exames de *Cambridge Assessment English* e do trabalho de Oliveira (2021), embasaram a reelaboração das faixas analíticas para o componente gramatical. Foi proposto, ainda como resultado desta pesquisa, um guia complementar que apresenta conceitos importantes envolvidos no processo de classificação dos candidatos, e descreve características gramaticais específicas e criteriosais de acordo com os níveis do CEFR e de acordo com as categorias gramaticais levantadas nas análises.

Palavras-chave: Avaliação. Proficiência oral. Inglês como língua estrangeira. EPPLE. Precisão e complexidade gramatical.

ABSTRACT

Considering the context of unsatisfactory conditions that pervade the teaching and learning of English as a foreign language (EFL) in Brazil and the relationship between these conditions and the low level of oral proficiency of Letters undergraduate students and of teachers working in regular education, this work aims to continue the improvement of an assessment instrument whose specific purpose is to assess the proficiency of (future) EFL teachers in Brazil: the Proficiency Examination for Foreign Language Teachers (in Portuguese, Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras – EPPLÉ). The objective is, more specifically, to propose improvements to the criteria of the analytical proficiency bands that are used to assess the grammatical accuracy of the participants in the EPPLÉ oral test. Thus, among the competences that integrate teacher's proficiency, grammatical competence is the focus of this research study, mainly the aspects of grammatical accuracy and grammatical complexity. The data used are from 29 participants of the EPPLÉ oral test, whose applications took place in 2015 and 2017, and from 16 undergraduate students who had presentations in online classes of an English language discipline of a Letters course at a public university in the state of São Paulo. This investigation, which is characterized as an exploratory-descriptive case study, adopts the AS-unit for the segmentation of the participants' speech, as it considers relevant and specific aspects of orality. The analyses of grammatical accuracy are carried out in terms of surveying the amount and types of deviations committed by participants, while analyses of grammatical complexity focus on the production of salient compound verb tenses in the data (such as the Present Perfect). The quantitative and qualitative results obtained in this work, in combination with grammatical characteristics specified by the English Profile Programme and with the criteria of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and of Cambridge Assessment English exams, contributed to the re-elaboration of the analytical bands for the grammatical aspect. It was proposed, still as a result of this research, a complementary guide that presents important concepts involved in the candidate classification process and describes specific and criterial grammatical features according to the CEFR levels and according to the grammatical categories from the analyses.

Keywords: Assessment. Oral proficiency. English as a foreign language. EPPLÉ. Grammatical accuracy and complexity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Um ciclo vicioso de aspectos insatisfatórios que afetam o ensino de língua inglesa e a formação de professores no Brasil.....	17
Figura 2 – Novo ciclo de Oliveira (2021a), com efeito retroativo desejado para o ciclo de condições insatisfatórias constatado previamente por Consolo (2017).....	18
Figura 3 – Tarefa de metalinguagem da versão 3.1 do teste oral do exame EPPLÉ.....	30
Figura 4 – Árvore de Decisão de Desempenho e escala para a precisão gramatical propostas por Oliveira (2021a).....	35
Figura 5 – Seis níveis propostos pelo CEFR.....	37
Figura 6 – Descritores do CEFR para precisão gramatical.....	38
Figura 7 – Uso não técnico (mais amplo) do termo proficiência.....	43
Figura 8 – Uso técnico (restrito) do termo proficiência.....	43
Figura 9 – As três dimensões de uma língua.....	44
Figura 10 – A competência do professor: resultado da união da competência geral com o discurso de sala de aula.....	56
Figura 11 – Organização das amostras de desempenho oral do EPPLÉ no banco de dados do ENAPLE-CCC.....	62
Figura 12 – Tela de uma das sessões iniciadas no <i>software</i> PHON.....	67
Figura 13 – Organização dos dados dos participantes em documentos no <i>Google Drive</i>	68
Figura 14 – Organização dos desvios encontrados na fala de uma participante do teste oral do EPPLÉ.....	73
Figura 15 – Organização dos dados quantitativos do desempenho oral de um dos participantes.....	74
Figura 16 – Primeira tarefa da versão 3.0 do teste oral do exame EPPLÉ.....	105
Figura 17 – Segunda tarefa da versão 3.1 do teste oral do exame EPPLÉ.....	108
 Quadro 1 – Escala de proficiência holística de avaliação dos desempenhos orais no EPPLÉ.....	 31
Quadro 2 – Critérios de gramática presentes nas faixas holísticas do EPPLÉ.....	33

Quadro 3 – Padrões de desvios e respectivos tipos de desvios identificados pelos pesquisadores do <i>English Profile Programme</i>	39
Quadro 4 – Principais informações sobre dados do EPPLÉ analisados.....	62
Quadro 5 – Siglas dos participantes das aulas organizados por turma.....	64
Quadro 6 – Lista de códigos empregados nas transcrições dos testes orais do EPPLÉ e das aulas.....	66
Quadro 7 – Exemplo de segmentação em <i>AS-units</i>	69
Quadro 8 – Definições de aspectos considerados como trechos disfluents na segmentação dos dados.....	70
Quadro 9 – Categorias gramaticais afetadas por desvios de participantes dos testes e das aulas.....	79
Quadro 10 – Principais tipos de desvios encontrados nos dois contextos de análise dentro de cada categoria gramatical.....	93
Quadro 11 – Tempos verbais compostos e os níveis do CEFR.....	117
Quadro 12 – Critérios para avaliação da precisão gramatical presentes nas faixas analíticas de Oliveira (2021a), no CEFR e nos exames de <i>Cambridge Assessment English</i>	121
Quadro 13 – Resumos das características dispostas nos descritores de <i>Cambridge Assessment English</i>	125
Quadro 14 – Proposta de faixas analíticas para avaliação da precisão e complexidade gramatical no teste oral do EPPLÉ.....	127
Quadro 15 – Guia para auxiliar na avaliação da competência gramatical dos participantes do teste oral do EPPLÉ.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Siglas dos candidatos do EPPLÉ, número de <i>AS-units</i> produzidas e de desvios cometidos e cálculos dos respectivos índices desvio-unidade.....	79
Tabela 2 – Quantidades e tipos de desvios dos participantes do EPPLÉ.....	82
Tabela 3 – Participantes do EPPLÉ e respectivas porcentagens de <i>AS-units</i> sem desvio, com um, dois, três, quatro e oito desvios.....	84
Tabela 4 – Participantes da turma 1 e respectivas porcentagens de <i>AS-units</i> sem desvio, com um, dois, três, quatro e oito desvios.....	86
Tabela 5 – Quantidades e tipos de desvios dos participantes das aulas da turma 1.....	87
Tabela 6 – Alunos integrantes da turma 1 e porcentagens de <i>AS-units</i> sem desvio, com um, dois e três desvios.....	88
Tabela 7 – Siglas dos alunos da turma 2, número de <i>AS-units</i> produzidas e de desvios cometidos e cálculos dos respectivos índices desvio-unidade.....	89
Tabela 8 – Quantidades e tipos de desvios dos participantes das aulas da turma 2.....	90
Tabela 9 – Alunos integrantes da turma 2 e porcentagens de <i>AS-units</i> sem desvio, com um, dois, três, quatro e cinco desvios.....	91
Tabela 10 – Número de casos de complexidade com desvio, corretos e totais e índices desvio-unidade e unidade-sem-desvio dos examinandos do EPPLÉ.....	104
Tabela 11 – Número de casos de complexidade com desvio, corretos e totais e índices desvio-unidade e unidade-sem-desvio dos alunos da turma 1.....	111
Tabela 12 – Número de casos de complexidade com desvio, corretos e totais e índices desvio-unidade e unidade-sem-desvio dos alunos da turma 2.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFR – *Common European Framework of Reference* (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas)

CLC – *Cambridge Learner Corpus*

ENAPLE – CCC – Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: Crenças, Construtos e Competências

EGPO – *English Grammar Profile Online*

EPP – *English Profile Programme*

EPPLE – Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras

LE – língua estrangeira

PL – proficiência linguística

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Organização da dissertação.....	22
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1	Avaliação no processo de ensino e aprendizagem e avaliação de proficiência.....	23
2.1.1	O Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLE).....	28
2.1.1.1	O Quadro Comum Europeu de Referência (<i>Common European Framework of Reference</i> – CEFR) e o English Profile Programme.....	36
2.1.2	Os conceitos de competência e proficiência.....	41
2.2	Língua, gramática e ensino.....	44
2.2.1	A fala e a gramática da oralidade.....	48
2.2.2	A precisão gramatical e a complexidade gramatical.....	51
2.3	O contexto metalinguístico.....	56
2.4	O capítulo em resumo.....	58
3	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	59
3.1	Natureza da pesquisa.....	59
3.2	Contexto e participantes da pesquisa.....	61
3.3	Transcrição e organização dos dados.....	65
3.4	Procedimentos de análise dos dados.....	68
3.4.1	Análise da precisão gramatical.....	71
3.4.2	Análise da complexidade gramatical.....	76
3.5	O capítulo em resumo.....	77
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	78
4.1	Precisão gramatical.....	78
4.1.1	Discussões quantitativas: precisão gramatical nos testes do EPPLE.....	79
4.1.2	Discussões quantitativas: precisão gramatical nas aulas.....	89
4.1.2.1	Turma 1.....	86
4.1.2.2	Turma 2.....	89

4.1.3 Discussões qualitativas: precisão gramatical nos testes do EPPL e nas aulas das turmas 1 e 2.....	92
4.2 Complexidade gramatical.....	103
4.2.1 Complexidade gramatical nos testes do EPPL.....	103
4.2.2 Complexidade gramatical nas aulas.....	111
4.2.2.1 Turma 1.....	111
4.2.2.2 Turma 2.....	114
4.2.3 A relação dos resultados de complexidade gramatical com o English Profile: pormenorizando em níveis de proficiência.....	117
4.3 Os critérios para avaliação da precisão gramatical das faixas analíticas do teste oral do EPPL, do CEFR e dos testes orais de Cambridge Assessment English.....	121
4.4 Conclusão.....	126
4.5 O capítulo em resumo.....	135
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 137
REFERÊNCIAS.....	140
 APÊNDICE A – Critérios gerais utilizados pelos examinadores dos exames de Cambridge Assessment English.....	 146
 ANEXO A – Critérios gerais utilizados pelos examinadores dos exames de Cambridge Assessment English.....	 151

1 INTRODUÇÃO

Para além de um ato indissociável da vida humana e principalmente da educação, a avaliação pode ser considerada controversa e complexa. Dentre as principais razões para essa complexidade, está o fato de que a própria educação tem refletido persistentemente uma concepção bancária, na qual os educadores, que são como os depositantes, depositam algo (o conhecimento imutável) nos educandos, que são os depositários ou meros receptores desse “saber” (FREIRE, 1987). Conforme observa Luckesi (2005), todo exercício de avaliação, sobretudo escolar, está a serviço de uma concepção teórica de educação e também de sociedade, que, nesse caso, tendem a privilegiar um modelo social específico.

A mesma dinâmica pode se estender ao ensino e aprendizagem de línguas e a seus respectivos processos avaliativos. A esse respeito, Baffi-Bonvino (2010) aponta para a necessidade de a avaliação sair de uma conceituação tradicional de juízo valorativo e passar a ser “um processo de observação do desenvolvimento da aprendizagem que considera, no caso dos contextos de ensino, o aluno e o conteúdo como elementos indissociáveis” (p. 20). Isso significa que, ao se avaliar, é primordial que se considere quem se avalia, o que se avalia e como se avalia, entendendo que todos esses elementos estão interligados e também vinculados a um contexto educacional, social e, portanto, histórico, muito maior.

É necessário reconhecer, no entanto, que as pesquisas acerca da avaliação, com uma ampla gama de metodologias quantitativas e qualitativas, têm contribuído grandemente para uma visão de habilidade de língua mais ampla e inclusiva e para uma melhor compreensão das questões sociais e políticas no âmbito das quais os usos avaliativos estão inseridos (BACHMAN, 2014). Mesmo com esses avanços, um desafio muito latente ainda persiste para a área de avaliação: “como cumprir com os nossos desafios de maneira responsável – tanto metodologicamente quanto eticamente – na medida em que desenvolvemos e usamos avaliações acerca da linguagem no mundo real” (BACHMAN, 2014, p. 2).

Em se tratando de avaliação de proficiência, sendo essa entendida como a capacidade de usar uma língua de acordo com as especificidades das situações comunicativas (SCARAMUCCI, 2000), a questão de se avaliar responsavelmente parece ser ainda mais delicada, principalmente em decorrência do contexto educacional em que essa avaliação se insere.

Muitos graduandos do curso de Letras e professores de língua estrangeira (doravante LE) ainda não se sentem preparados ou confortáveis para falar a língua-alvo – nesse caso, a língua inglesa (CONSOLO, 2004), doravante LI. Isso ocorre em razão de um ciclo vicioso

(CONSOLO, 2017) que se mantém há anos no sistema educacional brasileiro (principalmente no público). Nesse ciclo, muitos dos candidatos à carreira docente, mesmo depois de aproximadamente sete anos de aulas de inglês nos ensinos Fundamental II e Médio, ingressam nas universidades com baixo nível de proficiência linguística em LI. Ainda que não tenham atingido um nível considerado adequado para ensino, isto é, que não tenham compreensão suficiente de como o sistema linguístico daquela língua funciona e se organiza e não sejam capazes de utilizar essa língua-alvo para diferentes fins comunicativos em diferentes situações (RICHARDS *et al*, 2013), esses alunos se formam e posteriormente ocupam cargos de professores de inglês nos espaços escolares de ensino regular, perpetuando, dessa forma, esse ciclo. A figura 1, a seguir, ilustra o referido ciclo vicioso:

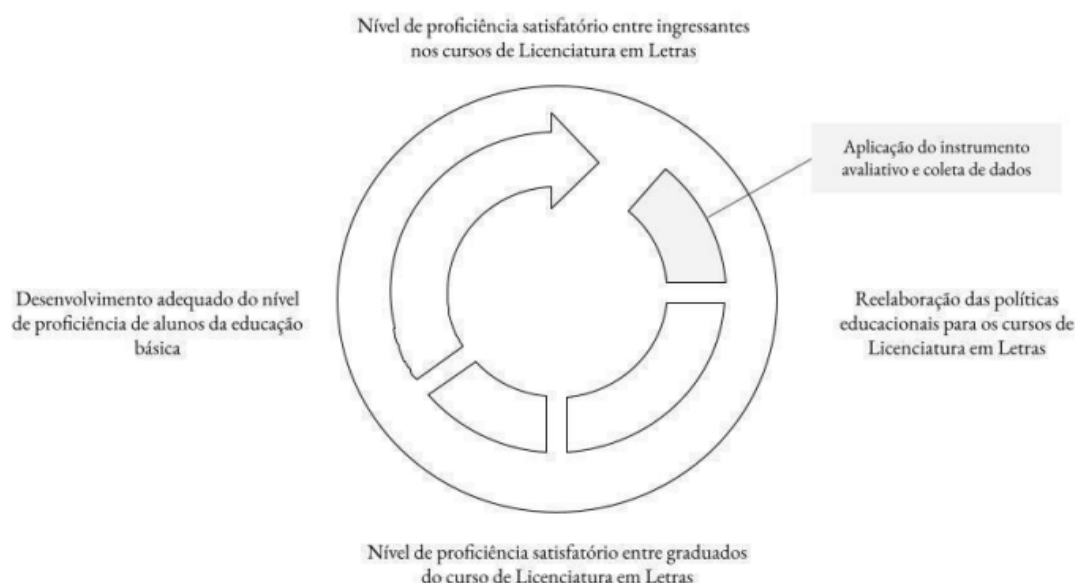
Figura 1 – Um ciclo vicioso de aspectos insatisfatórios que afetam o ensino de língua inglesa e a formação de professores no Brasil



Fonte: Baffi-Bonvino (2010, p. 14, baseado em Consolo, 2008).

Considerando que esse ciclo vicioso é abastecido pela formação insuficiente do professor na universidade (ALMEIDA FILHO, 1992) e que um dos efeitos desejáveis da avaliação é a influência que ela pode ter sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma área do conhecimento (FULCHER, 2014), é necessário que as práticas avaliativas caminhem em direção a novas políticas educacionais e, portanto, a melhorias nessa formação. Oliveira (2021a) propõe um novo ciclo, que ilustra o efeito retroativo desejado, conforme ilustrado na figura 2:

Figura 2 – Novo ciclo de Oliveira (2021a), com efeito retroativo desejado para o ciclo de condições insatisfatórias constatado previamente por Consolo (2017)



Fonte: Oliveira (2021a, p. 19).

Nesse novo ciclo, a aplicação de um instrumento avaliativo com coleta de dados encorajaria uma reelaboração das políticas educacionais para os cursos de Licenciatura em Letras, que são os espaços legitimadores da profissão docente (BAGHIN-SPINELLI, 2002). Assim, poderia se estimular um aumento do nível de proficiência entre os graduados do curso de Licenciatura em Letras e, conseqüentemente, um desenvolvimento na proficiência linguística oral dos alunos de educação básica desses profissionais. Camargo (2017, p. 57), nessa direção, define avaliação docente enquanto

um mecanismo linguístico, político, social e ideológico que deve ser implementado nos nossos cursos de formação de professores de línguas, visando à (re)construção de uma política de formação mais condizente com os paradigmas na contemporaneidade.

O Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras¹ (doravante EPPL) é um exame em constante desenvolvimento e aprimoramento que objetiva avaliar a proficiência linguística em termos de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita do professor de LE em pré-serviço ou em atuação com base em um uso contextualizado da língua. Ainda que existam exames de proficiência internacionalmente reconhecidos que se propõem a avaliar a proficiência em língua inglesa dos candidatos e certificá-los, o objetivo desses exames não é

¹ Informações mais detalhadas a respeito do histórico e das particularidades deste exame estão presentes na seção 2.1.1 deste trabalho (capítulo de Fundamentação Teórica).

avaliar a proficiência de um candidato que possua o objetivo específico de ensinar aquela língua. Sendo assim, almeja-se que o EPPLE venha a ser esse mecanismo a ser implementado com vistas a melhorias na proficiência oral dos (futuros) professores de inglês como língua estrangeira.

Bachman e Palmer (1996) acreditam que todo teste que se propõe a avaliar linguagem deve ser desenvolvido com um propósito específico, para um grupo particular de examinandos e com base em um domínio de uso linguístico específico. Em sua totalidade, o EPPLE busca cumprir com esses princípios: avaliar, por meio de tarefas e critérios bem específicos, a proficiência de professores de inglês como língua estrangeira quando esses fazem uso da língua para se comunicar por meio dela e para ensiná-la. Esses autores, contudo, postulam que a utilidade de um teste não é tão simples assim, mas é o resultado da somatória de confiabilidade, validade do construto, autenticidade, interatividade, impacto e praticidade² e que é necessário encontrar um equilíbrio entre esses aspectos, sendo que essa harmonia pode variar de uma situação avaliativa para outra.

Este trabalho se justifica pela necessidade de se definir mais criteriosa e especificamente os aspectos da linguagem que compõem a proficiência linguística (PL) do professor (recém-)licenciado ou em formação, de modo a aprimorar os recortes linguísticos que servem de critérios de avaliação da PL desse professor no exame EPPLE. Esses critérios estão diretamente interligados ao conceito de construto, que contribui diretamente para a utilidade de um exame (BACHMAN; PALMER, 2006).

Para explicar o que é construto, Fulcher (2014) faz uma relação com a realização ou conquista linguística por parte dos alunos (*achievement*, em inglês): ainda que não seja possível observarmos essa realização diretamente, ouvimos, frequentemente, professores dizerem que os aprendizes “alcançaram” algo. Essas afirmações são feitas com base em comportamentos observáveis que são de interesse de um contexto particular de ensino. O construto, por sua vez, é “um conceito que é deliberadamente definido por um ‘propósito científico especial’” (FULCHER, 2014, p. 18). Ainda segundo o mesmo autor, no caso de definirmos a fala enquanto um construto, como é o caso do teste oral do exame do EPPLE, é conveniente que esse construto seja definido em termos de “aspectos” observáveis e também “itens” que podem ser avaliados e aos quais podemos atribuir notas. Sendo assim, uma definição de construto é útil quando se

² No original: *reliability, constructo validity, authenticity, interactiveness, impact, practicality*. Esses conceitos serão aprofundados no capítulo de Fundamentação Teórica.

torna operacional (FULCHER, 2014). Este trabalho visa caminhar na direção de uma maior operacionalização do construto do EPPLÉ.

Além disso, o EPPLÉ, que anteriormente se valia apenas de faixas holísticas de desempenho geral dos candidatos, atualmente também possui faixas analíticas propostas por Oliveira (2021a) para os descritores de gramática, vocabulário, fluência e pronúncia, no teste oral do exame. Para o descritor de gramática, foco desta pesquisa, o autor apontou, na validação de suas escalas, para um “forte indicador de problemas com os critérios avaliativos e seus respectivos descritores, assim como com a interpretação do construto por parte dos avaliadores” (OLIVEIRA, 2021a, p. 112). Em decorrência da possível baixa confiabilidade constatada pelo próprio autor, parece-nos apropriado prosseguir com o aprimoramento dessa faixa analítica do teste oral para a gramática.

Sendo assim, em consonância com a afirmação de Consolo (2018) de que a proficiência pode ser avaliada segundo os vários aspectos da linguagem (discursivo, fonológico, gramatical, lexical e semântico) e com os próprios aspectos considerados nas faixas analíticas do EPPLÉ, esta investigação propõe como foco principal o aspecto gramatical, sendo esse compreendido não como o mais importante, mas como parte do componente linguístico da proficiência. Inserido no componente escolhido, dois principais aspectos gramaticais foram considerados para as análises, a saber: precisão e complexidade gramatical. Sobre a importância de pesquisas acerca desses aspectos, Norris e Ortega (2009) destacam que, por esses subsistemas serem compostos por múltiplas partes, é necessário que haja um empenho por parte dos pesquisadores para se definir mais especificamente quais são elas. Desse modo, concebemos que a gramática, que é uma categoria ampla e complexa, é passível de investigação, principalmente para melhor compreendermos determinados padrões e variações da gramática presente no desempenho linguístico oral dos participantes e para que esses padrões estejam refletidos nos descritores que avaliam o desempenho desses candidatos.

Considerando o EPPLÉ não só como um importante exame para a avaliação docente, mas também como um potencial propulsor de mudanças significativas para formação docente, objetiva-se, então, propor aprimoramentos aos descritores das faixas de proficiência analíticas para o componente gramatical do teste oral desse exame (OLIVEIRA, 2021a) com base na precisão e a complexidade gramatical de (futuros) professores de inglês como língua estrangeira, de modo a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais desvios gramaticais ocorrem na fala de (futuros) professores de língua inglesa?

2. Como essas características da precisão e da complexidade gramatical presentes no desempenho oral de (futuros) professores de inglês como língua estrangeira enriquecem os critérios analíticos do componente gramatical do EPPLE para a avaliação dessa proficiência?

Para tanto, utilizamos dados de 29 diferentes participantes (de três universidades públicas diferentes) que realizaram o teste oral EPPLE e de 16 alunos-formandos integrantes de aulas on-line de uma disciplina de língua inglesa do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública brasileira, que precisaram acontecer remotamente por causa da pandemia da COVID-19. Esses dados fazem parte do banco de dados do grupo de pesquisa intitulado Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: Crenças, Construtos e Competências (ENAPLE-CCC).

É importante mencionar, ainda, que as faixas de proficiência do EPPLE surgiram a partir do desempenho de examinandos no exame, desde desempenhos que esses candidatos mostravam, em termos de proficiência mais alta, até os desvios cometidos por eles em termos de norma-padrão da LI. No caso deste trabalho, há, como mencionado, uma outra natureza de dados, que são as gravações de aulas de língua inglesa on-line. A justificativa para a utilização desses dados reside (i) na riqueza de desempenho, uma vez que essas gravações contêm diferentes momentos dos alunos falando a língua por um período maior e para objetivos diferentes das tarefas do teste oral do EPPLE e, portanto, representam uma fotografia mais ampla de como se caracteriza essa proficiência de alunos que estão se formando para serem professores de inglês e (ii) constitui uma tipologia de avaliação interna (enquanto os testes do EPPLE se caracterizam como avaliação externa), tendo em vista que o desempenho dos alunos nas aulas também foi avaliado pelo professor da disciplina.

Dessa forma, esta dissertação busca, então, contribuir para o aperfeiçoamento dos critérios avaliativos do componente gramatical propostos por Oliveira (2021a), de modo a prosseguir com uma (re)definição das habilidades específicas esperadas do professor de LE no exame EPPLE.

1.1 Organização da dissertação

Este trabalho encontra-se organizado em cinco partes principais.

A primeira delas – a introdução – buscou apresentar, em primeiro plano, o tema desta pesquisa: a avaliação da proficiência oral do professor de LE. Discutimos a respeito do contexto de investigação, que é marcado por um ciclo vicioso de ensino e aprendizagem de LE. O objetivo principal (aprimorar as faixas analíticas para avaliação da precisão e da complexidade gramatical no teste oral do EPPLÉ) foi apresentado, bem como as perguntas norteadoras e a justificativa deste trabalho.

A segunda parte deste trabalho se refere ao capítulo de Fundamentação Teórica. Nele, dedicamo-nos a discutir o conceito de avaliação, as características do exame EPPLÉ e as pesquisas a respeito do exame já realizadas, a importância dos níveis do Quadro Comum Europeu de Referência e do *English Profile Programme* e os conceitos de competência e proficiência. Os conceitos de língua e gramática também são contemplados, seguidos de discussões sobre as peculiaridades da modalidade oral e sobre os conceitos de precisão e complexidade gramatical adotados neste presente estudo. Por fim, refletimos sobre o domínio metalinguístico.

Na terceira parte deste trabalho, há o capítulo de Metodologia, no qual apresentamos a natureza da pesquisa, o contexto e os participantes envolvidos, e os processos de transcrição, organização e análises dos dados em termos de precisão e complexidade gramatical.

Na quarta parte deste trabalho, apresentamos a análise dos dados, que está dividida em quatro grandes seções: as discussões a respeito da precisão; as discussões a respeito da complexidade; discussões sobre os critérios para precisão gramatical presentes em Oliveira (2021), no CEFR e nos testes orais do *Cambridge Assessment English*; e a conclusão, em que apresentamos, os resultados deste trabalho: as faixas analíticas (re)elaboradas e um guia para o avaliador do EPPLÉ.

A última parte deste trabalho é reservada às considerações finais, na qual apresentamos uma síntese dos resultados obtidos e as limitações da pesquisa com sugestões para pesquisas e/ou encaminhamentos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente capítulo, apresenta-se o arcabouço teórico que embasa as análises do desempenho oral dos participantes envolvidos nesta pesquisa. Discute-se, em primeiro lugar, os principais conceitos envolvidos na área de avaliação, como avaliação, testagem, avaliação formativa e somativa, autoavaliação, efeito retroativo, entre outros. Em seguida, são exploradas as principais características do Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPL), os níveis do CEFR e as características do *English Profile Programme*, seguido da discussão dos conceitos de competência e proficiência.

No segundo subtópico, apresenta-se discussões a respeito de língua e gramática, refletindo-se também sobre a importância desses conceitos para o ensino e aprendizagem de línguas. Posteriormente, discorre-se sobre as características próprias da modalidade oral com base na literatura da área e sobre os conceitos de precisão e complexidade gramatical, que são o foco principal deste trabalho. Por fim, explica-se o contexto metalinguístico no qual se inserem os participantes desta investigação.

2.1 Avaliação no processo de ensino e aprendizagem e avaliação de proficiência

Avaliar é uma ação fundamentalmente típica da natureza humana (McNAMARA, 2000). Constante e diariamente avaliamos nós mesmos, nossas atitudes e sentimentos, as pessoas e como as coisas estão organizadas ou não no mundo ao nosso redor. Por ser utilizado em diversas esferas humanas, o termo “avaliação” pode ter, assim, diversas acepções.

Tratando-se de um contexto educacional, Brindley (2001) faz uma importante distinção terminológica. De acordo com o autor, avaliação (ou *assessment*, na literatura em língua inglesa) diz respeito à “variedade de maneiras de coletar informações sobre a habilidade ou realização linguística de um aprendiz” (BRINDLEY, 2001, p. 137). Para ele, esse termo é “guarda-chuva” e, portanto, mais abrangente, por considerar avaliação como processo e como produto, avaliação da aprendizagem, de uma instituição etc. Já o termo *evaluation* (também traduzido por “avaliação”), na visão do mesmo autor, se refere à avaliação institucional, ou seja, que parte de uma instituição para avaliar todos os elementos institucionais que se relacionam com a aprendizagem.

Brindley (2001) define, ainda, avaliação da proficiência, que se refere à avaliação das habilidades gerais de linguagem de um aprendiz independente de um curso ou currículo específico. O EPPL, exame em constante evolução cujas especificidades são abordadas mais

adiante neste capítulo, se presta a esse tipo de avaliação, mais especificamente da proficiência de professores em serviço ou de futuros professores. Além disso, interessa-nos, também, entender o termo *testing*, que pode ser traduzido como “testagem” e está vinculado, em grande parte, à área que se dedica a investigar sobre o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de testes (BRINDLEY, 2001) – no nosso caso, o aprimoramento de critérios do teste oral do EPPLÉ.

Além desses termos, Brindley (2001) também diferencia avaliação formativa de avaliação somativa. A última diz respeito à avaliação ao final de um curso, semestre ou ano escolar e geralmente está atrelada à atribuição de notas e classificações. A primeira, por outro lado, acontece durante o processo de ensino e aprendizagem e utiliza dos resultados para possíveis melhorias no ensino. Entender a avaliação formativa é de nosso interesse, já que parte dos dados utilizados nesta pesquisa são aulas on-line nas quais os alunos-formandos apresentam seminários, que objetivam formá-los para apresentar temas, dar explicações e conduzir discussões em língua estrangeira.

Ao nosso ver, a avaliação formativa cumpre um papel primordial para o deslocamento do conceito de avaliação de um lugar tradicional e reducionista que a concebe como atribuição de notas que aprovam ou reprovam os aprendizes, e como um produto final em grande medida desvinculado do processo de ensino e aprendizagem, para um lugar de reflexão, de *feedback*, de negociação e de continuidade. Isso porque esse tipo de avaliação se preocupa em criar, nas palavras de Black *et al* (2009), “momentos de contingência” com o objetivo de regular os processos de aprendizagem. De acordo com os autores, esses momentos podem ser síncronos (por exemplo, ajustes em tempo real) e assíncronos (*feedbacks* dos professores; uso de dados coletados de trabalhos de alunos para o preparo de aulas seguintes). Dessa forma, a avaliação é parte do processo de ensinar e parte do processo de aprender.

Como apontado por William (2014), alguns autores preferem o termo avaliação para aprendizagem – *assessment for learning*, em inglês – ao termo avaliação formativa, sob o argumento de que o termo “formativa” poderia permitir várias interpretações e de que as notas e observações dadas aos alunos ainda poderiam ser sobre os erros e acertos deles, mas não sobre possíveis próximos passos em direção à aprendizagem (BROADFOOT *et al.*, 1999 apud WILLIAM, 2014). Avaliação para aprendizagem é, por definição,

qualquer avaliação cuja primeira prioridade na sua concepção e prática é servir o propósito de promover a aprendizagem dos alunos. [...] Uma atividade avaliativa pode ajudar na aprendizagem se fornece informações que professores e seus alunos podem usar como *feedback* para avaliarem a si mesmos e uns aos outros e a modificarem as atividades nas quais estão engajados. Tal avaliação se torna ‘avaliação formativa’

quando a evidência é realmente usada para adaptar o trabalho docente às necessidades de aprendizagem. (BLACK *et al.*, 2004, p. 10)³

Acreditamos, assim como William (2014), que, mais importante do compreender as distinções entre avaliação formativa e avaliação para aprender e entre avaliação somativa e formativa, é lembrar que elas são de diferentes naturezas. A primeira, segundo o autor, é uma distinção em relação ao propósito para o qual a avaliação é realizada. A segunda, por outro lado, diz respeito à função para a qual cada tipo de avaliação serve.

Quando pensamos na avaliação no âmbito de cursos de formação de professores, avaliar formativamente ou avaliar para aprendizagem parece ainda mais pertinente, principalmente porque esses futuros profissionais serão, também, avaliadores. Por avaliadores, no entanto, não entendemos como os únicos responsáveis pela avaliação e por estabelecerem onde os alunos estão na aprendizagem, para onde estão indo e o que precisa ser feito para que atinjam os objetivos de aprendizagem (BLACK *et al* 2004). Essa visão de que o professor é completamente responsável por avaliar o que seus já alunos sabem e o que ainda não aprenderam também é tradicional, porque, de acordo com Black *et al* (2004), designa ao aluno a responsabilidade de aprender em um ambiente de aprendizagem preestabelecido pelo professor. Sadler (1989, p. 121) afirma que

As condições indispensáveis para a melhoria são que o aluno passe a ter um conceito de qualidade aproximadamente similar ao do professor, seja capaz de monitorar continuamente a qualidade do que está sendo *produzido* durante a ação de produção, e tenha um repertório de movimentos alternativos ou estratégias dos quais possam lançar mão a qualquer momento.⁴

Uma das maneiras pelas quais o aluno pode realizar esse monitoramento de sua própria aprendizagem é por meio da autoavaliação. Essa alternativa de avaliação, entretanto, ainda não é tão valorizada por ser considerada como mais informal e impressionista por alguns. Ressaltamos, com base em Scaramucci (1999), que o processo autoavaliativo, não pressupõe a

³ No original: [...] *any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting students' learning. [...] An assessment activity can help learning if it provides information that teachers and their students can use as feedback in assessing themselves and one another and in modifying the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes "formative assessment" when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet learning needs.*

⁴ No original: *The indispensable conditions for improvement are that the student comes to hold a concept of quality roughly similar to that held by the teacher, is able to monitor continuously the quality of what is being produced during the act of production itself, and has a repertoire of alternative moves or strategies from which to draw at any given point.*

exclusão ou substituição do professor. Na verdade, autoavaliação implica que o aluno gradualmente participe do processo avaliativo juntamente com o professor.

A respeito das vantagens dessa prática autoavaliativa, Cavalari (2011) menciona a promoção do autoconhecimento por parte do aluno, a orientação de tomada de decisões em direção aos objetivos de aprendizagem, a expansão do escopo da avaliação, o desenvolvimento da autonomia e também da motivação. Considerando novamente o contexto de formação de professores desta pesquisa, acreditamos que seja apropriado e necessário que os professores sejam, desde o princípio, protagonistas no processo avaliativo para que futuramente possam ensinar seus alunos a “aprenderem a aprender” e a “aprenderem a avaliar” (CAVALARI, 2009). Além disso, considerando o contexto de exames de proficiência, essas práticas autoavaliativas podem, ainda que de forma desintencional, auxiliar o candidato a ter mais consciência de seu próprio desempenho durante a realização do teste oral, por exemplo.

Sendo assim, a importância de investigações na área de avaliação reside no fato de que ela pode ser associada a objetivos a serem atingidos no ensino de línguas e também proporciona dados que podem ser referência para mudanças e melhorias nesse ensino (CONSOLO, 2017). É interessante notarmos que há uma relação intrínseca e dialógica entre avaliação linguística e as pesquisas de aquisição da linguagem e ensino e aprendizagem de línguas. Isso porque, como apontado por Bachman (1990), essa avaliação linguística tanto serve quanto é servida pelas pesquisas em aquisição e ensino e aprendizagem por ser uma valiosa fonte de informação sobre a efetividade do ensino e aprendizagem e sobre as diferentes abordagens de ensino de línguas.

Esse potencial poder exercido pela avaliação é denominado efeito retroativo pela literatura – ou, em inglês, *washback* –, um termo considerado abrangente e às vezes controverso (SCARAMUCCI, 2004). É fundamental reconhecer que esse impacto acontece ou pode acontecer não só nos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, mas nos valores e objetivos da sociedade como um todo. Esse efeito retroativo, também considerado como sinônimo de impacto por Scaramucci (2004) e outros autores, possui diferentes dimensões tratadas na literatura, especialmente por Watanabe (1997, 2004, apud SCARAMUCCI, 2004). Esse efeito pode ser geral ou mais específico (especificidade), forte ou fraco (intensidade), longo ou curto (extensão), intencional ou não intencional (intencionalidade) e positivo ou negativo (valor). A exemplo de um efeito com longa extensão, há, por exemplo, no contexto brasileiro, o caso dos vestibulares, que se mantêm por vários anos da vida escolar, principalmente nos anos de Ensino Médio, até os alunos ingressarem em uma instituição de ensino superior. Sobre um efeito ser positivo ou negativo, Scaramucci (2004) afirma que se

trata de uma questão mais delicada, já que depende de um julgamento de valor, que deve ser sempre feito considerando os próprios candidatos do teste em questão.

No caso de um contexto escolar, para que um processo avaliativo possivelmente tenha um efeito positivo sobre um determinado contexto educacional e sobre seus participantes, é necessário, dentre outras medidas, que o professor tenha conhecimentos teóricos sobre avaliação e sobre os possíveis caminhos para se avaliar. Ao coletar informações das realizações linguísticas de seus alunos, que esse docente tenha em mente o que vai avaliar, como vai avaliar e para que vai avaliar. Sendo assim, o professor deve se conscientizar não só sobre os instrumentos avaliativos que utiliza, mas principalmente sobre as razões pelas quais e os propósitos para os quais os utiliza em sua prática. Além disso, reafirmamos a importância de envolver os alunos nesse processo avaliativo, já que “essa ‘apropriação’ e ‘auto-regulação’ levam a um controle maior e mais profundo do material ensinado e avaliado” (SCARAMUCCI, 2004, p. 213).

No caso de exames de proficiência, a utilidade de um exame e seu potencial de influenciar positivamente algum contexto estão diretamente relacionados às seis qualidades: confiabilidade, validade do construto, autenticidade, interatividade, impacto e praticidade (BACHMAN; PALMER, 1996).

De acordo com os autores supracitados, a confiabilidade diz respeito à consistência de um teste ou exame, de modo que se tente minimizar as variações das tarefas. A validade do construto se relaciona com a adequação das interpretações feitas dos resultados de um teste, considerando que essas interpretações sejam sempre justificadas por meio de evidências e teoricamente embasadas. A autenticidade, por sua vez, é definida “como o grau de correspondência das características de uma dada tarefa linguística com as características do uso da língua-alvo”⁵ (BACHMAN; PALMER, 1996, p. 39). A interatividade não só é o “coração” de várias teorias de ensino e aprendizagem de língua mais atuais, mas também é um conceito relativo que envolve as habilidades linguísticas do examinando em relação aos seus conhecimentos estratégicos, metacognitivos e afetivos. O impacto diz respeito à necessidade de pensarmos a respeito dos possíveis resultados da utilização de um determinado exame para uma determinada finalidade. Por fim, segundo Bachman e Palmer (1996, p. 39), a praticidade pode

⁵No original: [...] *the degree of correspondence of the characteristics of a given language test task to the characteristics of a TLU task.*

ser definida como a “relação entre os recursos requeridos para a criação, desenvolvimento e uso de um teste e os recursos que estarão disponíveis para essas atividades⁶”.

Na subseção a seguir, apresentamos o EPPLE, objeto de estudo desta pesquisa, e suas principais características.

2.1.1 O Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLE)

O Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLE) é um exame de caráter comunicativo que avalia as habilidades de compreensão e de produção tanto oral quanto escrita em língua estrangeira. Esse exame se destaca por ser um instrumento que pode definir mais criteriosamente os aspectos de linguagem da proficiência linguística de um professor de LE e que almeja impactar as políticas educacionais direcionadas à formação de professores nos cursos de Licenciatura em Letras. Além disso, por ser um exame de proficiência com fins específicos, também se sobressai por buscar avaliar a proficiência do professor de língua estrangeira pré-serviço ou em serviço em termos mais amplos (de uso geral da língua), bem como em termos mais específicos (com a finalidade específica de se ensinar LE). Sendo assim,

[...] 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)

Em relação à organização, o exame é composto por dois testes diferentes, de acordo com as modalidades escrita e oral: um de leitura e produção escrita e outro de compreensão e produção oral. O teste escrito possui questões de interpretação de textos, que são relacionados à realidade do professor, e tarefas nas quais é necessário produzir algum texto que possivelmente será requerido desse professor em sua prática, como correções em textos de alunos.

O teste oral, foco deste trabalho, contém duas versões diferentes. De acordo com Colombo (2019), a primeira delas, aplicada aos examinandos em 2015 e em formato presencial em 2017, é formada por dez questões, sendo as cinco primeiras perguntas sobre informações pessoais, acadêmicas profissionais dos participantes, quatro perguntas direcionadas à discussão

⁶ No original: [...] *the relationship between the resources that will be required in the design, development, and use of the test and the resources that will be available for these activities.*

do assunto, público e a relação com aulas de LE de um vídeo sobre pronúncia de inglês como língua estrangeira, e uma última sobre uma questão metalinguística em que o candidato precisa escolher uma das dúvidas geralmente apresentadas por alunos de LE e explicá-la (uma sobre a diferença de empregar presente simples e presente perfeito e outra sobre os usos de *will* e *going to*).

A segunda versão, aplicada a outros examinandos em 2015 e 2017 em formato eletrônico, tem duas questões a mais que a versão anterior e quatro partes diferentes. Na primeira delas, continua sendo solicitado que os participantes forneçam algumas informações pessoais, acadêmicas e profissionais. Na segunda, diferentemente da primeira, os participantes precisam descrever e comparar duas situações de sala de aula representadas em duas figuras diferentes (uma sala de aula mais organizada e outra não). Já na terceira, é solicitado que eles assistam a um vídeo sobre motivação e respondam a questões de múltipla escolha que objetivam checar a compreensão oral dos candidatos e outras questões abertas relacionadas ao vídeo. Por fim, a quarta parte é composta por tarefas metalinguísticas, sendo uma de fornecimento de instrução e outra de explicação gramatical – dessa vez, do uso de modais, como *might* e *must* (COLOMBO, 2019).

Messick (1996) chama de avaliações autênticas (*authentic assessments*) aquelas cujas tarefas possuem características mais “realistas” ou são verossimilhantes, em seus processos, tempo disponível e recursos, às situações do mundo real. Em suas tarefas, o EPPLÉ, que se caracteriza como um exame com fins específicos, busca simular algumas situações que o professor de LE possivelmente enfrentaria em sua atuação profissional. Destacamos do teste oral, a título de exemplo, a autenticidade da tarefa metalinguística, em que o candidato precisa resolver a dúvida de um aluno em relação ao funcionamento da língua-alvo, algo que é rotineiro e esperado em aulas de língua estrangeira.

Figura 3 – Tarefa de metalinguagem da versão 3.1 do teste oral do exame EPPL

TASK 5			
TASK TYPE	PROMPT MODE	PREPARATION TIME	PRODUCTION TIME
Using Metalinguage	Written and Spoken	1 minute	2 minutes
SCRIPT TO BE RECORDED			
DIRECTIONS		PROMPT	
 In this part of the test you will use your metalinguistic knowledge to solve a language problem faced by a student. YOU WILL HAVE ONE MINUTE TO PREPARE YOUR SPEECH. YOU SHOULD SPEAK FOR ABOUT ONE TO TWO MINUTES.		 - You will be showed two different situations by students of English. Each situation presents a difficulty the student has when he or she speaks English. - Read and listen to the two situations and decide about which you would like to help the student. You have to choose just one of the situations. - When you are ready, speak with the student and give them some explanation. - PLEASE RECORD YOUR SPEECH. SPEAK FOR ABOUT ONE TO TWO MINUTES.	

SITUATION A

I don't know if these sentences are correct. The first is If I happen to run into her, I would tell her where you live. The second is If antibiotic drugs like peniciline were available during World War I, many more lives could be saved. Could you help me?

SITUATION B

*These sentences are really confusing in this exercise. Which alternative best completes the sentence: I've written to Maria but she hasn't replied?
Letter A: She might be away. You never know with her. Letter B: She must be in Salvador. You never know. How can you explain that?*

Fonte: Colombo (2019).

Uma observação importante a respeito do referido teste oral do exame é que, segundo Colombo (2019), ele surgiu primeiramente em formato de entrevista em pares face-a-face e contava com um examinador que interagira com os candidatos e outro que observava a entrevista. Em 2011, o exame passou, também, para o formato eletrônico: a interação passou a ser entre o participante e o computador, e as respostas passaram a ser gravadas e avaliadas posteriormente por dois avaliadores (ou três, em caso de discordância entre os dois primeiros). Sendo assim, de 2012 em diante, o exame começou a ser feito tanto em formato presencial quanto eletrônico (COLOMBO, 2019).

Depois de aplicados os testes orais, os desempenhos orais passam por dois avaliadores, que analisam as gravações. Caso não haja consenso entre esses dois primeiros avaliadores, um terceiro pode ser requerido. Para essa avaliação, eles se valem de faixas de proficiência holísticas, que proporcionam uma visão global de desempenho, para classificar os candidatos

de A a E (sendo A a mais proficiente e E a menos proficiente). Dentro dessas faixas, existem seis diferentes descritores para os elementos fluência, pronúncia, gramática, vocabulário, entre outros. Abaixo, encontra-se a escala de proficiência holística para avaliação do desempenho oral dos candidatos ao EPPL:

Quadro 1 – Escala de proficiência holística de avaliação dos desempenhos orais no EPPL

Faixa A A1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação verbal em todas as etapas do teste, apresentando fluência em termos de velocidade e ritmo de fala. A2) Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua estrangeira, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna. A3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas, e sobre planos futuros, de modo claro, e utiliza estruturas linguísticas (por exemplo, formas verbais de passado) e vocabulário, incluindo expressões lexicais (“the year before”) adequados e específicos. A4) Narra e descreve, de modo detalhado, uma cena de vídeo. Levanta hipóteses a respeito da cena e estabelece associações com outras experiências, sugerindo contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira. A5) Na tarefa <i>Finding solutions</i> expressa conhecimento sobre regras de uso da língua e seleciona, desse conhecimento, quais informações são necessárias para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos. É capaz de explicar regras linguísticas de modo claro, fazendo uso de terminologia específica, por exemplo, sobre classes de palavras e estruturas gramaticais. As explicações seriam plenamente compreendidas por alunos de língua estrangeira. A6) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala na língua estrangeira em ritmo normal.
Faixa B B1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação verbal em todas as etapas do teste, apresentando fluência em termos de ritmo de fala, e se comete erros gramaticais, é capaz de se auto-corrigir. B2) Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua estrangeira, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna. B3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas, e sobre planos futuros, e utiliza estruturas linguísticas (por exemplo, formas verbais de passado) e vocabulário, incluindo expressões lexicais (“the year before”) adequados e específicos. B4) Descreve uma cena de vídeo. Levanta hipóteses a respeito da cena mas pode apresentar certa dificuldade em estabelecer associações com outras experiências e para sugerir contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira. B5) Expressa conhecimento sobre regras de uso da língua mas pode apresentar dificuldade em explicá-las de modo claro, ou em selecionar as informações relevantes para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos, fazendo uso limitado de terminologia específica de metalinguagem. Suas explicações não seriam plenamente compreendidas por alunos de língua estrangeira. B6) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala na língua estrangeira em ritmo normal.
Faixa C C1) Atinge os objetivos de comunicação verbal na maior parte do tempo, podendo apresentar limitações na fluência, em termos de ritmo e de velocidade de fala, e no uso de estruturas linguísticas. C2) Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões de falantes competentes da língua estrangeira. C3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas, e sobre planos futuros, utilizando estruturas linguísticas simples e pouca variedade lexical.

- C4) Descreve uma cena de vídeo mas pode apresentar dificuldade em levantar hipóteses a respeito da cena ou em estabelecer associações com outras experiências, e para sugerir contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.
- C5) Expressa conhecimento parcial sobre regras de uso da língua, mas não consegue explicá-las de modo claro. Tem dificuldade em selecionar informações para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos, e sua fala seria compreendida apenas parcialmente por alunos de língua estrangeira.
- C6) Pode apresentar dificuldades de compreensão da fala em língua estrangeira mas não a ponto de prejudicarem seu desempenho verbal.

Faixa D

- D1) Atinge os objetivos de comunicação verbal com limitações. Exibe falta de fluência e de competência no uso de estruturas linguísticas.
- D2) Exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua estrangeira.
- D3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples, e pouca variedade lexical.
- D4) Descreve uma cena de vídeo mas apresenta dificuldade em levantar hipóteses a respeito da cena e em estabelecer associações com outras experiências. e também para sugerir contribuições ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira.
- D5) Expressa conhecimento limitado sobre regras de uso da língua e não consegue selecionar quais informações são relevantes para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos, ou não consegue explicar as regras da língua de modo claro. Sua fala seria de difícil compreensão por alunos de língua estrangeira.
- D6) Apresenta dificuldades de compreensão da fala na língua estrangeira em ritmo normal, as quais podem, ocasionalmente, prejudicar o desenvolvimento de seu desempenho verbal.

Faixa E

- E1) Não atinge satisfatoriamente os objetivos de comunicação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral.
- E2) Exibe pronúncia nitidamente distinta, em aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua estrangeira, com interferências marcantes de sua língua materna.
- E3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples e pouca variedade lexical, e comete erros estruturais, com prejuízo para sua expressão oral.
- E4) Apresenta dificuldade em descrever uma cena de vídeo e em levantar hipóteses a respeito da cena, bem como em estabelecer associações com outras experiências e para sugerir contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.
- E5) Expressa pouco ou nenhum conhecimento sobre regras de uso da língua, e não consegue explicar regras da língua de modo a esclarecer dúvidas linguísticas de alunos de língua estrangeira.
- E6) Apresenta dificuldades de compreensão da fala em língua estrangeira em ritmo normal, as quais prejudicam seu desempenho verbal.

Fonte: Consolo e Teixeira da Silva (2014, p. 84-87).

É válido esclarecer alguns termos amplamente utilizados na área de avaliação de proficiência e elaboração e/ou aprimoramento de testes e exames e também ao longo deste trabalho. O primeiro deles é o termo “escala” ou “grade” – *scales* ou *rating scales* –, que diz respeito ao conjunto, à “régua” avaliativa composta por faixas. Nas palavras de McNamara (2000), trata-se de séries ordenadas de descrições. As faixas (*bands*), por sua vez, são as unidades que compõem as escalas, enquanto os descritores (*descriptors* ou *level descriptors*) se tratam de descrições que ilustram cada nível definido na escala (McNAMARA, 2000).

Focalizamos, no quadro a seguir, os critérios presentes nas faixas holísticas para o aspecto gramática do EPPL, principal interesse desta pesquisa.

Quadro 2 – Critérios de gramática presentes nas faixas holísticas do EPPL

Faixa	Descritor
A	Fornece informações sobre experiências presentes e passadas, e sobre planos futuros, de modo claro, e utiliza estruturas linguísticas (por exemplo, formas verbais de passado) e vocabulário, incluindo expressões lexicais (“the year before”) adequadas e específicas.
B	Fornece informações sobre experiências presentes e passadas, e sobre planos futuros, e utiliza estruturas linguísticas (por exemplo, formas verbais de passado) e vocabulário, incluindo expressões lexicais (“the year before”) adequadas e específicas.
C	Fornece informações sobre experiências presentes e passadas, e sobre planos futuros, utilizando estruturas linguísticas simples e pouca variedade lexical.
D	Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples, e pouca variedade lexical.
E	Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples e pouca variedade lexical, e comete erros estruturais, com prejuízo para sua expressão oral.

Fonte: Consolo e Teixeira da Silva (2014, p. 84-87).

Nas escalas apresentadas no quadro 2 acima, é possível observar que não há clareza, tanto para o avaliador quanto para o candidato, de alguns termos como “estruturas linguísticas”, “estruturas linguísticas simples” e “erros estruturais”. Além disso, notamos que os critérios parecem enfatizar o uso de formas verbais de presente e passado, ao mesmo tempo em que as expressões de futuro estão presentes nas faixas mais altas. Sendo assim, essas escalas holísticas para o componente gramatical parecem estar diretamente relacionadas à tarefa de usos de tempos verbais, não se configurando, portanto, em uma escala global de proficiência, mas se aproximando de uma rubrica e tendo o elemento “uso de tempos verbais” como criterial. Compartilhamos, dessa forma, dos mesmos questionamentos de Oliveira (2021b, p. 7 e 8):

Estariam "estruturas linguísticas" relacionadas apenas ao uso das formas verbais no presente, passado e futuro? Qual é a diferença entre "estruturas linguísticas" e "estruturas linguísticas simples"? Por que fornecer informações com estruturas simples seria considerado característico de um desempenho oral menos proficiente? E por fim: como o professor de LE pode aprimorar o nível de sua proficiência com base nessa descrição?

Em primeiro lugar, concordamos que a fala do professor de LE deve ser precisa e, portanto, que “erros estruturais” (ou desvios gramaticais) devem compor essas faixas. Entretanto, que tipo de desvios seriam previstos para cada faixa? Todos os desvios seriam de

mesma natureza? E quando os desvios se concentram em momentos mais específicos da fala do participante? Além disso, é possível observar que o mesmo descritor é utilizado nas faixas mais intermediárias (C e D).

Paralelamente, compreendemos que as formas verbais em seus diferentes tempos, aspectos e vozes cumprem um importante papel para uma comunicação mais clara, eficiente e precisa. No entanto, pensamos, assim como Oliveira (2021b), que essas estruturas linguísticas parecem não ser as únicas a serem consideradas na definição de quão precisa e complexa é a fala do professor de LE. Detalharemos as definições de precisão gramatical e complexidade gramatical na seção 2.1.2 deste trabalho.

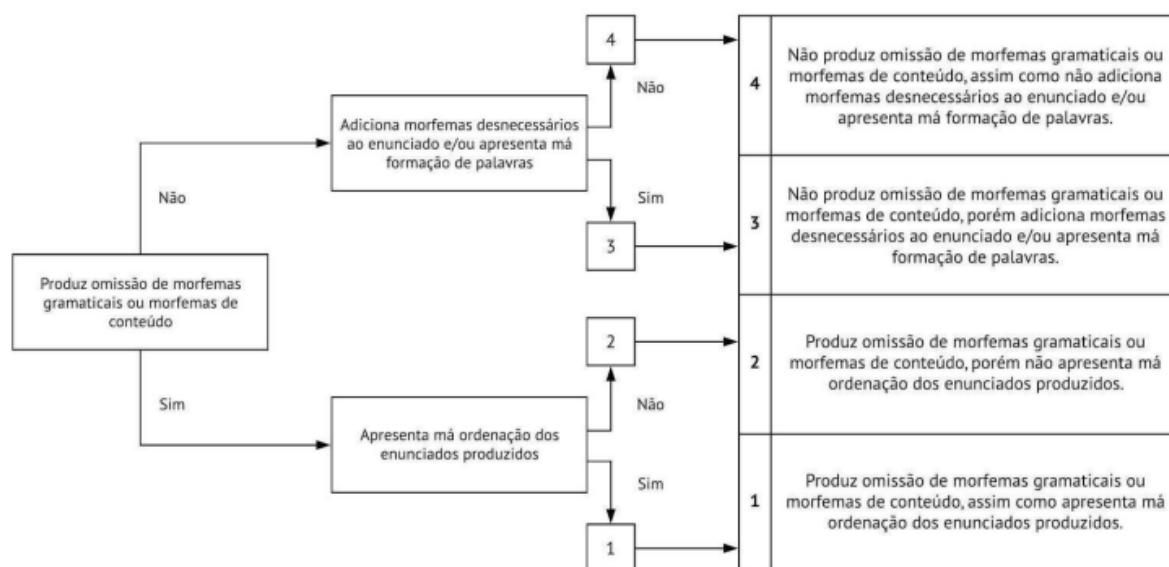
Esses questionamentos causados pelos descritores de gramática presentes nas faixas holísticas apontam ainda mais para a urgência e pertinência de uma (re)elaboração de faixas analíticas. North (2003) aponta para algumas vantagens das faixas analíticas, dentre as quais estão: 1) maior concentração do avaliador em critérios mais balanceados e qualitativos; 2) maior probabilidade de todos os avaliadores considerarem os mesmos critérios para um determinado aspecto e 3) fornecimento de uma metalinguagem que pode ser útil quando dois avaliadores discordam a respeito da nota de um candidato e precisam discutir a respeito. Nesse mesmo sentido, Bachman e Palmer (1996) apontam para duas vantagens práticas, sendo uma delas a diferenciação das áreas de potenciais pontos fracos e pontos fortes dos examinandos e a outra a tendência de faixas analíticas refletirem o que os avaliadores realmente fazem ao classificar amostras de linguagem (consideram áreas e aspectos específicos).

Desde quando a primeira proposta do EPPL foi feita pela primeira vez de forma pública em 1999 durante a XV Jornada de Ensino de Língua Inglesa ou JELI (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014), a equipe do EPPL apresentou e publicou diversos trabalhos a respeito do desenvolvimento e das condições de implementação do exame, tendo sempre em vista as necessidades e as dificuldades do ensino de língua estrangeira no Brasil e a pertinência do estabelecimento de um exame de proficiência linguística elaborado para o (futuro) professor de língua.

Além disso, outros pesquisadores da área vêm se dedicando a essa operacionalização do construto do exame, ao aperfeiçoamento dele e à elaboração e refinamento dos critérios avaliativos. Fernandes (2011), por exemplo, analisou a fala de duas professoras de inglês com o objetivo de comparar a metalinguagem produzida no teste oral com a metalinguagem utilizada por elas em sala de aula. Colombo (2019) sugeriu uma escala de proficiência ao exame com base em quadros de referência internacionais na qual, posteriormente, Oliveira (2021a) se

baseou para propor faixas analíticas para os aspectos fluência, precisão gramatical, pronúncia, conhecimento específico e metalinguagem (presentes na figura 4 abaixo). Recentemente, Cialdini (2023), também buscando dar continuidade aos trabalhos voltados ao EPPL, propôs aprimoramentos às faixas analíticas de proficiência de Oliveira (2021a) destinadas à avaliação da pronúncia.

Figura 4 – Árvore de Decisão de Desempenho e escala para a precisão gramatical propostas por Oliveira (2021a)



Fonte: Oliveira (2021a, p. 103)

Como é possível observar, Oliveira (2021a) utilizou de uma metodologia específica para a elaboração das faixas analíticas de precisão gramatical do EPPL. Proposta por Upshur e Turner (1995), a referida metodologia é denominada EBBs (*Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales*), que consiste na definição de escalas por meio de pesquisa empírica – Oliveira (2021a) utilizou de amostras reais de candidatos do EPPL – e de perguntas criteriosas que são elaboradas para determinar as fronteiras entre uma faixa e outra.

Enquanto critérios para classificar os desvios gramaticais dos participantes, o autor seguiu a Taxonomia proposta por Dulay *et al* (1982), segundo a qual eles se subdividem em adição, omissão, má formação e má ordenação dos morfemas. A partir dos resultados obtidos e discutidos, o pesquisador criou perguntas criteriosas. A primeira delas (relacionada à omissão de morfemas gramaticais – tais como preposições – ou morfemas de conteúdo – tais como verbos ou sujeitos) separa os participantes em dois diferentes grupos, sendo o primeiro deles o grupo dos desempenhos considerados satisfatórios (faixas 4 e 3) e o segundo de desempenhos considerados insatisfatórios (faixas 2 e 1). Segundo Oliveira (2021a, p. 73), essa divisão “foi

feita de modo impressionista, a partir da descrição de aspectos salientes no comportamento linguístico do professor.” As outras subperguntas posicionam os participantes em uma das duas faixas possíveis: para as satisfatórias, os critérios escolhidos foram a adição desnecessária de morfemas e/ou a má formação de palavras; para as insatisfatórias, considerou-se a má ordenação dos enunciados.

Uma importante particularidade – também observada por Cialdini (2023) a respeito do trabalho de Oliveira (2021a) –, é fato de que o autor, para a elaboração das escalas analíticas supracitadas, analisou, em razão de um recorte proposto pelo próprio método EBBs, apenas a tarefa 5 (tarefa metalinguística) das dezenove amostras do teste oral do EPPLÉ utilizadas. Neste trabalho, optamos por analisar, para as mesmas amostras e para as aulas online, todas as tarefas do teste oral.

Depois de empiricamente desenvolvidas, o autor procedeu à verificação da confiabilidade das escalas por meio da avaliação de três avaliadores em três diferentes grupos com o intuito de que ao menos dois avaliadores pudessem avaliar os desempenhos de cada grupo. Em seus resultados, Oliveira (2021a) detalha que (i) no grupo 1, a categoria da precisão gramatical apresentou o maior número de discordâncias; (ii) no grupo 2, a mesma categoria apresentou a menor média de concordância (44,4%) e (iii) no grupo 3, 60% foi a porcentagem de discordância obtida entre os avaliadores.

Temos em vista que nem todas as consequências de um exame podem ser completamente manipuladas por seus elaboradores (SCARAMUCCI, 2004), mas encaramos o EPPLÉ como potencial propulsor para o desenvolvimento da proficiência do professor de inglês como língua estrangeira e por isso julgamos tão essencial dar continuidade a trabalhos como os de Oliveira (2021a). Em nosso entendimento,

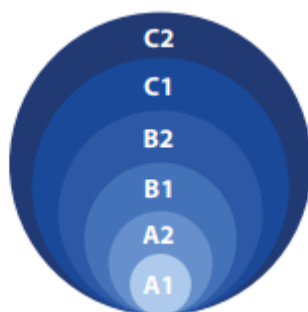
Os níveis de proficiência propostos no EPPLÉ podem também pautar critérios de certificação e de contratação de professores, sem representar necessariamente um impedimento à atuação desses profissionais, mas sim uma referência de **qualidade no ensino de LE no cenário nacional**. (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014, grifos nossos)

2.1.1.1 O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference* – CEFR) e o English Profile Programme

Um importante parâmetro tanto para a avaliação quanto para o ensino e aprendizagem de línguas é o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas – ou *Common European Framework of Reference* (CEFR), cujo objetivo principal é promover melhorias na qualidade e efetividade no ensino e aprendizagem de línguas, não por ser uma ferramenta de

estandardização que oferece respostas, mas por fazer perguntas apropriadas que podem facilitar reformas educacionais (COE, 2020). Além disso, outros objetivos centrais do CEFR são de, por exemplo, auxiliar os envolvidos no processo educacional (professores, alunos, órgãos examinadores, administradores educacionais, planejadores de curso) e também oferecer uma base sólida de reconhecimento das qualificações linguísticas (COE, 2020). Ao total, são seis níveis de referência propostos pelo CEFR (*Common Reference Levels*, em inglês), organizados de maneira progressiva em três diferentes categorias: A1 (*Breakthrough*) e A2 (*Waystage*), representativas dos usuários básicos da língua; B1 (*Threshold*) e B2 (*Vantage*), representativas dos usuários independentes; e C1 (*Effective Operational Proficiency*) e C2 (*Mastery*) (representativa dos usuários mais proficientes). É essencial destacar que, ainda denominado *Mastery*, o nível C2 não implica uma proficiência linguística igual ou similar à de um falante nativo, mas busca “caracterizar um alto grau de precisão, adequação e facilidade com a língua que tipifica a fala daqueles que são aprendizes altamente bem sucedidos” (COE, 2020). A figura 5 abaixo ilustra a organização desses níveis:

Figura 5 – Seis níveis propostos pelo CEFR



Fonte: COE (2020, p. 36)

O EPPLÉ pode se beneficiar desses níveis na medida em que eles são detalhados por meio de descritores ilustrativos e principalmente adaptáveis de acordo com as necessidades de cada contexto. Os referidos descritores podem ser de atividades comunicativas ou de aspectos da proficiência relacionados a competências específicas. Em relação ao segundo grupo de descritores, destacamos os de precisão gramatical, que auxiliarão no embasamento das análises deste trabalho, porque se configuram enquanto “uma fonte útil para o desenvolvimento de critérios avaliativos de quão bem usuários/aprendizes são capazes de realizar uma tarefa específica” (COE, 2020) e, nos auxiliam, portanto, a refletir a respeito da qualidade da produção

(nesse caso, oral) desses usuários. A figura 6 mostra os descritores do CEFR para precisão gramatical⁷:

Figura 6 – Descritores do CEFR para precisão gramatical

	Grammatical accuracy
C2	Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others' reactions).
C1	Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare and difficult to spot.
B2	Good grammatical control; occasional "slips" or non-systematic errors and minor flaws in sentence structure may still occur, but they are rare and can often be corrected in retrospect. Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make mistakes which lead to misunderstanding. Has a good command of simple language structures and some complex grammatical forms, although they tend to use complex structures rigidly with some inaccuracy.
B1	Communicates with reasonable accuracy in familiar contexts; generally good control, though with noticeable mother-tongue influence. Errors occur, but it is clear what they are trying to express. Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used "routines" and patterns associated with more predictable situations.
A2	Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes; nevertheless, it is usually clear what they are trying to say.
A1	Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a learnt repertoire.
Pre-A1	Can employ very simple principles of word/sign order in short statements.

Fonte: COE (2020, p. 132)

Embora os resultados e reflexões proporcionadas pelo CEFR sejam valiosos não só para o ensino e aprendizagem de línguas como para a área de avaliação, os descritores não oferecem detalhes linguísticos específicos a respeito da gramática para cada um dos níveis de proficiência. Hawkins e Buttery (2010) explicam que a razão para isso é o fato de que esses descritores foram criados com o objetivo de serem “universais”, isto é, de servirem a diferentes línguas da Europa.

Em razão dessa falta de especificidade, Hawkins e Buttery (2010) contam que, em 2005, o grupo Cambridge ESOL do *Cambridge Assessment* em parceria com Cambridge University Press e outros interessados criaram o *English Profile Programme* (doravante EPP), cujo objetivo era detalhar especificidades gramaticais e lexicais do inglês relacionando-as com as características funcionais anteriormente propostas nos descritores CEFR. Para tanto, utilizou-se o *Cambridge Learner Corpus* (CLC), composto por mais de 45 milhões de palavras do inglês provenientes de exames escritos de aprendizes de vários níveis de proficiência do mundo

⁷ Esses descritores serão traduzidos e mais amplamente discutidos na seção 4.3.

inteiro. Os resultados dessas pesquisas proporcionam amplas e consideráveis contribuições não só ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, como também podem embasar mais precisa e confiavelmente as discussões acerca da avaliação de candidatos em diferentes exames de proficiência, justamente por essas pesquisas realizadas terem sido empiricamente feitas. Nesse referido trabalho, esses autores discutem o conceito de criterialidade, também utilizada por Colombo (2019). Nesse conceito, as propriedades linguísticas podem ser:

- a) positivas: “Quando modelos precisos do falante nativo prevêm uma probabilidade de uso diferente de zero, dizemos que a propriedade em questão é uma propriedade linguística positiva⁸” (HAWKINS; BUTTERY, 2010, p. 4).
- b) negativas: “Quando as estimativas do falante nativo tendem para uma probabilidade zero de uso, mas as estimativas do falante mostram uma probabilidade diferente de zero⁹” (HAWKINS; BUTTERY, 2010, p. 4)

Interessa-nos, nesta investigação, principalmente os resultados referentes às propriedades linguísticas negativas, uma vez que buscamos identificar desvios gramaticais na fala dos participantes para posteriormente discutirmos como essas características embasam critérios de avaliação para o componente gramatical do EPPLE. Na subseção “erros”, Hawkins e Buterry (2010) apontam para dois principais padrões de desvios que surgiram a partir das análises do CLC: (i) os padrões de aprendizagem progressiva, isto é, desvios cuja frequência tende a diminuir conforme o nível do CEFR aumenta e (ii) padrões de “U” invertido, em que os desvios aumentam depois do nível B1 e tendem a diminuir quando o aprendiz atinge C2. O quadro 3 abaixo apresenta, de forma resumida, alguns tipos de desvios em cada um dos dois padrões:

Quadro 3 – Padrões de desvios e respectivos tipos de desvios identificados pelos pesquisadores do *English Profile Programme*

	1. Derivação do determinante (<i>Shes name was Anna</i>) B1 > B2 > C1 > C2
--	--

⁸ No original: *When accurate models of the native speaker predict a non-zero probability of usage we say that the property in question is a positive linguistic property.*

⁹ No original: *When the native speaker estimates tend towards a zero probability of usage but the learner estimates show a non-zero probability [...].*

Padrões de aprendizagem progressiva	2. Forma do determinante (<i>I have an car</i>) B1 > B2 > C1 > C2 3. Flexão incorreta do verbo (<i>I spended last weekend in London</i>) B1 > [B2, C1, C2] 4. Preposição faltante (<i>I gave it John</i>) [B1, B2] > [C1, C2] 5. Quantificador faltante (<i>I'll call in the next days</i>) [B1, B2] > [C1, C2]
Padrões de erro em U invertido	1. Concordância nominal (<i>One of my friend</i>) B2 > [B1, C1, C2] 2. Verbo desnecessário (<i>I spend to be last weekend in London</i>) B2 > [B1, C1, C2] 3. Substantivo faltante (<i>It was an interesting</i>) B2 > [B1, C1, C2] 4. Erro de contabilidade (<i>I don't have any monies</i>) [B2, C1] > [B1, C2] 5. Determinante desnecessário (<i>There was a lot of the traffic</i>) [B2, C1] > [B1, C2] 6. Conjunção faltante (<i>The stripes were red green</i>)

	B2 > [B1, C1, C2]
--	-------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base em Hawkins e Buttery (2010, p. 16 e 17)

Ressaltamos, no entanto, que as propriedades linguísticas positivas também são caras a esta investigação porque dizem respeito aos *can-do Statements* para cada nível de proficiência, isto é, o que um candidato classificado em determinado nível do CEFR consegue fazer naquela língua. O *English Profile* classifica os *can-do statements* em categorias gramaticais¹⁰, que estão divididas em supercategorias e subcategorias. As supercategorias são: adjetivos, advérbios, orações, conjunções, determinantes, marcadores discursivos, foco, futuro, modalidade, negação, substantivos, passivos, passado, preposições, presente, pronomes, perguntas, discurso indireto e verbos.

Desse modo, essa vasta variedade de propriedades sintáticas e morfossintáticas da língua inglesa identificadas por essas importantes pesquisas inseridas no programa *English Profile*, contribui para o embasamento das análises desta pesquisa.

2.1.2 Os conceitos de competência e proficiência

Os termos “proficiente”, “competente” e “fluyente” ainda parecem ser usados intercambiavelmente para fazer referência a alguém que “sabe falar uma língua estrangeira”, sobretudo em conversas cotidianas a respeito do assunto. Além desses usos populares, as definições dos termos “competência” e “proficiência” também podem variar de acordo com a concepção de cada pesquisador.

Em Llurda (2000), é possível obter um interessante panorama histórico que narra as origens das controvérsias teóricas acerca do termo competência. De acordo com o autor, essas discussões tiveram início logo quando, ao definir língua em sua teoria, o gerativista Chomsky afirmou que se tratava de uma dicotomia entre competência e performance. Sendo assim, esse teórico é (re)conhecido por ser o “ponto de partida para muitas outras abordagens, incluindo vários aspectos presentes na comunicação da vida real”¹¹ (LLURDA, 2000, p. 86). Mais tarde, Canale (1983) concebe competência comunicativa enquanto composta por quatro outras diferentes competências: competência gramatical, competência sociolinguística (adequação aos

¹⁰ Disponível em: <https://www.englishprofile.org/grammatical-categories>.

¹¹ No original: [...] starting point for many other approaches, including several aspects present in real-Life communication.

diferentes contextos), competência discursiva (organização textual em termos de coesão e coerência e em termos de gênero) e competência estratégica. Llurda (2000) destaca que explicitamente incorporou-se a noção de “habilidade” (*skill*) ao conceito de Canale (1983).

Corder (1973 apud LLURDA, 2000), por sua vez, também descreve competência comunicativa como uma habilidade e ainda introduz a ideia de competência transitória, que combina um conceito chomskyano de competência (estático e permanente) com uma noção de transição, na qual há constante dinamismo e desenvolvimento. Segundo Llurda (2000), os mal-entendidos acerca do termo competência na Linguística Aplicada parecem ter surgido dessas tentativas de definição do termo.

Bachman (1990), por sua vez, adota o termo capacidade linguístico-comunicativa, composta pela competência linguística, competência estratégica e por mecanismos de natureza psicofisiológica. É enfatizado que esses elementos estão em constante interação. Segundo esse autor,

A competência linguística compreende, essencialmente, um conjunto de componentes específicos do conhecimento que são utilizados na comunicação via linguagem. Competência estratégica é o termo que usarei para caracterizar a capacidade mental para implementar os componentes da competência linguística no uso comunicativo contextualizado da linguagem. A competência estratégica, portanto, fornece os meios para relacionar as competências linguísticas com as características do contexto da situação em que o uso da língua ocorre e com as estruturas de conhecimento do usuário da língua (conhecimento sociocultural, conhecimento do "mundo real"). Mecanismos psicofisiológicos referem-se aos processos neurológicos e psicológicos envolvidos na execução real da linguagem como um fenômeno físico (som, luz). (BACHMAN, 1990, p. 84)¹²

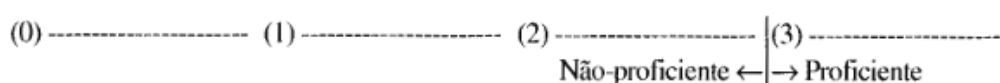
A respeito do conceito de proficiência, embora seja frequentemente relacionado a essa área, o termo é amplamente utilizado e não se restringe à linguagem. Em razão desse amplo uso e desses diversos significados a ele atribuídos, Scaramucci (2000) aponta para a existência de uma confusão terminológica acerca do termo, que é comumente utilizado sem uma atenção consciente.

Em suas considerações terminológicas acerca desse termo, a autora propõe duas dimensões. A primeira delas, que diz respeito ao uso não-técnico (ou mais amplo), é muito utilizada no dia a dia e na literatura de ensino de forma geral e costuma ser baseada “em

¹² No original: *Language competence comprises, essentially, a set of specific knowledge components that are utilized in communication via language. Strategic competence is the term I will use to characterize the mental capacity for implementing the components of language competence in contextualized communicative language use. Strategic competence thus provides the means for relating language competencies to features of the context of situation in which language use takes place and to the language user's knowledge structures (sociocultural knowledge, 'real-world' knowledge). Psychophysiological mechanisms refer to the neurological and psychological processes involved in the actual execution of language as a physical phenomenon (sound, light).*

julgamentos impressionistas, feitos de forma holística, do desempenho geralmente oral de um falante de L2 ou LE” (SCARAMUCCI, 2000, p. 13), não se apoiando, portanto, em avaliações sistemáticas (como exames de proficiência) e/ou em determinados critérios específicos. Na escala de representação dessa dimensão, em que a referência de proficiência é o falante nativo, há um “ponto de corte” que separa os proficientes dos não-proficientes. A figura 7 abaixo concretiza esse raciocínio da autora:

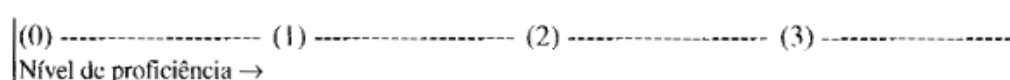
Figura 7 – Uso não técnico (mais amplo) do termo proficiência



Fonte: Scaramucci (2000, p. 14)

Para Scaramucci (2000), o uso técnico (ou restrito), por sua vez, desconsidera um conceito “absoluto” de proficiência para privilegiar um conceito “relativo”, que depende da especificidade de cada situação de uso da língua. Esse uso considera, portanto, a questão “proficiência para quê?” e, por isso, sua escala de representação apresenta níveis de proficiência:

Figura 8 – Uso técnico (restrito) do termo proficiência



Fonte: Scaramucci (2000, p. 14)

Ao final do artigo, a autora defende uma distinção entre os termos “competência” e “capacidade linguístico-comunicativa” por considerá-los claramente distintos e sugere que o termo “competência” seja substituído por “competência linguístico-comunicativa”, uma vez que esse último abarca aspectos tanto estruturais quanto comunicativos. Para ela, proficiência se refere, então, à meta de ensino e aprendizagem de LE.

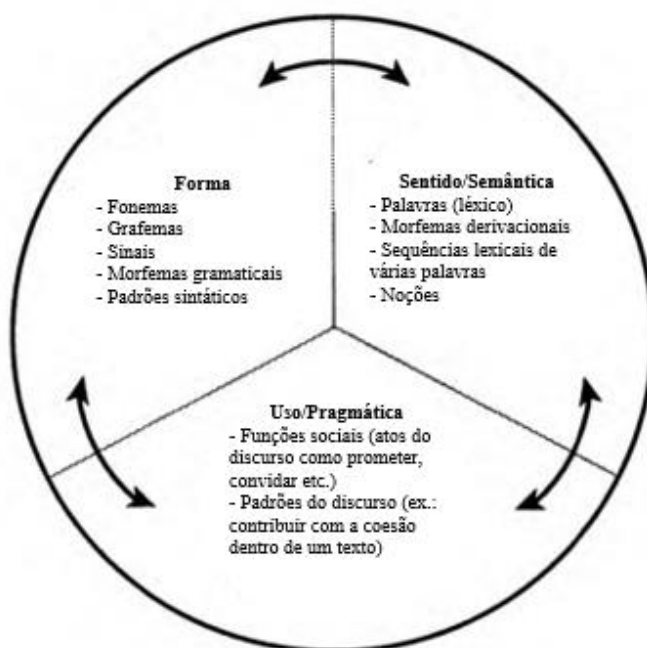
Com base nas considerações feitas, neste trabalho entende-se proficiência e competência assim como Consolo (2018): competência como sendo os conhecimentos que um falante da língua possui e a proficiência como essa manifestação dessa competência em usos efetivos e contextualizados da língua. Além disso, também considerando o uso técnico do termo

proficiência apresentado por Scaramucci (2000) e “proficiência linguística para ser professor” enquanto resposta à questão “proficiência para quê?”, este trabalho, apoiado nas reflexões teóricas de Consolo (2018), entende proficiência do professor enquanto “manifestação, em um dado contexto de sala de aula e para objetivos específicos de comunicação e ações pedagógicas, dos elementos que compõem a competência linguística” (p. 131).

2.2 Língua, gramática e ensino

Por trás de todo conceito de avaliação e de proficiência linguística, há, também, um conceito de língua e de gramática. Entende-se, neste trabalho, que a língua é, de acordo com a definição proposta por Larsen-Freeman (2003), “um processo dinâmico de formação de padrões por meio do qual humanos usam **formas linguísticas** para **significar** de maneiras **apropriadas** ao contexto” (p. 142, grifos nossos). Sendo assim, a língua não é concebida simplificada e tradicionalmente como um sistema único e pronto, mas como formada por subsistemas que interagem com dinamicidade. Além disso, não há, entre esses subsistemas, uma hierarquia, de modo que eles estão divididos em um modelo tripartido composto por forma, sentido e uso:

Figura 9 – As três dimensões de uma língua



Fonte: Traduzido e adaptado pela autora com base em Larsen-Freeman (2003, p. 35)

Essa visão de língua está em conformidade com a visão dinâmica proposta pela autora de que gramática não é um produto estático governado por regras, um sistema fechado e absoluto, mas um processo dinâmico no qual as formas possuem significados e usos em um sistema aberto, interconectado, flexível (LARSEN-FREEMAN, 2003). A autora destaca, ainda, que os subsistemas morfológico e sintático operam como um recurso para construir significado considerando o contexto de uso. Para ela, esse tratamento de língua e gramática implica que há muito mais complexidade no ensino e aprendizagem de língua do que a preocupação formal, isto é, a precisão gramatical das formas linguísticas produzidas pelos alunos, visto que a forma passa a ser uma de três dimensões a serem ensinadas e aprendidas.

Saber gramática ou “gramaticar”¹³ não significa apenas conhecimento das formas, mas uma habilidade de utilizar as estruturas gramaticais com acuidade, com significado e com adequação (LARSEN-FREEMAN, 2003). Logo, não é possível que os alunos desenvolvam essa habilidade sem que a gramática saia de uma perspectiva tradicional com preocupações meramente formais.

A formação pré-serviço de professores e o ensino e a aprendizagem de línguas de forma geral se beneficiam desses conceitos na medida em que se entende que as três dimensões da gramática são aprendidas de formas diferentes e precisam, portanto, ser ensinadas de maneiras distintas. Para que o ensino seja mais bem direcionado e consistente, Larsen-Freeman (2003) aponta que é preciso “deixar claro qual o desafio de aprendizagem para cada estrutura gramatical” (p. 41). O modelo tripartido proposto por ela contribui com a antecipação, por parte do professor, dos possíveis e prováveis desafios a longo prazo que um tópico a ser estudado possa impor aos alunos.

No caso desta pesquisa, é fundamental destacar que, mesmo no escopo de um recorte metodológico que se propõe a verificar desvios gramaticais em relação à norma-padrão da língua inglesa, reconhecemos e valorizamos a complexidade e a magnitude da natureza de uma língua. Paralelamente, essa teoria também nos embasa a selecionar e analisar desvios que incidam não somente sobre a forma linguística em sua superfície, mas também sobre o significado e sobre a adequação de uso dessas formas. Portanto, ainda que uma estrutura esteja sendo usada sem desvios formais, ela pode não ser precisa gramaticalmente se não houver uma relação entre forma e significado e se não se adequar ao contexto de fala do participante em questão.

¹³ Tradução livre para *grammaring*.

É importante salientar, ainda, uma definição de aquisição de linguagem coerente com essas acepções de língua e gramática. Para Spada e Lightbown (2008), a aquisição da linguagem não acontece instantaneamente e também não ocorre em uma aula, na exposição a uma forma linguística ou por meio de *feedback* que fornece ao aluno algum tipo de correção. As autoras, inclusive, preferem o termo “desenvolvimento” ao termo “aquisição”:

É um fenômeno dinâmico e em evolução que é provavelmente melhor caracterizado pela palavra desenvolvimento (sugerindo mudança em progresso) do que pela palavra aquisição (se essa significar que o usuário da língua tem posse completa e irrevogável de algum conhecimento ou comportamento linguístico). (SPADA; LIGHTBOWN, 2008, p. 182)¹⁴

A adoção do termo “desenvolvimento” ou do termo “aquisição” enquanto processo em constante evolução é coerente com o conceito de proficiência relativo composto por diferentes níveis, que são definidos de acordo com situações de uso futuro da língua (SCARAMUCCI, 2000).

Por cumprir a gramática – foco desta pesquisa – um importante papel para o desenvolvimento dessa proficiência, é preciso discorrer sobre alguns caminhos por meio dos quais ela pode ser ensinada. Batstone (1994) discute três abordagens centrais para o ensino de gramática. A primeira delas diz respeito à gramática como produto (*product teaching*), que é um ensino pensado e estruturado para promover uma especificação cuidadosa das formas linguísticas com a língua-alvo. O autor indica que, para esse tipo de ensino, dois estágios são centrais: a percepção da forma (*noticing*, em inglês) e a estruturação do conhecimento. O primeiro consiste em tornar uma forma notável ou saliente para que o aluno preste atenção a ela. Depois de notada, o aluno, por meio da manipulação dessas formas propiciada por esse ensino, passa a internalizar e a estruturar o conhecimento linguístico adquirido por meio de (re)combinações (BATSTONE, 1994).

A respeito desse ensino com foco na forma, Lightbown e Spada (2008) diferenciam dois possíveis caminhos, denominados de “isolado” e “integrado”. De acordo com as autoras, a instrução focada na forma de maneira isolada (*Isolated Form-Focused Instruction*) tem como objetivo principal ensinar os alunos a forma e o significado de um aspecto linguístico que, na percepção do professor, eles não conseguiriam adquirir durante atividades comunicativas. A instrução focada na forma de maneira integrada (*Integrated Form-Focused Instruction*), por sua vez, se refere a *feedbacks* e explicações dadas durante atividades com foco primário no

¹⁴No original: *It is an evolving and dynamic phenomenon that is perhaps better characterized by the word development (suggesting ongoing change) than by the word acquisition (if this is taken to mean that the language user has complete and irrevocable possession of some linguistic knowledge or behavior).*

significado com o objetivo de orientar os alunos a se comunicarem de forma mais precisa e, portanto, mais efetiva.

A segunda abordagem por Batstone (1994) é a de ensino de gramática como processo (*process teaching*). Segundo Batstone (1994, p. 51), esse ensino considera a gramática enquanto um “recurso contínuo” e prioriza o engajamento dos alunos por meio do uso estendido da língua para que sejam capazes de significar nessa língua. Sendo assim, a mobilização da gramática existe, mas a atenção dos aprendizes é dirigida, em grande medida, para o significado. Para esse ensino, o autor aponta para a importância da procedimentalização do conhecimento adquirido pelo aluno, o qual pode ser representado por estruturas e expressões que estão armazenados e prontos para serem utilizados pelo falante.

O ensino de gramática como habilidade (*teaching grammar as a skill*) é a última abordagem sobre a qual Batstone (1994) se debruça. Há, nesse ensino, uma busca pelo equilíbrio entre ensino como produto com ênfase nas formas gramaticais e entre ensino como processo com foco no significado e na autoexpressão. Sendo assim, os aprendizes realizam tarefas que exigem atenção às formas gramaticais ao mesmo tempo em que focam no uso da língua. Por meio dessas atividades, surgem oportunidades para que eles se conscientizem cada vez mais sobre como estão fazendo uso da gramática para se comunicarem e também sobre as possíveis estratégias para melhorarem esse uso.

Mais primordial do que elegermos qual dessas abordagens de ensino é mais adequada ou efetiva, é pensarmos no contexto de ensino de que estamos tratando e nas necessidades pedagógicas dos alunos envolvidos nesse cenário. Em harmonia com Batstone (1994), entendemos que cada abordagem tem suas vantagens e desvantagens:

O ensino como produto permite que focalizemos muito explicitamente nas formas, e essa é a sua grande vantagem. Ao mesmo tempo, só por meio de uma abordagem de processo nós podemos começar a moldar a maneira por meio da qual os aprendizes lidam com todo o complexo de habilidades necessárias para o uso da língua. Por meio do ensino de gramática como habilidade, podemos orientar a atividade do aluno e a linguagem do aluno sem liberar o controle na medida necessária para o trabalho processual.¹⁵

Além disso, também em consonância com o autor, acreditamos que seja possível e muitas vezes esperado que se combinem estratégias de ensino das três abordagens a depender

¹⁵ No original: *Product teaching allows us to focus very explicitly on specified forms, and this is its great strength. At the same time, only through a process approach can we begin to shape the learners' handling of the whole complex of skills required for language use. Through teaching grammar as a skill we can guide learner activity and learner language without releasing control to the extent that is necessary for process work.*

da demanda dos aprendizes. Essas escolhas, ao nosso ver, precisam, acima de tudo, ser informadas e coerentes com os objetivos de ensino e aprendizagem preestabelecidos. É pertinente que o professor permita que os alunos se preocupem tanto com o uso quanto com a precisão gramatical dos itens linguísticos por eles utilizados (BRUMFIT, 1984). Essas decisões do professor também precisam buscar, sempre que possível, desenvolver o pertencimento emocional dos alunos nas aulas e na língua, posto que esse precede a aprendizagem (MURPHEY *et al*, 2010) e a autonomia deles, para que se apropriem dos conhecimentos daquela língua estrangeira de forma a criarem uma identidade nessa língua.

2.2.1 A fala e a gramática da oralidade

Sendo a modalidade oral central nesta pesquisa, é pertinente discutirmos características específicas do domínio da fala. Historicamente, as habilidades orais foram negligenciadas quando comparadas às habilidades de compreensão e produção escrita. Bygate (2001) aponta que a fala em língua estrangeira tem ocupado um lugar peculiar na história do ensino de línguas e que só nas últimas décadas conseguiu emergir enquanto uma ramificação a ser ensinada, aprendida e avaliada. Em seu panorama histórico, o autor explica que um dos primeiros a priorizar o ensino das habilidades orais foi o método audiolingual. Nos anos 1970, as teorias sociolinguísticas e cognitivas influenciaram o ensino de línguas com uma abordagem que se atentava a noções interacionais. No entanto, Bygate (2001) afirma que nenhuma se dedicava ao estudo da natureza do discurso oral ou ao estudo do desenvolvimento de habilidades orais em língua estrangeira, que começaram a ser, mais tarde, investigados por estudos de desempenho oral em contextos baseados em tarefas, por exemplo.

Além dessas questões históricas mais amplas, há, ainda, as particularidades do ensino de línguas no Brasil, principalmente das escolas regulares públicas, nas quais o ensino das habilidades orais em língua estrangeira parece ser breve ou quase inexistente. É notável que há uma grande influência de mudanças por causa das provas de vestibulares de conceituadas universidades brasileiras e de orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são fortemente voltados para habilidades de leitura (CONSOLO, 2017).

A respeito da oralidade, Luoma (2004) destaca que, ao ouvir alguém falar, há uma tendência natural de prestar atenção em como essa pessoa “soa” e, com base nisso, chegar a algumas conclusões – muitas delas subscientes – sobre a personalidade, local de origem, atitudes desse falante. Ainda segundo a autora, “enquanto falantes, consciente ou

inconscientemente, as pessoas usam a fala para criar uma imagem delas mesmas para os outros” (LUOMA, 2004, p. 10). Quando se trata de um professor de LE, essa fala é ainda mais observada, vigiada, avaliada e investigada.

Com relação à gramática, foco primário desta pesquisa, Luoma (2004) ressalta que o progresso do aprendiz de uma língua pode ser observado por meio das formas gramaticais que ele consegue produzir de forma adequada. Assim, avaliar a gramática se faz importante quando se trata de avaliação de proficiência, pois essa é fácil de ser detectada tanto na fala quanto na escrita. Entretanto, a autora chama a atenção para o fato de que a gramática da oralidade deve ser avaliada de maneira diferente da gramática da escrita, já que são manifestações linguísticas diferentes.

Uma primeira diferença muito significativa entre fala e escrita, por exemplo, é o fato de que os falantes não falam em sentenças, que costumam ser mais longas, completas e frequentemente compostas por orações subordinadas, mas falam em forma do que Luoma (2004) chama de unidades de ideia (*idea units*, no original), sendo que isso ocorre, dentre algumas razões, para que os ouvintes compreendam em tempo real. Em decorrência dessa limitação temporal, essas unidades costumam ser sintaticamente mais simples (com mais coordenação e menos subordinação), delimitadas por contornos entoacionais e marcadas por hesitações e pausas – características próprias da língua falada. Além disso, é possível que muitas dessas unidades de ideia sejam incompletas (por inferências que podem ser feitas por causa do contexto situacional de comunicação, por exemplo) ou até concluídas por contribuições de outro falante. Outra diferença muito saliente é o fato de a oralidade ser, de forma geral, menos planejada que a escrita, ou seja, é caracterizada por uma maior espontaneidade.

Ainda que seja menos planejada e menos “complexa” sintaticamente, é inapropriado e retrógrado considerar, no entanto, que a escrita seja mais estruturada e, por isso, superior à modalidade oral. Na realidade, a oralidade possui uma complexidade de natureza diferente e, de acordo com Halliday (1979), uma ainda maior, e uma possível razão seria de que a escrita é mais estática e a fala tem mais dinamicidade. Uma outra proposição feita por Halliday (1979) seria de que a fala possui uma gramática mais complexa com um vocabulário mais simples, ao passo que a escrita utiliza de uma gramática mais simplificada e de um léxico mais elaborado.

Não é de nosso interesse, no entanto, verificar diferenças fundamentais entre a modalidade escrita e a modalidade oral. Essas teorias embasam este estudo na medida em que os nossos dados são de natureza oral e entendemos que o tratamento não pode ser o mesmo dado a textos escritos. Considerando também o foco na precisão e na complexidade gramaticais

desta pesquisa, intentamos reconhecer as principais características que são próprias da fala para que não sejam consideradas erroneamente como desvios.

É o caso da topicalização ou deslocamento esquerdo, que é uma ênfase dada ao elemento inicial com o objetivo de introduzir um tópico e orientar os ouvintes antes de se falar algo a respeito dele (HILLIARD, 2014). Também destacamos as caudas ou deslocamento direito, que servem para enfatizar o ponto do início ao mesmo tempo em que cria um tom informal ou para expressar uma opinião ou julgamento pessoal sobre algo (HILLIARD, 2014). Além dessas características, repetições, elipses, palavras genéricas, reformulações e preenchedores são comuns, próprios da oralidade e perceptíveis em nossos dados.

Reconhecendo essas características especiais da fala, McCarthy e Carter (2001) discorrem sobre dez critérios para uma gramática falada. Dentre esses critérios, estão, por exemplo, “anomalias desagradáveis”¹⁶ (MCCARTHY; CARTER, 2001) e a questão dos usuários nativos e não-nativos. Por “anomalias”, os autores entendem irregularidades que os pesquisadores podem encontrar em seus dados orais ou até escritos. Os autores destacam que, para esses casos, um critério relevante para checar a aceitabilidade dessas irregularidades é verificar a distribuição dessas estruturas ou expressões entre os próprios falantes e nos contextos. Relacionada aos usuários nativos ou não-nativos, McCarthy e Carter (2001) discutem uma questão de autoridade em torno da qual existe o questionamento sobre quem determina a gramática dos falantes de uma língua – falantes nativos ou usuários atuais da língua. Em uma conclusão democrática que considera o status de língua franca do inglês, os autores atestam que

A solução mais realista, pelo menos por agora, parece ser ter uma variedade de corpora falado (alguns baseados em países, alguns mais regionais ou globais, alguns com falantes nativos, outros falantes não-nativos, alguns mistos etc.), que podem ser comparados para estabelecer um conjunto central de características gramaticais em amplo uso internacional. (MCCARTHY; CARTER, 2011, p. 70)¹⁷

No que se refere à relação da gramática da oralidade com a formação de professores e a futura atuação desses profissionais, salientamos a importância de se conscientizar sobre essas características e o funcionamento delas para, futuramente, levá-las para as aulas de língua estrangeira. Hilliard (2014) explica que esse tipo de conhecimento promove um

¹⁶ No original: *unpleasant anomalies*.

¹⁷ No original: *The most realistic solution, at least for the present, would seem to be to have a variety of spoken corpora (some country-based, some more regionally or globally based, some native-speaker, some non-native, some mixed, etc.), which could be cross-compared to establish a core set of grammatical features in wide international usage.*

empoderamento do professor na promoção de melhorias na fluência e autenticidade da produção dos alunos, prevenindo, assim, que eles “falem inglês como um livro didático” (p. 2). Essa prevenção também pode ocorrer por meio da utilização de materiais autênticos com diálogos falados, já que, como constatado por Lintunen e Mäkilä (2014), os materiais didáticos são geralmente baseados na escrita e os autênticos são pouco utilizados.

Sendo assim, não parece haver um momento ideal para o ensino explícito da gramática falada, podendo, então, acontecer ao longo de todas as aulas de LE por meio de atividades¹⁸ que selecionem mecanismos específicos para que os aprendizes notem e também produzam de acordo com a situação e as suas necessidades.

Para avaliar a produção dessas características orais por parte dos alunos ou participantes de algum exame, Luoma (2004) aponta que é preciso definir o tipo de fala que se quer avaliar, sempre considerando um determinado contexto, para, então, desenvolver tarefas e critérios que avaliam esses aspectos. Informar os examinandos sobre esses critérios e assegurar que os processos avaliativos seguem os planos preestabelecidos também são etapas fundamentais na visão da autora.

2.2.2 A precisão gramatical e a complexidade gramatical

Tendo como foco a competência gramatical da proficiência oral do (futuro) professor de língua estrangeira, elegemos a precisão gramatical e a complexidade gramatical para analisar os dados nesta investigação.

Borges-Almeida (2009) se dedicou a analisar esses dois aspectos na proficiência oral de participantes do TEPOLI¹⁹ para estabelecer um comparativo entre esses resultados e dados de seminários apresentados por essas mesmas alunas-formandas em aula durante a formação pré-serviço. Enquanto limitações de seu estudo, a autora destaca o fato de que dados de apenas oito alunas foram utilizadas. Por essa razão, ela sugere que outras investigações (com um número maior de dados) com olhares parecidos sejam conduzidas para dar mais confiabilidade aos resultados encontrados por ela²⁰. Além disso, ela também salienta que uma limitação imposta foi o fato de que ela não possui informações analíticas a respeito do desempenho dos participantes, apenas resultados finais.

¹⁸ Para exemplos de atividades cujo foco é ensinar especificidades da modalidade oral, checar Hilliard (2014).

¹⁹ Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa.

²⁰ Alguns desses resultados serão discutidos neste trabalho ao longo do capítulo de Análise e Discussão dos Dados.

Busnardi (2012) seguiu os mesmos passos de Borges-Almeida (2009) para estabelecer um comparativo entre a proficiência oral dos participantes em contexto pré-serviço e em serviço com os objetivos de (i) checar até que ponto os critérios das faixas holísticas para o componente gramatical presentes no TEPOLI contemplavam as necessidades linguísticas de sala de aula e (ii) contribuir para o aprimoramento desses descritores holísticos e para a elaboração de escalas analíticas, que, até o momento daquela pesquisa, não existiam. Ademais, enquanto limitações, ela aponta para o número de participantes da pesquisa, que foram quatro.

Este trabalho se assemelha a esses estudos supramencionados na medida em que busca discutir os mesmos dois aspectos que compõem a proficiência oral do professor no que diz respeito ao componente da gramática. Por outro lado, se difere, em primeiro lugar, pela origem dos dados (teste oral do EPPLE e seminários apresentados durante aulas de língua inglesa um curso de Licenciatura em Letras) e pelos participantes, que não são os mesmos nos dois contextos e também estão em maior quantidade (total de 45). Também optamos por um recorte metodológico diferente para analisar a complexidade gramatical.²¹

Por definição, a precisão gramatical – também denominada acurácia gramatical – diz respeito à ausência de desvios gramaticais nas formas linguísticas, ou seja, é “a preocupação com a adequação formal em termos de itens linguísticos específicos” (BRUMFIT, 2000, apud BERGSLEITHNER, 2007, p. 47). Esse aspecto é significativo ao passo que a fala do professor de língua estrangeira serve de modelo aos aprendizes, fornecendo insumo linguístico a eles (*input*) para que, gradualmente, esses possam também produzir (*output*). Portanto, é imprescindível que os alunos tenham acesso a um modelo oral o mais preciso possível em sala de aula.

Bui e Skehan (2018, p. 2) também definem precisão gramatical. Para eles, esse aspecto diz respeito à “medida em que um aprendiz segue o sistema de regras da língua-alvo”²². Os autores declaram que há, nos estudos sobre acurácia, duas medidas principais: uma mais específica, que se propõe a medir um tipo de erro em específico (como o uso de artigos, por exemplo), e outra mais geral, que se vale de uma medida para representar todos os tipos de erro (geralmente por meio do índice unidades sem desvio). Neste trabalho, pareceu-nos oportuno combinar essas duas medidas principais, de modo que tenhamos um parâmetro quantitativo por meio das medianas de unidades sem e com desvio, bem como uma análise quantitativa dos tipos de erros encontrados na fala dos participantes.

²¹ Mais detalhes sobre a metodologia serão dados na terceira parte deste trabalho.

²² No original: *Linguistic accuracy refers to the extent to which a learner follows the rule system of the target language.*

Considerando a precisão gramatical enquanto essa ausência de desvios gramaticais, é apropriado que explicitemos como se entende os termos “erro” e “desvio” no presente trabalho. Com base em Cavalari (2005), consideramos que erro seja aquilo que não faz parte do que é aprovado pelo uso comum e das regras determinadas por aquela uma determinada comunidade linguística. Sendo assim, o falante nativo é importante por ser considerado um “informante” de alguns aspectos do funcionamento linguístico e cultural (CAVALARI, 2005), mas ele não é visto como o único responsável pela construção e manutenção de um sistema de regras socialmente estabelecidas, principalmente porque “o inglês atende às necessidades comunicativas e comunitárias de diferentes comunidades”, portanto é lógico e natural que essa língua seja diversa e que nenhuma nação específica a detenha (WIDDOWSON, 1994, p. 385).

Os erros não dizem respeito, por conseguinte, a deslizes em relação a um sistema de regras fechado e ideal, isso porque também reconhecemos o *status* de língua franca da língua inglesa e a sua diversidade de falantes não-nativos que a utilizam ao redor do mundo (como é o caso dos falantes não-nativos participantes desta pesquisa em processo de apropriação da língua com o objetivo principal de ensiná-la). No entanto, em razão do contexto e das necessidades dos participantes desta investigação – avaliação de (futuros) professores dessa LE –, é necessário que priorizemos a norma-padrão.

Vale ressaltar, ainda, que não fazemos distinção entre os termos “erro” e “desvio”. No entanto, optamos por utilizar, ao menos na parte das vezes, a palavra “desvio” por parecer que possui uma conotação menos negativa e rotuladora.

Segundo Dulay (1982), os erros, a partir de suas características observáveis (descritivas) podem ser classificados de quatro maneiras diferentes. A primeira delas é por meio da categoria linguística, ou seja, por meio do componente (sintaxe, morfologia etc.) ou constituinte linguístico afetado (preposição, verbo, pronome etc.). A segunda diz respeito à estratégia de superfície, que considera se algum item linguístico foi equivocadamente omitido, adicionado ou ordenado, critério utilizado por Oliveira (2021a). Uma análise comparativa dos erros do aprendiz com outras construções linguísticas é uma terceira forma de se classificar os erros. Por último, na quarta classificação, prioriza-se o efeito que o erro possui na comunicação.

A complexidade gramatical – também chamada de complexidade ou maturidade sintática e complexidade linguística pela literatura –, por sua vez, é a “amplitude das formas que emergem da produção linguística e o grau de sofisticação dessas formas” (ORTEGA, 2003, p. 492, apud BORGES-ALMEIDA, 2009, p. 87).

De acordo com DeKeyser (2005), a complexidade das estruturas possui relação direta com a dificuldade de aquisição dessas estruturas pelo aprendiz. O autor aponta que a relação entre complexidade gramatical e aquisição gramatical ocorre em três níveis distintos, sendo eles a complexidade da forma, a complexidade do significado e a complexidade da relação forma-significado. Contudo, ele afirma que esses três fatores desconsideram a dificuldade psicolinguística de aquisição. Sendo assim, a complexidade reside na

[...] transparência das relações forma-significado para um aprendiz que está processando a língua [...], pelo menos para aprendizes que são deixados por conta própria em vez de serem apresentados a um conjunto razoavelmente completo de regras sobre as relações de forma-significado (DeKEYSER, 2005, p. 3)²³

Kuiken *et al* (2019) afirmam que os falantes de uma língua podem fazer diferentes escolhas lexicais, morfológicas e sintáticas por causa de fatores linguísticos (internos à própria língua) ou externos. Os autores se dedicam a investigar a variação da complexidade (especialmente sintática) por causa de diferentes fatores externos. De acordo com esses autores, a variação pode ocorrer em razão de diferentes níveis de proficiência (denominada variação de desenvolvimento), da modalidade (oral ou escritas), de tipos de tarefas e gêneros e também variação nos idiomas de origem e destino. Além disso, também há variações resultantes de diferenças entre aprendizes (a depender do conhecimento prévio de cada um, do interesse pela língua, da personalidade etc.) ou entre um mesmo aprendiz, como diferenças no desempenho em diferentes estágios de aprendizagem (KUIKEN *et al*, 2019).

Essas motivações nos competem por, primeiramente, trabalharmos com dados interrelacionados, porém naturalmente diferentes. Entendemos que a complexidade da fala dos participantes do EPPLÉ pode ser diferente da fala dos alunos dos seminários, a começar pela diferença clara de contexto ou de tarefa que precisam cumprir. Além disso, compreendemos que as variações de complexidade decorrentes de diferenças pessoais dos aprendizes são inevitáveis. Interessa-nos, todavia, identificar padrões e variações na complexidade em decorrência de diferentes níveis de proficiência dos participantes para que oportunamente essas características possam embasar critérios avaliativos do componente gramatical.

Para a análise da complexidade gramatical, as principais medidas disponíveis para pesquisa apontadas por Norris e Ortega (2009) são o comprimento médio (da *T-unit*, da *c-unit*, da oração, etc.) e a quantidade de subordinação. Além dessas, ainda é possível encontrar

²³ No original: [...] *transparency of form-meaning relationships to a learner who is processing language [...], at least for learners who are left to their own resources instead of presented with a reasonably complete set of rules about form-meaning relationships.*

trabalhos que medem a complexidade por meio da quantidade de coordenação, variedade, sofisticação e tempo aquisicional de formas gramaticais e frequência total de uso de certas formas consideradas como sofisticadas e complexas. Os autores apontam para uma preocupação com a priorização (limitada) da subordinação para medir complexidade em todos os níveis de desenvolvimento. Juntamente com um uso mais motivado dessas medidas globais de complexidade, os autores postulam que

“[...] medidas mais específicas sejam concebidas e usadas especificamente para dados em segunda língua, [...] mas também mais medidas sensíveis ao desenvolvimento e baseadas em interlinguagem que exploram a complexidade definida como variedade estrutural, sofisticação e tempo de aquisição” (NORRIS; ORTEGA, 2009)²⁴

Considerando uma concepção de complexidade enquanto variedade estrutural, decidimos analisar a complexidade de uma perspectiva mais direcionada e específica, buscando verificar o uso de tempos verbais compostos na fala dos participantes (como o *Present Perfect*). Ao nosso ver, a dificuldade dessas estruturas pode residir tanto na forma, dado que esses tempos precisam de verbos auxiliares, quanto na relação forma-significado que pode não ser tão transparente em algumas circunstâncias, como é o caso do aspecto verbal perfeito.

A respeito das diferenças entre precisão e complexidade, Foster e Skehan (1996) afirmam que, por a precisão ter um foco na forma, pode ser de orientação mais conservadora, visto que tende a apresentar formas mais controladas e simples de forma a alcançar um uso mais objetivo da linguagem. Por outro lado, os autores salientam que a complexidade mostra uma disposição maior em correr riscos e experimentar formas. Por causa disso, essa última propõe mais mudanças e oportunidades para crescimento dentro do sistema interlinguístico (FOSTER e SKEHAN, 1996).

Em seu trabalho, D'Ely (2006) discute a relação entre quatro elementos da proficiência: fluência, complexidade gramatical, densidade lexical e acurácia. Os resultados mostram que esses elementos competem pela atenção do falante no momento da fala, de maneira que, quando ele se concentra em um, tende a não se atentar da mesma forma aos outros. Desse modo, a capacidade da memória de trabalho e os mecanismos de atenção são determinantes no desempenho oral do falante. Acreditamos que essa disputa por atenção precisa ser essencialmente refletida nas faixas de proficiência analíticas.

24 No original: “[...] more specific measures will be devised and used for L2 data specifically, [...] but also more developmentally sensitive and interlanguage-based measures that tap complexity defined as structural variety, sophistication, and acquisitional timing.

Discutimos, na subseção a seguir, o contexto metalinguístico no qual nossos dados estão inseridos.

2.3 O contexto metalinguístico

Embora adotemos que a proficiência do professor de língua estrangeira é formada por diferentes competências (ALMEIDA FILHO, 1993), em razão de um recorte metodológico, aprofundamo-nos, como mencionado nas seções anteriores deste trabalho, na competência gramatical por meio dos aspectos precisão e complexidade gramatical. Além disso, o entendimento do funcionamento da competência metalinguística é relevante porque, em ambos os contextos de análise, os participantes utilizam da língua estrangeira para “serem professores”. Sendo assim, a metalinguagem é o domínio linguístico de nossos dados.

Devido a esse contexto, “todo objeto (concreto ou cultural) introduzido na sala de aula de língua é propenso a adquirir uma dimensão metalinguística, bem como toda linguagem produzida pelos participantes da aula” (GIL, 1999, p. 49)²⁵. É válido salientar que essas competências específicas não são tidas como mais importantes na fala do professor de LE, mas são tão essenciais quanto os outros aspectos envolvidos nos processos comunicativos.

Por definição, a competência meta é o uso que o professor faz da língua para se comunicar com os alunos ao mesmo tempo em que utiliza da língua para também falar sobre a própria língua (ALMEIDA FILHO, op. cit.). Sendo assim, se caracteriza como parte do domínio específico requerido do professor e é uma das habilidades que o diferencia de um outro falante da mesma língua. Dessa forma, a competência do professor passa a ser, como ilustrado por Consolo (2007, p. 177) na figura 10 abaixo, fruto de uma intersecção entre a competência geral, necessária a todos os falantes de uma língua, e o discurso de sala de aula:

Figura 10 – A competência do professor: resultado da união da competência geral com o discurso de sala de aula



Fonte: Consolo (2007, p. 177).

²⁵ No original: [...] every object (concrete or cultural) introduced into the language classroom is prone to acquire a metalinguistic dimension, as well as every language production of the classroom participants.

A respeito desse discurso de sala de aula, Gil (1999) apresenta três suposições. Em primeiro lugar, esse discurso tem como objetivo principal ensinar e/ou aprender e, por esse motivo, é essencialmente voltado ao e estruturado para o ensino e aprendizagem. Em segundo lugar, o autor aponta para o fato desse discurso ser altamente complexo, já que se configura como objeto e meio de ensino. Nos testes orais do EPPL e nos seminários, os alunos de fato utilizam da língua inglesa para se comunicarem ao mesmo tempo que ensinam, aprendem, explicam ou discutem algo por meio dela. Por último, é caracterizado por uma dinâmica formada por três dimensões (explícita, implícita e ficcional).

A dimensão explícita, de acordo com a mesma autora, tem o propósito de auxiliar os alunos a produzirem na língua-alvo por meio do uso de terminologias específicas, definições, categorias gramaticais etc. Gil (1999) destaca, no entanto, que essas terminologias e definições apresentadas pelo professor em sala de aula não são definições linguísticas teóricas propriamente ditas, mas não adaptadas por ele de acordo com as necessidades pedagógicas.

A dimensão implícita, usada tanto por professores quanto por alunos, objetiva alinhar as formas linguísticas utilizadas pelos alunos por meio da verificação, da correção (por meio de *feedbacks*) e da eliciação de alguma informação. A repetição (não-automatizada) pode ser muito utilizada nessa dimensão como uma estratégia para essa correção da produção dos alunos. Para exemplificar, Gil (1999, p. 50) apresenta uma situação em que um aluno fala *He was died* e o professor, em seguida, corrige a forma verbal dizendo *He died*.

A última dimensão, denominada ficcional, se refere aos momentos em que se colocam em situações ficcionais (como *role-plays*, jogos, diálogos simulados) para praticar a língua. Segundo Gil (1999), os próprios aprendizes reconhecem que estão “fingindo” naquelas situações simuladas porque elas são diferentes de situações comunicativas reais. No entanto, com o passar do tempo, o aprendiz desenvolve sua competência comunicativa e passa gradativamente a ser mais independente dessas situações simuladas.

Para além da sua importância para a fala do professor, o conhecimento metalinguístico é essencial indispensável para o aprendiz de LE, “uma vez que tendo este o conhecimento de sua primeira língua, ele utilizar-se-á das realizações conscientes de linguagem para adquirir o conhecimento da LE, apoiando-se em suas habilidades linguísticas gerais” (FERNANDES, 2011, p. 71). Isso significa que, na medida em que o conhecimento metalinguístico do aprendiz aumenta, também aumenta sua autonomia para construir novos conhecimentos daquela língua (e vice-versa).

Enfatizamos, por último, que o foco desta pesquisa é nas questões relativas à competência gramatical, de modo que discussões específicas a respeito da competência metalinguística do professor não serão feitas. Em outras palavras, não analisaremos, por exemplo, como os participantes ensinam a LE usando a LE, mas focalizaremos na qualidade dessa fala enquanto ele utiliza a língua-alvo para se apresentar, explicar algo, interagir com alguém, dar *feedback*, expor um conceito etc.

2.4 O capítulo em resumo

Apresentou-se, neste capítulo, o embasamento teórico que sustenta esta pesquisa. Primeiramente, discutiram-se questões relacionadas à área de avaliação, como o que é avaliação (em sua acepção mais ampla) e o que é avaliação de proficiência, bem como questões sobre as diferentes maneiras de se avaliar. Discorreu-se, de maneira mais específica, sobre a organização do exame EPPL, seu objetivo principal e suas faixas holísticas e analíticas. Apresentou-se, em seguida, os níveis do CEFR e a importância do *English Profile Programme* para esta pesquisa. Apresentou-se, ainda, os conceitos de competência, proficiência e proficiência do professor adotados nesta pesquisa.

Além disso, apresentou-se o que se entende por língua e gramática neste trabalho. Por ser a oralidade de interesse desta pesquisa, apresentou-se características que a difere da escrita, de modo que não consideremos equivocadamente essas particularidades enquanto desvios gramaticais. Os conceitos de precisão e complexidade gramatical foram apresentados e interrelacionados, já que, na literatura, aponta-se para o fato de que esses dois aspectos tendem a competir pela atenção do falante de LE. Na última seção deste capítulo, discorremos sobre o que é metalinguagem e a importância do entendimento desse domínio específico para a avaliação da proficiência oral do professor de inglês como língua estrangeira.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Dividido em três seções, neste capítulo apresenta-se a metodologia utilizada para a realização desta investigação. Primeiramente, justifica-se, sob a perspectiva teórica, a natureza da pesquisa. Em seguida, descreve-se o contexto e os participantes envolvidos neste estudo. Na sequência, abordam-se os procedimentos metodológicos necessários à transcrição e organização dos dados para, finalmente, descreverem-se os procedimentos de análises quantitativa e qualitativa para os aspectos de precisão e complexidade gramatical.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa adota uma metodologia híbrida de investigação, uma vez que é de natureza qualitativa e também utiliza procedimentos quantitativos.

Dörnyei (2007) aponta para alguns argumentos que mostram o valor da metodologia híbrida. Em primeiro lugar, encontra-se o fato de que combinar procedimentos qualitativos e quantitativos pode significar combinar as vantagens dos dois métodos de pesquisa, como a sistematicidade, rigorosidade e maior controle dos resultados quantitativos com a flexibilidade e a natureza emergente de um estudo qualitativo. Além disso, o autor afirma que, na pesquisa híbrida, é possível que “palavras possam ser usadas para adicionar sentido aos números e números possam ser usados para adicionar precisão às palavras”²⁶ (DÖRNYEI, 2007, p. 45). Considerando a complexidade da fala e da modalidade oral na proficiência oral do professor de inglês como LE como um todo, acreditamos que essa análise multinível é aplicável e, sobretudo, necessária.

Outro motivo pelo qual se faz pertinente a adoção de uma metodologia híbrida é o fato de que o rigor metodológico da pesquisa quantitativa e da qualitativa reside em diferentes aspectos. De acordo com Holliday (2007, p. 8),

[...] enquanto os passos prescritos da pesquisa quantitativa tornam difícil responder às variáveis incontroláveis, a pesquisa qualitativa convida o inesperado. Decisões sobre os instrumentos de pesquisa são tomadas em resposta gradual à natureza do ambiente social a ser investigado à medida que sua natureza é revelada. Isso significa que toda configuração de pesquisa qualitativa será diferente. Enquanto o rigor na pesquisa quantitativa está na aplicação disciplinada de regras prescritas para o desenvolvimento

²⁶ No original: *Words can be used to add meaning to numbers and numbers can be used to add precision to words.*

de instrumentos, o rigor na pesquisa qualitativa está no desenvolvimento principiológico da estratégia para se adequar ao cenário de estudo.²⁷

Tendo em vista que o objetivo principal desta pesquisa é contribuir para o aprimoramento dos critérios avaliativos da gramática da proficiência oral do (futuro) professor de inglês como LE, a adoção dessa metodologia híbrida parece-nos adequada. Quando se trata de avaliação, especialmente por meio de um exame de proficiência, é importante que pensemos em termos de medidas numéricas ao mesmo tempo que não deixamos de considerar o contexto e os participantes envolvidos no processo avaliativo por meio de discussões qualitativas e formativas.

As medidas numéricas deste trabalho supramencionadas dizem respeito ao número de desvios gramaticais cometidos por cada participante, ao número de *AS-units* produzidas (e as respectivas porcentagens de unidades sem desvio, com um, com dois e assim sucessivamente) e aos cálculos de desvio-unidade e unidade-sem-desvio relacionados tanto à precisão quanto à complexidade gramatical. Em termos de aspectos qualitativos, detalhamos as categorias de desvio gramatical e os padrões de desvio específicos encontrados dentro de cada categoria, de modo que possam contribuir para a (re)elaboração dos critérios analíticos do exame. Além disso, os descritores de “precisão gramatical” das faixas analíticas propostas por Oliveira (2021a), das faixas de proficiência do CEFR e do *Cambridge Assessment English* e os resultados do programa *English Profile* também são usados para as discussões qualitativas.

Além disso, considerando a face qualitativa desta pesquisa, este trabalho se caracteriza como um estudo de caso, sendo esse considerado enquanto “um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação” (LEFFA, 2006, p. 15). De acordo com Leffa (2006), o estudo de caso pode ser classificado em três diferentes categorias: exploratório, descritivo e explanatório. O tipo exploratório geralmente se caracteriza por ser como um estudo piloto, que busca testar novas perguntas norteadoras, hipóteses e/ou instrumentos e procedimentos. O descritivo, por sua vez, objetiva mostrar “a realidade como ela é” (LEFFA, 2006, p. 18), descrevendo um evento sem necessariamente ter preocupações com generalizações. Por último, o estudo de caso explanatório intenta descrever e explicar uma dada realidade em termos de causa e efeito.

²⁷ No original: [...] while the prescribed steps of quantitative research make it difficult to respond to uncontrolled variables, qualitative research invites the unexpected. Decisions about research instruments are made in gradual response to the nature of the social setting being investigated as its nature is revealed. This means that every qualitative research design will be different. Whereas the rigour in quantitative research is in the disciplined application of prescribed rules for instrument design, the rigour in qualitative research is in the principled development of strategy to suit the scenario being studied.

Este trabalho se enquadra em um estudo de caso exploratório-descritivo: o “evento” ou objeto a ser compreendido em profundidade, neste caso, é o EPPLÉ, cujas características são bem delimitadas e específicas. Esta descrição e exploração se aplicam mais especificamente à investigação da avaliação da precisão e da complexidade gramatical do professor de língua inglesa no escopo do mencionado instrumento avaliativo. Essa investigação é realizada por meio da análise de dados de dois conjuntos de dados interrelacionados também bem específicos. No caso dos dados provenientes dos testes orais do EPPLÉ, trata-se de dados de um mesmo exame de proficiência e de alunos de um mesmo curso de graduação (Licenciatura em Letras). No caso das aulas, esses dados são de uma mesma instituição de ensino superior, de um mesmo curso de Licenciatura em Letras e de um mesmo docente.

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa se insere, de forma mais ampla, no contexto de ensino superior público brasileiro e, de forma mais específica no curso de graduação de Licenciatura em Letras, responsável por habilitar os alunos a serem professores de determinada língua-alvo (neste caso, língua inglesa). Os dados utilizados neste trabalho são de duas diferentes naturezas: (i) testes orais do EPPLÉ e (ii) aulas on-line de língua inglesa.

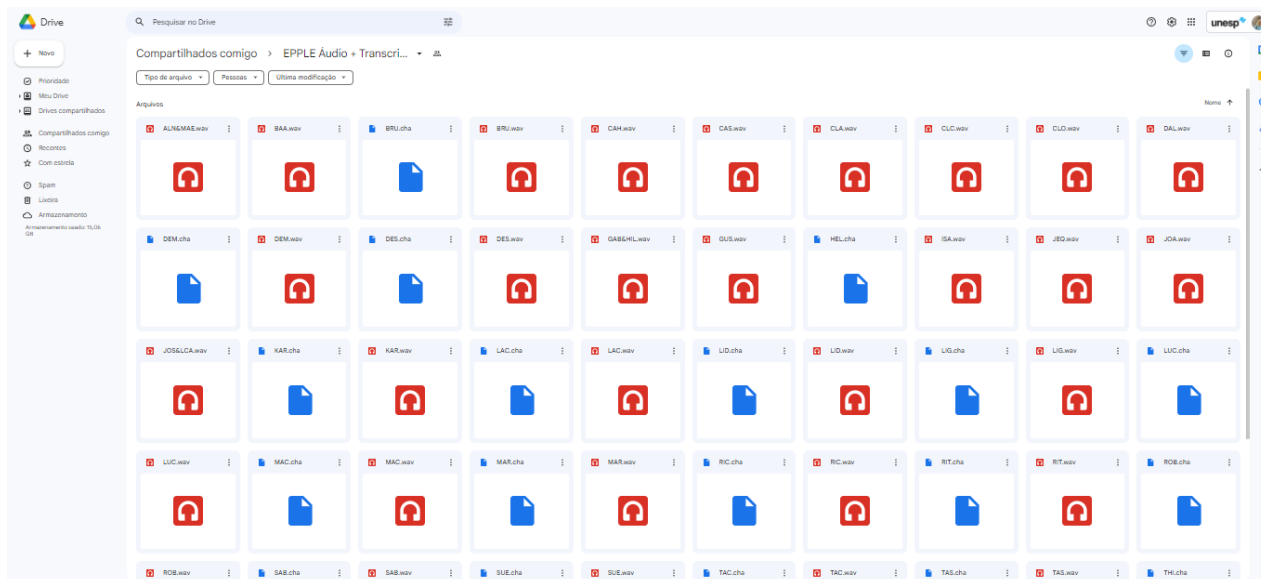
A primeira parte dos dados, que são os testes orais do exame EPPLÉ, foi coletada em dois diferentes anos (2015 e 2017) em três universidades públicas brasileiras, sendo uma delas do estado de São Paulo e as outras duas de Minas Gerais. A primeira coleta, que corresponde à maior parte dos dados do EPPLÉ analisados, ocorreu em formato eletrônico, de modo que os testes foram gravados em áudio. A segunda, de 2017, se deu presencialmente em formato de entrevista, também com gravação em áudio. Todos os participantes desses testes foram alunos de cursos de Licenciatura em Letras.

Essas gravações em áudio integram o banco de dados do EPPLÉ²⁸ e estão disponíveis aos membros do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC – Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: Crenças, Construtos e Competências. Essas gravações com as respectivas transcrições foram cortesmente concedidas por Colombo (2019), uma das integrantes do grupo, que previamente as utilizou em sua pesquisa de Doutorado. Essas mesmas amostras de desempenho oral foram utilizadas por Oliveira (2021a), também pesquisador-membro do referido grupo, para a elaboração das faixas analíticas do EPPLÉ. A figura 11 abaixo mostra

²⁸ Protocolo do CEP-IBILCE: 007.0.229.325-11 / Parecer nº 057/11.

como estão organizados esses dados no banco, que utiliza da plataforma *Google Drive* para compartilhamento entre os membros:

Figura 11 – Organização das amostras de desempenho oral do EPPL no banco de dados do ENAPLE-CCC



Fonte: A autora.

O quadro 4 abaixo resume as principais informações sobre as amostras do primeiro conjunto analisadas. Nele, encontram-se as siglas²⁹ das 29 amostras do EPPL analisadas em ordem alfabética, a sigla do estado em que aquela amostra foi coletada (SP ou MG), o ano (2015 ou 2017) e o formato (eletrônico ou presencial).

Quadro 4 – Principais informações sobre dados do EPPL analisados

Participante	Estado	Ano	Formato
BAA	MG	2017	Eletrônico
BRU	SP	2015	Eletrônico
CAH	MG	2015	Eletrônico
CAS	MG	2017	Eletrônico
CLA	MG	2017	Eletrônico

²⁹ Para preservar a identidade dos candidatos, eles foram representados por meio de siglas de três letras, sendo que duas das letras são do prenome e uma do sobrenome. Para as gravações das aulas, manteve-se o mesmo padrão de representação para os alunos-licenciandos.

CLC	MG	2015	Eletrônico
DAL	MG	2015	Eletrônico
DEM	SP	2015	Eletrônico
DES	SP	2015	Eletrônico
GUS	MG	2015	Eletrônico
ISA	MG	2017	Presencial
JEQ	MG	2017	Eletrônico
JOA	MG	2017	Eletrônico
KAR	SP	2015	Eletrônico
LAC	MG	2015	Eletrônico
LID	MG	2015	Eletrônico
LIG	MG	2015	Eletrônico
LUC	SP	2015	Eletrônico
MAC	SP	2015	Eletrônico
MAR	SP	2015	Eletrônico
RIC	MG	2015	Eletrônico
RIT	MG	2015	Eletrônico
ROB	MG	2015	Eletrônico
SAB	MG	2015	Eletrônico
SUE	SP	2015	Eletrônico
TAC	MG	2015	Eletrônico
TAS	MG	2015	Eletrônico
THI	MG	2015	Eletrônico
THY	MG	2015	Eletrônico

Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda parte dos dados diz respeito a gravações (em vídeo) de aulas de duas disciplinas de língua inglesa do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública brasileira do interior paulista. Essas aulas aconteceram em formato on-line nos anos de 2020 e 2021 por meio da plataforma *Google Meet* em decorrência da pandemia mundial causada pelo vírus da COVID-19, que forçou alunos, professores e funcionários a se afastarem do campus por período indeterminado. Os participantes dessas aulas são alunos do penúltimo e último anos

do curso de Licenciatura em Letras com dupla habilitação (português e inglês) e de dois períodos diferentes.

É pertinente mencionar que, ao início dessas aulas de caráter emergencial, os alunos foram consultados pelo professor responsável pela disciplina a respeito da autorização para a gravação dessas aulas para benefícios de revisão (portanto, os vídeos eram semanalmente disponibilizados na plataforma *Google Drive* para que os alunos tivessem acesso), bem como para benefícios de pesquisa (como esta). Ademais, ressaltamos que não existe nenhum comprometimento em relação à identidade dos participantes.

Parte dessas aulas foram ministradas pelo próprio professor responsável pela disciplina com conteúdos preestabelecidos por ele e previstos na grade curricular do curso. Outras aulas foram reservadas e organizadas de modo que os alunos pudessem apresentar seminários na língua-alvo a respeito de um tópico cultural previamente escolhido por eles. Além dessa apresentação, era esperado que a apresentação fosse conduzida como se fosse uma aula e que, portanto, os alunos-apresentadores interagissem com os demais colegas, fizessem perguntas, oferecessem explicações e dessem instruções.

Em razão de um recorte metodológico e de limitações temporais, optamos por analisar apenas os vídeos dos alunos-formandos do ano de 2020, ou seja, que estavam cursando o último ano do curso de Licenciatura em Letras. Dessa forma, acreditamos que é possível ter um levantamento mais específico de como se caracteriza a proficiência oral desses alunos que estão quase deixando a universidade para ensinar inglês como língua estrangeira. Além disso, apesar de esses alunos participarem ativamente em grande parte das aulas, também optamos por descartar as que foram ministradas pelo professor da disciplina. Parece-nos mais proveitoso investigarmos a proficiência oral desses alunos enquanto eles apresentam os seminários, porque a competência gramatical, de interesse deste atual trabalho, se manifesta mais evidentemente nesses momentos, isto é, por um período de tempo maior. Além disso, assim como anteriormente mencionado, os seminários se caracterizam como momentos avaliativos e serviram ao professor da disciplina como um dos instrumentos de avaliação final.

No quadro 5 a seguir, apresentamos as turmas (denominadas pelos números 1 e 2) e as siglas dos respectivos participantes. Ao todo, foram analisados 16 seminários, sendo 8 de cada turma.

Quadro 5 – Siglas dos participantes das aulas organizados por turma

Turma 1	Turma 2
---------	---------

AMA	CAA
ANC	ISM
CAM	JOA
ISV	JOV
LEG	LEF
LOC	PEF
MEM	RES
RAL	WIT

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3 Transcrição e organização dos dados

Por trabalharmos com dois tipos de dados diferentes em uma quantidade considerável, dedicamo-nos, em um primeiro momento, a organizá-los em pastas para facilitar as análises. As gravações dos testes orais do EPPLÉ foram colocadas em uma pasta pessoal no *Google Drive* desta pesquisadora com suas respectivas transcrições. As gravações das aulas foram separadas por turma e, posteriormente, separadas em pastas de aulas ministradas pelo docente responsável e de aulas em que os seminários foram apresentados.

No caso do EPPLÉ, reiteramos que esses testes já haviam sido utilizados por outros pesquisadores e, portanto, já haviam sido previamente transcritos. A reutilização desses dados se revelou interessante para esta pesquisa à medida em que objetivamos dar continuidade ao aprimoramento dos critérios de avaliação do exame e que consideramos que as pesquisas em torno desses critérios se complementam. Um outro critério para o reaproveitamento dos mesmos dados é o fato de que, conforme já citado neste trabalho, por razões metodológicas Oliveira (2021a) utilizou apenas o desempenho dos candidatos na tarefa 5 do teste oral do EPPLÉ para a elaboração dos critérios analíticos para o aspecto “gramática”. Neste trabalho, como anteriormente exposto no capítulo de Fundamentação Teórica, analisamos o desempenho dos 29 participantes do início ao fim do teste oral.

Esses testes foram inicialmente transcritos por meio do programa CLAN (*Computerized Language Analysis*), *software* gratuito criado pelo projeto TalkBank³⁰, que inicialmente era utilizado para a análise de dados linguísticos infantis e atualmente é utilizado para a transcrição,

³⁰ Para mais informações a respeito do projeto e dos programas, acessar <https://www.talkbank.org/>.

codificação e análise de uma grande variedade de dados. Dedicamo-nos, primeiramente, à revisão dessas transcrições em combinação com os respectivos áudios. Os áudios que não possuíam transcrições prontas por alguma razão também foram cuidadosamente transcritos³¹. Destacamos que todos os testes foram transcritos em sua completude. Além disso, foi necessário que adequássemos os códigos utilizados nas transcrições de acordo com as necessidades deste trabalho. Esses mesmos códigos foram utilizados nos dados provenientes das aulas on-line e estão expostos no quadro abaixo:

Quadro 6 – Lista de códigos empregados nas transcrições dos testes orais do EPPL e das aulas³²

Código	Característica da fala
(nome de P)	Substituição do nome do professor responsável pela turma
+	Pausa breve (menos de um segundo)
[3]	Duração da pausa em segundos
Uh	Pausa preenchida (preenchedores não lexicais)
?	Entonação típica de pergunta
+/.	Declaração interrompida
:	Alongamento de som
(INCOMP)	Fala incompreensível
[[português]]	Palavras em língua portuguesa
“word”	Leitura por parte do participante
&wor	Fragmento fonológico
0word	Palavra omitida

Fonte: Elaborado pela autora.

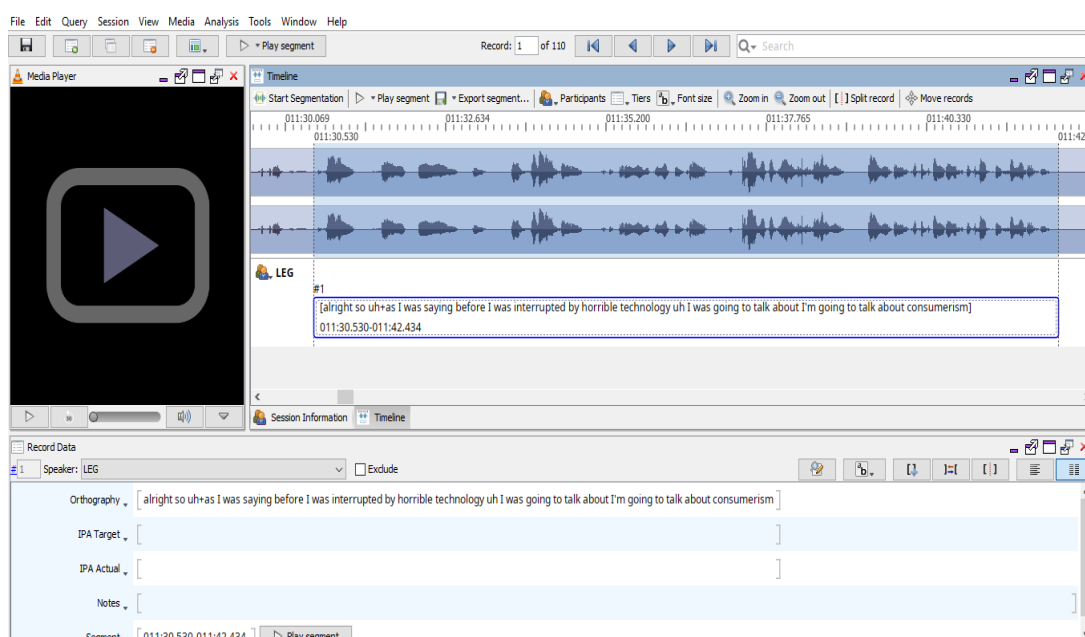
As aulas on-line, que ainda não haviam sido transcritas, também o foram. Uma vez que os vídeos eram muito extensos e não eram suportados e abertos pelo *software* CLAN, não foi possível realizar as transcrições por meio desse programa. Portanto, transcrevemos por meio do *software* PHON. Esse programa, muito útil para análises fonéticas e fonológicas, também é uma ferramenta gratuita do projeto TalkBank e é totalmente compatível com o *software* CLAN. Um

³¹ Agradecimentos especiais, mais uma vez, à pesquisadora Cialdini (2023) pela parceria e colaboração com as transcrições e todos os procedimentos necessários para que elas acontecessem de forma eficiente.

³² Adaptado de Lazaraton (2002 apud BUSNARDI, 2012) e McWhitney (2019 apud COLOMBO, 2019).

ponto positivo do programa a ser destacado é o fato de que ele permite acesso concomitante ao vídeo, ao áudio e à transcrição ortográfica, o que auxilia na compreensão de alguns trechos para a transcrição fiel da fala dos participantes e, conseqüentemente, na análise deles. Permite, ainda, que voltemos aos trechos com mais facilidade e rapidez, sempre que necessário. Por causa desse acesso simultâneo, também possibilita a identificação de leitura dos *slides* por um(a) participante.

Figura 12 – Tela de uma das sessões iniciadas no *software* PHON



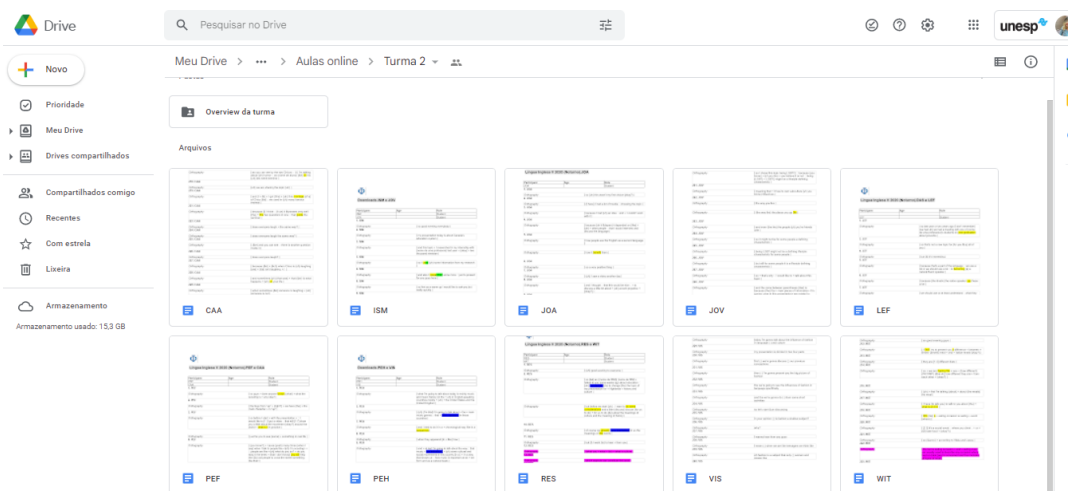
Fonte: A autora.

Para a transcrição dos seminários, fizemos, por questões temporais, um recorte. Nos vídeos, notamos que alguns alunos começam a apresentar imediatamente após o início da gravação, enquanto outros, por diferentes razões, começam posteriormente. Para que houvesse uma padronização dos dados, todos os vídeos foram transcritos de acordo com os mesmos critérios, ou seja, a partir do início da apresentação até se completarem aproximadamente 20 minutos de seminário. Apenas a fala do aluno-apresentador foi transcrita, visto que, mesmo em interação com os demais alunos, com o professor e com a situação comunicativa, analisamos, em cada vídeo, apenas a proficiência do aluno-apresentador³³.

³³ Para exemplificar, uma transcrição (já segmentada) de um dos vídeos encontra-se no APÊNDICE A.

Após esses processos, as transcrições dos testes e das aulas foram baixadas e colocadas em novas pastas, sendo que cada participante possui um documento em *Word* para segmentação, análise, cálculos quantitativos e observações qualitativas.

Figura 13 – Organização dos dados dos participantes em documentos no *Google Drive*



Fonte: Elaborado pela autora.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Sabe-se que a adoção de uma unidade de análise bem definida em qualquer campo de pesquisa é fundamental. Em se tratando de Linguística Aplicada e especialmente de modalidade oral, é essencial que essa unidade adotada permita a segmentação dos dados, possibilite análises quantitativas e também compreenda e abarque os fenômenos próprios da fala. Foster *et al* (2000) afirmam que é natural que dados orais sejam “bagunçados” e que dados orais de uma segunda língua ou língua estrangeira sejam ainda mais desorganizados.

Foster *et al* (2000) apresenta um panorama seguido de discussão a respeito das principais definições das unidades de análise utilizadas para analisar dados orais e escritos, que são classificadas em unidades semânticas, unidades entonacionais e unidades sintáticas. De acordo com os autores, as principais unidades semânticas seriam a proposição (*proposition*), C-unit e unidade de ideia (*idea unit*), sendo que a principal problemática em torno dessas unidades seria o fato de que é difícil prever a extensão de uma ideia com clareza. Sendo assim, a confiabilidade das análises feitas com essas unidades estaria comprometida. Unidade de tom ou oração fonêmica (*tone unit* ou *phonemic clause*), unidade de ideia com foco na entonação (*idea unit; intonation focus*) e enunciado (*utterance*) estão entre as principais unidades de análise entonacionais. No entanto, os autores constataam que

[...] para o pesquisador de segunda língua, unidades que confiam puramente ou principalmente em pausas ou em recursos entonacionais são particularmente problemáticas por causa dos caprichos de tais recursos na fala de falantes não-nativos. Pausas no desempenho em uma segunda língua não são necessariamente nos limites de uma unidade e pode ser difícil distinguir entre pausas que resultam de uma formulação de mensagem ou busca por léxico. (FOSTER *et al*, 2000, p. 359)³⁴

Sendo assim, a maior confiabilidade e validade é atribuída às unidades de bases sintáticas. É conveniente mencionar que a sentença tal como é amplamente conhecida e concebida não é considerada enquanto unidade de análise. Para esse terceiro grupo, Foster *et al* (*op. cit.*) menciona a unidade de ideia definida estruturalmente (*idea unit structurally defined*), *T-unit*, unidade amplamente usada e cujas definições são variadas, e *c-unit*, denominada unidade de comunicação. No entanto, críticas ainda são feitas a elas, principalmente no que diz respeito aos diferentes tipos de ligação entre os elementos dentro dessas unidades.

Nesse sentido, os autores propõem uma outra unidade de base sintática, adotada nesta pesquisa: a *Analysis of Speech Unit* ou *AS-unit*. Essa unidade considera aspectos relevantes da fala, como falsos inícios, reformulações e pausas. Retirado de uma das aulas on-line analisadas, o trecho presente no quadro abaixo exemplifica como é feita a segmentação em *AS-units*. Cada *AS-unit* encontra-se entre as barras inseridas na transcrição:

Quadro 7 – Exemplo de segmentação em *AS-units*

LEG: | so: + what is a priority for you? |
 | {like} + {I'm this} in this slide I'm talking about quarantine :: that maybe our priorities changed during quarantine |
 | and: we may have realized :: that something <that we took for granted> is more important to us :: than we realized |
 | and {we more} we may be more vulnerable to marketing than ever |

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a segmentação de acordo com a unidade de análise estabelecida, alguns símbolos importantes são requeridos. Em primeiro lugar, os trechos disfluentes, tais como reformulações, substituições, falsos inícios, repetições, hesitações, pausas preenchidas, marcadores

³⁴ No original: [...] for the second language researcher, units which rely purely or mainly on pausing and intonational features are particularly problematic because of the vagaries of such features in the speech of non-native speakers. Pauses in L2 performance are not necessarily at unit boundaries, and it can be difficult to distinguish between pauses that result from message formulation or a lexical search.

conversacionais (por exemplo, *well* e *like*) e autocorreções foram colocadas entre chaves { }. O quadro 8 abaixo apresenta as definições para os termos reformulações, substituições, falsos inícios, repetições e hesitações conforme apresentado por Foster e Skehan (1996, p. 310):

Quadro 8 – Definições de aspectos considerados como trechos disfluentes na segmentação dos dados

Termo	Definição
Reformulações	frases ou orações que são repetidas com alguma modificação na sintaxe, morfologia ou ordem de palavras
Substituições	itens lexicais imediatamente substituídos por outros
Falsos inícios	enunciados que são abandonados antes de serem concluídos ou que podem ou não ser seguidos de uma reformulação
Repetições	palavras, frases ou orações que são repetidas sem modificação na sintaxe, morfologia ou ordem de palavras

Fonte: Elaborado pela autora com base em Foster e Skehan (1996, p. 310).

A depender dos interesses da pesquisa em questão, Foster *et al* (1996) declaram que o material linguístico marcado como disfluente pode ser tratado de diferentes maneiras. No caso deste trabalho, ainda que reconheçamos que esses trechos podem revelar indícios de uma maior ou menor proficiência oral do falante (principalmente no caso das autocorreções), não teceremos considerações a respeito desses aspectos em decorrência de uma limitação temporal, o que já se configura como das limitações preliminares desta investigação.

Em seguida, os limites das *AS-units* foram marcados por barras verticais | |. Os limites oracionais, por sua vez, foram marcados com dois sinais de dois pontos :: e, em caso de orações embutidas, essas foram colocadas entre os sinais de maior e menor < >.

Foster *et al* (2000) explicam que, a depender dos propósitos de pesquisa, é possível que parte dos dados sejam excluídos das análises. Visando propor critérios mais bem estabelecidos para essa inclusão ou exclusão de dados, os autores classificam as análises em três diferentes níveis. No primeiro deles, o pesquisador realiza uma análise completa dos dados, com exceção dos que não podem ser transcritos por alguma razão. O segundo nível é sugerido para dados nos quais há muita interação. Desconsidera-se, nesse caso, enunciados de uma só palavra (como *yeah*, *no*, *okay*, *right*) e respostas “eco” em que o falante repete uma parte do que foi falado por outro. O terceiro e último nível é “principalmente para pesquisadores que estão primariamente

interessados no que um falante pode fazer na produção de unidades relativamente ‘completas’” (FOSTER *et al*, 2000, p. 371).

Considerando a natureza interativa de nossos dados – principalmente das aulas on-line –, acreditamos que o nível de análise mais apropriado seria o nível dois. Entretanto, assim como Busnardi (2012), acreditamos que desconsiderar as *AS-units* compostas por apenas uma palavra e repetições do falante poderia deturpar as análises qualitativas, já que esses aspectos, na comunicação em sala de aula, possuem funções específicas e importantes. O professor pode, por exemplo, perguntar aos alunos se eles têm alguma dúvida por meio da frase *Questions?* e essa interação, em nossa visão, não pode ser descartada. Por considerar essas questões extremamente relevantes para um contexto pedagógico, optamos, quando necessário e expressivo para a situação comunicativa, por considerar enquanto *AS-units* turnos de apenas uma palavra ou turnos que contenham repetição da fala do interlocutor.

É válido mencionar, ainda, uma outra observação a respeito da análise de nossos dados. Todos os trechos de leitura em voz alta, em ambos os contextos de análise, são desconsiderados porque não configuram trechos de produção oral espontânea e não fazem, portanto, parte da contagem das *AS-units* e das discussões qualitativas deste trabalho. Nesse mesmo sentido, os vídeos das apresentações de seminário em que há predominantemente leitura e apoio total ou quase total nos *slides* foram descartados pela mesma razão.

Especificamos, nas subseções seguintes, os procedimentos metodológicos para a análise da precisão gramatical e da complexidade gramatical dos participantes.

3.4.1 Análise da precisão gramatical

Depois de segmentados os dados, procedemos à análise da precisão gramatical. Para isso, identificamos, em primeiro lugar, os desvios gramaticais presentes na fala dos participantes. Neste trabalho, entende-se desvio gramatical enquanto qualquer desvio da norma gramatical padrão da língua inglesa. Os desvios foram classificados de acordo com a categoria gramatical do constituinte linguístico afetado (DULAY *et al*, 1982). Uma razão central para essa escolha é o fato de que Oliveira (2021a) constatou que um dos possíveis motivos pelos quais os avaliadores possam ter discordado ao usarem as faixas analíticas propostas por ele é justamente a terminologia proposta (adição, má ordenação, omissão ou má formação de morfemas). No entanto, considerando que este trabalho se propõe a dar continuidade às discussões feitas por Oliveira (2021a) a respeito das faixas de proficiência analíticas de um

mesmo componente (gramatical), algumas adaptações foram feitas em uma tentativa de dialogar com discussões anteriormente feitas por esse autor. A principal delas é a criação de uma categoria denominada “sintaxe”, que abarca casos de omissão, acréscimo ou má ordenação de elementos linguísticos. Quando o desvio era omissão ou adição, mas se relacionava com alguma regra de uso específico (como com artigos/determinantes), por exemplo, a classificação era feita de acordo com a classe gramatical específica. É importante reforçar, nesse sentido, que essa classificação não significa que esses constituintes gramaticais todos não se caracterizem como sintaxe. Além disso, quando algum desvio de natureza mais lexical não se classificava em nenhuma categoria (como adjetivo ou advérbio, por exemplo), não o contabilizamos, visto que Oliveira (2021a) também propôs faixas analíticas específicas para o componente léxico.

É importante ressaltar que os desvios imediatamente corrigidos pelo(a) participante não foram contabilizados e foram considerados como autocorreções, tópico sobre o qual esta investigação não se debruçou o bastante para incorporarmos discussões a respeito. Houve, também, um cuidado para que características próprias da modalidade oral – conforme anteriormente discutidas no capítulo de Fundamentação Teórica – não fossem consideradas como desvios gramaticais.

A gramática *Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide* (CARTER; McCARTHY, 2005) – doravante CGE – foi utilizada enquanto referência para a identificação e análise dos desvios em relação à língua inglesa padrão. Optamos pela seleção dessa gramática em específico por algumas razões, das quais destacamos duas. A primeira delas é o fato de que a gramática foi desenvolvida com base no extenso *Cambridge International Corpus*, cuja extensão era de mais de 700 milhões de palavras, computando dados da língua inglesa tanto oral quanto escrita. A segunda é o fato de que as concepções teóricas da referida gramática condizem com as adotadas por esse trabalho. A CGE afirma, por exemplo, que há uma distinção entre gramática enquanto estrutura a ser seguida e gramática enquanto escolha do falante, algo com que compactuamos. Além disso, estes autores também não privilegia a língua escrita à falada por entenderem que “é importante para os aprendizes observarem e entenderem como e porquê os falantes falam como falam³⁵” (CARTER, McCARTHY, 2005, p. 10).

Em relação aos desvios mais específicos (como no caso de regências verbais e nominais, por exemplo) que não puderam ser justificados por essa gramática, buscamos embasamento no *Cambridge Dictionary*³⁶, dicionário on-line de referência.

³⁵ No original: [...] it is important for learners to observe and to understand how and why speakers speak as they do.

³⁶ Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/>.

Com o intuito de facilitar ambas as análises quantitativas e qualitativas, utilizamos de um código de cores subjetivamente criado por esta pesquisadora de acordo com o qual:

- amarelo sinalizava desvio de precisão gramatical;
- amarelo e verde (na mesma palavra) sinalizava desvio de complexidade gramatical;
- roxo sinalizava leitura por parte do participante, portanto aquela AS-unit era desconsiderada nas contagens;
- azul sinalizava caso correto de complexidade gramatical.

Em cada documento criado, esses desvios de precisão foram organizados em tabelas separadas em três diferentes colunas, a saber: (1) *AS-unit* em que se encontra o desvio, (2) formada acurada ou mais adequada e (3) categoria do constituinte. A figura abaixo ilustra como essa organização foi realizada para cada participante do teste oral do EPPL e das aulas:

Figura 14 – Organização dos desvios encontrados na fala de uma participante do teste oral do EPPL

Desvio	Forma acurada/esperada	Categoria
{uh} I have learn English since I was + eight years old	have been learning	verbo
{uh} I ve learn {uh} {the school} in several schools	have learned	verbo
and {uh} afterwards when I return in two thousand eight :: I started teaching English + in several schools	returned	verbo
and my goal was to proceed with my academic {uh} {&pat} {&format} {uh} education + and also with {uh} + a lot of more {uh} professional opportunities	is	verbo
{the: + picture A} {uh} both represent two different {uh} + educational {uh} + organization maybe	educational organizations	adjetivo
so: picture B {uh} + {&i &i} it represents a school: a classroom precisely :: that has: {uh} + a much more discipline	much more	artigo

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, foi realizada a contagem do total de *AS-units*, do número de *AS-units* sem desvio, do número de *AS-units* com um desvio, com dois desvios, com três desvios e com quantos desvios fossem encontrados. Realizamos, também, a contagem do número total de desvios e do número de desvios de cada categoria encontrada:

Figura 15 – Organização dos dados quantitativos do desempenho oral de um dos participantes

Número de AS-units	168
Unidades sem desvio	116
Unidades com 1 desvio	41
Unidades com 2 desvios	10
Unidades com 3 desvios	1
Unidades com 4 desvios	0

Número de desvios (precisão):

preposição = 21

sintaxe = 16

verbo = 12

adjetivo = 7

artigo = 7

pronomes = 2

total = 64

Índice unidade-desvio	0,38
Índice unidade-sem-desvio	0,69

% de unidades sem desvio	69,04
% de unidades com 1 desvio	24,40
% de unidades com 2 desvios	5,95
% de unidades com 3 desvios	0,59
% de unidades com 4 desvios	0

Casos de complexidade corretos	0
Casos de complexidade incorretos	2
Total de casos	2
Índice unidade-desvio	0,011
Índice unidade-sem-desvio	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas contagens eram necessárias para calcular, em primeiro lugar, dois importantes índices: o índice desvio-unidade, calculado por meio da frequência total de desvios dividida pelo número total de *AS-units* produzidas pelo participante, e o índice unidade-sem-desvio, calculado por meio do número total de *AS-units* sem desvio dividido pelo número total de *AS-units* produzidas:

Índice desvio-unidade: total de desvios ÷ total de AS-units produzidas

Índice unidade-sem-desvio: AS-units sem desvios ÷ total de AS-units

Para que a análise quantitativa seja ainda mais precisa, acreditamos ser necessário calcular não só a porcentagem de *AS-units* com um desvio, mas com dois, três, quatro ou com quantos forem identificados no âmbito de uma mesma unidade de análise. Para obter as referidas porcentagens, utilizamo-nos da seguinte regra de três, na qual x resulta na porcentagem que buscamos:

<i>Total de AS-units</i>	_____	100%
--------------------------	-------	------

<i>Total de AS-units</i>	_____	x
<i>com (número) desvios</i>		

Pensando na relevância das categorias gramaticais levantadas a partir dos dados para o refinamento dos descritores do componente gramatical do EPPLÉ, o cálculo da porcentagem dos tipos de desvios encontrados é significativo. Para tanto, utilizamos do número total de desvios encontrados em cada contexto, sendo que esse total equivale a 100%, e do número total de desvios de uma determinada categoria, cuja porcentagem é x :

<i>Total de desvios</i>	_____	100%
-------------------------	-------	------

<i>Total de desvios</i>	_____	x
<i>de (categoria)</i>		

Ressaltamos que os mesmos procedimentos quantitativos foram utilizados para os dados provenientes dos testes orais do EPPLÉ e para os dados provenientes das aulas on-line.

As análises qualitativas, por sua vez, foram realizadas com base dos resultados numéricos e nos tipos de desvios encontrados. Além disso, os resultados do programa *English Profile*, as faixas analíticas do EPPLÉ já existentes (OLIVEIRA, 2021a), os critérios do CEFR e os critérios do *Cambridge English* também embasaram as discussões qualitativas e, por conseguinte, a proposta de aprimoramento das faixas analíticas para o componente gramatical do EPPLÉ.

3.4.2 Análise da complexidade gramatical

A complexidade gramatical também foi analisada da perspectiva quantitativa e qualitativa. Diversas pesquisas já realizadas investigaram a questão da complexidade gramatical e da avaliação desse aspecto tão valioso à proficiência oral do professor de LE (BORGES-ALMEIDA, 2009; BUSNARDI, 2012, entre outros).

Reconhecemos que a subordinação é um dos elementos que compõem a complexidade gramatical dos falantes – principalmente daqueles com nível intermediário e intermediário-avançado de proficiência (NORRIS e ORTEGA, 2009) –, ainda que esse tipo de construção seja menos frequente na modalidade oral do que na escrita. No entanto, Norris e Ortega (2009) dizem ser problemático, por motivos teóricos e empíricos, confiar somente nas medidas de subordinação para entendermos o construto da complexidade. Segundo esses autores,

Na melhor das hipóteses, postular que a elaboração ocorre por subordinação em todos os níveis de desenvolvimento é uma visão muito limitada de complexidade. Na pior das hipóteses, com base em medidas **solitárias** de subordinação, nós podemos interpretar erroneamente se um aumento ou uma diminuição é um indicativo de uma mudança positiva ou negativa no desempenho, porque uma diminuição na subordinação nos níveis mais altos de proficiência pode ser relacionada a um aumento na complexidade geral do desempenho linguístico. (NORRIS e ORTEGA, 2009, p. 566, grifo nosso)³⁷

Considerando, então, uma proposta mais multidimensional que concebe a complexidade enquanto variedade estrutural, sofisticação e também algo adquirido ao longo do tempo (NORRIS e ORTEGA, 2009), propomo-nos a investigar, neste trabalho, o uso de tempos e aspectos verbais (mais especificamente dos compostos, como o *Past Continuous*, *Present Perfect*, *Present Perfect Continuous*, *Past Perfect*, *Past Perfect Continuous*, *Future Perfect*, *Future Perfect Continuous* e verbos modais no passado) na fala dos participantes, por esses tempos verbais poderem apresentar uma maior dificuldade de aquisição por parte dos aprendizes. Outro critério que consideramos é a ocorrência e saliência de alguns desses tempos e aspectos verbais em nossos dados, muitas vezes produzidos de maneira inadequada. Reconhecemos, no entanto, que o critério de analisarmos apenas os tempos verbais compostos é um recorte e uma escolha por esta pesquisadora. Em outras palavras, o uso apropriado desses

³⁷ No original: *At best, positing that elaboration occurs by subordination across all levels of development is too limited a view of complexity. At worst, on the basis of subordination measures alone we may completely misinterpret whether an increase or a decrease is indicative of a positive or negative change in performance, because a decrease in subordination at the highest levels of proficiency may be related to an increase in the overall complexity of the language performance.*

tempos verbais diz respeito a apenas um dos tantos aspectos que compõem a proficiência oral do professor no quesito complexidade.

Para uma análise quantitativa da complexidade, buscaremos dois índices, a saber desvio-unidade e unidade-sem-desvio:

$$\text{Índice desvio-unidade} = \text{casos de complexidade adequados} \div \text{total de AS-units}$$

$$\text{Índice unidade-sem-desvio} = \text{casos de complexidade inadequados} \div \text{total de AS-units}$$

Em relação a essas análises numéricas, salientamos que, em caso de desvio gramatical em relação ao tempo ou aspecto verbal (categoria do constituinte verbo), esse foi contabilizado para dois diferentes cálculos, ou seja, para o cálculo da precisão e para o da complexidade.

3.5 O capítulo em resumo

Neste capítulo abordou o percurso metodológico percorrido para contribuir com o objetivo principal deste trabalho, que é colaborar para o refinamento dos critérios avaliativos da proficiência oral do (futuro) professor de língua estrangeira, mais especificamente no que diz respeito à gramática. Primeiramente, discutimos a natureza desta pesquisa, que é de bases qualitativas e também utiliza procedimentos quantitativos. Depois, apresentamos as principais informações a respeito da origem dos dados, do contexto e dos participantes. Em seguida, detalhamos as etapas realizadas na transcrição e organização dos dados. Por fim, descrevemos os critérios utilizados para a análise desses dados, começando pela unidade de análise escolhida e finalizando com os procedimentos metodológicos específicos para a precisão e também para a complexidade gramatical.

O capítulo a seguir apresenta a análise e a discussão dos dados do EPPLE e dos seminários para os critérios de precisão e complexidade gramatical, bem como as faixas analíticas para o componente gramatical propostas a partir dessas discussões realizadas e dos resultados obtidos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo objetiva-se apresentar e discutir os resultados obtidos nas análises dos dados desta pesquisa. Conforme apresentado no capítulo de Metodologia, esses dados são provenientes dos testes orais do EPPLÉ aplicados a alunos-formandos do curso de Licenciatura em Letras de duas universidades públicas distintas, e de aulas de língua inglesa on-line de alunos-formandos do mesmo curso de uma universidade pública do estado de São Paulo.

Nos subtópicos de precisão e complexidade gramatical, discutimos os desvios encontrados no desempenho oral dos participantes envolvidos nesta investigação, com o objetivo principal de responder à pergunta de pesquisa, “Quais desvios gramaticais ocorrem na fala de (futuros) professores de língua inglesa?”. Salientamos que os trechos dos excertos apresentados e destacados em amarelo dizem respeito a desvios gramaticais, enquanto os destacados em verde são estruturas utilizadas precisamente pelos participantes do ponto de vista da norma-padrão da língua inglesa.

Em seguida, relaciona-se esses resultados quantitativos e qualitativos com os critérios para a avaliação da precisão gramatical presentes nas faixas analíticas do EPPLÉ propostas por Oliveira (2021), nas faixas do CEFR e nas faixas do *Cambridge Assessment English*, responsável pela elaboração de testes de proficiência consagrados internacionalmente.

Por fim, concluímos o capítulo, apresentando os resultados que buscam responder à pergunta “Como essas características da precisão e da complexidade gramatical presentes no desempenho oral de (futuros) professores de inglês como língua estrangeira enriquecem os critérios analíticos do componente gramatical do EPPLÉ para a avaliação dessa proficiência?”.

4.1 Precisão gramatical

Apresentamos, nesta seção, os resultados quantitativos e qualitativos da precisão gramatical na produção oral dos participantes dos testes do EPPLÉ e dos alunos das aulas de língua inglesa on-line.

O quadro abaixo apresenta as categorias afetadas por desvios tanto nos testes do EPPLÉ quanto nas aulas, sendo que cada uma será explicada e exemplificada ao longo das discussões:

Quadro 9 – Categorias gramaticais afetadas por desvios de participantes dos testes e das aulas

Sigla da categoria	Categoria
<i>Adj</i>	adjetivo
<i>Adv</i>	advérbio
<i>Art</i>	artigo/determinante
<i>Conj</i>	conjunção
<i>Flex</i>	flexão de nome
<i>Prep.</i>	preposição
<i>Pron</i>	pronome
<i>Sint</i>	sintaxe
<i>Verb</i>	verbo

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.1 Discussões quantitativas: precisão gramatical nos testes do EPPL

A partir da análise do desempenho oral dos candidatos do EPPL, obtivemos a quantidade de *AS-units* produzidas por esses candidatos e a quantidade de desvios gramaticais presentes nessas unidades. A partir desses dois números, calculamos o índice desvio-unidade. Esses resultados estão resumidos na tabela 1 abaixo, que se encontra em ordem decrescente (do maior índice para o menor):

Tabela 1 – Siglas dos candidatos do EPPL, número de *AS-units* produzidas e de desvios cometidos e cálculos dos respectivos índices desvio-unidade

Amostra	Número de <i>AS-units</i>	Número de desvios	Índice desvio-unidade
RIT	33	49	1,33
KAR	35	25	0,71
ROB	42	26	0,61
BRU	26	11	0,42
RIC	36	15	0,41
LUC	26	9	0,34

DEM	37	12	0,32
TAC	61	14	0,22
ISA	78	17	0,21
SAB	52	11	0,21
THI	60	13	0,21
CAH	60	12	0,20
CLA	69	12	0,20
CLC	58	12	0,18
DES	49	9	0,18
THY	63	11	0,17
LID	73	12	0,16
MAR	42	7	0,16
JEQ	58	9	0,15
JOA	83	13	0,15
TAS	73	11	0,15
BAA	63	9	0,14
DAL	50	6	0,12
GUS	55	5	0,09
LIG	49	4	0,081
MAC	23	2	0,08
LAC	96	6	0,06
CAS	65	3	0,04
SUE	52	2	0,038

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao número de *AS-units* produzidas, notamos que há uma diferença entre os participantes em razão de versões diferentes do próprio exame. Os participantes BRU (26 *AS-units*), DEM (37), DES (49), ISA (78), KAR (35), LUC (26), MAC (23), MAR (42) e SUE (52) realizaram uma versão do exame que contém as dez questões organizadas em três etapas diferentes (questões pessoais e profissionais, questões sobre um vídeo de pronúncia e questão metalinguística). Os demais participantes realizaram uma versão que contempla duas questões a mais e uma etapa a mais, que se referem a duas figuras de salas de aulas diferentes – uma sala

desorganizada e a outra não. Além disso, na tarefa metalinguística, é solicitado que os participantes não só resolvam a dúvida de um aluno, mas também deem instruções para uma atividade.

A respeito dos participantes com uma tarefa a menos, notamos que BRU é a participante com menos *AS-units*, enquanto ISA é a participante que mais as produziu. Uma diferença entre um número tão alto e outro mais baixo parece ser motivada, em primeiro lugar, pelo fato de que ISA é a única que realizou o teste presencialmente (em formato de entrevista). O fato de precisar interagir com o entrevistador em vez de um computador pode ter influenciado essa participante a falar mais. No entanto, também reconhecemos que pode haver uma assimetria quando comparamos, por exemplo, a participante BRU com SUE, que produziu 52 unidades e também realizou o exame em formato eletrônico, totalizando uma diferença de 26 *AS-units* entre as participantes ($52 - 26 = 26$).

Em relação aos participantes cujo teste possui uma tarefa a mais, salientamos que LAC (96 *AS-units* produzidas) é a participante com o maior número de unidades produzidas, ao passo que RIT (33 *AS-units* produzidas), possui o menor número. A diferença total entre as duas candidatas é de 63 unidades. A média de *AS-units* por candidato é de 54,17.

Algo que também é possível notar a partir desses resultados numéricos é o fato que em vários casos em que o número de *AS-units* produzidas é mais baixo, o número de desvios gramaticais é mais alto, como acontece com RIT (33 unidades e 49 desvios), KAR (35 unidades e 25 desvios) e ROB (42 unidades e 26 desvios), por exemplo. Por outro lado, o participante MAC não seguiu esse padrão. Nesse caso, o número de *AS-units* produzidas é baixo (23) e ele cometeu apenas dois desvios gramaticais. Os excertos 1 e 2 mostram, entretanto, que a fala do participante é marcada por várias hesitações, reformulações, repetições e pausas mais longas, o que mostra que o participante se expôs menos e pensou mais para produzir. Essas reformulações, repetições e pausas podem ser indicativas de baixo nível de fluência. No entanto, não exploraremos, nesta pesquisa, a relação entre fluência e precisão gramatical.

Excerto 1 – teste oral

*MAC: | *although {I: + had been} + {I had had + class} had been {having} having classes in English {uh} + at school :: since I was + {uh} nine* |

Excerto 2 – teste oral

*MAC: | *the problem with the first one is the: verb tense :: {uh} + since {it's it's} {uh} [1] {uh} {uh} {the &ver} the verb tense should be: {Present} + {uh} [5] Present Perfect Continuous instead of + Present |*

Faz-se necessário discutir (também quantitativa e principalmente qualitativamente) quantos foram esses desvios e a quais categorias gramaticais pertencem. A seguir, na tabela 2, encontram-se as siglas para os candidatos, o número de desvios encontrados em cada categoria na fala de cada participante, bem como os números totais de desvios por categoria:

Tabela 2 – Quantidades e tipos de desvios dos participantes do EPPL

Amostra	Verb	Sint	Flex	Prep	Pron	Adj	Art	Adv	Conj	Total	Categorias
RIT	13	16	1	11	2	2	2	2	-	49	8/9
ROB	6	10	1	3	3	-	3	-	-	26	6/9
KAR	7	5	1	4	-	5	2	-	1	25	7/9
ISA	9	2	-	3	-	-	3	-	-	17	4/9
RIC	7	2	-	4	-	1	2	-	-	15	5/9
CLA	1	5	-	4	1	-	1	1	-	14	6/9
TAC	6	4	-	-	-	1	2	-	1	14	6/9
THI	5	3	-	4	1	-	-	-	-	13	4/9
JOA	1	5	-	5	1	1	-	-	-	13	5/9
CAH	2	3	-	7	-	-	-	-	-	12	3/9
DEM	4	3	1	2	1	-	1	-	-	12	6/9
LID	3	2	-	2	1	2	1	-	1	12	6/9
CLC	4	2	-	3	-	1	-	-	1	12	5/9
BRU	5	1	2	-	-	-	3	-	-	11	4/9
TAS	4	4	1	1	-	1	-	-	-	11	5/9
SAB	4	1	3	-	2	-	1	-	-	11	5/9
THY	2	3	-	5	-	1	-	-	-	11	4/9
DES	3	3	-	-	-	-	3	-	-	9	3/9

BAA	1	1	2	4	1	-	-	-	-	9	5/9
JEQ	4	3	1	-	1	-	-	-	-	9	4/9
LUC	1	4	-	1	1	1	-	-	1	9	6/9
MAR	4	2	-	-	-	1	-	-	-	7	3/9
DAL	-	1	1	4	-	-	-	-	-	6	3/9
LAC	3	-	-	1	2	-	-	-	-	6	3/9
GUS	-	2	-	1	-	1	-	1	-	5	4/9
LIG	3	-	1	-	-	-	-	-	-	4	2/9
CAS	2	1	-	-	-	-	-	-	-	3	2/9
SUE	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2	2/9
MAC	-	1	-	-	-	-	1	-	-	2	2/9
TOTAL	104	90	15	70	17	18	25	4	4	347	
%	29,97	25,93	4,32	20,17	4,89	5,18	7,2	1,15	1,15	100	

Fonte: Elaborado pela autora.

O número total de desvios encontrados é de 347, sendo que as categorias que apresentaram mais desvios são as de verbo (104 desvios, que correspondem à 29,97% da porcentagem total), sintaxe (90 desvios; 25,93%) e preposição (70 desvios; 20,17%). As categorias que menos se destacaram nos dados foram as de conjunção e de advérbio, ambas com 4 desvios cada, correspondentes a 1,15% do total de desvios.

A partir da tabela 3, também é possível notar que parece haver uma certa tendência, que não se aplica a todos os participantes, de que quanto maior o número de desvios cometidos pelos participantes, mais categorias diferentes esses desvios tendem a atingir. Esse apontamento se assemelha aos resultados de Borges-Almeida (2009), que concluiu que há uma frequência mais alta de desvios para a faixa holística do TEPOLI (faixa E) e que esses desvios abarcavam mais categorias gramaticais que as demais faixas superiores. A participante RIT, por exemplo, é a única participante cujos desvios se distribuem por oito das nove categorias. Por outro lado, os participantes DAL, LAC, CAS, LIG, SUE e MAC, que tiveram seis desvios ou menos, se encaixam em apenas três categorias diferentes ou menos. Com relação aos participantes com números intermediários de desvios, é interessante notar que pode haver uma oscilação. Ambos os participantes LID e CAH, por exemplo, cometeram um total de 12 desvios, mas os de LID se distribuem em seis categorias e os de RIC em apenas três.

Interessa-nos, ainda, verificar como esses desvios estão distribuídos nas *AS-units*. Optamos por realizar esse cálculo principalmente pelo fato de que, durante as análises, identificou-se que vários desvios em uma mesma *AS-unit* afetavam a compreensão da mensagem (ou a inteligibilidade) por parte desta pesquisadora. Nesse seguimento, a tabela 3 abaixo apresenta os participantes o teste oral do EPPL (organizados por ordem crescente) e as porcentagens de *AS-units* sem nenhum desvio, com um desvio, com dois desvios, com três desvios, com quatro desvios ou com sete desvios, máximo de desvios encontrados em uma só unidade de análise:

Tabela 3 – Participantes do EPPL e respectivas porcentagens de *AS-units* sem desvio, com um, dois, três, quatro e oito desvios

Amostra	% de <i>AS-units</i> sem desvios	% de <i>AS-units</i> com 1 desvio	% de <i>AS-units</i> com 2 desvios	% de <i>AS-units</i> com 3 desvios	% de <i>AS-units</i> com 4 desvios	% de <i>AS-units</i> com 7 desvios
RIT	18,18	42,42	24,24	12,12	0	3,03
KAR	48,57	37,14	11,42	0	2,8	0
ROB	54,76	30,95	11,90	2,38	0	0
RIC	63,88	30,55	5,55	0	0	0
BRU	65,38	26,92	7,69	0	0	0
LUC	69,23	26,92	3,84	0	0	0
DEM	72,97	21,62	5,40	0	0	0
TAC	78,68	19,67	1,63	0	0	0
CLA	79,71	20,28	0	0	0	0
SAB	80,76	17,30	1,92	0	0	0
THI	80	18,33	1,66	0	0	0
CLC	81,03	18,96	0	0	0	0
CAH	81,66	16,66	1,66	0	0	0
ISA	82,05	15,38	1,28	1,28	0	0
JEQ	84,48	15,51	0	0	0	0
JOA	85,54	13,25	1,20	0	0	0
DES	85,71	10,20	4,08	0	0	0
MAR	85,71	11,90	2,38	0	0	0

LID	86,30	10,95	2,73	0	0	0
THY	87,30	7,93	4,76	0	0	0
TAS	87,67	9,58	2,73	0	0	0
BAA	88,88	7,93	3,17	0	0	0
DAL	90	8	2	0	0	0
MAC	91,30	8,69	0	0	0	0
LIG	91,83	8,16	0	0	0	0
LAC	93,75	6,25	0	0	0	0
GUS	94,54	3,63	0	1,81	0	0
CAS	95,65	4,34	0	0	0	0
SUE	96,15	3,84	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o exposto na tabela acima, é possível observar outra ocorrência: os candidatos que possuem mais desvios e, conseqüentemente, menores índices de unidade-sem-desvio também tendem a ter índices maiores em relação a unidades com um e com dois desvios por unidade de análise. No caso da participante RIT, houve também uma porcentagem considerável (12,12%) das unidades com três desvios. Abaixo, exemplificamos o caso da única ocorrência de uma unidade com sete desvios:

Excerto 3 – teste oral

*RIT: | *motivation is a feeling about :: the students provoke :: when they are motivateds {for} + to teachers to family to project to objective or goal* |

Neste excerto, há erros de sintaxe, como a adição da preposição *about* sem necessidade e omissão do pronome sujeito *they*, e de adjetivo, em que a participante adiciona o morfema -s ao adjetivo *motivated*, algo que outros participantes também o fizeram. Nossa ênfase maior, no entanto, é no fato de que metade desses desvios são reincidentes de preposição. A participante utiliza de *to*, e a forma adequada exigida pelo adjetivo *motivated* é *for*. O “desvio” na palavra *provoke*, que poderia ser substituída por *feel*, por exemplo, pode ser considerado como um desvio lexical e por esse motivo não foi contabilizado e considerado na atual análise. No caso da avaliação da proficiência oral do professor de LE, a presença repetida do mesmo desvio pode

servir como um indicativo de que aquele candidato não conhece aquela estrutura e, portanto, nas vezes em que ele a produz, ele a produz da mesma forma.

De uma outra perspectiva, o candidato GUS, que tem um alto percentual de unidades-sem-desvio (94,54%), também apresenta 1,81% de unidade com 4 desvios. Tendo em vista a não sistematicidade dos desvios do participante, essa única ocorrência de quatro desvios em uma *AS-unit* não nos revela muito a respeito da proficiência oral do participante.

Procedemos, na subseção seguinte, à discussão dos dados quantitativos referentes às aulas on-line de língua inglesa de alunos-formandos pertencentes a duas turmas diferentes do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública do estado de São Paulo. No total, 16 vídeos foram analisados.

4.1.2 Discussões quantitativas: precisão gramatical nas aulas

4.1.2.1 Turma 1

Apresentamos, na tabela 4 a seguir, as siglas dos alunos-apresentadores dos seminários, o número de *AS-units* produzidas por eles, o número total de desvios gramaticais e o índice desvio-unidade. Assim como a tabela do EPPLÉ, esta se encontra em ordem decrescente (do maior índice para o menor):

Tabela 4 – Participantes da turma 1 e respectivas porcentagens de *AS-units* sem desvio, com um, dois, três, quatro e oito desvios

Amostra	Número de <i>AS-units</i>	Número de desvios	Índice desvio-unidade
LOC	154	45	0,29
MEM	131	34	0,25
ISV	204	67	0,18
AMA	250	33	0,13
RAL	143	17	0,11
ANC	176	21	0,11
LEG	220	26	0,11
CAM	139	11	0,07

Fonte: Elaborado pela autora.

Da tabela acima, destacamos o número de unidades das participantes LOC e MEM (154 e 131, respectivamente), que podem ter obtido um número menor em decorrência de vários trechos que se configuraram como leitura por parte das próprias alunas-apresentadoras e que, portanto, tiveram que ser descartados. Destacamos, ainda, os altos números de *AS-units* das participantes AMA (250 e maior número) e LEG (220). A média de *AS-units* por aluno, nessa turma, é de 177,12.

Quanto aos desvios gramaticais, a participante ISV foi a que obteve maior número (67). No entanto, proporcionalmente ao número de *AS-units*, a aluna LOC obteve o maior índice desvio-unidade (0,29). A aluna CAM, por outro lado, obteve o menor número de desvios (11) e também o menor índice desvio-unidade (0,07).

Na tabela a seguir, é possível encontrar os desvios dos alunos das aulas on-line da turma 1 especificados de acordo com suas respectivas categorias. A tabela também traz informações dos números totais de desvios por participante, por categoria e as porcentagens relativas a esses desvios.

Tabela 5 – Quantidades e tipos de desvios dos participantes das aulas da turma 1

Amostra	Verb	Sint	Flex	Prep	Pron	Adj	Art	Conj	Adv	Total	Categorias
ISV	38	4	5	9	3	2	3	3	-	67	8/9
LOC	16	12	-	4	7	2	4	-	-	45	6/9
MEM	9	7	3	1	1	6	4	-	3	34	8/9
AMA	13	2	-	11	4	1	2	-	-	33	6/9
LEG	6	6	2	9	-	1	2	-	-	26	6/9
ANC	6	8	-	5	-	1	-	1	-	21	5/9
RAL	12	3	-	1	-	-	1	-	-	17	4/9
CAM	5	2	1	2	-	-	-	1	-	11	5/9
TOTAL	105	44	11	42	15	13	16	5	3	254	
%	41,33	17,32	4,33	16,53	5,9	5,11	6,29	1,96	2,36	100	

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme exposto acima, de 254 desvios, 105 são da categoria verbo, o que corresponde a uma porcentagem considerável dos desvios totais (41,33%). 44 são da categoria de sintaxe, com uma porcentagem de 17,32%, seguida pela categoria preposição (16,53%) – mesmas categorias mais afetadas nos testes orais do EPPL. As categorias conjunção e advérbio foram

as que menos apresentaram desvio, ficando, respectivamente, com as porcentagens 1,96 e 2,36%, resultados também bem semelhantes aos obtidos por meio das análises quantitativas do teste oral do EPPLE.

É relevante destacar que, nas três categorias que mais possuem desvios (verbo, sintaxe e preposição), todos os oito alunos desta turma cometeram ao menos um desvio. Relacionando essa observação às faixas analíticas do EPPLE, isso pode ser um indicativo para que essas categorias estejam previstas e detalhadas nos descritores, uma vez que participantes com mais ou com menos desvios podem vir a cometer desvios dessas três naturezas.

Ressaltamos, novamente, que parece haver uma tendência em relação ao número de desvios e o número de categorias afetadas por eles. No caso da participante que mais possui desvios (ISV), por exemplo, os desvios se encaixam em oito das nove categorias encontradas nos dados. CAM, aluna com menos desvios totais, teve cinco das nove categorias afetadas, com uma frequência bem baixa de desvios em cada uma. Sendo assim, é observável que, até aqui, os resultados numéricos deste trabalho apontam para a tendência da diminuição do número de desvios total em concomitância com a diminuição do número de categorias afetadas. Em outros casos, ainda que o número de categorias não diminua consideravelmente, a frequência dentro de cada categorias parece, de uma forma geral, diminuir. Esses resultados dialogam com o que afirmou Borges-Almeida (2009) a respeito das faixas holísticas de proficiência, de acordo com as quais há uma diminuição não só da frequência, mas dos tipos de desvios conforme se avança em direção às faixas superiores – algo que também julgamos relevante constar nas faixas analíticas para o componente gramatical do EPPLE.

Na tabela 6 abaixo, apresentamos os alunos integrantes da turma 1 representados por suas respectivas siglas e as porcentagens de unidades de análise sem nenhum desvio, seguidas pelas porcentagens de unidades com um, dois e três desvios:

Tabela 6 – Alunos integrantes da turma 1 e porcentagens de *AS-units* sem desvio, com um, dois e três desvios

Amostra	% de <i>AS-units</i> sem desvios	% de <i>AS-units</i> com 1 desvio	% de <i>AS-units</i> com 2 desvios	% de <i>AS-units</i> com 3 desvios
ISV	74,50	18,62	6,37	0,49
LOC	75,32	20,77	3,24	0,64
MEM	79,38	16,03	3,8	2,29
AMA	88,4	10	1,6	0

LEG	88,63	10,90	0,45	0
RAL	88,81	9,8	0,69	0
ANC	89,77	7,95	2,27	0
CAM	92,80	6,47	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a tabela acima apresenta, durante suas apresentações de seminário, todos os participantes produziram *AS-units* com pelo menos um ou dois desvios diferentes. As porcentagens para *AS-units* sem desvio alternam entre 92,80% e 74,50% (uma diferença de 18,3% entre o maior índice e o menor). As porcentagens com um só desvio alternam entre 6,47% e 18,62%, totalizando uma diferença de (12,47). Para as unidades com dois desvios, nota-se que a porcentagem da participante CAM é de 0%, e outros participantes como LEG e RAL obtiveram porcentagens bem baixas (0,45% e 0,69%) em decorrência de uma só ocorrência dessa unidade com dois desvios. Por fim, somente as participantes ISV, LOC e MEM obtiveram porcentagens para as unidades com três desvios. Constatamos, assim como nos testes orais do EPPL, que alguns participantes com índices menores de unidade-sem-desvio também obtiveram porcentagens maiores de unidades com dois desvios ou mais.

Além desses oito vídeos analisados, outros três compunham o mesmo banco de dados desta primeira turma. No entanto, foi necessário que os descartássemos, em consonância com a metodologia adotada, pela pouca presença de produção espontânea. Não pudemos investigar, no entanto, as possíveis razões pelas quais houve apoio no material linguístico presente nos *slides* ou em outros materiais, pois futuros estudos seriam necessários.

Na subseção seguinte, dedicamo-nos a seguir o mesmo percurso de análise quantitativa para discutir os dados da turma 2.

4.1.2.2 Turma 2

A tabela 7 a seguir apresenta as siglas dos oito participantes da outra turma de alunos-formandos cujas aulas on-line de língua inglesa foram analisadas (denominada turma 2). Apresenta, também, o número de *AS-units* produzido por cada participante, de desvios e o cálculo do índice desvio-unidade:

Tabela 7 – Siglas dos alunos da turma 2, número de *AS-units* produzidas e de desvios cometidos e cálculos dos respectivos índices desvio-unidade

Amostra	Número de AS-units	Número de desvios	Índice desvio-unidade
WIT	109	48	0,44
RES	114	48	0,42
CAA	168	64	0,38
PEF	138	52	0,37
ISM	166	63	0,37
LEF	172	61	0,35
JOA	163	31	0,19
JOV	200	4	0,02

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a turma 2, o menor número de unidades produzidas foi de 109 (WIT, que também possui o maior índice de desvio por unidade), ao passo em que o maior número foi de 200 (JOV, participante com o menor número de desvio por unidade), o qual possui o menor número de desvios encontrados dentre todas as aulas on-line. Notamos, ainda, a grande diferença entre o maior número de desvios cometidos (64) e o menor (4), que é de 60 desvios. Ainda que estejam no último ano do curso de Licenciatura em Letras, isso pode mostrar que, entre os alunos, ainda existem níveis de proficiência bem diferentes. Além disso, a média de unidades por aluno é de 153,62, mais baixa que a média da turma anterior (177,12).

Discutiremos, a partir da tabela abaixo, os principais tipos de desvios identificados na fala dos participantes da turma 2:

Tabela 8 – Quantidades e tipos de desvios dos participantes das aulas da turma 2

Amostra	Verb	Sint	Flex	Prep	Pron	Adj	Art	Adv	Total	Cat
CAA	12	16	—	20	2	7	7	—	64	6/8
ISM	17	13	4	10	2	7	10	—	63	7/8
LEF	17	20	2	6	4	4	8	—	61	7/8
PEF	15	19	2	6	3	3	4	—	52	7/8
WIT	15	24	—	1	1	1	6	—	48	6/8

RES	18	8	1	12	5	2	1	1	48	8/8
JOA	6	13	1	2	3	6	—	—	31	6/8
JOV	1	2	—	—	—	1	—	—	4	4/8
TOTAL	101	115	10	57	20	31	36	1	371	
%	27,22	30,99	26,95	15,36	5,39	8,35	9,7	0,26	100	

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a turma 2, as categorias mais atingidas foram sintaxe (115 desvios correspondentes a 30,99% do total), verbo (101 desvios; 27,22%) e preposição (57 desvios; 15,36%), sendo as mesmas categorias mais atingidas nos testes orais do EPPL e da turma 1, com a diferença de que a questão sintática nesta turma foi mais protuberante. Assim como na turma 1, todos os participantes cometeram desvios em pelo menos duas das três categorias mais afetadas, de modo que apenas JOV não cometeu nenhum deslize preposicional. Por outro lado, a categoria com menor número foi a de advérbio, e, com apenas 1 desvio contabilizado, corresponde a 0,26% dos desvios totais. A segunda categoria menos atingida foi a de flexão (10 desvios, 26,95%). Não identificamos, para esta turma, desvios em conjunções.

Além disso, é possível notar que, enquanto 254 desvios foram levantados na turma 1, 371 foram levantados para a turma 2, totalizando uma diferença de 117 desvios. Além da frequência maior no número de desvios, também houve uma maior frequência no número de categorias atingidas (4, 6, 7 e 8 categorias).

Apresentamos, na tabela 9 abaixo, as porcentagens de unidades sem desvio, com um, dois, três, quatro ou cinco desvios, número máximo obtido nas amostras dessa turma de alunos.

Tabela 9 – Alunos integrantes da turma 2 e porcentagens de *AS-units* sem desvio, com um, dois, três, quatro e cinco desvios

Amostra	% de AS-units sem desvios	% de AS-units com 1 desvio	% de AS-units com 2 desvios	% de AS-units com 3 desvios	% de AS-units com 4 desvios	% de AS-units com 5 desvios
RES	65,78	25,43	7,89	0,87	0	0
WIT	66,97	23,85	7,33	1,83	0	0
CAA	69,04	24,40	5,95	0,59	0	0,012
PEF	69,59	23,91	5,79	0,72	0	0
ISM	71,68	21,68	5,42	0	0,60	0,60
LEF	75	16,27	6,97	1,74	0	0

JOA	80,98	16,56	1,84	0,61	0	0
JOV	98	2	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como na turma 1, todos os participantes cometeram ao menos um desvio. No entanto, nem todos cometeram dois desvios, como é o caso do participante JOV. Nos resultados desta turma, as porcentagens para *AS-units* sem desvio alternam entre 65,78% e 98% (uma diferença considerável de 32,22% entre o maior e o menor índice). As porcentagens de unidades com um desvio, por sua vez, alternam entre 2% e 25,43%, e a diferença entre elas é de 23,43%. Já as porcentagens de unidades com dois desvios vão de 0% a 7,89%, seguindo o mesmo padrão apontado para a turma anterior, de acordo com o qual participantes com índices menores de unidade-sem-desvio podem obter porcentagens maiores de unidades com dois desvios. Esse padrão, no entanto, não se aplica às unidades com três desvios, uma vez que elas estão distribuídas entre os participantes de maneira mais aleatória e esparsa. É importante ressaltar que esse “padrão” não necessariamente se aplica a todos os casos ou a todos os falantes de inglês como língua estrangeira de todos os contextos, mas foi identificado nos resultados quantitativos desta investigação e serão usados para embasar critérios de avaliação da precisão e complexidade gramatical do exame EPPLÉ, a que esses dados estão a serviço neste trabalho.

Realizaremos, na subseção seguinte, discussões qualitativas a respeito da precisão gramatical na fala dos participantes desta pesquisa.

4.1.3 Discussões qualitativas: precisão gramatical nos testes do EPPLÉ e nas aulas das turmas 1 e 2

Realizamos, nesta subseção, discussões qualitativas a respeito da precisão gramatical dos participantes dos dois contextos de análise. Considerando alguns apontamentos feitos nas subseções anteriores, principalmente a respeito das principais categorias gramaticais mais afetadas ou menos afetadas, optamos por discutir os tipos de desvios inseridos em cada categoria de maneira integrada, de forma a apresentar excertos dos dois tipos de dados e a levantar características relevantes que possam ser incorporadas aos critérios presentes nas faixas analíticas do EPPLÉ.

Para grande parte dessas considerações e também para a (re)elaboração das faixas de proficiência analíticas para o componente gramatical do EPPLÉ, referimo-nos às contribuições

feitas pelo *English Profile Programme*, cujo objetivo central era especificar o que aprendizes de língua inglesa podem e não podem fazer com a língua em determinados níveis do CEFR. Utilizaremos, mais especificamente, as características criteriosais propostas por Hawkins e Filipović (2012) e pelo *English Grammar Profile Online*³⁸ (EGPO).

As discussões partirão de alguns pontos do quadro abaixo, que foi elaborado mais subjetivamente a medida em que os desvios eram localizados. Objetiva-se, assim, resumir os tipos de desvios mais encontrados dentro de cada categoria gramatical:

Quadro 10 – Principais tipos de desvios encontrados nos dois contextos de análise dentro de cada categoria gramatical

Verb	Sint	Flex	Prep	Pron	Adj	Art	Conj	Adv
uso do morfem a -s	omissão do sujeito	concordância nominal	escolha da preposição	pronome demonstrativo:	comparativo	artigo faltante	<i>either...or</i>	<i>early</i> → <i>nearly</i>
quando não há necessidade	omissão de outras palavras	uso de plural em palavras incontáveis	equivocada	singular em vez de plural	má formação do adjetivo	<i>an</i> em vez de <i>a</i>	<i>as well as</i>	<i>inevitable</i> em vez de <i>inevitably</i>
não uso do morfem a -s	ordenação em perguntas indiretas			pronome relativo	adição de -s no adjetivo	<i>a</i> em vez de <i>an</i>	<i>even though</i>	<i>extendably/unfortunately</i>
tempo e aspecto	adição de preposição desnecessária			pronome indefinido	uso do verbo em vez do adjetivo	artigo desnecessário (era plural)	<i>despite the fact that</i>	<i>good</i> → <i>well</i>
concordância verbal	omissão do auxiliar pergunta direta			pronome pessoal	em vez do adjetivo	uso do determinante <i>the</i> sem necessidade	<i>in order</i>	<i>maybe</i> → <i>usually</i>
confusão com formas de passado simples	adição de outras palavras desnecessárias			pronome possessivo	<i>another</i> e <i>other</i>	não uso de determinante quando necessário	<i>whether</i> → <i>but</i>	
-ing e infinitivo	não inversão em perguntas			forma do pronome reflexivo	superlativo		<i>as many ... as</i>	
<i>state verbs</i> com -ing				pronome objeto			<i>unless that</i> → <i>unless</i>	
							<i>otherwise</i> → <i>on the other hand</i>	

³⁸ Disponível em <https://www.englishprofile.org/english-grammar-profile/egp-online>.

participi o passado	adjetivo depois do nome							
não uso da base form depois de modal								
<i>passive</i>								
<i>going to</i>								
<i>will</i>								
<i>would</i>								
<i>can't</i>								

Fonte: Elaborado pela autora.

No âmbito da categoria verbal, foi possível encontrar, na fala dos participantes do EPPL e dos alunos das aulas, tanto a omissão do morfema -s nas formas de terceira pessoa para o presente simples (vide excerto 4, no qual é possível, inclusive, notar que a participante utiliza de forma adequada e em seguida comete o desvio), quanto a generalização da regra em momentos em que ele não é necessário (excerto 5). Ainda que essas formas tendam a ser ensinadas em estágios mais básicos e/ou iniciantes da língua, parece haver, mesmo no desempenho oral de falantes com poucos desvios gramaticais (como é o caso de LEG), uma persistência desse desvio. Tendo em vista essas características desse desvio, ele não foi considerado como um critério para diferenciar as faixas de proficiência.

Excerto 4 – teste oral

TAC: | *and it's a energy :: that comes :: and help us to do something to: + reach a: specific goal + :: that we have in mind* |

Excerto 5 – aula

LEG: | *this is a vulnerable point :: to manipulates us* |

Notamos, também na categoria de verbo, uma quantidade de erros consideráveis de concordância verbal (na fala de 12 de 16 alunos das aulas, como no excerto 6, e de 10 de 29 examinandos do EPPL). Notamos, sobretudo muitos dos desvios que correspondem a trocas

entre as formas do verbo *be* (*is* e *are*), se localizavam em orações subordinadas relativas (excerto 7) ou em orações mais longas nas quais o sujeito estava longe do verbo. Nesses casos, parece haver a presença da disputa entre precisão e complexidade constatada por D'Ely (2006), uma vez que essas subordinações requerem mais atenção por parte do falante.

Excerto 6 – aula

AMA: | *it's like she have all her life to live all her love to give* |

Excerto 7 – teste oral

CLC: | {uh} *they can prepare {uh} materials :: that is very relevant to the: student's life* |

Ainda que a questão do tempo e aspecto verbal seja mais discutida na seção a seguir, que trata sobre complexidade (e, sobretudo, dos tempos verbais compostos), é necessário discutir algumas das implicações desses desvios para as faixas de proficiência. Em relação ao *Present Simple* e ao *Present Continuous*, por exemplo, notou-se que esses desvios estão mais presentes nas falas de participantes com um número maior de desvios (RIT, exemplificado no excerto 8). Nota-se que a participante não utiliza o auxiliar *don't* para formar uma negação no presente simples. Além disso, o único desvio na forma negativa do verbo modal *can* foi encontrado na fala de RIC (excerto 9), participante do EPPLÉ que também possui um número alto de desvios. De acordo com a EGPO, esses tópicos gramaticais já estão previstos para os níveis A1 e A2 e, portanto, desvios (principalmente recorrentes) nessas formas implicariam em uma classificação em uma faixa mais baixa.

Excerto 8 – teste oral

RIT: | {uh} *my experience in English {it's} {uh} + in class I no have* |

Excerto 9 – teste oral

RIC: | *and as I have + said + also :: you don't can even + distinguish :: who is the teacher :: who is the professor on picture A* |

Quanto ao tempo verbal *Simple Past*, notamos, principalmente na fala da aluna da turma 1 LEG cujo seminário requeria o uso de passado por causa do tema (história das mulheres no cinema), uma recorrência de desvios na forma dos verbos, sobretudo dos irregulares. No excerto

10, ela utiliza *cutted* em vez de *cut*, forma adequada para esse verbo no passado. Nota-se, assim, que ela generaliza a regra dos verbos regulares, isto é, a adição do morfema *-ed* ao final do verbo. Essa flexão inadequada do verbo no passado também foi notada do desempenho do participante THY (excerto 11). A esse respeito, ao discorrerem sobre características linguísticas negativas, Hawkins e Buttery (2010) apontam para resultados de acordo com os quase essa flexão inadequada do verbo é bem maior no nível B1 em relação aos níveis B2, C1 e C2.

Excerto 10 – aula

ISV: | {uh} + and they **cutted** movies too |

Excerto 11 – teste oral

THY: | an:d + you can: say :: what the person **drunk** :: what the person di:d |

Assim como detalhado no capítulo de Metodologia, apesar de categorizarmos os desvios de acordo com o constituinte linguístico afetado (DULAY *et al*, 1982), optamos por criarmos uma categoria denominada sintaxe, na qual se enquadra principalmente desvios de omissão, má ordenação e adição de elementos, porque esses aspectos foram tomados como critérios por Oliveira (2021a) para a separação de critérios mais ou menos satisfatórios e para a elaboração das faixas analíticas propostas por ele. Intentamos, mais a seguir neste trabalho, relacionar mais especificamente os resultados desta investigação com esses critérios existentes.

Notamos, em nossos dados, uma grande ocorrência de omissão de sujeito (10 de 16 participantes das aulas; 9 de 29 testes orais). De acordo com Fulcher (2014), a produção de significados de um enunciado pode ser afetada pela omissão de morfemas, especialmente do sujeito, razão pela qual esse critério foi considerado para as faixas de desempenho insatisfatório (1 e 2) de Oliveira (2021). Os excertos 12 e 13 abaixo ilustram essa omissão e, a partir deles, é observável que a maioria das omissões dizem respeito ao pronome pessoal *it*:

Excerto 12 – aula

LEF: | {uh no} **0it** is the nine :: **0it** is not the last one |

Excerto 13 – teste oral

JOA: | so + {uh} **0it** is not just a simple + {uh} theme {okay?} |

Entendemos que a omissão do sujeito em língua inglesa possa ser problemática, principalmente porque, na maioria das vezes, não há como identificar esse sujeito por meio da conjugação verbal (como na língua portuguesa). No entanto, ao nosso ver, por acontecerem principalmente com o pronome *it*, essas omissões: (i) não afetam a comunicação de maneira significativa, (ii) parecem ser mais próprias da modalidade oral, isto é, uma economia linguística por parte dos falantes e (iii) no caso dos nossos dados, se considerarmos os resultados quantitativos, os participantes com menos desvios e índices desvio-unidade baixos também o cometeram. Hawkins e Filipović (2012) classificam esse tipo de desvio como uma transferência negativa, mais especificamente do tipo em que propriedades da língua materna que não existem na segunda língua são transferidas e resultam em desvios. Atestou-se o mesmo tipo de desvio na fala de aprendizes falantes de espanhol, por exemplo. Considerado o exposto, essas ocorrências podem servir como um critério para as faixas do EPPLÉ desde que se considere justamente a questão do prejuízo à comunicação, de características próprias da oralidade e também da recorrência desse desvio na fala de um determinado examinando.

Ainda considerando a omissão de elementos, notamos que alguns participantes não utilizaram verbos auxiliares para a formulação de perguntas em diversos tempos verbais (principalmente *Present Simple* e *Past Simple*, exemplificados nos excertos 14 e 15), algo previsto pela norma-padrão da língua (CARTER; McCARTHY, 2005).

Excerto 14 – aula

LOC: | a:nd + what *people usually did* in this time? |

Excerto 15 – aula

LEF: | {uh} what *0does* that *means* (nome de P)? |

O *English Grammar Profile Online* (EGPO) considera que nos níveis A1 e A2 é esperado que esses alunos produzam perguntas diretas e sejam capazes de usar os auxiliares *do*, *does* e *did* quando necessário. Esse aspecto foi incorporado aos nossos critérios para esses níveis (faixa 1), mas é importante considerar que esses desvios podem ocasionalmente ocorrer nas faixas adjacentes. Portanto, também é preciso verificar, como já mencionado, se esses desvios são recorrentes ou pontuais.

Outro elemento bastante omitido nos dados são as preposições (excertos 16 e 17), algo que Hawkins e Buttery (2010) atestam ser recorrente principalmente nos níveis B1 e B2, e tende

a diminuir nos níveis C. Sendo assim, atentando para a saliência dessas ocorrências em nossos dados e para esse apontamento dos autores, esse aspecto foi disposto nos descritores do guia de apoio às faixas de proficiência analíticas proposto por este trabalho.

Excerto 16 – aula

LOC: | *so what I need + it's {you} you 0to click on this link :: and you will insert {some uh} some words* |

Excerto 17 – teste oral

DEM: | *and I would say + :: tha:t the problem here {is} + depends 0on {where are you right now} :: where the speaker + is right now* |

Além da omissão, mais saliente ainda foram as escolhas equivocadas de preposição. Em alguns casos, essas escolhas se relacionavam com regras específicas da língua inglesa, como preposições de tempo ou lugar. De acordo com Cambridge Dictionary, antes de países, em inglês, utiliza-se *in*. CAA, no excerto 18, utilizou *on*. Da mesma forma, para cidades, utiliza-se *in*, mas CAH utilizou *at* (excerto 19):

Excerto 18 – aula

CAA: | *{uh} by {any meaning} many meanings guys do you know :: how {uh} they laugh in Sweden for example on Greece on Russia on + {uh} Japan* |

Excerto 19 – teste oral

CAH: | *and my future professional plans I: intend {to continue} to continue being a teacher :: and + start a: Master's programme in the US at the: University of + North Carolina at Charlotte + in the US* |

Outros desvios de preposição, no entanto, se relacionam a colocações mais específicas. Por exemplo, no excerto 20, esperava-se a preposição *by*. Já no excerto 21, esperava-se *on* em decorrência da preposição exigida pela expressão *have impact on something or on somebody*. No excerto 22, a preposição adequada seria *be responsible for* e, no 23, seria *pay attention to*. Considerando esses desvios de escolhas de preposição de várias naturezas, ou seja, alguns exigidos por algum verbo específico (regência verbal), outros exigidos por um adjetivo ou substantivo específico (regência nominal), esta pesquisa encontrou dificuldades para

sistematizar esses desvios de forma que se houvesse uma previsibilidade mais específica para as faixas de avaliação.

Excerto 20 – aula

ANC: | *what do I mean with that?* |

Excerto 21 – aula

ISV: | *the Great Depression {uh} had a big impact in the film industry* |

Excerto 22 – teste oral

DAL: | *they are going to be responsible {uh} {you know} about their duties* |

Excerto 23 – teste oral

BAA: | *because I really like to study and pay attention in :: what was being taught* |

A esse respeito, o EGPO dispõe que, para os níveis A1 e A2, o falante pode usar uma variedade limitada ou crescente de preposições simples (de uma só palavra, por exemplo). Para o nível superior (B1), considera-se que essa variedade seja maior e que, portanto, os desvios em preposições mais simples sejam menos recorrentes. Para o B2, menciona-se uma grande variedade de preposições mais complexas, como preposições de mais de uma palavra. Essa questão de variedade se alinha, de maneira geral, com os resultados desta pesquisa. Nota-se, a partir dos dados, que há uma tendência de que esses desvios preposicionais diminuam na medida em que os desvios totais também diminuem, considerando o maior controle que o falante passa a ter da língua e o conhecimento das colocações específicas que ele adquire ao longo do tempo. No entanto, também consideramos, para o guia elaborado para o EPPLÉ, a proeminência desses desvios na fala de grande parte dos candidatos (inclusive dos que possuem um número baixo de desvios), que essas trocas preposicionais sejam eventualmente possíveis ainda nos níveis mais altos.

Quanto aos pronomes, destacamos os demonstrativos e os relativos. Em relação ao primeiro tipo, identificamos o uso de *this* como uma espécie de arquiforma, que é o uso de um elemento de uma classe específica de formas para representar os outros elementos da mesma classe (OLIVEIRA, 2021a). Na fala de 9 participantes (sendo 8 deles das aulas on-line), notou-se que, mesmo em caso de substantivo plural, utiliza-se da forma demonstrativa *this* e não *these*, como ilustram os excertos 24 e 25. A princípio, essas ocorrências foram consideradas desvios,

mas posteriormente percebeu-se que pode se tratar, inclusive, de uma característica própria da oralidade e não interfere na comunicação. Além disso, esse uso pode estar atrelado à uma questão de pronúncia: os participantes podem conhecer a diferença em termos gramaticais, mas podem não saber a diferença de sons entre as duas formas (/ðɪs/ e /ði:z/).

Excerto 24 – aula online

JOA: | {if you go + google and and and} if you google <this is a verb> {right?} {uh} **prestige** accents :: {you} you will see :: that a lot of {country} countries they have {uh} **this** + **prestige** accents |

Excerto 25 – teste oral

SAB: | **this** pictures represent + two possible situations :: we have in a classroom |

Em relação aos pronomes relativos, destacamos as seguintes ocorrências:

Excerto 26 – aula

ISM: | and then {uh} this is {uh} an experience that I had **on** Saskatoon School :: {uh} **which** I asked my friend there :: **how was her school** |

Excerto 27 – aula

LEF: | so in this situation a leopard {who have} **who have** spots {right?} spots and not stripes |

No excerto 26, é possível notar que a participante ISM utiliza *which* e em seguida *there* para indicar que, naquela escola, ela perguntou como era a escola do(a) um(a) amigo(a). Para isso, o apropriado seria o uso do pronome *where*. No excerto 27, o participante utiliza *who* para se referir a *leopard*, e indica-se o pronome *that* seja utilizado nesses casos. O EPGO aponta que as orações relativas são construções um pouco mais complexas, são utilizadas predominantemente a partir do nível B1 e se desenvolvem ainda mais no B2. Considerando esses resultados, é possível afirmar, então, que os participantes buscam utilizar de uma linguagem mais complexa e é necessário considerar, na hora de avaliar, essas tentativas.

Os desvios de adjetivo nos dados são predominantemente de má formação de adjetivos (excertos 28 a 30). Isso significa que, ainda que tenhamos contabilizado esses desvios por serem da categoria adjetivo, compreendemos que estão diretamente ligados a regras lexicais de

formação de palavras (prefixação ou sufixação) e, portanto, que comprovam que as competências gramatical e lexical se influenciam e se complementam (McNAMARA, 1990 apud BUSNARDI, 2012).

Excerto 28 – teste oral

LID: | *and you do not have + an undirect object in your way* |

Excerto 29 – teste oral

KAR: | {you} you have {to to} to create + your {own} own way {to:} + to speak + :: in other {uh} to be: communicate {&com} +/. |

Excerto 30 – aula

LOC: | *so + some of games and {uh} dances + and some drawings they + have a {religion} religion {uh} + mythology* |

Desvios em relação às formas comparativas dos adjetivos também foram localizados. Segundo o *English Profile*, essas estruturas podem ser usadas desde o nível A2, mesmo com eventuais imprecisões. Para o nível superior B1, por exemplo, considera-se que essas formas vão se desenvolvendo e se enriquecendo, sendo acompanhadas por expressões como *much* e *a little bit*. O excerto 31 exemplifica essa estrutura comparativa utilizada de forma imprecisa. Nota-se, inclusive, que no mesmo excerto o aluno utiliza da forma superlativa (*the most important*) de maneira adequada:

Excerto 31 – aula

WIT: | *{the most important and most + their their + their meal &mo + not most important} it's more + heavy + meal + is the dinner* |

Salientamos, da categoria artigo, o uso do determinante *the* quando não há necessidade. Os excertos abaixo ilustram esse uso:

Excerto 32 – teste oral

CLA: | *because I was the only one :: who did not know anything about the English at the time* |

Excerto 33 – teste oral

SAB: | *teachers are very important for: this motivation tasks in students | mainly because + {uh} it's their task to find a way: {uh} :: + for inviting the students :: to: + work on :: what they want |*

No caso do excerto 32, nota-se que a participante utiliza o determinante antes de *English*. No 33, a participante utiliza antes de *students* (enquanto termo geral, que se refere a todos os alunos de maneira ampla). Parece haver, para esses falantes brasileiros, um espelhamento da língua materna (“porque eu era a única que não sabia nada sobre o inglês naquele time” e “porque é tarefa deles achar um jeito para convidar os alunos [...]"). Hawkins e Buttery (2010) explicam que se trata de um exemplo de padrão de aprendizagem em “U”, segundo o qual esses desvios são mais recorrentes nos níveis B2 e C1 e menos recorrentes nos níveis B1 e C2 – [B2, C1] > [B1, C2].

Os desvios das categorias flexão, conjunção e advérbio foram mais pontuais tanto nos testes do EPPLÉ quanto nos seminários. Além dos desvios de concordância nominal, na categoria flexão (ou, ainda, podemos considerar que na categoria artigo/determinante), foi possível identificar desvios em que os participantes acrescentaram o morfema de plural -s a palavras incontáveis e, portanto, invariáveis – vide excerto 34. Os resultados do programa *English Profile* mostram que esses erros com incontáveis tendem a persistir até B2 como consequência do ganho lexical do aprendiz.

Excerto 34 – aula

BRU: | *I think that :: for English language students and teachers {we can: uh} we can infer + from that video :: that + we have to consider + some informations about + people :: that are + learning English |*

Quanto aos desvios de conjunção, destacamos que as ocorrências foram bem pontuais (apenas 9 desvios totais, como mostra o quadro 10 deste trabalho). Desses desvios, a maioria se refere a conjunções subordinativas, de modo que as principais conjunções coordenativas (*and, but, so* etc.) são usadas de maneira precisa pelos participantes na maior parte das vezes, inclusive para coordenar unidades de ideia. Nesse seguimento, esse baixo número de desvios em conjunções pode estar ligado ao fato de que as unidades de ideia, segundo Luoma (2004),

costumam apresentar mais coordenação e menos subordinação – o que não significa que não pudemos notar subordinação na fala dos participantes.

A categoria advérbio, nesta investigação, também foi pouco encontrada. No exemplo abaixo, é possível notar a ocorrência de dois advérbios, sendo que um deles é de atitude e foi produzido de maneira precisa (*fortunately*) e o outro é irregular (*good* → *well*), que pode ter sido mais desafiador para a examinanda:

Excerto 35 – teste oral

CLA: | *fortunately it all went good* |

Feitas as discussões qualitativas sobre a precisão gramatical na fala dos participantes do teste oral do EPPL e dos alunos que apresentaram seminários, procedemos, na próxima seção, à análise da complexidade gramatical na fala desses participantes.

4.2 Complexidade gramatical

Nesta seção, dedicamo-nos a discutir quantitativa e qualitativamente a complexidade gramatical na fala dos envolvidos nesta pesquisa. Dentre os tantos aspectos envolvidos na complexidade, optamos por analisar mais especificamente o uso dos tempos e aspectos verbais compostos, a saber *Past Continuous*, *Present Perfect*, *Present Perfect Continuous*, *Past Perfect*, *Past Perfect Continuous*, *Future Continuous*, *Future Perfect*, *Future Perfect Continuous*. A principal razão pela qual optamos por esse recorte encontra-se nas palavras de Dulay *et al* (1982, p. 138): “Se um concurso de popularidade fosse realizado entre os vários aspectos da performance verbal, os erros certamente levariam o primeiro prêmio.”³⁹

4.2.1 Complexidade gramatical nos testes do EPPL

A tabela 10 abaixo apresenta os participantes, o número de casos com desvio nesses tempos verbais de casos corretos, o total de casos encontrados, bem como os índices desvio-unidade e unidade-sem-desvio, calculados por meio da divisão do número de casos (com desvio ou sem) pelo número total de *AS-units* produzidas pelo participante. Esses resultados numéricos

³⁹ No original: *If a popularity contest were held among the various aspects of verbal performance, errors would surely make off with the first prize.*

foram organizados a partir da coluna “total”, que está em ordem decrescente, partindo do maior número total de ocorrências (12) para o menor (0).

Tabela 10 – Número de casos de complexidade com desvio, corretos e totais e índices desvio-unidade e unidade-sem-desvio dos examinandos do EPPL

Aluno	Casos com desvio	Casos corretos	Total	Índice desvio-unidade	Índice unidade-sem-desvio
TAS	3	8	12	0,041	0,109
LIG	1	10	11	0,020	0,20
ISA	5	5	10	0,064	0,064
CLC	2	7	9	0,034	0,120
THY	0	9	9	0	0,142
CAS	0	7	7	0	0,101
JEQ	3	4	7	0,051	0,068
RIC	2	5	7	0,055	0,138
LAC	1	5	6	0,10	0,052
SAB	2	4	6	0,038	0,076
THI	2	3	5	0,033	0,050
SUE	0	5	5	0	0,096
TAC	2	3	5	0,032	0,049
BAA	0	4	4	0	0,063
CAH	1	3	4	0,016	0,05
DAL	0	4	4	0	0,08
GUS	0	4	4	0	0,072
JOA	0	4	4	0	0,048
LID	2	1	3	0,013	0,027
LUC	0	3	3	0	0,115
MAC	0	3	3	0	0,130
RIT	3	0	3	0,090	0
CLA	2	1	3	0,014	0,028
DES	1	1	2	0,020	0,020

ROB	1	1	2	0,023	0,023
DEM	0	1	1	0	0,027
KAR	1	0	1	0,028	0
MAR	1	0	1	0,023	0
BRU	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desses resultados, é possível perceber que a maioria dos participantes (com exceção de BRU) tiveram pelo menos uma ocorrência de algum tempo verbal composto, podendo ela ter sido de forma adequada ou não. Uma primeira possível razão para isso é o fato de que o próprio exame estimula, por meio de algumas perguntas de suas tarefas, os participantes a utilizarem alguns desses tempos verbais. A figura 16, que é da primeira parte do teste oral do EPPLE em formato eletrônico, contém perguntas sobre informações pessoais e profissionais dos participantes. Os dois primeiros pontos são mais simples e pedem apenas o nome e a cidade dos participantes. Já no terceiro ponto, por exemplo, é possível notar a presença do *Present Perfect Continuous* (*have been learning*) para questionar sobre o período de tempo em que esses participantes vêm estudando inglês (ação que começou no passado e se estende até o presente). No ponto seguinte, pergunta-se, ainda, a respeito das experiências de trabalho como professor de inglês como língua estrangeira e faz-se uso, portanto, do *Present Perfect* (*have already worked*).

Figura 16 – Primeira tarefa da versão 3.0 do teste oral do exame EPPLE

PART 1: Who are you ?

Tell us some information about yourself, for example,

- your name,
- where you are from,
- how long you have been learning English,
- if you have already worked as an English teacher (any details about your experience as a teacher?), and
- your future plans concerning the area of ELT (English Language Teaching).

©DAConsolo



Fonte: Colombo (2019).

Ao responderem à pergunta *How long have you been learning English?*, 14 dos 29 candidatos mostraram que conhecem a estrutura de *Present Perfect Continuous* e utilizaram de maneira apropriada tanto do ponto de vista da forma (*have* ou *'ve* + *been* + particípio passado do verbo), do sentido e do uso. Os candidatos são CAS, DAL, DEM, GUS, ISA, JEQ, JOA, LAC, LID, LIG, LUC, MAC, THI e THY. Os excertos abaixo exemplificam alguns desses casos corretos:

Excerto 36 – teste oral

CAS: | *and I've been studying* + *English since I was twelve* |

Excerto 37 – teste oral

DAL: | {uh} *I've been + learning* *English :: since I was fourteen years old* |

Excerto 38 – teste oral

GUS: | *and I have been teaching* *English for about two years* |

Excerto 39 – teste oral

LID: | *I've been studying* *translation for almost {uh} + one year and a half now* |

Percebe-se, nos excertos acima, que os candidatos fazem uso do *Present Perfect Continuous* para falar de uma ação que começou no passado (*study, teach, learn*) e continuam até o presente. Para isso, também não utilizam marcações temporais específicas, mas utilizam as preposições *since* (para indicar um ponto no passado) e *for* (para indicar um período de tempo).

Em resposta à mesma pergunta, outros candidatos utilizaram outra estrutura:

Excerto 40 – teste oral

BRU: | *I: started studying English :: when I was fifteen* |

Excerto 41 – teste oral

DES: | *I started studying English :: when I was: eleven* |

Excerto 42 – teste oral

ROB: | *my: experience learning + <{is uh + is}{uh begins uh} begun in: + {uh} two thousand eleven :: an:d {uh} + {uh} when I {&en} entered + in: + {uh} (nome de universidade) |*

Nos excertos 40 e 41, vemos que BRU e DES utilizaram o verbo *start* no passado para indicar quando começaram a estudar a língua inglesa. Em 42, ROB utilizou o verbo *begin* no passado para indicar esse mesmo ponto de partida. Vale ressaltar que esses participantes não cometeram desvios porque usaram tais estruturas, mas utilizaram estratégias linguísticas diferentes para responder à mesma questão do teste. No entanto, é importante também reconhecer que, em nenhum outro momento do teste, eles utilizaram o *Present Perfect Continuous*, o que pode sugerir que eles não conheçam a estrutura e como utilizá-la ou que não a utilizaram por entenderem que se trata de uma estrutura mais complexa e, portanto, algo que demandaria mais da atenção deles durante a tarefa. Nesse caso, é importante lembrar que precisão e complexidade competem pela atenção do falante (D'ELY, 2006), principalmente durante tarefas complexas em que a memória de trabalho é fundamental para a recuperação de informações já adquiridas (BERGSLEITHNER, 2007).

Quanto à segunda pergunta, que transformada em uma pergunta direta seria *Have you ever worked as an English teacher?*, 11 dos 29 participantes responderam utilizando *Present Perfect*. Alguns exemplos se encontram nos três excertos a seguir.

Excerto 43 – teste oral

ISA: | *I have worked + at (nome de escola) for + three years now |*

Excerto 44 – teste oral

LAC: | *{well} I have been a teacher for almost ten years now |*

Excerto 45 – teste oral

RIC: | *I've never + taught English before |*

Esse número pode ter sido menor em relação às ocorrências de *Present Perfect Continuous* em decorrência do fato de que alguns alunos utilizaram dessa estrutura para responder às duas perguntas, como aconteceu com JEQ:

Excerto 46 – teste oral

JEQ: | {uh} I've been studying English since {uh} + two thousand and six |

Excerto 47 – teste oral

JEQ: | a:nd I've been teaching English + {uh} since two thousand and two as a tutor |

A segunda tarefa do exame, que consiste em uma etapa em que os candidatos precisam descrever e comparar duas figuras (figura 17 abaixo), também apresenta uma pergunta com *Present Perfect* (*Have you ever been in those situations?*), o que pode contribuir para que esses professores em (pré-)serviço utilizem desse tempo verbal composto.

Figura 17 – Segunda tarefa da versão 3.1 do teste oral do exame EPPL

TASK 2			
TASK TYPE	PROMPT MODE	PREPARATION TIME	PRODUCTION TIME
<i>Describing Pictures</i>	<i>Written and Spoken</i>	<i>1 minute</i>	<i>2 minutes</i>
SCRIPT TO BE RECORDED			
DIRECTIONS		PROMPT	
 In this part of the test you will describe and compare two pictures. YOU WILL HAVE ONE MINUTE TO PREPARE YOUR SPEECH. YOU SHOULD SPEAK FOR ABOUT ONE TO TWO MINUTES.		 • How would you describe the following pictures? What do they represent? How similar or different are they? Have you ever been in those situations before? • PLEASE RECORD YOUR SPEECH. SPEAK FOR ABOUT ONE TO TWO MINUTES.	



Fonte: Colombo (2019).

No caso dessa pergunta, 18 dos 29 participantes utilizaram o *Present Perfect* para responder. É importante destacar que nove candidatos fizeram uma versão diferente do exame em que essa tarefa de comparar figuras não estava presente (BRU, DEM, DES, ISA, KAR, LUC, MAC, MAR e SUE). Sendo assim, apenas 2 candidatos dos 20 que responderam à essa pergunta não utilizaram essa estrutura verbal.

Excerto 48 – teste oral

LID: | yes I **have already been** part of both + of + those situations |

Excerto 49 – teste oral

LIG: | yes I've been {uh} in this situation both {at} {uh} as a: student and as a teacher |

Excerto 50 – teste oral

RIC: | so I + **have {not} + not experienced** {this} this kind of classroom |

Excerto 51 – teste oral

SAB: | yes I **have already been** in this situation {uh} both of them actually |

Em relação às *AS-units* que contêm desvio, destacamos alguns excertos em que os participantes se esforçaram para utilizar *Present Perfect*, mas cometeu um desvio na forma. Como podemos ver nos dois excertos a seguir, TAS utilizou esse tempo verbal corretamente do ponto de vista do sentido e do uso. No excerto 52, ela utiliza para falar sobre sua aprendizagem de inglês, que começou em um ponto no passado e continua até os dias de hoje. No excerto 53, ela utiliza esse tempo para falar sobre sua aprendizagem em diversas escolas, mas sem marcação temporal específica, o que se configura como um uso adequado. Há desvio, no entanto, no particípio passado de *learn*, que deve ser *learned/learnt*:

Excerto 52 – teste oral

TAC: | {uh} I **have learn** English :: since I was + eight years old |

Excerto 53 – teste oral

TAC: | {uh} **I've learn** {uh} {the school} in several schools |

Em outros casos, os participantes usaram os verbos no *Past Simple*. O excerto abaixo mostra que LID utilizou *studied* em vez de *have studied* com o período de tempo *for about two years*:

Excerto 54 – teste oral

LID: | I **studied** for about two years |

Entendemos que seja relevante discutir, ainda, casos em que o *Present Perfect* era esperado e a participante não utilizou o verbo no *Past Simple*, mas no *Present Simple*. O excerto 55 mostra que RIT, participante com vários desvios gramaticais em termos de precisão, utilizou o verbo *learn* na *base form* ou forma no presente para falar sobre sua experiência acadêmica. O excerto seguinte mostra que ela utiliza o presente novamente (*I participate with*) para substituir a estrutura *I have been in*. Logo em seguida, também utiliza o verbo *work* no presente para se referir ao passado (*worked*), o que pode apontar para um nível mais baixo de proficiência.

Excerto 55 – teste oral

RIT: | I only **learn** English in: my graduation at {&E} (nome de universidade) |

Excerto 56 – teste oral

RIT: | [3] I think :: that I **participate with** this situation {uh} {a a &sit} a similar situation {in: uh} :: when {I} I **work** {with + in} + in school {uh} as PIBID English |

Além do *Present Perfect* e do *Present Perfect Continuous*, foi possível identificar ocorrências pontuais de *Past Perfect*, *Past Continuous* e modal no passado. No excerto 57, a participante ISA falava sobre um passado anterior a outro passado, tornando, portanto, necessário o uso do *Past Perfect*. O deslize gramatical identificado foi na forma do particípio passado, ou seja, *decide* em vez de *decided*. O *Past Continuous*, por sua vez, foi identificado apenas na fala de TAS, que falava sobre acontecimentos de sua época de escola e, por meio desse tempo verbal, tentou fazer com que o interlocutor visualizasse aquele cenário (excerto 58). Em 59, entretanto, ela cometeu um desvio porque usou *were standing up* para explicar que aquela era uma ação que acontecia repetidamente, como um hábito no passado. Sendo assim, *we used to stand up* ou *we would stand up* seriam formas mais adequadas.

Excerto 57 – teste oral

ISA: | *right now* + {i:n} + *before this moment I* **had already decide** *to: bake a cake* |

Excerto 58 – teste oral

TAS: | {uh} *once I studied in a school :: whe:re teachers: were not so worried abou:t ::*
what we **were doing** |

Excerto 59 – teste oral

TAS: | {we:} {uh} we **were standing up** *on the chairs* + *or: + on the tables* |

Concluímos, assim, que outros tempos verbais de formas compostas (*Past Perfect Continuous*, *Future Perfect* e *Future Perfect Continuous*) possivelmente não apareceram na fala dos participantes do teste oral em decorrência do que as próprias tarefas suscitam ou até permitem. No caso do *Present Perfect* e *Present Perfect Continuous*, é esperado que os participantes, nas versões do EPPLÉ apresentadas, mostrem o quanto conhecem a estrutura, o significado e o uso desses tempos verbais.

Discutiremos, nas subseções a seguir, a questão da complexidade nos seminários dos alunos das aulas on-line das duas turmas.

4.2.2 Complexidade gramatical nas aulas**4.2.2.1 Turma 1**

Nesta subseção, apresentamos os resultados quantitativos e qualitativos do aspecto da complexidade gramatical dos oito participantes da turma 1. Na tabela 11, encontram-se os participantes, número de casos com desvio, número de casos sem desvio, total de casos e respectivos índices desvio-unidade e unidade-sem-desvio. Assim como na tabela dos participantes do EPPLÉ, esta está organizada em ordem decrescente a partir do total de casos encontrados:

Tabela 11 – Número de casos de complexidade com desvio, corretos e totais e índices desvio-unidade e unidade-sem-desvio dos alunos da turma 1

Amos tra	Casos com desvio	Casos corretos	Total	Índice desvio- unidade	Índice unidade-sem- desvio
-------------	---------------------	-------------------	-------	---------------------------	-------------------------------

ISV	10	12	22	0,049	0,058
AMA	9	7	16	0,056	0,043
LEG	2	12	14	0,009	0,054
MEM	4	7	11	0,030	0,053
ANC	1	4	5	0,005	0,022
RAL	3	2	5	0,020	0,013
CAM	1	3	4	0,007	0,021
LOC	1	0	1	0,006	0

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro dado que destacamos da tabela acima é o fato de uma das participantes (ISV) teve 24 ocorrências, sendo, portanto, o maior número, enquanto a participante LOC teve apenas uma ocorrência. O número de ocorrências dos demais participantes ficou entre quatro e 16, o que exploraremos mais adiante. Apesar de não ser nosso foco para a complexidade, é interessante notar que, por ser o tema de apresentação um tópico histórico, muitos dos verbos utilizados por LOC estavam no *Past Simple*, conforme pede a norma-padrão. No entanto, notamos que em alguns momentos houve desvio nesses verbos (uso do presente *give* em vez do passado *gave* no excerto 60) e em outros os verbos estavam acurados porque a participante leu dos slides.

Excerto 60 – aula

LOC: | they also **give** a lot of festivals a lot of banquets {to} to their gods and some public games |

A participante ISV, assim como mencionado anteriormente na subseção de precisão gramatical, transitou (ou precisou transitar e teve alguma dificuldade) entre os diferentes tempos verbais, principalmente *Past Simple*, *Past Continuous*, *Present Perfect*, *Past Perfect* e *Past Perfect Continuous*. Um ponto relevante é o fato de que os *slides* de apresentação dela não continham nenhum texto de apoio, de modo que toda apresentação foi baseada em produção espontânea. De 12 *AS-units* com casos de complexidade acurados, 11 eram de *Past Continuous* (excerto 61), o que evidencia que a aluna sabe utilizar essa estrutura apropriadamente, e um de *Past Perfect* (excerto 62). Quanto a esse excerto, pontuamos, ainda, que ela cometeu um desvio de *Past Perfect* em *had*, quando a forma mais adequada poderia ser *had been to*.

Excerto 61 – aula

ISV: | they **were teaching** men :: how to do stuff |

Excerto 62 – aula

ISV: | those men who **had** great colleges {uh} :: who **had studied** for + {their own} their whole lives :: they had no more {job} jobs

Dentre os casos incorretos dessa participante, destacamos outros exemplos, como o excerto 63, em que há uma estrutura de terceiro condicional em inglês com ambas as partes na negativa. Na oração principal, na qual há o modal *couldn't*, a participante deveria ter usado *couldn't + have + done*. Já na *if clause*, esperava-se que ela tivesse utilizado o *Past Perfect* (*hadn't been*). Esses desvios possivelmente aconteceram devido ao nível de complexidade dessa construção gramatical, mas é interessante que a participante tenha se arriscado a utilizar essas formas. O excerto 64, por sua vez, exemplifica desvios em relação ao *Present Perfect*, que foi substituído pelo *Past Simple*:

Excerto 63 – aula

ISV: | but {she couldn't} she couldn't **done** this :: if she **hasn't been** a great actress before |

Excerto 64 – aula

ISV: | cinema **changed** a lot with technology |

Um fato notório é que o *Present Perfect* corresponde a todos os desvios de complexidade dos participantes AMA, ANC, CAM, LEG, LOC e RAL, a quase todos os desvios de MEM e à metade dos desvios de ISV. Sendo assim, de 28 desvios, 24 são de *Present Perfect* (85,71%).

Encontramos, no exemplo em 65, uma tentativa da participante ANC de utilizar o *Present Perfect*, deslizando apenas na forma de particípio passado do verbo *pay*, que é *paid*. Da perspectiva do sentido e uso, o tempo verbal foi empregado corretamente. Além disso, nas outras três ocorrências, a aluna conseguiu empregar essa estrutura corretamente.

Excerto 65 – aula

ANC: | {okay} + {uh} **have you pay** attention to that to the lines {to the} + to what Ross says oh my god? |

Destacamos, ainda, a participante LEG (12), cujos exemplos corretos são quase todos de *Present Perfect*. Por diversas vezes, a aluna utilizou desse tempo verbal de forma espontânea, formalmente acurada, significativa e também apropriada. Isso indica que esse tempo verbal foi adquirido por ela suficientemente para ser empregado quase sempre que necessário (excerto 66).

Excerto 66 – aula

LEG: | I think almost everybody here **has worked** in their lives :: **has made** some money of their own |

A seguir, discorreremos sobre o desempenho dos integrantes da turma 2 no quesito complexidade gramatical.

4.2.2.2 Turma 2

Apresentamos a tabela com as seguintes informações: sigla que representa o aluno, casos de complexidade com desvio, casos de complexidade corretos, total de casos, índice desvio-unidade e índice unidade-sem-desvio.

Tabela 12 – Número de casos de complexidade com desvio, corretos e totais e índices desvio-unidade e unidade-sem-desvio dos alunos da turma 2

Amostra	Casos com desvio	Casos corretos	Total	Índice desvio-unidade	Índice unidade-sem-desvio
PEF	4	4	8	0,028	0,028
RES	2	3	5	0,017	0,026
JOA	3	2	5	0,018	0,012
JOV	1	2	3	0,005	0,01
WIT	2	0	2	0,018	0
ISM	2	0	2	0,012	0

CAA	2	0	2	0,011	0
LEF	0	1	1	0	0,005

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar, PEF foi o participante com maior número de ocorrências (total de 8), no entanto, obteve também o maior número de desvios. Desses 4 desvios, todos são de *Present Perfect*. O primeiro exemplo ilustra o não uso desse tempo verbal, que se faz necessário por se tratar de uma ação em um momento anterior ao presente, que não é especificamente identificado (*before*). Já o excerto 68 se refere a um desvio de *Past Perfect*, cuja forma foi substituída por *Past Simple* (*learned* em vez de *had learned*):

Excerto 67 – aula

PEF: | yeah I never {read} **read** it before |

Excerto 68 – aula

PEF: | and Ohe used + a lot of things that he **learned** in the war + in his life :: to propose {a more + &freed} a free way to education {you know} more contact with nature + at all |

Quanto aos desvios dos demais participantes, todos são de *Present Perfect*. Sendo assim, de 15 dos 16 desvios são do mesmo tempo e aspecto verbal, o que corresponde a 93,75% do total. Apresentamos, nos excertos abaixo, outros exemplos:

Excerto 69 – aula

ISM: | and then {uh} this is {uh} an experience that I **had** on Saskatoon School |

Excerto 70 – aula

RES: | Highlands {it's + it's + it's a} + it's little in comparison to the other map :: that {I} + I **showed** you + before |

Em 69, a aluna-apresentadora ISM utiliza o verbo *had* para falar sobre sua experiência em uma determinada escola. Em 70, RES usou o verbo *show* no *Past Simple* para se referir a algo que ele mostrou anteriormente (*before*), sem tempo passado específico. Assim como na turma 1, a maioria dos desvios de *Present Perfect* se referem à não identificação, por parte dos participantes, da necessidade de utilizar esse tempo verbal, principalmente quando se trata de

experiências, eventos recentes e ações cujo tempo não é especificado ou relevante. Larseen-Freeman *et al* (2002) apontam para a necessidade de entendermos que os desafios de longo prazo enfrentados pelos alunos para escolherem tempos verbais apropriados estão diretamente relacionados com o não saber quando utilizar um tempo verbal ou outro. Por esse motivo, os autores ressaltam que os alunos aprendam os tempos verbais não em sentenças isoladas, mas como partes complementares que fazem parte de um sistema como um todo.

JOA, entretanto, em outros dois momentos, faz uso do tempo verbal de forma adequada. Em uma delas (excerto 71), ele usa o verbo *choose* no presente simples e, quando percebe que se trata de um evento no passado sem tempo específico, se autocorrigue imediatamente (*have chosen*):

Excerto 71 – aula

JOA: | *not because {they choose to speak that way} :: they have chosen to speak that way {sorry}* |

Pouco mais da metade dos 11 acertos foram de *Present Perfect* (6 acertos, 54,54%). Os outros 4 foram de *Past Continuous* cuja forma, sentido e uso os alunos mostraram saber, característica semelhante à encontrada nos testes do EPPL e na turma 1:

Excerto 72 – aula

JOV: | *so the whole city was celebrating Pride* |

Excerto 73 – aula

PEF: | *and some scouts from my group {they were} + they were trying {to} + to go to Japan :: to make part of the Jamboree* |

Acreditamos que o participante LEF tenha tido apenas uma ocorrência de tempo verbal composto em virtude do tema do tópico escolhido para seminário, que era sobre provérbios em língua inglesa. Como provérbios tratam de situações cotidianas, os verbos foram majoritariamente e apropriadamente utilizados no presente simples.

Prosseguimos para a subseção 4.2.3, na qual brevemente relacionaremos esses resultados de complexidade aos resultados do *English Profile* e aos níveis do CEFR.

4.2.3 A relação dos resultados de complexidade gramatical com o English Profile: pormenorizando em níveis de proficiência

Conforme descrito anteriormente neste trabalho, os resultados obtidos pelas investigações no escopo do *English Profile* Programme são muito significativos por detalharem, em termos de detalhes gramaticais e lexicais da língua inglesa, o que os falantes de cada nível do CEFR (de A1 a C2) conseguem fazer e podem conferir mais confiabilidade quando avaliamos a proficiência de falantes dessa língua (HAWKINS; FILIPOVIĆ, 2012).

Buscamos relacionar, nesta subseção, os resultados de complexidade gramatical obtidos nesta investigação com esses aspectos levantados pelo EPP (disponibilizadas pelo EPGO) a fim de, posteriormente, refletirmos sobre critérios mais específicos para a avaliação da competência gramatical proficiência oral do professor de inglês como LE. Os tempos verbais mais salientes em nossos dados em termos de complexidade foram o *Past Continuous*, *Present Perfect Simple*, *Present Perfect Continuous* e *Past Perfect*⁴⁰. É importante destacar também que não foram identificados nos testes do EPPL e ou nas aulas on-line o uso dos tempos verbais *Past Perfect Continuous*, *Future Continuous*, *Future Perfect* e *Future Perfect Continuous*, portanto esses tempos verbais não foram considerados em nossas análises e nem incorporados aos nossos critérios. Essa “exclusão” não significa que esses tempos verbais não sejam possíveis na fala dos examinandos do EPPL e nem impede que pesquisas futuras acerca do assunto os incluam nos critérios a partir da análise de novos dados ou da reanálise dos dados utilizados por esta pesquisa.

O quadro 11 abaixo resume as características para forma, uso ou forma/uso dos tempos verbais *Past Continuous*, *Present Perfect Simple*, *Present Perfect Continuous* e *Past Perfect* de acordo com os níveis do CEFR:

Quadro 11 – Tempos verbais compostos e os níveis do CEFR

Forma/uso	Forma	Uso
-----------	-------	-----

⁴⁰Não consideramos os tempos verbais *Present Simple*, *Present Continuous* e *Past Simple* na análise da complexidade gramatical por: (i) esses aspectos não representarem poucos dos desvios gramaticais na fala dos participantes analisados e (ii) serem aspectos predominante descritos e esperados (pelos resultados do *English Profile*) nos níveis mais básicos (A1 e A2).

PAST CONTINUOUS		A2: - afirmativa - com advérbios (em quantidade limitada)	A2: - <i>background</i> (para mostrar que uma ação estava acontecendo como “fundo” de outra ação principal) - ações em progresso em um tempo particular do passado
		B1: - negativa - perguntas - com advérbio (em crescente variedade)	B1: - para expressar uma razão para algo (geralmente com <i>because</i>) - ações repetidas (geralmente com <i>always</i>)
		B2: - com advérbios (em uma vasta variedade)	B2: - para fazer pedidos ou sugestões de forma mais polida e menos direta
			C2: eventos indesejados/incontroláveis (geralmente com <i>always</i> e <i>constantly</i>)
PRESENT PERFECT SIMPLE	A2: - negativa com <i>for</i> - negativa com <i>yet</i>	A2: - afirmativa com <i>have</i> + <i>-ed</i> (com verbos limitados) - negativa com <i>haven't</i> + <i>-ed</i> (com verbos limitados) - perguntas com <i>have you</i> + <i>-ed</i> (com verbos limitados) - com advérbios (como <i>just</i> e <i>never</i>)	A2: para falar de experiências até agora
	B1: - duração com <i>since</i> - com <i>already</i> para enfatizar que algo está feito antes do tempo esperado	B1: - afirmativa e negativa (com uma variedade de nomes e pronomes e uma variedade crescente de verbos) - perguntas negativas - com advérbios (com uma variedade crescente)	B1: - passado recente (com relevância para o presente, geralmente com <i>just</i>) - para se referir a um estado ou período de tempo ilimitado ou indefinido - com superlativo (para falar sobre uma experiência única)

	B2: - com <i>still</i> para enfatizar que era esperado que algo acontecesse e continua não acontecendo	B2: perguntas (com uma crescente variedade de verbos)	
		C1: negativa (completa com uma vasta variedade de verbos)	
			C2: para introduzir notícias
PRESENT PERFECT CONTINUOUS		B1: - afirmativa - perguntas	B1: - eventos contínuos repetidos - único evento contínuo
		B2: - negativa - com advérbios na posição média normal	B2: - passado recente (atividade completa em um passado recente cujos efeitos/resultados são importantes ou relevantes)
PAST PERFECT		B1: - afirmativa - negativa - com advérbios (limitados e incluem <i>never, ever, just, always</i> e <i>already</i>)	B1: - para falar sobre um passado anterior a outro passado
		B2: - elipse do sujeito, que pode ser depreendido de uma oração anterior - perguntas - com advérbios (vasta variedade, incluindo <i>finally, recently, simply</i>)	B2: - informações de <i>background</i> , especialmente em orações relativas - para falar de situações que mudaram - discurso indireto (para reportar afirmativas e negativas)

	C1: - inversão, passado imaginado		
	C2: - after <i>if only</i> , passado imaginado	C2: - expressões fixas <i>had it not been for</i> e <i>if it hadn't been for</i> - inversão com <i>hardly...when</i>	

Fonte: Elaborado pela autora baseado no *English Grammar Profile Online*.

Observou-se, em relação ao *Present Perfect Continuous*, que esse tempo verbal foi mais amplamente utilizado pelos participantes do EPPL, possivelmente motivado pelas perguntas feitas pela tarefa do teste. Esse tempo verbal foi mais utilizado na forma afirmativa e para falar de uma ação contínua – forma e uso caracterizado pelo EPP como pertencente ao nível B1.

Por outro lado, nas aulas pudemos identificar um uso mais frequente de *Past Perfect*, o que pode ter sido motivado pelo tema de cada seminário. Em relação a esse último tempo verbal, dois tipos de desvios foram identificados nos dados das aulas. O primeiro deles é o uso da forma de *Past Perfect* (*had + past participle*) no lugar de *Present Perfect* (*have/has + past participle*), que parece ter sido motivado apenas por uma questão formal de troca de *have/has* por *had*. O segundo, por sua vez, foi o não uso de *Past Perfect*, provavelmente motivado pela não identificação, por parte do aluno, de uma ação passada anterior a outra ação, que também está no passado. Essa forma (afirmativa) e esse uso (passado antes de outro passado) são especificados pelo EPP como *can-do statements* pertencentes inicialmente ao nível B1, e também continuam se desenvolvendo e se aperfeiçoando até o C2.

Na seção seguinte, relacionaremos os dados discutidos com os critérios presentes nas faixas analíticas para o componente gramatical de Oliveira (2021a), nos descritores de precisão

gramatical do CEFR e nos descritores de precisão dos exames de *Cambridge Assessment English*.

4.3 Os critérios para avaliação da precisão gramatical das faixas analíticas do teste oral do EPPL, do CEFR e dos testes orais de Cambridge Assessment English

Com o objetivo de enriquecer as contribuições propostas aos critérios de avaliação da precisão e complexidade gramatical do teste oral do EPPL, assim como Cialdini (2023) realizou em seu trabalho a respeito de critérios aspecto pronúncia, comparamos, nesta seção, os critérios presentes nas faixas analíticas de Oliveira (2021a), com os critérios do CEFR e dos testes orais do *Cambridge Assessment English*. Em primeiro lugar, o diálogo com Oliveira (2021a) está presente durante todo o percurso desta investigação e se faz relevante uma vez que buscamos dar continuidade às faixas elaboradas por este autor. O CEFR, por sua vez, “engloba [...] ferramentas práticas, na forma de descritores ilustrativos, para facilitarem o desenvolvimento de currículos e orientações para o ensino e aprendizagem⁴¹” (COE, 2020, p. 21). Além disso, as faixas holísticas do EPPL foram elaboradas considerando os níveis propostos. Por fim, a análise cuidadosa dos critérios de *Cambridge Assessment English* se justifica pelo fato de que eles também foram embasados no CEFR e são utilizados em exames de proficiência consagrados, a saber *A2 Key*, *B1 Preliminary*, *B2 First*, *C1 Advanced* e *C2 Proficiency*.

O quadro abaixo contém os critérios das três mencionadas origens:

Quadro 12 – Critérios para avaliação da precisão gramatical presentes nas faixas analíticas de Oliveira (2021a), no CEFR e nos exames de *Cambridge Assessment English*

Escala analítica do EPPL: Precisão gramatical (OLIVEIRA, 2021a)	CEFR: Precisão gramatical (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 132)	Cambridge Assessment English: Recursos gramaticais (CAMBRIDGE ENGLISH: C1 ADVANCED, 2021, p. 86)
Faixa 4 Não produz omissão de morfemas gramaticais ou morfemas de conteúdo, assim como não adiciona morfemas desnecessários aos enunciados e/ou apresenta má formação de palavras.	C2: Mantém controle gramatical consistente de linguagem complexa, mesmo quando a atenção está ocupada (com o planejamento do que vem a seguir, com o monitoramento da reação de outros).	C2: Mantém controle de uma vasta gama de formas gramaticais e as usa com flexibilidade.

⁴¹ No original: [...] it encompasses [...] practical tools, in the form of illustrative descriptors, to facilitate the development of curricula and orientation of teaching and learning.

	C1: Consistentemente mantém um alto grau de precisão gramatical; erros são raros e difíceis de serem detectados.	C1: Mostra um bom controle de uma vasta gama de formas gramaticais simples e algumas complexas.
Faixa 3 Não produz omissão de morfemas gramaticais ou morfemas de conteúdo, porém adiciona morfemas desnecessários aos enunciados e/ou apresenta má formação de palavras.	B2: - Bom controle gramatical; “deslizes” ocasionais ou erros não sistemáticos e pequenas falhas na estrutura da frase ainda podem ocorrer, mas são raros e muitas vezes podem ser corrigidos em retrospecto. - Mostra um grau de controle gramatical relativamente alto. Não comete erros que levem a mal-entendido. - Tem um bom domínio de estruturas simples e algumas formas gramaticais complexas, embora tende a usar estruturas complexas rigidamente com alguma imprecisão.	B2: Mostra um bom nível de controle de formas gramaticais simples e tenta algumas formas gramaticais complexas.
Faixa 2 Produz omissão de morfemas gramaticais ou morfemas de conteúdo, porém não apresenta má ordenação dos enunciados produzidos.	B1: - Se comunica com precisão razoável em contextos familiares; geralmente bom controle, embora com notável influência da língua materna. Erros ocorrem, mas o que está tentando dizer é claro. - Usa com razoável precisão um repertório de “rotinas” usadas com frequência e padrões associados a situações mais previsíveis.	B1: - Mostra um bom grau de controle de formas gramaticais simples.
Faixa 1 Produz omissão de morfemas gramaticais ou morfemas de conteúdo, assim como apresenta má ordenação nos enunciados produzidos.	A2: - Usa algumas estruturas simples corretamente, mas ainda comete erros básicos de forma sistemática; no entanto, o que está tentando dizer é geralmente claro. A1: - Mostra apenas controle limitado de algumas estruturas gramaticais simples e padrões de sentença em um repertório aprendido.	A2: - Mostra controle suficiente de formas gramaticais simples. A1: - Mostra apenas controle limitado de algumas formas gramaticais.

Conforme mostra a tabela, Oliveira (2021a) utilizou critérios específicos para separar os desempenhos em quatro diferentes faixas:

- 1) Para diferenciar as duas faixas mais baixas (1 e 2, correspondentes a desempenhos insatisfatórios inferior e superior, respectivamente) das duas faixas mais altas (3 e 4, correspondentes a desempenhos satisfatórios inferior e superior, respectivamente), a pergunta criteriosa realizada foi: **“Produz omissão de morfemas gramaticais ou morfemas de conteúdo?”**. De acordo com o autor, morfemas de conteúdo são, por exemplo, verbos, adjetivos e advérbios, porque contêm informações essenciais de um enunciado, ao passo que morfemas gramaticais são preposições, artigos, verbos auxiliares e flexões nos verbos.
- 2) Para diferenciar as duas faixas inferiores (1 e 2), a seguinte pergunta criteriosa foi feita: **“Apresenta má ordenação dos enunciados produzidos?”**. Sendo assim, para a faixa 1 temos que o candidato tanto omite morfemas quanto apresenta má formação; para a faixa 2, o candidato apenas omite, não apresentando má formação.
- 3) Para diferenciar as duas faixas superiores (3 e 4), a pergunta criteriosa foi: **“Adiciona morfemas desnecessários ao enunciado e/ou apresenta má formação de palavras?”**. Nesse seguimento, na faixa 3, o candidato não omite morfemas, mas adiciona morfemas desnecessários e/ou apresenta má formação de palavras; na 4, o candidato não omite e não adiciona, bem como não apresenta má formação.

Ao analisar o desempenho dos participantes do EPPLE em sua totalidade bem como o desempenho dos alunos dos seminários por cerca de 20 minutos, pudemos notar que uma quantidade considerável deles – inclusive com poucos e com muitos desvios gramaticais –, omitem e adicionam morfemas ao mesmo tempo em que apresentam má formação e má ordenação de palavras. Desse modo, houve um desafio por parte desta pesquisadora de classificá-los de acordo com os critérios dispostos dessas faixas analíticas para o componente gramatical. Uma primeira conclusão a que chegamos, portanto, é que parece mais viável considerarmos os mesmos critérios para todas as faixas (da 1 a 4) – ainda que em níveis ou graus diferentes – para que isso facilite o processo de classificação dos candidatos. Além disso, Oliveira (2021a) constatou, nas conclusões de seu trabalho, que a terminologia usada nos descritores (omissão, adição, má ordenação e má formação) possa não ter sido tão clara para os

avaliadores e, portanto, possa ter contribuído para a baixa confiabilidade da categoria precisão gramatical.

Posto isto, acreditamos que mantermos a categoria gramatical “sintaxe” na (re)elaboração dos critérios para precisão gramatical provavelmente viria a causar novas incertezas aos futuros avaliadores do exame EPPLE. No entanto, algumas das características discutidas por Oliveira (2021) e percebidas nos dados utilizados neste trabalho foram devidamente mantidas nos descritores. As omissões, por exemplo, aparecem no guia de apoio aos avaliadores na categoria preposição. Além disso, a omissão de verbos foi incluída na categoria verbo da faixa 1, visto que, de acordo com as nossas análises, tais omissões podem prejudicar a compreensão da mensagem. Quanto à adição, julgamos relevante incluí-la na categoria artigo/determinante, mais especificamente nas faixas 3 e 4, considerando também os resultados do EPP. A má formação de palavras também foi contemplada, por exemplo, na categoria verbo da faixa 2, considerando os desvios que podem ocorrer nas formas de passado simples em inglês.

A má ordenação, por outro lado, é considerada por Oliveira (2021a), apoiado nas considerações de Fulcher (2014), como um desvio grave e consta nas faixas 1 e 3. Consideramos, no entanto, que essa gravidade depende de quais elementos foram produzidos de forma desorganizada e de quais regras de ordenação da língua essa má ordenação descumpre. No caso de perguntas indiretas ou embutidas (vide excerto 74), por exemplo, entendemos que não há prejuízo há comunicação. Ao contrário, há um indicativo de que o falante está experimentando formas mais complexas da língua, como orações subordinadas ou discurso indireto.

Excerto 74 – aula

AMA: | {uh} and I brought this :: because I want you :: to think :: if **is this** pop music or not |

De acordo com COE (2020 p. 132), é possível observar que algumas concepções e conceitos chaves são incorporados aos critérios supramencionados no quadro 12, a saber:

- A precisão tende a diminuir durante a realização de tarefas complexas, algo que notamos em nossos resultados e que vai de encontro aos resultados de D'Ely (2006);
- A imprecisão gramatical aumenta por volta do nível B1 conforme o aprendiz começa a usar a língua de forma mais independente e criativa, o que também foi possível notar em nossos

resultados e nas considerações do *English Profile* (HAWKINS; BUTTERY, 2010; HAWKINS; FILIPOVIĆ, 2012);

- A precisão não se desenvolve de maneira linear (NORTH, 2003) – buscamos refletir isso em nossos descritores, inclusive na faixa 4, para que não se deixe de considerar que os falantes mais proficientes também estão sujeitos a cometer deslizes gramaticais;
- Para os níveis A1 a B1, considera-se o controle de um repertório específico; de B1 a B2, a proeminência de erros; B2 a C2, o nível de controle.

Similar e coerentemente, os descritores dos exames elaborados por *Cambridge Assessment English* se assemelham aos do CEFR, dado que eles foram elaborados com base nesses parâmetros. Uma característica incorporada é principalmente o nível de controle das formas gramaticais. O quadro 13 abaixo simplifica como está organizado este nível de controle ao longo das faixas:

Quadro 13 – Resumos das características dispostas nos descritores de *Cambridge Assessment English*

Nível do CEFR	Nível de controle	Controle do que? Como?
C2	“Ótimo” (palavra desta pesquisadora)	Grande variedade de formas gramaticais; com flexibilidade
C1	“Muito bom” (palavras desta pesquisadora)	Grande variedade de formas mais simples e algumas complexas
B2	Bom	Formas simples; com tentativas de formas complexas
B1	Bom	Formas simples
A2	Suficiente	Formas simples
A2	Limitado	Algumas formas

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cambridge English: C1 Advanced (2021, p. 86)

Reconhecemos que esses adjetivos e/ou advérbios utilizados nos descritores e amplamente utilizados em descritores de outros contextos avaliativos podem ser bastante

subjetivos e amplos. No entanto, no *Cambridge English: C1 Advanced* (2021), que funciona como um manual para professores disponibilizado pela *Cambridge Assessment English*, é possível encontrar definições que podem auxiliar em uma interpretação mais direcionada desses descritores. Essas definições foram incorporadas no guia de apoio ao avaliador proposto na seção seguinte, fruto das discussões realizadas neste trabalho.

A seção seguinte apresenta a conclusão deste capítulo.

4.4 Conclusão

Nesta seção, buscamos responder diretamente às perguntas de pesquisa apresentadas na Introdução desta dissertação.

1. Quais desvios gramaticais ocorrem na fala de (futuros) professores de língua inglesa?

Para responder a essa pergunta, detalhamos quantitativa e qualitativamente a precisão e a complexidade gramatical do desempenho oral dos quarenta e cinco participantes envolvidos nesta pesquisa. Para tanto, utilizamos a unidade de análise *AS-unit*, que serviu à segmentação dos dados, bem como ao cálculo de importantes índices, como o desvio-unidade e às porcentagens de unidade-sem-desvio e unidades com um número determinado de desvios. Separados em diferentes categorias gramaticais, pudemos identificar, com base na *Cambridge Grammar of English*, desvios das seguintes naturezas: verbo, sintaxe (má ordenação, má formação, omissão ou adição de elementos), adjetivo, flexão, artigo, pronome, preposição, advérbio e conjunção. Cada uma foi discutida individualmente e ilustrada por meio de excertos do desempenho dos participantes. As categorias mais salientes foram verbo, preposição e sintaxe. As menos salientes foram conjunção, advérbio e flexão.

2. Como essas características da precisão e da complexidade gramatical presentes no desempenho oral de (futuros) professores de inglês como língua estrangeira enriquecem os critérios analíticos do componente gramatical do EPPL para a avaliação dessa proficiência?

Essas características puderam embasar a (re)elaboração dos critérios analíticos para o componente gramatical do EPPL na medida em que detalharam em termos numéricos e qualitativos os desvios cometidos por participantes de dois contextos interligados –

examinandos do EPPL e (futuro) professores de língua inglesa no último ano do curso de Licenciatura em Letras com dupla habilitação de uma universidade pública brasileira.

A partir dos resultados numéricos, observou-se que a quantidade de categorias gramaticais atingidas pelos desvios tende a aumentar com o número de desvios totais, assim como também constatou Borges-Almeida (2009). Em outras palavras, o aumento do número de categorias gramaticais afetadas parece ser diretamente proporcional ao aumento do número de desvios cometidos pelo participante. Além disso, também se observou que esses desvios tendem a se concentrar em uma só *AS-unit* conforme o número de desvios do participante aumenta. Esse foi considerado como um indicativo de uma proficiência mais baixa, visto que, quantos mais desvios se encontram em uma mesma unidade, mais esses desvios tendem a afetar a inteligibilidade.

Para as discussões qualitativas, considerou-se os tipos de desvios considerados dentro de cada categoria em articulação com resultados anteriormente alcançados pelo *English Profile Programme*, que traçara características gramaticais e léxicas específicas para cada nível do CEFR tanto em termos positivos (considerando o que um falante consegue fazer na língua) quanto em termos negativos (considerando o que ele ainda não consegue). Em termos de complexidade gramatical, constatou-se que o *Present Perfect* se caracterizou como o mais presente nos dois contextos e como o tempo verbal composto com o qual os participantes tiveram mais dificuldade, provavelmente em decorrência das peculiaridades do aspecto perfeito e da não equivalência com um tempo verbal em língua portuguesa.

Confrontou-se, ainda, os resultados obtidos nesta investigação com os critérios propostos por Oliveira (2021a) e optou-se por utilizar dos mesmos critérios nas quatro faixas analíticas e por “embutir” as omissões, adições, má ordenações e má formulações dentro das categorias gramaticais levantadas, de modo que se evite mal entendidos por parte dos avaliadores em função de critérios diferentes ou da terminologia utilizada. Por fim, pormenorizou-se os critérios presentes nos descritores do CEFR e do *Cambridge Assessment English*.

Como resultado, temos a seguinte proposta de faixas analíticas para o componente gramatical do EPPL:

Quadro 14 – Proposta de faixas analíticas para avaliação da precisão e complexidade gramatical no teste oral do EPPL

--	--

4	1. Desvios gramaticais são raros de modo que é possível manter um controle gramatical consistente. 2. Desvios envolvem categorias gramaticais mais pontuais. 3. Estruturas complexas utilizadas na maior parte das vezes de forma precisa, significativa e apropriada.
3	1. Possui bom controle gramatical. 2. Comete desvios não sistemáticos, que podem ser de categorias gramaticais variadas. 3. Tende a usar estruturas complexas quando necessário com precisão em pelo menos metade das vezes.
2	1. Estruturas mais simples são razoavelmente acuradas. Desvios acontecem e tendem a não afetar a compreensão da mensagem. 2. Desvios abarcam grande parte das categorias gramaticais. 3. Pode tentar utilizar estruturas mais complexas com possíveis inadequações na forma, sentido e/ou uso.
1	1. Utiliza algumas estruturas simples de forma acurada, mas comete erros simples de forma sistemática e recorrente, que podem prejudicar a compreensão. 2. Os desvios podem atingir quase todas as categorias gramaticais (algumas com alta frequência). 3. Praticamente não tenta utilizar estruturas mais complexas, mesmo quando suscitadas pela tarefa.

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante pontuar que algumas partes desses descritores ainda nos parecem pouco precisas, principalmente por causa do uso de algumas palavras como “(erros) raros”, “bom”, “razoavelmente”, “algumas”. Por esse motivo, elaboramos um guia para o avaliador (quadro 15), no qual: (i) apresentamos conceitos teoricamente embasados importantes para a compreensão do construto; (ii) fornecemos instruções extras; (iii) apresentamos *can-do statements* (características positivas) retirados do *English Grammar Profile Online* e selecionados de acordo com os desvios cometidos pelos participantes e as categorias gramaticais atingidas; (iv) inserimos algumas observações com possíveis desvios para cada faixa, retirados do desempenho dos participantes envolvidos neste trabalho – exemplos em amarelo são de desvios, em verde são de casos corretos que exemplificam aquela afirmação e sem cor são exemplos retirados do próprio EGPO. Esperamos que essas orientações possam contribuir para que os avaliadores decidam menos subjetivamente e mais precisamente em qual das faixas determinado participante se encaixa.

Quadro 15 – Guia para auxiliar na avaliação da competência gramatical dos participantes do teste oral do EPPL

Definições e Orientações para Examinadores
Controle gramatical: “habilidade de consistentemente usar a gramática de maneira acurada e apropriada para transmitir o significado pretendido⁴²” (CAMBRIDGE ENGLISH: C1 ADVANCED, 2021, p. 87) Categorias gramaticais: estão distribuídas em verbo, adjetivo, advérbio, preposição, artigo, pronome, conjunção. Estruturas simples: “palavras, frases, tempos verbais básicos e orações simples⁴³” (CAMBRIDGE ENGLISH: C1 ADVANCED, 2021, p. 87) Estruturas complexas: Considerou-se complexidade enquanto variedade estrutural (NORRIS; ORTEGA, 2009) e os aspectos analisados foram os tempos verbais compostos, sobretudo os mais salientes na fala dos participantes: <i>Past Continuous</i>, <i>Present Perfect Simple</i>, <i>Present Perfect Continuous</i> e <i>Past Perfect</i>. Todavia, outros aspectos podem compor a complexidade da fala do professor de inglês como LE: enunciados mais longos e mais complexos, tais como “orações nominais, orações relativas (BUSNARDI, 2012) e adverbiais, subordinação, formas passivas, infinitivos, padrões verbais, formas modais e contrastes de tempos verbais⁴⁴” (CAMBRIDGE ENGLISH: C1 ADVANCED, 2021, p. 87) Tentativa de controle: “uso inconsistente e esporádico de formas gramaticais precisas e apropriadas. Por exemplo, o uso inconsistente de uma forma em termos de estrutura ou sentido; a produção imprecisa de uma parte de uma forma complexa; ou o uso de algumas formas complexas de forma precisa e outras de forma imprecisa.⁴⁵” (CAMBRIDGE ENGLISH: C1 ADVANCED, 2021, p. 87). Este conceito incorpora o fato de que os aspectos precisão gramatical e complexidade gramatical podem competir pela atenção do falante (D’ELY, 2006). Observações importantes: 1) Para classificar o participante de acordo com uma faixa, considerar que ele possa realizar a maioria das ações dispostas naquela determinada faixa e nas inferiores (no caso das faixas 4, 3 e 2). Para referência, alguns desvios “aceitos” foram inseridos em cada uma. Considerar, ainda, que, a depender da tarefa e da (não-)necessidade, algumas das características dispostas nos descritores podem ou não aparecer no desempenho de alguns dos candidatos. Sendo assim, é possível desconsiderar aquela característica e considerar, para uma determinada categoria ou estrutural gramatical, os três principais aspectos dispostos nos descritos das

⁴² No original: *the ability to consistently use grammar accurately and appropriately to convey intended meaning.*

⁴³ No original: *words, phrases, basic tenses and simple clauses.*

⁴⁴ No original: *longer and more complex utterances, e.g. noun clauses, relative and adverb clauses, subordination, passive forms, infinitives, verb patterns, modal forms and tense contrasts.*

⁴⁵ No original: *sporadic and inconsistent use of accurate and appropriate grammatical forms. For example, the inconsistent use of one form in terms of structure or meaning; the production of one part of a complex form incorrectly; or the use of some complex forms correctly and some incorrectly.*

faixas principais: controle gramatical das estruturas que foram usadas, número de categorias gramaticais atingidas e o uso de estruturas mais complexas quando possível ou mesmo requerido pela tarefa.

- 2) É necessário considerar, durante a avaliação dos candidatos, as características próprias da língua falada. Por ser a oralidade geralmente menos planejada que a escrita, ela tende a ser caracterizada por uma maior espontaneidade e, portanto, por reformulações, substituições, falsos inícios e repetições (FOSTER; SKEHAN, 1996). Além disso, também pode apresentar deslocamentos (topicalizações e caudas), preenchedores não lexicais, elipses e palavras genéricas (LUOMA, 2004). Dessa forma, sendo a comunicação atingida, esses traços não são penalizados (CAMBRIDGE ENGLISH: C1 ADVANCED, 2021).

	C1 e C2	4	Verbo: • <i>Past Simple</i>: pode usar <i>yes/no questions</i>, <i>question tags</i>, e formas negativas com uma grande variedade de verbos. Pode usar essa forma verbal para ordenar sequências de eventos no passado de uma forma complexa. • <i>Past Continuous</i>: pode usar essa forma verbal para falar sobre eventos indesejados/incontroláveis (geralmente com <i>always</i> e <i>constantly</i>). • <i>Present Perfect Simple</i>: pode utilizar a forma negativa com uma vasta variedade de verbos. Pode utilizar essa forma para introduzir notícias. • <i>Past Perfect</i>: pode utilizar essa forma com inversão (para passado imaginário); depois de <i>if only</i> (também para passado imaginário); expressões fixas como <i>had it not been</i> e <i>had it not been for</i>. • Pode utilizar formas terminadas em <i>-ing</i> como substantivos abstratos. ➔ Exemplo de uso acurado: being LGBT might not be a defining lifestyle characteristic for some people Preposição: • Pode usar preposições mais complexas e menos frequentes. ➔ Observação: pode omitir (em casos mais pontuais) alguma preposição. Exemplo de desvio: {the way the} the places you go 0to Advérbio: • Pode usar uma grande variedade de advérbios com adjetivos para expressar grau ou intensidade. • Pode usar uma grande variedade de advérbios de “postura” (<i>simply, truly, surely, apparently, naturally, surprisingly, inevitably, literally, exceptionally, frankly, clearly, amazingly, wisely, admittedly</i>) para indicar atitude ou ponto de vista. Artigo: • Artigo determinante pode ser usado desnecessariamente com certa frequência.
	B2	3	Verbo: • <i>Past Simple</i>: Pode utilizar especialmente forma negativa com uma vasta variedade de verbos regulares e irregulares; <i>yes/no questions</i>, <i>wh-</i>, <i>tag</i> e perguntas negativas com uma variedade crescente de verbos; com conjunções subordinativas (<i>as soon as, since</i>).

		• <i>Past Continuous</i>: Pode utilizar com advérbios (em uma vasta variedade); para fazer pedidos ou sugestões de maneira mais polida e menos direta. • <i>Present Perfect Simple</i>: Pode fazer perguntas com uma crescente variedade de verbos. • <i>Present Perfect Continuous</i>: Pode utilizar a forma negativa; com advérbios na posição média normal. • <i>Past Perfect</i>: Pode fazer perguntas; com advérbios (grande variedade, incluindo <i>finally, recently, simply</i>). Pode utilizar desse tempo verbal para informações de “<i>background</i>” (especialmente em orações relativas), para falar de situações que mudaram e no discurso indireto (para reportar afirmativas e negativas). Preposição: • Pode usar uma grande variedade de preposições mais complexas (exemplo: <i>apart from</i>) → Observação: Pode omitir preposições ou utilizar uma preposição inadequada. Advérbios: • Pode usar uma grande variedade de advérbios e de advérbios frasais (tempo, modo etc.). Pronome: • Reflexivo: pode usar os pronomes reflexivos (especialmente os de plural) com <i>by</i> para significar “sozinho, sem ajuda”. • Indefinido: pode usar uma grande variedade de pronomes indefinidos como sujeito. Adjetivo: • Pode usar, por exemplo, comparativos de forma acurada e eles podem vir seguidos de expressões como <i>slightly</i> ou <i>a lot</i>. • Pode usar adjetivos com advérbios. Conjunção: • Pode usar conjunções subordinativas (<i>as long as, as soon as, in order that, despite the fact that, due to the fact that, as if, as though</i>). Artigo: • Artigo determinante pode ser usado desnecessariamente com certa frequência. → Exemplo de desvio: <i>because I was the only one :: who did not know anything about the English at the time</i>
B1	2	Verbo: • <i>Past Simple</i>: pode utilizar as formas afirmativa, negativa e interrogativas com uma variedade crescente de verbos. Pode ordenar sequências de eventos no passado. → Observação: Essas formas podem apresentar desvios de inflexão correta dos verbos. Exemplo de desvio: <i>they they the the</i> the editors {right} they <i>cutted</i> every kind of film

		• <i>Present Continuous</i>: pode utilizar as formas negativa e perguntas. Também pode usar esse tempo com advérbios. • <i>Present Perfect Simple</i>: pode utilizar formas afirmativa e negativa (com uma variedade de substantivos e pronomes e uma variedade crescente de verbos. Pode formular perguntas negativas com esse tempo verbal. Pode utilizá-lo com advérbios. Utiliza dessa forma verbal para (i) falar de um passado recente com relevância para o presente; (ii) se referir a um estado ou período de tempo ilimitado ou indefinido (iii) falar de uma experiência única (geralmente com uso de superlativo). • <i>Present Perfect Continuous</i>: pode utilizar as formas afirmativa e interrogativa. Pode usar para falar sobre um único evento contínuo ou sobre eventos contínuos repetidos. • <i>Past Perfect</i>: pode utilizar as formas afirmativa e negativa. Pode utilizar com advérbios. Pode usar para falar sobre um passado antes de outro passado. • <i>To- infinitive</i>: pode usar uma grande variedade de verbos seguidos de to com verbo no infinitivo. • <i>-ing form</i>: pode usar uma variedade limitada de verbos seguidos de -ing. → Exemplo de desvio: <i>so I'll just + try to avoid do this again</i> Preposição: • Pode usar uma grande variedade de preposições simples (de uma só palavra). • Pode omitir as preposições com certa frequência. Advérbio: • Pode usar uma crescente variedade de advérbios que indicam ponto de vista (<i>completely, actually, basically, obviously</i> etc.). Pronome: • Pode utilizar ones como um pronome para substantivos no plural. → Exemplo de uso acurado: <i>women actually were the ones :: who were there at the beginning :: before it became a film industry</i> <i>actually</i> • Pode utilizar uma variedade crescente de pronomes indefinidos (como sujeito ou como objeto). → Exemplo de uso acurado: <i>so at night after they work she could do {anything} everything :: she wanted</i> Adjetivo: • Pode utilizar, por exemplo, adjetivos na forma comparativa. Eles podem vir acompanhados de expressões como <i>much</i> e <i>a little bit</i>. → Exemplo de uso acurado: <i>{uh} + so by that time screenwriters were much more important</i> Conjunção: • Pode utilizar uma variedade crescente de conjunções subordinativas simples (<i>after, before since, until, although, whether, so (that), though</i>). • Pode utilizar preposições como <i>and, but, or, so, then</i> para combinar orações, sentenças e unidades de ideia. Artigo:
--	--	--

		- Pode utilizar <i>another</i> com substantivos no singular. → Exemplo de uso acurado: <i>just {uh} another fun fact + women by that time {they} they wrote about anything</i> - Quando se refere a coisas no geral, pode omitir o <i>the</i>. → Observação: pode utilizar o determinante <i>the</i> sem necessidade.
A1 e A2	1	Verbo: <i>Past Simple</i>: pode usar as formas afirmativa, negativa e interrogativa com uma variedade limitada de verbos regulares e irregulares. <i>Past Continuous</i>: pode usar principalmente na forma afirmativa. Pode utilizar advérbios. Pode utilizar essa forma verbal para mostrar que uma ação estava acontecendo como “fundo” de outra ação principal ou que uma determinada ação estava em progresso em um tempo particular do passado. <i>Present Perfect</i>: pode usar as formas afirmativa, negativa e interrogativas (principalmente <i>have</i> + <i>-ed</i> em verbos limitados). Pode usar com advérbios como <i>just</i> e <i>never</i>. Pode usar para falar de experiências até agora. - Verbo auxiliar: pode usar o verbo auxiliar <i>do</i> (ou em suas formas <i>does</i> e <i>did</i>) para formar perguntas. → É possível que esse verbo auxiliar seja omitido pelo participante. Exemplo de desvio: <i>a:nd + what people usually did in this time?</i> Preposição: - Pode usar uma variedade limitada ou crescente de preposições simples e pode utilizar uma variedade limitada de preposições complexas. → Exemplo de desvio: <i>and I need you to + click in this link</i> Pronome: - Pode utilizar os pronomes <i>me</i>, <i>you</i>, <i>her</i>, <i>him</i>, <i>us</i>, <i>them</i> depois de um verbo transitivo ou com uma preposição. Adjetivo: - Pode usar uma variedade limitada de adjetivos antes de um nome. → Pode haver, no entanto, inversões entre adjetivo e substantivo. Exemplo de desvio: <i>and some points interesting {in in their story} in their history {sorry}</i> - Comparativos: pode formar adjetivos comparativos adicionando <i>-er</i>. → Possível desvio em relação ao superlativo: <i>{the most important and most + their their + their meal &mo + not most important} it's more + heavy + meal + is the dinner</i> Artigo: - Pode usar artigos <i>the</i>, <i>a</i> e <i>an</i> antes de substantivos.

			É possível que ainda haja inadequações nessas formas. Exemplos de desvio: <i>this process {is uh} + is a + impulse</i> e <i>{I} I didn't know :: that {they they} they had a + independent flags + for each country</i> Conjunção: • Pode usar conjunções coordenativas como <i>and</i>, <i>but</i>, <i>or</i> para combinar sentenças.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em considerações do *English Grammar Profile Online*.

4.5 O capítulo em resumo

Este capítulo apresentou os resultados obtidos por meio da análise do desempenho oral de quarenta e cinco participantes, sendo 29 participantes do teste oral do EPPL e 16 seminários de alunos-formandos do último ano do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública paulista.

Em um primeiro momento, discutiu-se a precisão gramatical em termos quantitativos para os testes do EPPL e para as aulas, que foram divididas em duas turmas (turma 1 e turma 2). Apresentou-se, assim, o número de AS-units por participantes, o número de desvios totais cometidos por cada um e os índices desvio-unidade. Além disso, apresentou-se, nesta mesma subseção, a quantidade de desvios cometidos em cada categoria gramatical, bem como as porcentagens de unidades sem desvio, unidades com um desvio e assim por diante. Em seguida, procedeu-se às discussões qualitativas. Como os desvios encontrados nos dois contextos de análise eram bastante semelhantes entre si e servem ao mesmo propósito, que é discutir como essas características podem embasar critérios de avaliação do componente gramatical do EPPL, optou-se por apresentar essas discussões qualitativas do EPPL e das aulas na mesma subseção.

Em um segundo momento, procedeu-se à análise da complexidade gramatical. Neste trabalho, optou-se por analisar um dos aspectos que compõem esse aspecto: a produção de tempos verbais compostos na fala dos participantes, como o *Present Perfect*. Nesse caso, os dados do EPPL e dos seminários são diferentes, mas os resultados mostram dois aspectos em comum: (i) a baixa ocorrência de erros para o tempo verbal *Past Continuous* e (ii) não só a grande ocorrência de casos de *Present Perfect*, mas de desvios em relação a esse tempo verbal. Na subseção seguinte, relacionou-se esses resultados com as considerações do *English Profile*, que detalha, para cada tempo verbal, o que cada participante pode fazer em um determinado nível do CEFR.

Na subseção seguinte, relacionou-se os resultados desta investigação com os critérios de avaliação da precisão gramatical presentes nas faixas analíticas do EPPL que foram propostas por Oliveira (2021a), nas faixas do CEFR e nas faixas do *Cambridge Assessment English*. Essas comparações puderam contribuir grandemente para a (re)elaboração dos critérios apresentadas na conclusão deste capítulo, na qual respondeu-se às duas perguntas que nortearam esta pesquisa e apresentou-se as faixas analíticas reelaboradas para a avaliação da precisão e da complexidade gramatical do teste oral do EPPL.

A seguir, estão dispostas as considerações finais. Apresenta-se, de forma sintetizada, os resultados alcançados por este trabalho, bem como as limitações da pesquisa e sugestões para encaminhamentos futuros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se insere no escopo de investigações acerca do Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE) e objetivou dar continuidade ao aprimoramento dos critérios avaliativos para o componente gramatical presentes nas faixas analíticas para o teste oral do referido exame (OLIVEIRA, 2021a). Os dados dizem respeito a 29 testes orais do EPPLE aplicados em 2015 e 2017 e 16 seminários de alunos-formandos que cursavam o último ano de Licenciatura em Letras em uma universidade pública brasileira de maneira remota em decorrência da pandemia causada pelo vírus da COVID-19.

A análise da fala dos participantes, que foi segmentada em *AS-units*, foi feita em termos de levantamento das quantidades e tipos de desvios, categorizados de acordo com o constituinte linguístico afetado (DULAY *et al*, 1982). A metodologia adotada procura seguir a sugestão de Busnardi (2012), que aponta que um aspecto relevante para diferenciar as faixas de proficiência é não só a frequência de desvios, mas principalmente a diversidade de erros gramaticais dentro das diferentes categorias gramaticais. A partir das categorias gramaticais levantadas (verbo, sintaxe – má ordenação, má formação, omissão ou adição de elementos –, adjetivo, flexão, artigo, pronome, preposição, advérbio e conjunção), discutimos os diferentes tipos de desvios encontrados nos dados, em diálogo com os resultados previamente obtidos pelo *English Profile Programme*.

Com base em nossas análises, nos critérios de Oliveira (2021a) para precisão gramatical, nos critérios do CEFR e nos critérios do *Cambridge Assessment English*, temos, como produto final desta dissertação, a reelaboração das faixas analíticas para avaliação da competência gramatical do (futuro) professor de inglês como língua estrangeira por meio do teste oral do EPPLE. Os critérios adotados para as faixas foram controle gramatical das estruturas usadas, número de categorias gramaticais atingidas e o uso de estruturas mais complexas quando possível ou requerido pela tarefa do teste. Além disso, um guia complementar com orientações aos examinadores foi proposto. Nele, incorporou-se, predominantemente, *can-do statements* (retirados do EGPO) para cada categoria gramatical, tendo em vista que tem se dado mais ênfase ao que os aprendizes conseguem fazer em vez do que não conseguem (HAWKINS; FILIPOVIĆ, 2012). Apesar disso, também consideramos aspectos negativos, isto é, possíveis desvios previstos para cada faixa, e esses exemplos foram retirados do desempenho dos próprios participantes desta investigação.

Quanto às limitações deste estudo, destacamos, em primeiro lugar, o recorte metodológico necessário do construto de proficiência, que tratou somente da competência gramatical, mais especificamente de aspectos linguísticos de precisão e complexidade gramatical. Reconhecemos que a proficiência do professor de língua estrangeira não se restringe somente às questões linguísticas, mas envolve aspectos sociolinguísticos, pedagógicos, estratégicos, discursivos etc., também passíveis de investigação.

Em relação ao aspecto da complexidade gramatical, sendo ela compreendida multidimensionalmente como variedade estrutural, reconhecemos que os tempos verbais compostos não são o único aspecto que torna a fala do professor de LE mais complexa e elaborada. A decisão de focar esses tempos verbais surgiu a partir da saliência de desvios na forma, no significado ou no uso dessas estruturas nos dados, principalmente nos tempos de aspecto perfeito. Nesse sentido, as faixas analíticas propostas podem se beneficiar de pesquisas futuras que investiguem outros elementos da complexidade gramatical e que os incorporem aos critérios.

Outra questão essencial a ser incorporada aos critérios, ao nosso ver, é a autocorreção. Em decorrência de uma escolha metodológica de desconsiderar trechos disfluente para a segmentação e posterior análise dos dados, não pudemos verificar, por exemplo, como a autocorreção se caracterizava na fala dos participantes e, conseqüentemente, como ela se caracteriza em cada nível de proficiência.

Entendemos que a discussão de alguns elementos da formação do professor de LE se restringe, no caso das aulas on-line abalizadas para esta pesquisa, a uma única universidade pública, o que se configura como outra limitação. Se considerarmos os participantes do teste oral do EPPLE, temos, ainda assim, uma restrição a apenas três universidades diferentes de uma só região do Brasil (Sudeste). Desse modo, seria interessante que participantes de outras localidades fossem incluídos em futuras investigações, para que os dados sejam cada vez mais diversificados e representativos de proficiência do professor de LE brasileiro.

Além disso, por limitações temporais, não foi possível que as faixas e o guia elaborados fossem testados para que obtivéssemos pareceres de especialistas em avaliação. Esperamos que futuramente eles possam ser utilizados para a avaliação e classificação dos candidatos e que os avaliadores possam discutir e documentar opiniões e percepções sobre os critérios propostos, de modo que os apontamentos feitos também possam contribuir para a continuação do aprimoramento dessas faixas em pesquisas futuras e, portanto, para uma maior validade do exame EPPLE.

Ainda como encaminhamentos futuros, sugere-se que pesquisas como esta incentivem o desenvolvimento e a promoção de cursos específicos sobre o EPPLÉ que formem e preparem os avaliadores que trabalharão no exame, de modo que não só as faixas sejam cada vez mais refinadas, mas que os profissionais que as utilizarão o façam de forma mais segura e cada vez menos subjetiva por conhecerem bem as características do exame, os critérios avaliativos e os níveis de proficiência do CEFR. Apontamos, também, para a possível utilização dos dados utilizados nesta e em outras pesquisas para auxiliar esses futuros avaliadores. Por último, assim como os critérios dos exames elaborados por *Cambridge Assessment* são compartilhados com os examinandos, acredita-se que os critérios do EPPLÉ também possam ser compartilhados com os (futuros) professores que farão o exame para que saibam exatamente o que é esperado e avaliado.

Apesar das limitações apontadas, acreditamos que esta pesquisa cumpre com o objetivo social e acadêmico a que se propôs. Incentivamos, assim, que outras pesquisas da área continuem a serviço da busca por avaliações da proficiência do professor de língua estrangeira menos exclusivas e mais encorajadoras, coerentes e efetivas.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Contexturas**, São Paulo, v. 1, p. 77-85, 1992.

BACHMAN, L. F. Ongoing challenges in Language Assessment. In: KUNNAN, A. J. **The Companion to Language Assessment**. John Wiley & Sons, p. 1-18, 2014.

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

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language assessment in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAFFI-BONVINO, M. A. **Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira de formandos em letras**: uma proposta para validar o descritor 'vocabulário' de um teste de professores de língua inglesa. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2010.

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

BATSTONE, R. **Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

BERGSLEITHNER, J. M. **Working memory capacity, noticing, and L2 speech production**. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

BLACK, P.; HARRISON, C.; LEE, C., MARSHALL, B.; WILLIAM, D. Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. **Phi Delta Kappan**, v. 86, n. 1, p. 9-21, set. 2004.

BORGES-ALMEIDA, V. **Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em Letras**: implicações para a validação de um teste. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2009.

BRINDLEY, G. Assessment. In: CARTER, R; NUNAN, D. **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 137-143.

BROADFOOT, P. M.; DAUGHERTY, R.; GARDNER, J.; GIPPS, C. V.; HARLEN, W.; JAMES, M.; STOBART, G. **Assessment for learning: beyond the black box**. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education, 1999.

BRUMFIT, C. J. Accuracy and fluency: The basic polarity. *In*: RIGGENBACH, H. (ed.). **Perspectives on fluency**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2000. p. 61-73.

BRUMFIT, C. J. **Communicative methodology in language teaching**: The roles of fluency and accuracy. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

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

BUI, G.; SKEHAN, P.; Complexity, Accuracy, and Fluency. *In*: LIONTAS, J. (ed.). **The TESOL encyclopedia of English language teaching**, 2018. p. 1-8.

BYGATE, M. Speaking. *In*: CARTER, R; NUNAN, D. **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 14-20.

CAMARGO, G. Q. Avaliação docente como mecanismo de desenvolvimento profissional. *In*: CONSOLO, D. A. *et al* (Orgs.). **Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas**: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 41-58.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *In*: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R.W. (Eds.). **Language and communication**. New York: Longman, 1983. p. 2-27.

CAVALARI, S. M. S. A autoavaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira em um ambiente tandem a distância. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 247-270, 2011.

CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009.

CAVALARI, S. M. S. **O tratamento do erro na oralidade**: uma proposta focada em características da interlíngua de alunos de inglês como língua estrangeira. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2005.

COLOMBO, C. S. **Avaliação de Proficiência Oral em Língua Estrangeira**: Uma Proposta de Abordagem Avaliativa em um Exame para Professores de Línguas com base em Métodos de Estruturação de Problemas e em Métodos Multicritério de Análise da Decisão. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto/SP, 2019.

CIALDINI, M. M. **Uma proposta de aprimoramentos para faixas de proficiência destinadas à avaliação da pronúncia em um exame para professores de línguas**

estrangeiras: um produto da análise dos seus critérios avaliativos e da pronúncia dos sons s /θ/, /ð/ e [t] em falas de (futuros) professores de língua inglesa. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto/SP, 2023.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages:** Learning, teaching, assessment: Companion Volume. Strasbourg, Council of Europe, 2020.

CONSOLO, D. A. Uma reflexão sobre a competência linguístico-comunicativa e a proficiência do (futuro) professor de língua estrangeira no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 17, n. 2, 2018.

CONSOLO, D. A. Assessing EFL teachers' proficiency: on the development of teacher programmes and testing policies in Brazil. In: CONSOLO, D. A. *et al* (org.). **Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas:** pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 59-71.

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

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 43, n. 2, p. 265-286, 2004.

DeKEYSER, R. M. What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. **Language Learning**, v. 55, n. 1, p. 1-25, 2005.

D'ELY, R. C. S. F. **A focus on learners' metacognitive processes:** the impact of strategic planning, repetition, strategic planning plus repetition, and strategic planning for repetition on L2 oral performance. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2006.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics:** Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Language Two.** Oxford: Oxford University Press, 1982.

FERNANDES, A. M. **A metalinguagem e a precisão gramatical na proficiência oral de duas professoras de inglês como língua estrangeira.** 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2011.

FOSTER, P.; SKEHAN P. The influence of planning and task type on second language performance. **Studies in Second language acquisition**, n. 18, p. 299-323, 1996.

FOSTER, P.; TONKYN, A.; WIGGLESWORTH, G. Measuring spoken language: a unit for all reasons. **Applied Linguistics**, v. 21, n. 3, p. 354-375, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULCHER, G. Defining the construct. *In*: FULCHER, G. **Testing second language speaking**. New York: Routledge, 2014.

GIL, G. **The metalinguistic dimensions of the foreign language classroom**: Discourse perspectives on focus-on-form episodes. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 1999.

HALLIDAY, M. A. K. Differences between spoken and written language: Some implications for literacy teaching. *In*: PAGE, G.; ELKINS, J.; O'CONNOR, B. (ed.). **Communication through reading**: Proceedings of the Fourth Australian Reading Conference. Australian Reading Association, v. 2, p. 37–52, 1979.

HOLLIDAY, A. R. **Doing and Writing Qualitative Research**. London: Sage, 2007.

HILLIARD, A. Spoken Grammar and Its Role in the English Language Classroom. **English Teaching Forum**, United States, v. 52, n. 4, p. 2-13, 2014.

HAWKINS, J. A; BUTTERY, P. Criterial features in learner corpora: Theory and illustrations. **English Profile Journal**, v. 1, n. 1, p. 1-23, 2010.

HAWKINS, J.; FILIPOVIC, L. **Criterial Features in L2 English**: Specifying the Reference Levels of the Common European Framework. English Profile Series: v. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KUIKEN, F.; VEDDER, I.; HOUSEN, A.; DE CLERCQ, B. Variation in syntactic complexity: Introduction. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 29, n. 2, p. 161-170, 2019.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Language**: from grammar to grammaring. Boston: New House Teacher Development, 2003.

LEFFA, V. J. **Pesquisa em Linguística Aplicada**: Temas e Métodos. Pelotas: Educat, 2006.

LINTUNEN, P.; MÄKILÄ, M. Measuring syntactic complexity in spoken and written learner language: comparing the incomparable? **Research in Language**, Universidade de Lodz, v. 12:4, p. 377-399, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUOMA, S. The nature of speaking. *In*: LUOMA, S. **Assessing Speaking**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 9-28.

LLURDA, E. On competence, proficiency and communicative language ability. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 10, n. 1, p. 85-96, 2000.

MCCARTHY, M.; CARTER, R. Ten criteria for a spoken language. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (ed.). **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2011. p. 51-75.

MCCARTHY, M.; CARTER, R. **Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

McNAMARA, T. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MESSICK, S. Validity and washback in language testing. **Language Testing**, v. 13, n. 3, p. 241-255, 1996.

MURPHEY, T.; PROBER, J.; GONZALES, K. Emotional Belonging Precedes Learning. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2010. p. 43-56.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. **Applied Linguistics**, n. 30, p. 555-578, 2009.

NORTH, B. Scales for rating language performance: Descriptive models, formulation styles, and presentation formats. **TOEFL Monograph 24**, 2003.

OLIVEIRA, D. F. **Faixas de Proficiência Analíticas para Avaliação da Língua(gem) Oral do Professor de Língua Estrangeira**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2021a.

OLIVEIRA, D. F. A precisão gramatical na avaliação do desempenho oral do professor de língua estrangeira. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 72, p. 3-24, jul-dez 2021b.

ORTEGA, L. Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: a research synthesis of college-level L2 writing. **Applied Linguistics**, v. 24, n. 4, p. 492-518, 2003.

RICHARDS, H. M.; CONWAY, C.; ROSKVIST, A.; HARVEY, S. Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. **The Language Learning Journal**, v. 41, n. 2, p. 231-246, 2013.

SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, v. 18, p. 119-144, 1989.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 36, p. 11-22, 2000.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. M. Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? **Tesol Quarterly**, v. 42, n. 2, p. 181-207, 2008.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Contexturas**, São Paulo, APLIESP, v. 4, p. 75-81, 1999.

UPSHUR, J. A.; TURNER, C. E. Constructing rating scales for second language tests. **ELT Journal**, Oxford University Press, v. 49, n. 1, p. 3-12, 1995.

WATANABE, Y. Methodology in washback studies. *In*: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (ed.). **Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods**. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2004. p. 19-36.

WATANABE, Y. **Washback effects of the Japanese university entrance examination: classroom – base observation**. Tese de Doutorado. Lancaster University, UK. 1997.

WIDDOWSON, H. G. The Ownership of English. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 377-389, 1994.

WILLIAM, D. Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes. *In*: Simpósio Toward a Theory of Classroom Assessment as the Regulation of Learning, Philadelphia. **Anais...** Philadelphia, 2014, p. 1-13.

APÊNDICE A – Transcrição completa de uma das aulas on-line

*ANC:| okay so I'll start |

*ANC:| {uh}{today} as you know I am (nome de ANC) |

*ANC:| {I'm talking about} + ah + maybe I will turn my camera off |

*ANC:| because it's {like} slow here |

*ANC:| it will be better |

*ANC:| {uh} so today + I'm talking about + men and women roles in the society |

*ANC:| this is the presentation plan |

*ANC:| {uh} + before we start :: Ohere are some um explanations {&bef uh} about this presentation |

*ANC:| {uh} we are going to watch three scenes {from} from Friends |

*ANC:| and {they are &goi uh} they are going to be {like} our examples |

*ANC:| so we can get to the + gender expectation concept |

*ANC:| and {uh} we are going to discuss |

*ANC:| we are going {to} to + do some {&theor} theoretical {uh} conversation |

*ANC:| and then + here gender expectations |

*ANC:| we're going {to} to do what it is {uh} |

*ANC:| gender stereotypes which is about personality traits domestic behaviors occupations physical appearance |

*ANC:| then we're going to watch a video about the role of gender in education |

*ANC:| we're going to discuss it |

*ANC:| I'm going to give you some alternatives |

*ANC:| then how can we fight it |

*ANC:| some conclusions |

*ANC:| and references |

*ANC:| {uh} before we start :: {uh} I would like to say |

*ANC:| please this class is depending on your participation |

*ANC:| so + I'm doing a little (nome de AMA) |

*ANC:| if you don't answer :: I'm {uh} + calling your names |

*ANC:| I really need you to participate so we can discuss together |

*ANC:| I'm not giving {uh} any ready answers |

*ANC:| because I want you to + realize things first |

*ANC:| you know what I mean? |

*ANC:| okay + so how is it going to work? |

*ANC:| before we discuss what gender roles are :: we are going to watch some scenes from Friends |

*ANC:| there are some steps first to follow + :: which is watch the scene paying attention to the men's and the women's position |

*ANC:| what do I mean with that? |

*ANC:| pay attention to what they say |

*ANC:| and pay attention to what they do not say |

*ANC:| {uh} + I would {uh} suggest :: if you can :: you can take notes |

*ANC:| because it would help |

*ANC:| {like uh} write down some + lines |

*ANC:| I don't know |

*ANC:| it would help |

*ANC:| and we will answer the questions a discussion together |

*ANC:| {uh} my point here is not to criticize the series itself :: but to use it as a tool as examples {for} from real life :: as I said |

*ANC: | {I want you} I want you to realize :: before I say :: {well} this is gender expectation |
 *ANC: | {by} + by the way I love Friends |
 *ANC: | {I} + I guess :: you know it |
 *ANC: | I don't want you + all to make you hate Ross but you'll see it's inevitable |
 *ANC: | thank you [[miga]] |
 *ANC: | it's really important to hate Ross |
 *ANC: | you will + hate him |
 *ANC: | okay shall we start? |
 *ANC: | before I + show you the scene :: {I &wa} I want to ask you |
 *ANC: | who already knows Friends? |
 *ANC: | have you ever + watched? |
 *ANC: | {I} I love it |
 *ANC: | I really love it |
 *ANC: | so I'll show you the first scene |
 *ANC: | ah before I show you the first scene :: let me talk about it |
 *ANC: | because + {for the people who doesn't} {uh} for the people <who don't know the serie>
 I guess :: it's important |
 *ANC: | in this first scene {uh} + {uh} Rachel + <which is this one here> she's dating Ross |
 *ANC: | this really amazing guy right here |
 *ANC: | they are dating {okay} |
 *ANC: | and she got a new job |
 *ANC: | and Mark + <which is this one> is her coworker |
 *ANC: | they are friends |
 *ANC: | okay this is really okay |
 *ANC: | but Ross is not happy about it about her friendship with Mark |
 *ANC: | so he decided to do something |
 *ANC: | let me show you :: what it is |
 *ANC: | can you see it? |
 *ANC: | maybe I'll have to change my + microphone |
 *ANC: | can you hear me? |
 *ANC: | can you hear me? |
 *ANC: | so + my computer is not helping me |
 *ANC: | you can't hear it? |
 *ANC: | what about now? |
 *ANC: | {okay} + {uh} have you pay attention to that to the lines {to the} + to what Ross says
 oh my god? |
 *ANC: | okay so first question |
 *ANC: | what did Ross do in that scene? |
 *ANC: | a truck is passing here |
 *ANC: | yeah + he will always be there for her |
 *ANC: | according to his words to Rachel why did he surprise her in her workplace? |
 *ANC: | according to what + Ross said + to Rachel |
 *ANC: | yeah so his argument is :: I love you so much :: that I need to show for you and for you
 {&cowok} coworkers that :: and + I'll do <whatever {I} I need> to show you all my love +
 {right?} |
 *ANC: | and he said another thing on the beginning of the scene to Rachel |
 *ANC: | what is it? |
 *ANC: | yes I'm hurt |
 *ANC: | okay what about it |
 *ANC: | who cares you're hurt |

*ANC:| you shouldn't do it |
 *ANC:| but okay {she's} he said :: he's hurt |
 *ANC:| and then Rachel said :: oh I get it :: I get it :: you're hurt |
 *ANC:| so what? |
 *ANC:| now + {uh} I need you to tell me :: how does Ross really feel about Rachel and Mark?
 |
 *ANC:| jealous yes insecure |
 *ANC:| why is he like that? |
 *ANC:| who said that? |
 *ANC:| sorry (nome de P) Douglas this class {is + about} + it's about hating men |
 *ANC:| okay + so + Ross he feels jealous |
 | he feels insecure |
 *ANC:| Mark is a threat for him for his relationship with Rachel {right?} |
 *ANC:| do you all agree with me? |
 *ANC:| and how does Rachel feel about his attitudes? |
 *ANC:| (INCOMP) (nome de LAP) are you there? |
 *ANC:| what does it mean {like} marking his territory? |
 *ANC:| does Rachel think it's right to do? |
 *ANC:| {how} + {he he was} he was doing something that make her happy? |
 *ANC:| yeah + exactly |
 *ANC:| yeah + agree |
 *ANC:| {ah} {uh} connected to that :: I would like to do this question |
 *ANC:| for me 0it is one of {this} + the most important questions |
 *ANC:| what does it was like you were marking your territory reveal about their relationship
 and their roles in it? |
 *ANC:| I totally agree |
 *ANC:| I guess {uh} :: he's not only jealous about her friendship with Mark :: but he's jealous
 about :: her getting a job :: her + getting out {her + like + uh} |
 *ANC:| it's a big change in your life :: when you get a job and you get a (INCOMP) |
 *ANC:| {this kind of job for her is like} + {uh} as (nome de AMA) said :: {she &neve} + {she
 never work} + she has never worked before |
 *ANC:| so she's doing something different |
 *ANC:| she's meeting people |
 *ANC:| she is + {like} doing something :: she likes |
 *ANC:| so this is hurting Ross + Ross's ego {you know} |
 *ANC:| thank you (nome de P) |
 *ANC:| I guess :: {you said something uh} + {some uh} + {how can I say it?} you said the key
 word {like} power |
 *ANC:| it's everything |
 *ANC:| this is all about power |
 *ANC:| how can Ross control her? |
 *ANC:| so he can be the powerful one in their relationship you know |
 *ANC:| so the role <{that} that Ross's playing in it> is being the powerful one :: being the
 person <who controls {uh} Rachel in a way or another> |
 *ANC:| so do you all agree with me? |
 *ANC:| yes {&-i} {it's} it's after that {like} |
 *ANC:| but it happened yeah |
 *ANC:| I agree with you (nome de LEG) |
 *ANC:| totally |
 *ANC:| {uh} I don't remember either what happened |

*ANC:| but I remember :: that she got a job in Paris |
 *ANC:| and he went to the airport {to to to} to say :: Rachel {uh} or you choose the job or you choose me |
 *ANC:| and I don't remember :: what she chose actually |
 *ANC:| {do} do you guys remember? |
 *ANC:| so Ross is a totally controlling person {right?} |
 *ANC:| who was going to say something? |
 *ANC:| is it you (nome de CAM)? |
 *ANC:| I love it |
 *ANC:| okay + the last question about this scene |
 *ANC:| Friends was aired from nineteen ninety four to two thousand and four |
 *ANC:| do you agree it still tells a lot about our society? |
 *ANC:| both American and Brazilian society and why? |
 *ANC:| I agree |
 *ANC:| I totally agree |
 *ANC:| and I guess :: they care about what other men will {uh} think |
 *ANC:| but they also care about themselves {right} |
 *ANC:| Ross was worried about his feeling about his jealousy not about Rachel not about {uh} + anything else |
 *ANC:| anyone wants to say something else? |
 *ANC:| please say it |
 *ANC:| yeah + {that's (INCOMP) } thank you |
 *ANC:| okay I'd like to summarize all of this |
 *ANC:| {uh} + I brought some + {like} {uh} questions and answers {that maybe} |
 *ANC:| the first one is "being jealous being insecure is it a problem? or does it depend on the way you deal with it? can a woman be insecure too?" |
 *ANC:| who wants to answer? |
 *ANC:| yeah I agree |
 *ANC:| I think a woman can be insecure too |
 *ANC:| my personal opinion about this is :: that {uh} we can be insecure women and men |
 *ANC:| we can be jealous |
 *ANC:| but I guess :: we have to respect the other's space {you know} |
 *ANC:| we shouldn't be {&al} + {like} projecting all {of} of our {uh} feelings in the other person {like} |
 *ANC:| in doing things like that like Ross did |
 *ANC:| but you shouldn't be {like uh} stealing this space from the other person |
 *ANC:| yeah talk about it {uh} with the other person |
 *ANC:| xxx the other person
 *ANC:| talk about it with yourself |
 *ANC:| but {uh} as (nome de AMA) said :: do not do things to the whole world to see |
 *ANC:| it doesn't solve your problem |
 *ANC:| {uh} does someone want to + add something? |
 *ANC:| {I} I want to see [[miga]] please |
 *ANC:| okay to summarize again |
 (leitura do slide não transcrita aqui)
 *ANC:| and more than that I guess :: he has shown :: he can do whatever :: {he} he wants to protect {right} :: what belongs to him |
 *ANC:| [[entre aspas]] I don't remember how to say it |
 *ANC:| between inverted commas yeah |

*ANC:| and {he &ca} he has shown :: {he} he can do whatever :: he wants {to} to feel better {like} {to care to} to take care of his own feelings |

*ANC:| do you all agree? |

*ANC:| here {uh} we have this quotation from Chimamanda |

*ANC:| (nome de AMA) this is for you |

*ANC:| and you said {uh} mostly this |

*ANC:| {(nome de CAM) also said that uh + (nome de CAM) (nome de CAM) [[não]]} (nome de LEG) also said that {oh my god} |

*ANC:| I don't remember if it was (nome de CAM) or (nome de LEG) |

*ANC:| now I'm confused |

*ANC:| but that Rachel chose Ross over his job + her job in Paris {right} |

*ANC:| so the woman {is also uh} is always in this position of chosing things |

*ANC:| {uh} 0it is one thing or 0it another thing |

*ANC:| you can't have both {right} |

*ANC:| you can't have your freedom to live both |

*ANC:| who said that about Rachel? |

*ANC:| {uh} does someone want to say something + about it or can we move on? |

@End

ANEXO A – Critérios gerais utilizados pelos examinadores dos exames de *Cambridge Assessment English*

(CAMBRIDGE ENGLISH: C1 ADVANCED, 2021, p. 86)

	Grammatical Resource	Lexical Resource	Discourse Management	Pronunciation	Interactive Communication
	Maintains control of a wide range of grammatical forms and uses them with flexibility.	Uses a wide range of appropriate vocabulary with flexibility to give and exchange views on unfamiliar and abstract topics.	- Produces extended stretches of language with flexibility and ease and very little hesitation. - Contributions are relevant, coherent, varied and detailed. - Makes full and effective use of a wide range of cohesive devices and discourse markers.	- Is intelligible. - Phonological features are used effectively to convey and enhance meaning.	- Interacts with ease by skilfully interweaving his/her contributions into the conversation. - Widens the scope of the interaction and develops it fully and effectively towards a negotiated outcome.
C2	Maintains control of a wide range of grammatical forms.	Uses a wide range of appropriate vocabulary to give and exchange views on unfamiliar and abstract topics.	- Produces extended stretches of language with ease and with very little hesitation. - Contributions are relevant, coherent and varied. - Uses a wide range of cohesive devices and discourse markers.	- Is intelligible. - Intonation is appropriate. - Sentence and word stress is accurately placed. - Individual sounds are articulated clearly.	- Interacts with ease, linking contributions to those of other speakers. - Widens the scope of the interaction and negotiates towards an outcome.
C1	Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms.	Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on familiar and unfamiliar topics.	- Produces extended stretches of language with very little hesitation. - Contributions are relevant and there is a clear organisation of ideas. - Uses a range of cohesive devices and discourse markers.	- Is intelligible. - Intonation is appropriate. - Sentence and word stress is accurately placed. - Individual sounds are articulated clearly.	- Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers. - Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.
Grammar and Vocabulary					
B2	- Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. - Uses appropriate vocabulary to give and exchange views, on a range of familiar topics.		- Produces extended stretches of language despite some hesitation. - Contributions are relevant and there is very little repetition. - Uses a range of cohesive devices.	- Is intelligible. - Intonation is generally appropriate. - Sentence and word stress is generally accurately placed. - Individual sounds are generally articulated clearly.	- Initiates and responds appropriately. - Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.
B1	- Shows a good degree of control of simple grammatical forms. - Uses a range of appropriate vocabulary when talking about familiar topics.		- Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation. - Contributions are mostly relevant, but there may be some repetition. - Uses basic cohesive devices.	Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.	- Initiates and responds appropriately. - Keeps the interaction going with very little prompting and support.
A2	- Shows sufficient control of simple grammatical forms. - Uses appropriate vocabulary to talk about everyday situations.			Is mostly intelligible, despite limited control of phonological features.	- Maintains simple exchanges, despite some difficulty. - Requires prompting and support.
A1	- Shows only limited control of a few grammatical forms. - Uses a vocabulary of isolated words and phrases.			Has very limited control of phonological features and is often unintelligible.	- Has considerable difficulty maintaining simple exchanges. - Requires additional prompting and support.