

VANESSA BORGES DE ALMEIDA

PRECISÃO E COMPLEXIDADE GRAMATICAL  
NA AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA ORAL  
EM INGLÊS DO FORMANDO EM LETRAS:  
IMPLICAÇÕES PARA A VALIDAÇÃO DE UM TESTE

São José do Rio Preto  
2009

VANESSA BORGES DE ALMEIDA

PRECISÃO E COMPLEXIDADE GRAMATICAL  
NA AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA ORAL  
EM INGLÊS DO FORMANDO EM LETRAS:  
IMPLICAÇÕES PARA A VALIDAÇÃO DE UM TESTE

Tese apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos – Área de concentração em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto  
2009

Borges-Almeida, Vanessa.

Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em Letras: implicações para a validação de um teste / Vanessa Borges de Almeida. - São José do Rio Preto : [s.n.], 2009.

272 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo  
Tese (doutorado) -.Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Proficiência oral - Gramática - Avaliação.  
3. Língua inglesa - Estudo e ensino. 4. Formação de professores. I.  
Consolo, Douglas Altamiro. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU - 81'33

## COMISSÃO JULGADORA

### Titulares

---

Prof. Dr.Douglas Altamiro Consolo Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mariza Benedetti

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Vieira-Abrahão

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Deise Prina Dutra

---

Prof. Dr. Hércio de Pádua Lanzoni

### Suplentes

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Aranha

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magali Barçante Alvarenga

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Teixeira da Silva

*Ao Fer,  
meu amor,  
meu amigo,  
meu parceiro.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, meu orientador, pela confiança, respeito, suporte e paciência, e pelos conhecimentos que trouxe à minha caminhada.*

*Às Profas. Dra. Ana Mariza Benedetti e Dra. Solange Aranha, pelas valiosas contribuições a este trabalho no Exame de Qualificação.*

*À Profa. Dra. Luciane Ester Tenani, pelos conhecimentos compartilhados e sugestões para o Exame de Qualificação Especial.*

*À Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão, pelas considerações ao projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho.*

*À Profa. Dra. Matilde Scaramucci, por me aceitar como aluna especial e pela leitura e considerações a este trabalho em versão preliminar.*

*Aos meus companheiros de doutorado, Fernanda Veloso, Gérson Rossi e Melissa Baffi-Bonvino, pela rica troca de experiências, pelos bate-papos e pela amizade.*

*A todos os alunos da turma participante desta pesquisa, por colaborarem em todo o tempo.*

*Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, pela ajuda financeira para congressos no exterior.*

*Ao meu esposo, Fernando, por entender minha ausência, me incentivar todo o tempo, me apoiar nas decisões tão difíceis que tive de tomar ao longo desta caminhada e me ouvir.*

*Aos meus pais, que continuam sendo os grande responsáveis por todo o meu sucesso.*

*A todos os meus amigos e colegas, por entenderem minha distância e me apoiarem.*

## SUMÁRIO

|                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO.....                                                       | 16  |
| Objetivos e perguntas de pesquisa .....                               | 27  |
| Organização do trabalho .....                                         | 28  |
| <br>CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....                           | 30  |
| 1.1 Avaliação de proficiência oral .....                              | 30  |
| 1.1.1 Avaliação de proficiência para fins específicos .....           | 38  |
| 1.1.2 Avaliação de proficiência de professores.....                   | 45  |
| 1.1.3 Gêneros textuais na avaliação de proficiência .....             | 51  |
| 1.1.4 Percepções na avaliação de proficiência oral .....              | 55  |
| 1.2 A gramática na avaliação de proficiência .....                    | 58  |
| 1.2.1 A gramática da língua falada.....                               | 63  |
| 1.2.2 Medidas para a avaliação da gramática na proficiência oral..... | 80  |
| 1.2.2.1 Precisão gramatical.....                                      | 83  |
| 1.2.2.2 Complexidade gramatical .....                                 | 87  |
| 1.2.2.3 A relação entre precisão e complexidade .....                 | 90  |
| 1.2.3 A autocorreção .....                                            | 93  |
| <br>CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....                                    | 96  |
| 2.1 Natureza da investigação .....                                    | 96  |
| 2.2 Contexto e participantes.....                                     | 101 |
| 2.3 Instrumentos.....                                                 | 104 |
| 2.3.1 Questionário .....                                              | 104 |
| 2.3.2 Entrevista semiestruturada .....                                | 105 |
| 2.3.3 Seminário .....                                                 | 106 |
| 2.3.4 Teste de proficiência oral .....                                | 108 |
| 2.4 Coleta dos dados .....                                            | 113 |
| 2.5 Análise dos dados .....                                           | 114 |
| 2.5.1 Segmentação em unidades .....                                   | 115 |
| 2.5.2 Precisão gramatical .....                                       | 117 |
| 2.5.3 Complexidade gramatical.....                                    | 121 |

|                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO III- RESULTADOS E DISCUSSÃO .....                                | 123 |
| 3.1 Percepções sobre desempenho e avaliação oral .....                    | 123 |
| 3.2 A gramática motivada pelas circunstâncias de processamento.....       | 134 |
| 3.2.1 Elipses .....                                                       | 134 |
| 3.2.2 Estruturas tópico-comentário e antitópicos .....                    | 143 |
| 3.3 Precisão gramatical .....                                             | 147 |
| 3.3.1 Faixa B .....                                                       | 147 |
| 3.3.2 Faixa C .....                                                       | 153 |
| 3.3.3 Faixa D .....                                                       | 158 |
| 3.3.4 Faixa E.....                                                        | 164 |
| 3.3.5 Discutindo a precisão gramatical .....                              | 170 |
| 3.4 Complexidade gramatical .....                                         | 181 |
| 3.4.1 Dimensão quantitativa da complexidade gramatical.....               | 182 |
| 3.4.2 Dimensão qualitativa da complexidade gramatical.....                | 189 |
| 3.4.2.1 Orações relativas.....                                            | 190 |
| 3.4.2.2 If clauses .....                                                  | 194 |
| 3.5 Discussão dos resultados.....                                         | 199 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS .....                              | 208 |
| Limitações do estudo e sugestões para estudos futuros .....               | 212 |
| REFERÊNCIAS .....                                                         | 215 |
| APÊNDICES .....                                                           | 228 |
| AP 01 - Questionário .....                                                | 229 |
| AP 02 - Roteiro de entrevista semiestruturada.....                        | 238 |
| AP 03 - Modelo de transcrição de entrevista semiestruturada.....          | 239 |
| AP 04 - Modelo de transcrição e segmentação sintática de seminário .....  | 246 |
| AP 05 - Modelo de transcrição e segmentação sintática de teste oral ..... | 251 |
| ANEXOS .....                                                              | 264 |
| AX 01 - Modelos de gravuras usadas no teste oral.....                     | 265 |
| AX 02 - <i>Prompts</i> do primeiro <i>roleplay</i> do teste oral .....    | 266 |

|                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------|-----|
| AX 03 - <i>Prompts</i> do segundo <i>roleplay</i> do teste oral..... | 268 |
| AX 04 - Escala de proficiência geral do TEPOLI .....                 | 270 |
| AX 05 - Escala de metalinguagem do TEPOLI.....                       | 272 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 01 – Elipses de sujeito ou sujeito-verbo .....                          | 135 |
| Tabela 02 – Frequência de tópicos e antitópicos por formato de avaliação ..... | 145 |
| Tabela 03 – Valores médios para frequência e tipos de desvios por faixa.....   | 173 |
| Tabela 04 – Precisão gramatical.....                                           | 175 |
| Tabela 05 – Relação entre desvios corrigidos e não corrigidos .....            | 177 |
| Tabela 06 – Precisão e autocorreção na escala do TEPOLI.....                   | 179 |
| Tabela 07 – Dimensão quantitativa da complexidade gramatical .....             | 183 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 01 – Modelo de proficiência de Bachman (1990).....                                          | 22  |
| Figura 02 – Interação: proficiência e uso da língua.....                                           | 36  |
| Figura 03 – Particularidade do domínio de uso da língua para o professor .....                     | 50  |
| Figura 04 – Modelo multidimensional de gramática.....                                              | 61  |
| Figura 05 – Natureza das publicações em <i>Language Testing</i> (2002-2006) .....                  | 99  |
| Figura 06 – Desenho de como os instrumentos da pesquisa dialogam .....                             | 112 |
| Figura 07 – Ordem cronológica da coleta de dados .....                                             | 113 |
| Figura 08 – Frequência de desvios de Beatriz no teste oral e no seminário.....                     | 148 |
| Figura 09 – Frequência de desvios de Bianca no teste oral e no seminário .....                     | 151 |
| Figura 10 – Frequência de desvios de Camila no teste oral e no seminário.....                      | 153 |
| Figura 11 – Frequência de desvios de Cíntia no teste oral e no seminário.....                      | 156 |
| Figura 12 – Frequência de desvios de Daniela no teste oral e no seminário.....                     | 159 |
| Figura 13 – Frequência de desvios de Denise no teste oral e no seminário .....                     | 162 |
| Figura 14 – Frequência de desvios de Edna no teste oral e no seminário .....                       | 165 |
| Figura 15 – Frequência de desvios de Eliana no teste oral e no seminário .....                     | 168 |
| Figura 16 – Comparação de frequências de desvios mais recorrentes<br>por faixa no teste oral ..... | 171 |
| Figura 17 – Comparação de frequências de desvios mais recorrentes<br>por faixa no seminário .....  | 172 |
| Figura 18 – Frequência e tipos de desvios por faixa .....                                          | 174 |
| Figura 19 – Frequência média de <i>AS-units</i> entre desvios.....                                 | 176 |
| Figura 20 – Diferenças de complexidade gramatical entre os gêneros de avaliação .....              | 187 |
| Figura 21 – Diferenças de complexidade entre os gêneros de avaliação na faixa D.....               | 188 |
| Figura 22 – Competição entre precisão e complexidade no teste oral e no seminário.....             | 204 |

## ÍNDICE DE QUADROS

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 01 – Tempo e nível de estudo de LE em escolas especializadas..... | 102 |
| Quadro 02 – Perfil das participantes da pesquisa .....                   | 103 |
| Quadro 03 – Seminários apresentados pelas participantes.....             | 107 |
| Quadro 04 – Escala de proficiência do TEPOLI .....                       | 110 |
| Quadro 05 – Categorias de desvios .....                                  | 118 |
| Quadro 06 – Autoavaliação da proficiência .....                          | 125 |

## LISTA DE ABREVIACÕES

|               |                                                                            |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------|
| <b>ACE</b>    | <i>Access Certificate in English teaching</i>                              |
| <b>CLAsS</b>  | <i>Classroom Language Assessment Schedule</i>                              |
| <b>DOITE</b>  | <i>Diploma of Educational Oral Interview Test of English</i>               |
| <b>ELSA</b>   | <i>English Language Skills Assessment</i>                                  |
| <b>IELTS</b>  | <i>International English Language Testing System</i>                       |
| <b>L2</b>     | Segunda língua                                                             |
| <b>LE</b>     | Língua estrangeira                                                         |
| <b>LM</b>     | Língua materna                                                             |
| <b>LPTT</b>   | <i>Language Proficiency Test for Teachers</i>                              |
| <b>LSP</b>    | <i>Language for Specific Purposes</i> (Proficiência para fins específicos) |
| <b>TEACH</b>  | <i>Taped Evaluation of Assistants' Classroom Handling</i>                  |
| <b>TEPOLI</b> | Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa                               |
| <b>TOEFL</b>  | <i>Test of English as a Foreign Language</i>                               |
| <b>TOEIC</b>  | <i>Test of English or International Communication</i>                      |

## CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO E CODIFICAÇÃO

Adaptação baseada em Consolo (1996),  
Lazaraton (2002) e Foster et al. (2000)

|                              |                                                                              |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ER</b>                    | Examinador-interlocutor                                                      |
| <b>(Beatriz, Eliana,...)</b> | Identificação fictícia do participante                                       |
| <b>P</b>                     | Pesquisadora                                                                 |
| <b>P2</b>                    | Qualquer outro pesquisador                                                   |
| <b>PR</b>                    | Professor                                                                    |
|                              | limite de <i>AS-unit</i>                                                     |
| ::                           | limite (início) de oração (clause) na <i>AS-unit</i>                         |
| =                            | continuação de <i>AS-unit</i>                                                |
| < >                          | oração embutida na <i>AS-unit</i>                                            |
| { }                          | marcador discursivo-interacional, trecho abandonado, repetido ou reformulado |
| <b>(INCOMP)</b>              | incompreensível                                                              |
| ( )                          | provavelmente o que foi dito                                                 |
| <<escola>>                   | substituição para o nome da escola                                           |
| (( ))                        | informação gestual ou contextual                                             |
| [  ]                         | leitura de trecho de texto                                                   |
| +                            | pausa breve (inferior a 1 segundo)                                           |
| [1]                          | pausa de 1 segundo                                                           |
| <b>MAIÚSCULA</b>             | ênfase ou acento forte                                                       |
| /                            | palavra ou turno abandonado ou interrompido                                  |
| <b>a:, e:,...</b>            | alongamento fonológico                                                       |
| <b>{ASC}, {DESC}</b>         | Entoação ascendente e descendente                                            |

## RESUMO

Este trabalho, de natureza híbrida, insere-se na linha de investigações sobre avaliação de proficiência e estuda a validade dos descritores de gramática na escala do Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa (TEPOLI), especificamente elaborado para professores de inglês como língua estrangeira no Brasil. Justifica-se socialmente pelo resultado de diversas pesquisas em Linguística Aplicada que atestam o baixo nível de proficiência (principalmente oral) de formandos em Letras e professores em serviço no ensino regular, o que tem sido apontado na literatura como uma das razões para o insucesso no ensino-aprendizagem nesses contextos. São revisados na literatura pressupostos teóricos sobre avaliação de proficiência oral e sobre investigação da gramática em produções orais. As perguntas que norteiam esta pesquisa são: (1) como se caracteriza a gramática ao longo das faixas de proficiência no desempenho dos participantes em relação a (a) características da língua falada, (b) precisão e (c) complexidade?; e (2) que relações podem ser estabelecidas entre o desempenho gramatical dos participantes no teste oral e no seminário?. Participam da pesquisa oito alunas formandas de um curso de Letras de uma universidade pública paulista, cujas notas no TEPOLI se distribuem ao longo da escala. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e gravações de seminários realizados durante o último semestre da graduação e de aplicações do TEPOLI. O foco das análises é dado para a precisão e a complexidade gramatical das estruturas morfossintáticas empregadas na produção oral das participantes durante os eventos de avaliação. Os resultados apontam que há diferenças quantitativas e qualitativas entre as faixas de proficiência para precisão e para complexidade, e que o teste goza de poder preditivo sobre o desempenho das participantes no seminário. Além disso, há evidências de que a gramática empregada nas produções orais varia de acordo com o gênero textual do instrumento de avaliação, já que esses pressupõem diferentes oportunidades de planejamento da fala. Os resultados deste trabalho podem informar decisões futuras a respeito de escalas de proficiência para fins de certificação profissional de professores.

**Palavras-chave:** avaliação de proficiência; formação de professores; gramática; língua estrangeira; proficiência oral.

## ABSTRACT

This research study, of a hybrid nature, is included in the language testing body of research. It aims at investigating the validity of the grammar descriptors of the Test of Oral Language Proficiency in English (TEPOLI), specifically designed for teachers of English as a foreign language in Brazil. The work is socially justified by the results of several studies in Applied Linguistics which attest the low proficiency level (particularly in oral skills) attained by students graduating from teacher education undergraduating courses and in-service teachers working in regular schools, something that has been accounted as one of the reasons for unsuccessful teaching and learning in such settings. It reviews the theoretical principles of oral language testing and grammar in oral production. The research questions that guide this study are: (1) how is grammar characterized along the proficiency bands in the participants' performance in terms of (a) the characteristics of spoken language, (b) accuracy and (c) complexity?; and (2) what interrelations can be established between the participants' grammatical performance in the oral test and in a seminar? Eight students graduating from a teacher education course in a public university in the state of Sao Paulo take part in this study. Data were collected by means of questionnaires, semistructured interviews, recordings of the seminars given in the last term of the students at university, and recordings of the administration of the TEPOLI. The focus of analysis is on grammatical accuracy and complexity of the morphosyntactic structures employed in the participants' oral production at the assessment events. Results point to quantitative and qualitative differences between the proficiency bands for accuracy and complexity, and also indicate that the test has predictive power over the participants' performance at the seminar. Besides there is evidence that the grammar employed in oral production varies according to the testing instrument's textual genre, since they allow different opportunities for language planning. The results of this work can inform future decisions regarding proficiency scales for teacher professional certification.

**Keywords:** foreign language; grammar; language testing; oral proficiency; teacher education.

## INTRODUÇÃO

Avaliar faz parte da vida. Somos avaliados desde pequenos e aprendemos a avaliar com base nessas experiências. Somos avaliados desde o primeiro dia na escola. Somos avaliados pelos grupos de amigos para que sejamos ou não aceitos. Somos avaliados e avaliamos quando intentamos relacionamentos amorosos. Somos avaliados quando nos inscrevemos para um exame vestibular ou quando fazemos uma entrevista de emprego. Somos avaliados dentro de nossas funções profissionais. Somos avaliados quando queremos permissão para dirigir. Somos avaliados como pais e filhos, homens ou mulheres. Não há como negar que a avaliação exerce papel fundamental na sociedade. Julgar o outro e o comportamento alheio é tão natural quanto ter-se a si mesmo julgado por sua própria consciência.

A avaliação no ensino formal parece causar uma repulsa em massa, provavelmente associada às experiências negativas vivenciadas na escola, com o que Romão (1998) chama de aferição da aprendizagem. Por isso, os estudos sobre avaliação têm indicado caminhos para a humanização desse processo, de forma que se levem em consideração os objetivos de ensino, o contexto e os aprendizes.

No campo de avaliação de proficiência também observamos uma preocupação crescente com a justiça, autenticidade e representatividade. O primeiro é melhor definido no conceito de confiabilidade; os outros dois compõem o conceito de validade.

Confiabilidade pode ser compreendida como a consistência dos resultados de um teste de proficiência (ALDERSON et al, 1995, p. 6; FULCHER; DAVIDSON, 2007; LUOMA, 2004, p. 176). Por isso, principalmente em testes de proficiência escrita (*writing*) e oral (*speaking*), a confiabilidade está intimamente relacionada ao desempenho dos examinadores e às decisões que esses tomam ao classificar a proficiência dos candidatos. A

confiabilidade de um teste pode ser investigada a partir de duas abordagens. A investigação da confiabilidade entre-examinadores aborda o quanto o desempenho de um mesmo candidato é interpretado de forma semelhante por diferentes examinadores. A abordagem intraexaminador busca investigar o quanto um mesmo examinador é consistente nos resultados que atribui a um mesmo candidato se essa avaliação for realizada em momentos distintos (ALDERSON et al, 1995; FULCHER, 2003).

A estratégia mais usada para procurar garantir um grau aceitável de confiabilidade em testes de proficiência oral é por meio de sessões de treinamento de examinadores para a familiarização com o desempenho típico de candidatos em diferentes níveis de proficiência (ALDERSON et al, 1995; FULCHER, 2003; LUOMA, 2004).

Por sua vez, o conceito de validade refere-se a quanto um teste mede de forma precisa aquilo que pretende medir (ALDERSON et al, 1995, p. 6; HUGHES, 1989; FULCHER; DAVIDSON, 2007 ). Podemos falar em níveis de validade, o que significa dizer que essa não é uma questão absoluta de tudo ou nada (WEIR, 2005, p. 15; ALDERSON et al, 1995, p. 170; MESSICK, 1989, p. 33 apud WEIR, 2005;).

O termo já foi empregado para abarcar o que se postulavam como diversos tipos distintos de validade: de critério, de conteúdo e de construto, por exemplo. Validade de critério é o termo empregado com referência ao poder preditivo e concomitante do teste – o quanto os resultados de um teste realmente são condizentes com resultados posteriores em outras situações de não teste e com resultados em outros testes, respectivamente. Validade de conteúdo é o termo para fazer alusão à representatividade do teste tendo como orientação seus objetivos, assuntos e conteúdos abordados. Por fim, validade de construto diz respeito ao quanto um teste é a operacionalização de um modelo teórico (McNAMARA, 2000; ALDERSON et al, 1995; FULCHER; DAVIDSON, 2007).

Vemos a transformação da visão compartimentalizada de validade a partir de Messick (1989), que propõe validade como um conceito unitário. Para o autor, o construto é a espinha dorsal do teste e abarca todas as concepções sobre língua e linguagem, uso e avaliação da língua em testes formais. O autor define validade como “o grau com que evidências empíricas e fundamentações teóricas dão suporte a **inferências e ações adequadas e apropriadas** baseadas nos resultados do teste ou outros modos de avaliação” (MESSICK, 1989, p. 13)<sup>1.2</sup>

Para Weir (2005, p. 12), a validade engloba a confiabilidade e, por isso, “é melhor definida como o quanto um teste mostra produzir dados que sejam uma representação precisa do nível de conhecimento ou habilidades linguísticas de um candidato. (...) A validade reside nos resultados de uma aplicação específica de um teste e não no teste em si”.<sup>3</sup> O autor denomina confiabilidade como validade de resultados (*scoring validity*). Dessa forma, a visão de Weir (2005) é consistente com o conceito unitário de validade proposto por Messick (1998), que concebe como parte da validade também os usos que se fazem dos resultados dos testes de proficiência, trazendo para o fórum das discussões sobre validade as implicações sociopolíticas da avaliação de proficiência. McNamara (2003) discute o quanto essa visão injetou polêmica nas discussões e questiona até que ponto é adequado trazer para o construto de validade questões de caráter externo.

Acreditando que o conceito unitário de validade é pertinente e relevante para a avaliação de proficiência, reproduzimos a citação que Fulcher e Davidson (2007, p. 14) trazem dos *Standards for Educational and Psychological Testing* da American Association of Psychology:

---

<sup>1</sup> *the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the **adequacy and appropriateness of inferences and actions** based on test scores or other modes of assessment*

<sup>2</sup> São de nossa própria autoria todas as traduções de citações diretas em língua estrangeira. Os textos originais são trazidos em notas de rodapé.

<sup>3</sup> *Validity is perhaps better defined as the extent to which a test can be shown to produce data, i.e. test scores, which are an accurate representation of a candidate's level of language knowledge or skills. Is this revision, validity resides in the scores on a particular administration of a test rather than in the test per se.*

*A validade é a consideração mais importante na avaliação de um teste. O conceito refere-se à adequação, significação e utilidade das inferências específicas feitas a partir dos resultados do teste. A validação de um teste é o processo de acumular evidências para dar suporte a tais inferências. Uma variedade de inferências pode ser feita a partir dos resultados produzidos num determinado teste e existem muitas maneiras de acumular evidências para dar suporte a qualquer inferência em particular. Validade, no entanto, é um conceito unitário. Embora evidências possam ser acumuladas de muitas formas, a validade sempre se refere ao grau com que as evidências oferecem suporte às inferências que são feitas a partir do resultado. As inferências relativas aos usos de um teste são validadas, não o teste em si. (AERA et al, 1985, p. 9)<sup>4</sup>*

Dessa forma, fica evidente que as implicações sociais e políticas do uso e interpretação dos resultados de testes de proficiência exercem impacto retroativo em sua validade. Mas o que exatamente compreendemos por proficiência?

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa define *proficiência* como “competência, capacidade, mestria; domínio num determinado campo” e o sujeito *proficiente* como “competente e eficiente no que faz; capaz, preparado, conhecedor”. Assim, o termo proficiência não é de domínio exclusivo da área da linguagem.

Na Linguística Aplicada, proficiência relacionado à capacidade ou habilidade para o uso da língua e é mais amplamente empregado na área da avaliação em segunda língua ou língua estrangeira (LLURDA, 2000).

Scaramucci (2000) observa que o termo proficiência possibilita diversas interpretações. No sentido não técnico da palavra, proficiência numa língua pode ser compreendida como o domínio que se tem dessa língua, ou seja, um nível de habilidade, controle e automatismo para usar a língua, uma compreensão que se assemelha ao sentido geral dado à palavra fluência (SCARAMUCCI, 2000; TEIXEIRA DA SILVA, 2000;

---

<sup>4</sup> *Validity is the most important consideration in test evaluation. The concept refers to the appropriateness, meaningfulness, and usefulness of the specific inferences made from test scores. Test validation is the process of accumulating evidence to support such inferences. A variety of inferences may be made from scores produced by a given test, and there are many ways of accumulating evidence to support any particular inference. Validity, however, is a unitary concept. Although evidence may be accumulated in many ways, validity always refers to the degree to which that evidence supports the inferences that are made from the score. The inferences regarding specific uses of a test are validated, not the test itself.*

BORGES-ALMEIDA, 2009). Nesse sentido, quando se diz que alguém é fluente ou proficiente em determinada língua, está-se dizendo que a pessoa já alcançou um nível de conhecimento e habilidade suficiente para o desempenho desenvolvido naquela língua, o que não raro acompanha o imaginário de domínio total de um idioma (BARCELOS, 1995).

No aspecto técnico, por outro lado, o termo assume uma conotação relativa, que pressupõe a existência gradual de níveis de proficiência. A essa noção, soma-se ainda a relação da proficiência com a especificidade do contexto de uso da língua e, dessa forma, seria mais adequado falarmos de proficiências que assumem características distintas de acordo com as exigências de uso da língua determinadas pela situação comunicativa (SCARAMUCCI, 2000).

O construto de proficiência é construído a partir das discussões teóricas sobre a natureza da competência linguística, iniciadas por Saussure e posteriormente por Chomsky, com a dissociação entre língua e fala e entre competência e desempenho, respectivamente. Ao criticar a visão reducionista e dissociativa de Chomsky, Hymes (1972) defende o construto de competência comunicativa, a qual se interessa pela língua em uso e na qual os elementos socioculturais e situacionais são fundamentais.

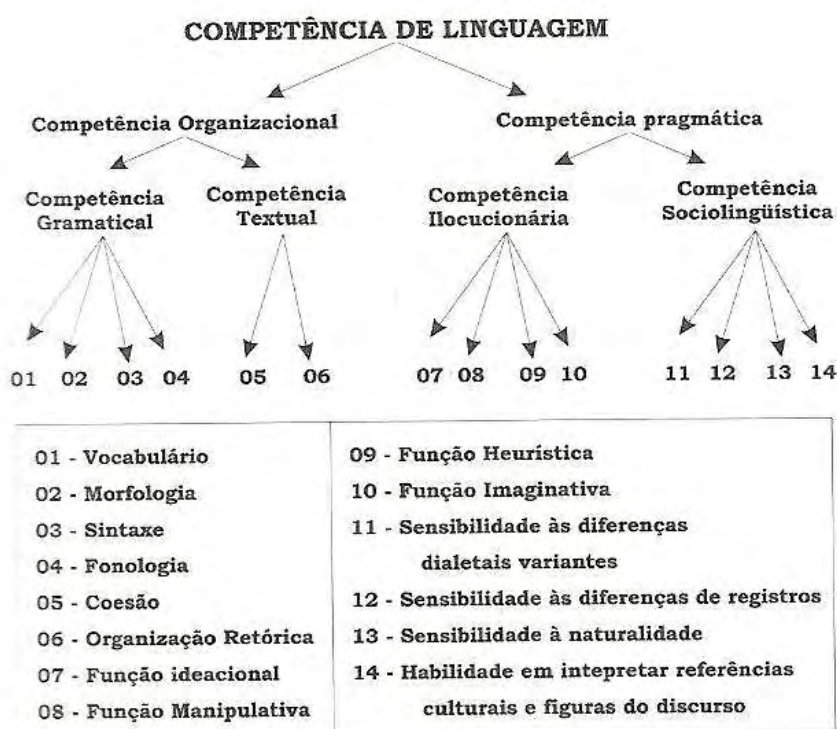
A partir daí, munidos do conhecimento obtido com os avanços da investigação sociolinguística e da análise da conversação, Canale e Swain (1980) desenvolvem um modelo de competência comunicativa que teoriza a existência de três (sub)competências: gramatical, sociolinguística e estratégica (compreendida como mecanismos compensatórios para falhas de comunicação). Entendemos que esse modelo não pode ser dito modular, pois as subcompetências não constituem variáveis independentes, mas itens integrados, embora o modelo não tenha avançado nas informações a respeito de como exatamente elas se relacionam. Curiosamente, no entanto, os autores excluem de sua definição de competência a noção de capacidade para o uso. Esse posicionamento é revisto em Canale (1983), que inclui a

noção de capacidade para o uso em sua redefinição de competência comunicativa, e que também separa a Competência Sociolinguística da Competência Discursiva, por influência dos trabalhos de Halliday. Entretanto, o modelo deixa a desejar por não teorizar nem as relações entre os componentes da competência comunicativa (BACHMAN; COHEN, 1998; SAVIGNON, 1983, p. 43,45), nem a interação da competência comunicativa com os elementos da situação de uso da língua (BACHMAN; COHEN, 1998, p. 6).

O modelo de Capacidade Linguístico-Comunicativa apresentado em Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996) inclui a capacidade para o uso e apresenta uma visão mais interacionista, em que os componentes dessa capacidade se relacionam uns com os outros e com o contexto de uso da língua.

Bachman (1990) entende que a capacidade linguístico-comunicativa seja formada pela interação de duas grandes (sub)competências: a organizacional, que compreende componentes essencialmente linguísticos, e a pragmática, que compreende as esferas sociolinguística e discursiva da linguagem. Além disso, a competência estratégica envolve, além de mecanismos compensatórios, mecanismos cognitivos de planejamento, avaliação e execução de tarefas comunicativas. A figura 01 (próxima página), extraída de Basso (2001, p. 127), ilustra o modelo.

Embora os termos proficiência e capacidade linguístico-comunicativa possam ser compreendidos como sinônimos, podemos distinguí-los por seu enfoque. Enquanto a capacidade linguístico-comunicativa inclui tanto o conhecimento da língua quanto a capacidade para usá-la socialmente, proficiência parece ser o termo que melhor enfoca essa capacidade para o uso. Talvez por esse motivo o campo de avaliação de língua segunda e estrangeira tenha se apropriado do termo. Proficiência é o termo preferido quando fazemos inferências sobre a capacidade linguístico-comunicativa do falante por meio de amostras observáveis de desempenho na língua em contextos específicos.



**Figura 01** – Modelo de proficiência de Bachman (1990)

Como já afirmamos, devemos pensar em proficiência para o desempenho na língua dentro de uma situação particular. Como coloca Scaramucci (2000), “uma definição mais adequada de proficiência deveria incluir o propósito da situação de uso”, ou seja, proficiência para quê?

No presente trabalho, pensamos em proficiência para ser professor de língua estrangeira (inglês). Espera-se que todo professor, independentemente de sua área de atuação, além de ter competência didático-pedagógica para promover a aprendizagem, tenha sólido *conhecimento* de seu objeto de ensino. Quando o professor, qualquer que seja sua área de especialidade, não conhece suficientemente esse objeto, é de se esperar que o ensino fique comprometido. Em se tratando de ensino de línguas estrangeiras, esse saber vai além do conhecer as regras que regem o sistema linguístico. Diremos, inclusive, que é condição *si ne qua non* para o ensino de línguas que o professor seja capaz de se desempenhar satisfatoriamente na língua que ensina, ou seja, que seja capaz de usar a língua. Assim,

estamos afirmando que é preciso que o professor tenha alcançado um nível de proficiência satisfatório para o desempenho competente de suas funções. Nas palavras de Scaramucci (2000, p. 15), “dizer que alguém alcançou (ou ultrapassou) um nível mínimo de proficiência estabelecido por um determinado teste ou exame, elaborado com objetivos e conteúdos previamente definidos, significa dizer que alcançou ou ultrapassou o nível de domínio desse exame”.

Não afirmamos de maneira alguma que um alto nível de proficiência na língua-alvo seja *suficiente* para ser professor de línguas. Junto com outros pesquisadores (ALMEIDA FILHO, 2004, 1993; BASSO, 2001; ALVARENGA, 1999; MARTINS, 2005; DIAS, 2007, 2003; TEIXEIRA DA SILVA, 2007, por exemplo), afirmamos ser necessário ao professor o desenvolvimento de outras competências que lhe permitam desempenhar com responsabilidade sua função. A *competência implícita* é a única que pré-existe ao processo de formação de professor, pois é formada de intuições, crenças, atitudes e experiências sobre ensinar e aprender línguas. Outras competências devem ser desenvolvidas durante a formação do professor, a qual não entendemos que esteja completa ao término do curso de graduação. É fundamental desenvolver a *competência teórica*, que permite ao professor explicar com base teórico-científica os processos de ensino-aprendizagem, e a competência para sintetizar teoria e prática, denominada *aplicada*. Esse desenvolvimento é possibilitado a partir de atitudes reflexivas (ALMEIDA FILHO, 2004, 1993; DUTRA; MELLO, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; DIAS, 2007; SIMÃO, 2007). Além dessas, a *competência profissional* permite que o professor se reconheça como parte de uma rede social que busca aperfeiçoamento para o bom desempenho de sua responsabilidade profissional na sociedade. Mas reafirmamos que a primeira condição para ser professor de línguas estrangeiras é ser proficiente na língua-alvo, uma competência denominada *linguístico-comunicativa* (ALMEIDA FILHO, 2004, 1993; CONSOLO, 2007; CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA; 2007). Assim, não faz sentido algum

falar em outras competências para o professor de língua estrangeira quando um nível mínimo de proficiência na língua estrangeira não se faz presente.

A especificidade deste estudo é a oralidade, ou seja, o ser capaz de desempenhar-se na fala na língua estrangeira. Falar o idioma é imprescindível para o especialista em seu ensino (ALMEIDA FILHO, 1992; CONSOLO, 2000). As consequências para o ensino podem ser catastróficas quando o professor apresenta um nível de proficiência muito limitado, pois, mesmo no mundo globalizado atual, ainda é ele grande fonte de insumo para os alunos. Apesar disso, não são poucas as pesquisas que mostram que no cenário de ensino de línguas em nosso país muitos professores têm competências linguístico-comunicativas limitadas (por exemplo, CONSOLO, 2005a, 1996; MARTINS, 2005; PINTO, 2004; BASSO, 2001; TEIXEIRA DA SILVA, 2000; BRASIL, 1998; ALMEIDA FILHO, 1992). Consolo et al (2008) enxergam que essa baixa proficiência pode ser responsável pelo insucesso no ensino de línguas na escola regular.

O curso de graduação em Letras é a única exigência acadêmica atual para a inserção do professor no mercado de trabalho formal e, portanto, esses cursos são os *espaços legitimadores* dessa profissão, nas palavras de Baghin-Spinelli (2002). Cabe às universidades e faculdades oferecer condições para a boa formação inicial do professor em pré-serviço. Mas a situação é complexa devido à diversidade de instituições de ensino e à falta de uniformidade entre elas na formação dos alunos em termos de exigências quanto a níveis aceitáveis de competências que devem ser desenvolvidas para o desempenho da função docente (CONSOLO et al, 2008; CONSOLO, 2007a).

Parece-nos que, diante disso, uma proposta de certificação profissional que inclua, não apenas conhecimentos pedagógicos, mas também a avaliação da proficiência (tanto escrita quanto oral) do professor é, não apenas inicialmente um bom caminho para estimular as instituições de ensino a se alinharem com essa proposta responsável (CONSOLO, 2005a;

MARTINS, 2005), mas também uma medida política urgente. Nessa perspectiva, o diploma de licenciado em Letras não seria a única condição para o profissional poder ingressar na carreira de magistério no ensino regular. A essa exigência somar-se-ia uma certificação obtida após a graduação por meio de um exame das competências necessárias para o desempenho da função, numa perspectiva que se alinha com as propostas atuais do Ministério da Educação, por exemplo a portaria 1.403/2003, que institui o Exame Nacional de Certificação de Professores (AGÊNCIA, 2009; CONSOLO, 2005; BRASIL, 2003).

Martins (2005) advoga em favor da adoção de um exame de certificação para o professor de língua estrangeira no Brasil sob a justificativa de que tais exames podem promover um “efeito retroativo benéfico promovendo uma reformulação nos cursos de Letras, funcionando como elemento redirecionador dos cursos de formação de professores e cursos de formação continuada, definindo conteúdos e objetivos, produzindo, dessa forma uma ‘alavanca para mudanças’” à medida que podem regular o acesso ao mercado de trabalho.

É em linha com essa proposta de certificação profissional de professores que este trabalho se insere numa investigação maior de um grupo de pesquisa<sup>5</sup> que investiga o desenvolvimento e a validade de um instrumento de avaliação da proficiência especificamente para professores de inglês no Brasil.

Dentro desse grande projeto, já foram descritas as crenças e concepções de alunos-formandos (CONSOLO et al 2006; GUERREIRO; HATUGAI, 2001) e as sequências comunicativas durante entrevistas de proficiência oral sob uma ótica conversacional (ANCHIETA, 2007; FERNANDES, 2007; IBRAHIM, 2007, 2006), além de terem sido investigados o ensino (BASSETTI, 2007, 2006; IBRAHIM, 2006), o desenvolvimento da competência lexical (BAFFI-BONVINO, 2007; RODRIGUES, 2004, 2002) e os desvios mais recorrentes dos alunos durante o curso de Letras (PINTO, 2004; 2007).

---

<sup>5</sup> Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – Crenças, Construtos e Competências (ENAPLE-CCC).

Como já discutimos, a proficiência oral é formada pela interação de vários componentes linguísticos e pragmáticos. Numa concepção Bachmaniana, o componente organizacional gramatical subdivide-se em fonológico, lexical, morfológico e sintático (BACHMAN, 1990; BACHMAN; PALMER, 1996). Desses, apenas o lexical foi metodicamente investigado até o presente no escopo desse estudo maior. Assim, vemos uma lacuna ainda na investigação dos componentes morfológico e sintático, que neste trabalho são reunidos numa mesma categoria morfossintática, denominada aqui de *gramatical*. Nossa opção por adotar o termo *gramatical* para o componente morfossintático justifica-se pelo fato de diversos estudos na linha de investigação de complexidade empregarem esse termo. Assim, a investigação gramatical no presente estudo não envolve a análise dos sistemas lexical ou fonológico. Nesse ponto, adotamos o termo gramatical de uma maneira diferente daquela empregada por Bachman (1990).

Parte de nossa justificativa pela escolha de um componente essencialmente linguístico da proficiência oral também advém de Ellis (2008, p. 17), quando afirma que:

*a aquisição de segunda língua tem se interessado e ainda se interessa primariamente por como os aprendizes desenvolvem a competência linguística, especialmente a competência gramatical. Apesar de ser verdade que a atenção por volta da última década também foi dada à investigação de como a competência pragmática (...) ou a competência conversacional (...) se desenvolvem, o foco permanece em como os aprendizes adquirem recursos linguísticos. De fato, a competência pragmática e a conversacional se realizam primariamente por meio de recursos linguísticos e, portanto, (ao meu ver) é inevitável que as pesquisas continuem enfocando como esses recursos são adquiridos.*<sup>6</sup>

Finalmente, concordamos com Rimmer (2006) e McNamara (1990) ao afirmarem que o elemento morfossintático seja responsável, junto com o lexical, por grande parte da proficiência geral. Acreditamos que nosso olhar a esses elementos possa contribuir com os

---

<sup>6</sup> *SLA has been and still is primarily concerned with how learners develop linguistic competence, especially grammatical competence. While it is true that attention in the last decade or so has also been given to examining how pragmatic competence (...) or conversational competence (...) develops, the focus remain on how learners acquire linguistic resources. Indeed, pragmatic and conversational competence are realized primarily by means of linguistic resources, and thus (to my mind) it is inevitable that researches will continue to focus on how these are acquired.*

estudos em Linguística Aplicada, mais especificamente em Avaliação de Proficiência e formação de professores.

### **Objetivos e perguntas de pesquisa**

Este trabalho tem por objetivo investigar como se caracteriza a gramática – em sua acepção morfossintática – nas produções orais dos participantes, alunos formandos em Letras, em dois momentos distintos de avaliação oral: em um teste em formato de entrevista e em um seminário.

A investigação desenvolve-se em duas dimensões. Na primeira, compreendida como a validação dos descritores gramaticais usados na escala do teste oral, investigamos as diferenças encontradas entre as faixas de proficiência. Na segunda, compreendida como o foco na dimensão concomitante e preditiva do teste oral, observamos que tipos de relações podemos estabelecer entre o desempenho dos participantes no teste oral e no seminário.

Dessa forma, podemos dizer que este trabalho está voltado para a descrição do componente estrutural do uso da língua em diversos níveis de proficiência, que correspondem ao que denominamos faixas de uma escala de proficiência. A partir disso, procuramos estabelecer uma discussão a respeito da validade dos descritores dessa escala e validade concomitante entre os dois formatos de avaliação.

As perguntas que norteiam nosso estudo são:

1. Como se caracteriza a gramática ao longo das faixas de proficiência no desempenho dos participantes em relação a (a) características da língua falada, (b) precisão e (c) complexidade?
2. Que relações podem ser estabelecidas entre o desempenho gramatical dos participantes no teste oral e no seminário?

Acreditamos que esses dados podem lançar luz à problemática da validade dos descritores gramaticais na escala utilizada na entrevista oral (CONSOLO et al, 2008), bem como fornecer subsídios sobre a validade do uso do teste para fins de uma futura certificação do professor de língua estrangeira.

## **Organização do trabalho**

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo discute a fundamentação teórica para nossa investigação. Iniciamos discutindo avaliação de proficiência geral e para fins específicos, particularmente para o professor de língua estrangeira. Discutimos o conceito de gramática, as características gerais e as especificidades gramaticais da linguagem oral, e medidas para sua avaliação.

No segundo capítulo, apresentamos nossa metodologia híbrida de investigação e, no terceiro capítulo, discutimos os resultados das análises dos dados. Iniciamos com a discussão sobre como determinados elementos característicos da gramática da língua falada podem ser observados no desempenho dos participantes deste estudo e nos dois formatos de avaliação. Em seguida, discutimos dados relativos à precisão gramatical, ou seja, à questão do desvio, e à complexidade gramatical. Essas análises combinam olhares quantitativos e qualitativos para a descrição da linguagem nos momentos de avaliação oral. Finalizamos com a discussão dos resultados encontrados retomando as perguntas de pesquisa, buscando comparar o desempenho entre níveis de proficiência e entre formatos de avaliação.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais e indicamos as limitações deste estudo e encaminhamentos para estudos futuros. Seguem-se as referências citadas no corpo do texto e apêndices desenvolvidos pela pesquisadora, que incluem os instrumentos empregados

para a coleta dos dados e modelos de transcrições. Encerramos a tese com anexos das faixas de proficiência e dos elementos motivadores usados durante o teste oral.

## **CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo aborda o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Discutimos noções importantes em avaliação de proficiência oral geral e para fins específicos, particularmente para o professor de língua estrangeira. Em seguida, tratamos do conceito de gramática e das características da gramática da língua falada e finalizamos discutindo duas maneiras de olhar para a gramática da fala.

### **1.1 Avaliação de proficiência oral**

Nesta seção abordamos conceitos fundamentais sobre avaliação de proficiência com base em critérios e no desempenho oral.

A avaliação de proficiência orienta-se não retrospectivamente para conteúdos que foram trabalhados no ensino, mas para o uso futuro da língua. É com base naquilo que se espera que o falante seja capaz de realizar na língua no futuro que são estabelecidas as bases para a avaliação de proficiência. Na avaliação de rendimento, em geral, os objetivos são determinar o nível de sucesso na aprendizagem com base no conteúdo desenvolvido com determinados alunos. Dessa forma, a avaliação de rendimento orienta o trabalho em contextos de instrução formal, e busca dar informações sobre o resultado de um trabalho desenvolvido, estando vinculado ao *syllabus*, ao passo que a avaliação de proficiência é determinada pelas necessidades reais de uso da língua que o falante enfrentará depois do teste, determinadas a partir de uma análise de necessidades. Rendimento refere-se ao passado; proficiência, ao futuro (SCARAMUCCI, 2000, p. 15; FULCHER, 1997, p. 75; McNAMARA, 2000, p. 7; HUGHES, 1989, p. 9). Assim, podemos dizer que, enquanto a avaliação de rendimento deve

ser pautada tanto pelo processo quanto pelo produto, à avaliação de proficiência é o produto que interessa.

Fulcher (1997, p. 75) aborda testes de proficiência como “testes que sejam capazes de prover informação que poderia ser usada para prever o sucesso de uma pessoa para se comunicar em alguma situação futura da vida real”.<sup>7</sup> Essa compreensão é fundamental para a elaboração de instrumentos de avaliação de proficiência e para a adequada interpretação dos resultados de testes dessa natureza. Retornaremos a essa questão mais adiante na seção sobre avaliação de proficiência para fins específicos.

A avaliação da proficiência oral é uma das áreas mais recentes na Linguística Aplicada (FULCHER, 2003 p. 1) e pode ser compreendida como uma área intimamente ligada à de Aquisição de Segunda Língua (LUOMA, 2004, p. 59). Desde a origem da avaliação de proficiência oral por meio de testes, muito já se avançou em termos de critérios de avaliação e descrição da proficiência, conhecimentos sobre os componentes dessa estrutura e como esses se relacionam.

Na história americana o desenvolvimento e aplicação de testes orais foi retardado por questionamentos envolvendo a confiabilidade desses testes (FULCHER, 2003, p. 1). Na Inglaterra, o primeiro teste oral foi inserido como parte do *Certificate of Proficiency in English* (CPE) do *University of Cambridge Local Examination Syndicate* (UCLES) em 1913, mas a fala do candidato era avaliada apenas em relação à pronúncia. Posteriormente, em 1939, ocorreu a inclusão do teste oral no antigo exame que hoje é denominado *First Certificate in English* (FCE) (FULCHER, 2003, p. 5, 6). Os poucos registros que temos sobre os critérios adotados para a avaliação da fala do candidato apontam para a altíssima importância dada à pronúncia, em termos de articulação clara dos segmentos.

---

<sup>7</sup> (...) tests which would be capable of providing information about a person which could be used to predict success in communication in some future real-life situation.

Fulcher (2003) afirma que a institucionalização de testes de proficiência acadêmica teve relação direta tanto com a necessidade prática de garantir um nível mínimo de proficiência dos novos alunos estrangeiros quanto com o interesse de restringir políticas nacionais de imigração. O impacto positivo ou negativo da avaliação de proficiência por meio de testes padronizados é discutido sob a ótica sociopolítica por Scaramucci (2004), Shohamy (2001) e McNamara (1998, 2000). Frequentemente os pesquisadores envolvidos no desenvolvimento e aplicação de testes de proficiência são ingênuos quanto ao uso consequente dos resultados na sociedade. Spolsky e Stephen (2008) discutem que não é raro os pesquisadores discordarem do uso que se faz dos testes que eles mesmos ajudaram a desenvolver.

Os interesses políticos durante a Segunda Guerra Mundial promoveram o início da avaliação de proficiência por meio da entrevista oral e proporcionaram o desenvolvimento do conhecimento que temos na atualidade sobre como avaliar proficiência. O programa desenvolvido pelo Exército Americano (*Army Specialized Training Program*, ASTP) em 1942, é o precursor do que chamamos hoje avaliação de desempenho (SHOHAMY, 1995), pois as condições da guerra impuseram a necessidade de que os soldados fossem capazes de se desempenharem na língua, como pedir e fornecer informações, por exemplo. Também esse novo olhar descreve a proficiência em termos daquilo que o candidato *é capaz de fazer* empregando a língua estrangeira. Cumpre salientar que esse configurava um programa de treinamento e inseria-se no *ensino* de língua estrangeira. Assim, não era exatamente um teste a que as pessoas se submetiam. Seus frutos, entretanto, podem ser observados atualmente na Entrevista de Proficiência Oral (*Oral Proficiency Interview*, OPI) do *Interagency Language Roundtable* (ILR), utilizada em todo o território americano. A OPI utiliza uma escala desenvolvida e implementada entre os anos de 1958 e 1968 (FULCHER, 2003).

No Brasil, não vemos o uso de testes de proficiência linguística ou acadêmica como mecanismos políticos de repressão. Os testes de proficiência – não apenas linguística – comuns em nosso país são os exames vestibulares. No entanto, podemos acreditar que, apesar de seu objetivo ser selecionar pessoas preparadas para a instrução acadêmica superior, esses exames operam ao mesmo tempo como mecanismos de marginalização e seus resultados contribuem para a manutenção do *status quo* ao não permitirem às classes menos preparadas ascender intelectualmente, um problema que o governo federal tem tentado solucionar com a abertura de cursos em instituições particulares. Especificamente em relação à avaliação de proficiência linguística em português, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) é o exame atualmente empregado para admissão de estrangeiros em cursos universitários no Brasil, configurando-se um exame para fins acadêmicos.

Tendo voltado nosso olhar rapidamente para o início da avaliação de proficiência oral e para as implicações políticas de seus resultados, passamos a abordar as características e os elementos básicos de testes de proficiência oral.

Testes de proficiência oral podem ser *referenciados a norma* ou *a critério*<sup>8</sup>. Os primeiros levam em consideração a distribuição normal de uma população como padrão, em relação ao qual se compara a fala de um candidato. Assim, os resultados são comparados entre si, muitas vezes ordenados, ou são comparados aos de outros grupos, o que Bachman (2004) chama de decisão relativa. Um bom exemplo de um *teste referenciado a norma*, embora não especificamente oral, é o vestibular, que elenca os candidatos a partir dos melhores resultados.

*Testes referenciados a critério* partem de critérios externos e previamente definidos para a avaliação do candidato, como a capacidade para se desempenhar em um determinado cargo (LUOMA, 2004, p. 81; BACHMAN, 2004, p. 11). O critério pode ser

---

<sup>8</sup> *Norm-referenced tests e criterion-referenced tests.*

definido tanto em termos de níveis de proficiência quanto em termos de domínio de um conteúdo específico (BACHMAN, 2004, p. 192) e sempre há um ponto de corte pré-estabelecido, embora tal decisão seja bastante complexa (ALDERSON et al, 1995, p. 157-159) e deva ser criteriosamente considerada. Na seção “Avaliação de proficiência para fins específicos” abordaremos mais profundamente essa relação.

De acordo com Bachman (2004, p. 31), *testes referenciados a norma* são apropriados para decisões relativas, que consistem naquelas decisões quando os recursos disponíveis são limitados e devem ser alocados para os melhores – ou piores – candidatos que fizeram o teste. Por outro lado, na tomada de decisões absolutas, como é o caso de uma certificação profissional, *testes referenciados a critério* são mais adequados, pois os critérios não variam independentemente do desempenho dos candidatos.

Testes de proficiência oral podem ser também testes de desempenho, quando a proficiência “é avaliada no contexto juntamente com outras habilidades, não de uma forma isolada e descontextualizada” (SHOHAMY, 1995, p. 206).<sup>9</sup> Duas premissas fundamentam o uso de testes de desempenho. A primeira começa a surgir na literatura na década de 70 e é a necessidade de que o teste seja representativo da situação da vida real no sentido de relembrar o contexto de uso e domínio da língua-alvo. A segunda premissa passa a ser observada a partir da década de 80, com os avanços em desenvolvimento de testes de proficiência para fins específicos, tanto acadêmicos quanto de certificação profissional. Nesse momento, ganha atenção o cumprimento da tarefa e tanto os aspectos linguísticos quanto os não linguísticos são levados em consideração para a determinação do resultado no teste. Como afirma Shohamy (1995, p. 190), na avaliação de desempenho, “o conhecimento da segunda língua é condição necessária, mas não suficiente para o sucesso em tarefas de testes de desempenho; o sucesso é medido em termos do desempenho na tarefa, e não apenas em termos de

---

<sup>9</sup> (...) *assessment where language is being assessed in context along with other skills, not in an isolated, decontextualized manner.*

conhecimento da língua”.<sup>10</sup> No entanto, a autora afirma que, apesar disso, o conhecimento da língua ainda é o fator de peso determinante do sucesso no teste.

Por voltar-se para o uso, a avaliação de desempenho fundamenta-se em modelos de competência comunicativa que levam em consideração a capacidade para comunicar-se (BACHMAN, 1990), já que modelos que dissociam competência e desempenho são insuficientes para uma teoria do desempenho (SHOHAMY, 1995, p. 198).

Nos testes de desempenho oral necessariamente os candidatos precisam realizar alguma tarefa oral para que seu desempenho seja observado e sua proficiência avaliada nessa amostra. Por questões práticas, testes de proficiência oral de desempenho empregam simulações de situações da vida real e frequentemente apresentam tarefas como de solução de problemas e *roleplays* (SHOHAMY, 1995, p. 191).

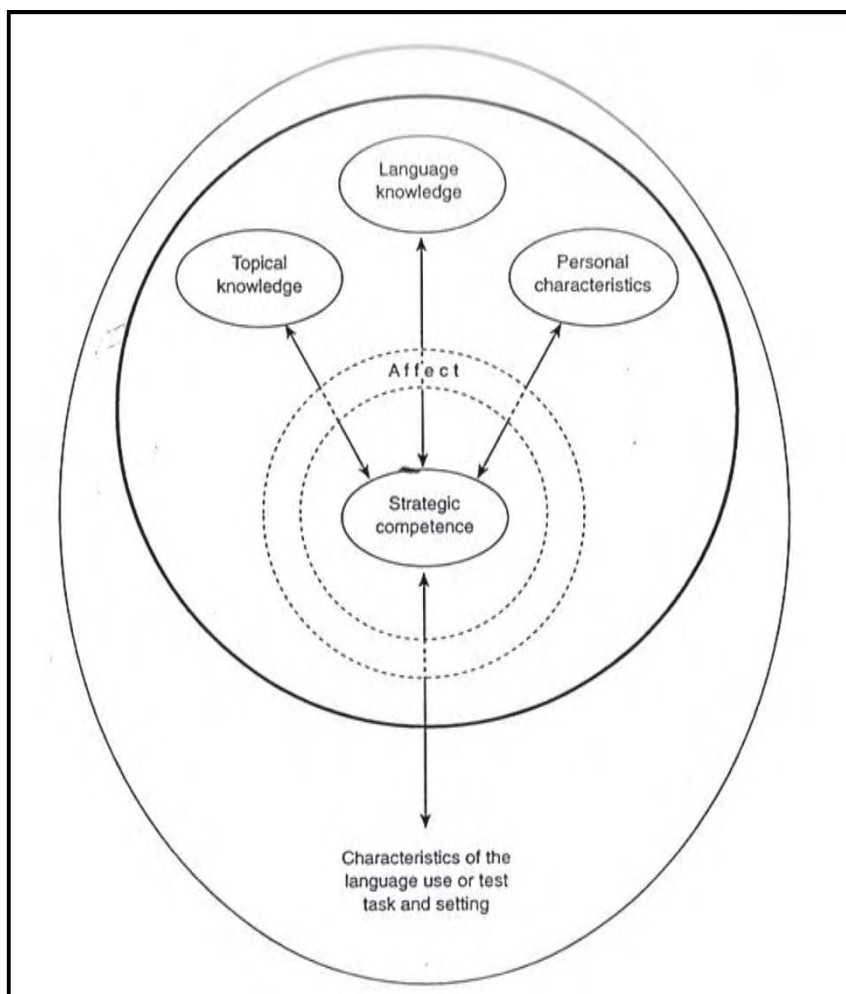
A concepção de tarefa advém dos estudos em ensino-aprendizagem de línguas em contextos formais, e orienta-se pela necessidade de autenticidade dos eventos comunicativos em que os aprendizes se engajam (NUNAN, 1993; SKEHAN, 1996 apud Ellis; ELLIS, 2005, BACHMAN, 1990). Neste trabalho, adotamos a definição de Luoma (2004, p. 30) e compreendemos tarefas na avaliação de proficiência oral como “atividades que envolvem os falantes no uso da língua com o propósito de alcançar uma meta particular ou um objetivo numa situação específica de fala”.<sup>11</sup>

O desempenho do candidato pode ser afetado pelas características da tarefa. Isso é denominado efeito do método e é postulado no modelo de interação entre as “variáveis” existentes na avaliação de proficiência por meio de testes, segundo ilustra a figura 02:

---

<sup>10</sup> (...) knowledge of the second language is a necessary but not sufficient condition for success on the performance-test task; success is measured in terms of performance on the task, and not only in terms of knowledge of language.

<sup>11</sup> (...) speaking tasks can be seen as activities that involve speakers in using language for the purpose of achieving a particular goal or objective in a particular situation



**Figura 02** – Interação: proficiência e uso da língua (BACHMAN; PALMER, 1996, p. 63)<sup>12</sup>

Os autores postulam, então, que os resultados num teste de proficiência são determinados não apenas pelo conhecimento do assunto abordado num teste e a proficiência na língua (na figura sob o título de “conhecimento da língua”), mas pela interação entre os primeiros elementos e as características individuais dos candidatos, sua competência estratégica e as características do contexto e tarefa de avaliação. Assim, é virtualmente impossível eliminar esse efeito de forma que um teste forneça apenas informações sobre a proficiência do candidato (BACHMAN; PALMER, 1996, p. 45, 46).

<sup>12</sup> A seguir propomos a tradução dos termos constantes na figura: *Topical knowledge* significa conhecimento do assunto; *Language knowledge*, conhecimento da língua; *Personal characteristics*, características pessoais; *Affect*, afeto; *Strategic competence*, competência estratégica; e *Characteristics of the language use or test task and setting*, características do uso da língua ou da tarefa e contexto do teste.

Shohamy (1995, p. 190) pondera que por mais autêntica que seja uma tarefa, jamais será possível satisfazer todas as condições do desempenho comunicativo numa situação de uso real da língua. Por isso é ainda mais importante levar em consideração as características das tarefas de um teste na avaliação do desempenho de um candidato.

Os testes de proficiência de desempenho, principalmente aqueles que enfocam habilidades produtivas, descrevem seus critérios em escalas de proficiência, formadas por faixas elencadas numa ordem qualitativa. As faixas de proficiência descrevem em linhas gerais as principais características da fala do candidato típico daquele nível e operam como guias para que os examinadores determinem o nível do candidato. Por isso, os descritores precisam ser claros, concretos e práticos (LUOMA, 2004, p. 81). Por partir dos critérios externos e descrever o desempenho dos candidatos em cada faixa, as escalas são intimamente relacionadas com a concepção de língua e linguagem e com o modelo de proficiência que embasa o teste (LUOMA, 2004, p. 81) e são a operacionalização do construto teórico que o teste avalia (FULCHER, 2003, p. 113).

Escalas de proficiência podem ser holísticas ou analíticas. O tipo de escala usada para um teste oral específico deve depender dos objetivos do teste (FULCHER, 2003, p. 91). Luoma (2004, p. 62) descreve escalas holísticas como aquelas que fornecem apenas um resultado e “fornecem uma impressão geral sobre a capacidade do candidato em uma única nota”<sup>13</sup>. A definição de Alderson et al (1995, p. 107) para escala holística é de uma escala que fornece a descrição do desempenho do candidato como um todo, e por isso ela também é chamada de escala impressionista. Ao utilizar escalas holísticas, os examinadores não se concentram em nenhum aspecto em particular do desempenho do candidato, mas realizam um julgamento de sua efetividade geral (p. 108).

---

<sup>13</sup> *Holistic scales express an overall impression of na examinee's ability in one score.*

Escalas analíticas, por outro lado, apresentam descritores separados para cada componente e esses resultados são publicados separadamente (LUOMA, 2004, p. 68; ALDERSON et al, 1995, p. 108). Normalmente fica a cargo das instituições que fazem uso dos resultados do teste decidir como (e se) combinar os diferentes resultados em cada componente para obter-se um único resultado geral. Fulcher (2003, p. 89) afirma que, na avaliação com escalas analíticas, é comum que os examinadores contem ocorrências de determinados elementos, como por exemplo, desvios gramaticais. Apesar da colocação desse autor, acreditamos que, numa entrevista oral em que a decisão sobre a classificação do candidato em faixas seja tomada praticamente em tempo real, que é o nosso foco de interesse neste estudo, há pouco tempo para a enumeração metódica de elementos.

### **1.1.1 Avaliação de proficiência para fins específicos**

Em seu segundo artigo sobre o estado da arte em avaliação de proficiência, Alderson e Banerjee (2001) abordam, dentre outros temas, a avaliação de proficiência para fins específicos. Os autores descrevem a avaliação de proficiência para fins específicos como aquela em que tanto o conteúdo quanto o método do teste são derivados de um contexto específico de uso da língua e não de situações mais gerais.

É consenso entre os pesquisadores que o desempenho linguístico varia de acordo com o contexto e a tarefa (TARONE, 2001, p. 53). Como afirma Scaramucci (2000), na avaliação de proficiência é fundamental levar em consideração os contextos e tipos de tarefas, o que se resume na pergunta “proficiente para quê?”.

Tarone (2001) aborda a avaliação de proficiência para fins específicos a partir da ótica da análise de gêneros e adota a definição de Bhatia (1993, p. 13):

*Um gênero é um evento comunicativo reconhecível caracterizado por um conjunto de propósitos comunicativos identificados e mutuamente compreendidos pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica em que regularmente ocorre. Com muita frequência é altamente estruturado e convencionalizado com limitações sobre contribuições permitidas em termos de intenção, posicionamento, forma e valor funcional.<sup>14</sup>*

A autora afirma que a avaliação de proficiência deve levar em consideração a teoria dos gêneros, já que diferentes gêneros podem apresentar escolhas gramaticais distintas, pois essas são condicionadas pelo local e pelas convenções e propósitos retóricos específicos do discurso de uma dada comunidade (TARONE, 2001). Mais adiante neste texto discutiremos como a teoria dos gêneros contribui para o nosso estudo.

Douglas (2000, p. 7) é outro autor que acredita que a necessidade de precisão linguística (compreendida não no sentido de ausência de desvios, mas grau de especificidade linguística) num contexto particular pode determinar as escolhas semânticas, sintáticas, lexicais e até mesmo fonológicas.

Davies (2001) posiciona-se de modo contrário e não acredita que diferentes campos (profissionais) exijam diferentes capacidades linguísticas. O autor afirma que tal princípio baseia-se muito mais em diferenças de conteúdo do que em diferenças linguísticas propriamente ditas. O autor baseia sua argumentação na diferença entre registros e dialetos. Enquanto dialetos são diferentes maneiras de dizer a mesma coisa, registros são maneiras de dizer coisas diferentes e são semanticamente distintos. Para ele, dialetos representam um imperativo ao indivíduo – sem sua aquisição ele não se socializa num determinado grupo – ao passo que registros não representam tal imperativo. Registros existem porque “desempenhos públicos exigem papéis que (...) são assumidos, de forma que, em parte, as pessoas possam compartilhar entendimentos uns com os outros. Eles formam, desse modo, as subculturas de

---

<sup>14</sup> *A genre is a recognizable communicative event characterized by a set of communicative purposes identified and mutually understood by the members of the professional or academic community in which it regularly occurs. Most often it is highly structured and conventionalized with constraints on allowable contributions in terms of their intent, positioning, form and functional value.*

trabalho e de lazer, em todos os comportamentos institucionais” (DAVIES, 2001, p. 135).<sup>15</sup> Assim, a justificativa para o uso de testes de proficiência para fins específicos é a necessidade prática e seu efeito pragmático, já que a avaliação para fins específicos parece gozar de alto prestígio entre candidatos e instituições. Observamos, então, que a posição do autor é consoante com a visão da teoria dos gêneros discursivos e textuais.

Assim, para que inferências possam ser feitas a respeito da capacidade de um candidato usar a língua para se desempenhar em contextos específicos, é preciso engajá-los em tarefas autenticamente representativas daquele contexto (DOUGLAS, 2000, 2001a, 2001b). Por isso, a avaliação para fins específicos não nos permite fazer inferências sobre a capacidade do candidato para usar a língua em outros contextos que não aquele efetivamente testado (McNAMARA, 1989, 1996 todos apud DOUGLAS, 2000, p. 21; DOUGLAS, 2001b).

Mas mesmo num contexto específico são infinitas as possibilidades de tarefas da vida real. Douglas (2000, p. 14) aponta que a avaliação de proficiência para fins específicos não intenciona replicar o domínio específico da língua em sua completude, mas empregar elementos e características das tarefas reais de situações específicas para a construção das tarefas do teste.

Para a determinação do conteúdo, testes de proficiência para fins específicos precisam partir de uma análise do domínio de uso da língua na situação específica (ALDERSON; BANERJEE, 2001; DOUGLAS, 2000). Para isso, o campo de avaliação para fins específicos faz uso de informantes especialistas na área de domínio do teste, que fornecem informações primárias a respeito das situações específicas de uso da língua-alvo. Esses informantes são especialmente importantes naquelas áreas em que o pesquisador não

---

<sup>15</sup> (...) public performances require roles that (...) individuals take on so that, in part, they can share understandings with one another. They form in this way the sub-cultures of work and play, of all institutional behaviours.

tem (nenhuma) especialidade. Essas informações são obtidas por meio de investigações de base etnográfica, com observações, gravações, entrevistas e questionários.

Douglas (2001a, 1997) adverte para o fato de que a construção da escala de proficiência e os critérios de avaliação também devem se apropriar dessas informações e de julgamentos de não linguistas profissionais da área de domínio para complementar os critérios linguísticos, uma prática pouco adotada:

*Há uma hipótese rígida de avaliação tecnicista que envolveria empregar os critérios derivados de uma análise de práticas avaliativas diretamente à situação de uso da língua-alvo; no entanto, eu não advogo em favor desse caso tão rígido. Ao contrário, gostaria de sugerir uma hipótese de avaliação tecnicista mais flexível em que os critérios tecnicistas possam ser usados primeiramente para complementar critérios que estão linguisticamente em linha com a definição do construto, e, em segundo lugar, ajudar a guiar nossas interpretações sobre desempenhos linguísticos em testes para fins específicos (DOUGLAS, 2001a, p. 183).<sup>16</sup>*

*Eu não defendo que joguemos fora as abordagens baseadas na teoria para o desenvolvimento de critérios de avaliação, mas sim que complementemos nossa compreensão do complexo construto de uso comunicativo da língua em contextos de fins específicos levando em consideração os critérios considerados importantes pelos profissionais experientes nos vários campos para os quais produzimos testes (DOUGLAS, 2001a, p. 176).<sup>17</sup>*

Assim, o autor afirma que os critérios de avaliação para fins específicos devem estar fundamentados tanto numa compreensão teórica da capacidade linguístico-comunicativa, quanto numa análise empírica da situação de uso específico da língua (DOUGLAS, 2001a, p. 174; 1997).

Dito isso, Douglas (2000, p. 19) define avaliação de proficiência para fins específicos como aquela em que “os conteúdos e os métodos do teste são resultado de uma análise da situação de uso da língua-alvo para um fim específico, de forma que tarefas e

---

<sup>16</sup> *There is a ‘strong’ indigenous assessment hypothesis which would involve employing the criteria derived from an analysis of assessment practices directly in the TLU situation; however, I do not advocate such a strong case. Rather, I wish to suggest a weaker indigenous assessment hypothesis in which the indigenous criteria may be used first to supplement linguistically-oriented criteria in line with the construct definition, and, secondly, to help guide our interpretations of language performances in specific purpose tests*

<sup>17</sup> *I do not advocate throwing out theoretically-based approaches to the development of assessment criteria, but rather supplementing our understanding of the complex construct of communicative language use in specific purpose contexts by taking into account the criteria deemed important by experienced professionals in the various fields for which we produce tests*

conteúdo do teste sejam autenticamente representativos das tarefas na situação-alvo, permitindo a interação entre a capacidade linguística do candidato e o conhecimento de conteúdo específico, de um lado, e as tarefas do teste, de outro lado. Tal avaliação permite-nos fazer inferências sobre a capacidade do candidato usar a língua no domínio específico”.<sup>18</sup>

Percebemos, então, que a avaliação de proficiência para fins específicos apresenta duas características fundamentais que a distinguem da avaliação de proficiência geral: (a) a autenticidade das tarefas e (b) a interação entre a capacidade para usar a língua e o conhecimento não linguístico de conteúdo específico (DOUGLAS, 2001a, 2001b, 2000, 1997; ALDERSON; BANERJEE, 2001).

De acordo com Douglas (2001a, 2001b, 2000, 1997) e Bachman (1991 apud DOUGLAS, 2000, p. 17), o conceito de autenticidade apresenta duas dimensões. Por autenticidade situacional, os autores compreendem a representatividade das tarefas do teste em relação ao domínio específico de uso da língua; em outras palavras, o quanto as características das tarefas de um teste são similares às tarefas reais no contexto específico. A outra dimensão de autenticidade é denominada autenticidade interacional e envolve o engajamento do candidato numa determinada tarefa, determinando a interação entre a capacidade linguística do candidato para os fins específicos e a tarefa do teste.

McNamara (1996, apud ELDER, 2001) posiciona-se contra a hipótese rígida de que a avaliação do candidato seja feita com base no cumprimento da tarefa, pois isso equivaleria a considerar as variáveis contextuais como parte integrante do construto de proficiência. O autor advoga em favor de um posicionamento mais fraco, de forma que a proficiência seja avaliada independentemente de outros fatores que apenas operam como contextos para o uso da língua.

---

<sup>18</sup> *A specific purpose language test is one in which test content and methods are derived from an analysis of a specific purpose target language use situation, so that test tasks and content are authentically representative of tasks in the target situation, allowing for an interaction between the test taker's language ability and specific purpose content knowledge, on the one hand, and the test tasks on the other. Such a test allows us to make inferences about a test taker's capacity to use language in the specific purpose domain.*

Elder (2001), entretanto, afirma que na prática tal distinção é difícil de ser estabelecida porque o que acaba sendo avaliado depende da maneira como candidatos e interlocutores lidam com a situação do teste e da orientação que os examinadores seguem ao dar as notas.

Apesar disso, é preciso termos claro que o que um teste de proficiência, mesmo para fins específicos, presta-se a avaliar, mais do que o sucesso do desempenho do candidato na tarefa, são os traços ocultos que produziram o desempenho. Em qualquer avaliação de proficiência para fins específicos, os examinadores estão interessados naquilo que o produto do desempenho poderia dizer sobre a capacidade linguístico-comunicativa do candidato que o possibilita a agir em contextos específicos.

A interação entre a capacidade para usar a língua e o conhecimento do conteúdo específico não linguístico diz respeito a quanto o conhecimento prévio dos “tópicos” específicos exerce influência sobre o desempenho do candidato no teste. Essa relação assume características diferentes em avaliação de proficiência geral e para fins específicos. Para fins gerais, qualquer forma de conhecimento prévio é considerada uma variável irrelevante ao construto avaliado e não deve influenciar os resultados de um bom teste. Já na avaliação para fins específicos, o conhecimento prévio faz, em menor ou maior grau, parte do construto avaliado, uma vez que a hipótese da avaliação para fins específicos é que a proficiência do candidato se desenvolveu dentro de um contexto específico de seu campo profissional ou acadêmico e ele estaria em desvantagem se fizesse um teste baseado em conteúdos que não pertençam a esse campo (ALDERSON; BANERJEE, 2001, p. 222).

Outra questão crucial em avaliação para fins específicos é o quão específico um teste deve/pode ser. Em relação a isso, Alderson e Banerjee (2001, p. 222) declaram que testes de proficiência para fins específicos não são diametralmente opostos a testes de proficiência gerais, mas que um teste para fins específicos pode se encontrar em algum ponto do contínuo

entre testes gerais e testes altamente específicos. Como exemplo de um teste de especificidade moderada, Douglas (1997, p. 112) descreve o *Test of English for International Communication* (TOEIC), pois candidatos com boa capacidade linguístico-comunicativa em inglês podem obter bons resultados no teste mesmo com pouco conhecimento prévio de inglês comercial. Segundo Alderson e Banerjee (2001, p. 224):

*talvez o grande desafio ao campo [da avaliação de proficiência para fins específicos] seja identificar quando é absolutamente necessário saber o quanto alguém é capaz de se comunicar em um contexto específico ou se a informação que se está buscando pode ser igualmente obtida por meio de um teste de proficiência geral.*<sup>19</sup>

Numa investigação sobre o componente de leitura do *International English Language Testing System* (IELTS), Clapham (1993 apud DOUGLAS, 2000, p. 32) conclui que o grau de especificidade dos textos é determinado não pela frequência de jargão técnico, mas pelo seu grau de contextualização e pelas funções retóricas. Ou seja, um texto é mais específico quando apresenta léxico específico e conceitos que não são explicados no próprio texto, exigindo do leitor um conhecimento prévio do conteúdo do domínio específico. Davies (2001, p. 142) acredita que o conhecimento prévio possa ser responsável pela distinção entre testes gerais e testes para fins específicos, distinção essa que poderia ser compreendida como o nível de dificuldade de um teste.

Neste trabalho, estamos interessados na avaliação de proficiência especificamente para assegurar que o professor de língua estrangeira (inglês) esteja capacitado a usar a língua em seu contexto profissional no contato com seus alunos. Acreditamos que por essa razão essa avaliação volte-se para um fim específico. Na seção seguinte apresentamos alguns testes de proficiência para professores e discutimos a especificidade do domínio da língua para o professor de língua estrangeira.

---

<sup>19</sup> *But perhaps the real challenge to the field is in identifying when it is absolutely necessary to know how well someone can communicate in a specific context or if the information beign sought is equally obtainable through a general-purpose language test.*

### 1.1.2 Avaliação de proficiência de professores

Elder (2001) investiga três testes de proficiência para professores: (a) o *Classroom Language Assessment Schedule* (CLAsS), destinado a avaliar a proficiência de candidatos não nativos a vagas de professor assistente em universidades em diversas áreas de especialização, e que consiste numa miniaula de cinco minutos dada para uma audiência formada por alguns alunos e examinadores; (b) o *Diploma of Education Oral Interview Test of English* (DOITE), que consiste em um instrumento com tarefas que exigem a simulação do papel de professor e tem objetivos semelhantes ao anterior, mas é específico para candidatos que possuem a formação especialista e ainda não têm a formação pedagógica e, por isso, são candidatos a cursos desse tipo; e (c) o *Language Proficiency Test for Teachers* (LPTT), que se destina a avaliar a proficiência de professores de língua estrangeira para o ensino primário e secundário, e que também consiste de um instrumento com tarefas de simulação.

A autora avalia cada um desses testes em relação à autenticidade das tarefas, à inseparabilidade entre proficiência e outras habilidades didático-pedagógicas para a condução de aulas e à especificidade da proficiência do professor. Essas são questões relevantes para nossa investigação e as discutiremos nessa sequência.

Retomando o que já afirmamos anteriormente, o conceito de autenticidade, discutido por Douglas (2001a, 2001b, 2000, 1997) e compartilhado por diversos autores, apresenta duas esferas. A autenticidade interacional não pode ser garantida *a priori*, e depende também de como o candidato interpreta seu papel na situação. Instruções e *prompts* claros a respeito de como ele deve proceder ajudam a elevar as possibilidades de que um teste apresente alta autenticidade interacional, mas não há garantias. Ela também fica dependente do desempenho do examinador. Elder (2001) discute algumas evidências que apontam para o fato de que, em tarefas de *roleplay* envolvendo o examinador-interlocutor, as interrupções do

examinador à fala do candidato são interpretadas de tal modo pelo candidato que este se inibe e acaba por não produzir a linguagem que produziria caso não ocorresse a interrupção, ainda que tais interrupções sejam perfeitamente naturais e representativas da situação comunicativa na vida real. Em outras palavras, não há garantias de que um mesmo teste apresentará o mesmo nível de autenticidade interacional de candidato para candidato porque isso é dependente das interpretações que cada um faz sobre o seu papel naquela situação de simulação e de sua capacidade para representar, despiando-se, muitas vezes, de sua identidade e assumindo temporariamente outra.

A autenticidade situacional, por outro lado, pode ser determinada na elaboração do teste e é maior em testes que recriam o ambiente do professor. Assim, testes que consistem na observação de aulas, como é o caso do CLAsS, apresentam mais alta autenticidade situacional do que testes que são constituídos de tarefas em que o candidato deve simular o papel de professor, como no caso do DOITE e do LPTT. Mas pelo menos duas razões existem para não abandonarmos a ideia de tarefas que propõem a simulação do papel de professor em prol de observações de (simulações de) aulas.

A primeira razão diz respeito à confiabilidade do teste. Se por um lado a autenticidade situacional é maior, ao não ser possível a padronização do teste, é alto o risco à sua confiabilidade. A segunda razão é pragmática. A dificuldade de aplicar testes que consistem em observação de aula é evidentemente maior, pois é preciso alocar um cenário próprio e envolver não apenas os examinadores, mas também alunos reais para constituir o grupo que assistirá à aula.

A segunda questão investigada por Elder (2001) diz respeito à relação entre a proficiência linguística e a competência didático-pedagógica, que passamos a discutir.

Segundo Douglas (2001a, p. 180), os critérios do *Taped Evaluation of Assistants' Classroom Handling* (TEACH) foram desenvolvidos a partir de análises de desempenho em

sala de aula e complementados pelas percepções dos alunos de graduação a respeito da qualidade do desempenho do professor. Dentre os critérios, constam familiaridade com o código cultural, comportamento não verbal apropriado, entrosamento com a sala, desenvolvimento de explicações, clareza de expressão, uso de exemplos, contato visual, uso da lousa e postura de professor. O LPTT também apresenta critérios de competência comunicativa em sala de aula (qualidade e adequação da linguagem produzida à sala de aula) e metalinguagem (qualidade das explicações sobre os erros do aluno). Todos esses são critérios que se baseiam em variáveis contextuais do domínio de uso da língua e que podem ser considerados parte integrante do construto de proficiência que se deseja medir (variável dependente) ou não (variável independente).

Elder (2001) crê que a distinção entre proficiência e competência didático-pedagógica, na prática, levanta questionamentos a respeito do próprio construto de proficiência para fins específicos, no caso, para professores. Ela descreve como, no LPTT, 10 de 75 candidatos obtiveram notas altas para proficiência, mas baixas para variáveis didático-pedagógicas, ou vice-versa. Por vezes, os candidatos que apresentavam alta proficiência empregavam linguagem tão complexa para fornecer instruções aos alunos que acabavam sendo avaliados com baixas notas nas variáveis contextuais por não levarem em consideração a proficiência dos alunos. Por outro lado, candidatos com proficiência inferior, empregavam estratégias compensatórias, como linguagem genérica (*like this, like that*) acompanhada de movimentos corporais, e conseguiam fornecer informações de maneira mais adequada ao público. Esses receberam baixas notas em proficiência, mas altas em variáveis didático-pedagógicas, mesmo que o emprego de tais “estratégias” tenha sido motivado mais por sua própria falta de proficiência para encontrar léxico adequado do que por uma percepção consciente do nível linguístico adequado ao público. Elder (2001) aponta, então, que essas duas dimensões são inseparáveis na avaliação de proficiência para fins específicos. O grande

problema é como determinar o resultado de um candidato num dado teste, principalmente quando os fins são de certificação e, ainda mais grave, quando o candidato se encontra próximo ao nível considerado limiar para aprovação.

Uma possível solução é publicar resultados separadamente para cada uma dessas duas dimensões e deixar para as instituições que farão uso dos resultados dos testes as decisões sobre a admissão de professores em condições como as citadas anteriormente. Mas isso não resolve o problema dos casos de certificação. Elder (2001, p. 163) propõe que durante a avaliação as duas dimensões sejam separadamente avaliadas para auxiliar nas tomadas de decisão:

*O construto da proficiência do professor, como operacionalizado nessas medidas baseadas no desempenho, é claramente multidimensional, e isso traz problemas para a interpretação e publicação dos resultados do desempenho. Uma solução para esse problema seria separar os aspectos do desempenho que são puramente linguísticos daqueles mais específicos da sala de aula em nossas publicações de resultados. No caso do LPTT, nós conseguimos estabelecer pontos de corte com base apenas nas notas para o linguístico, e usar as informações sobre a competência de sala de aula, refletida nas notas dadas para o cumprimento da tarefa, para auxiliar nas decisões envolvendo casos limiares onde a evidência da sensibilidade ao contexto pode servir para compensar limitações linguísticas.<sup>20</sup>*

Concordamos com a posição de Elder (2001) de que essas duas dimensões devem ser separadamente avaliadas, que o foco esteja na avaliação da proficiência e que as considerações sobre o desempenho didático-pedagógico sirvam para informar tomadas de decisão sobre candidatos em níveis limiares.

Análises de necessidade e do domínio de uso específico da língua para professores demonstram que “a proficiência linguística do professor está longe de ser um domínio bem definido que depende de linguagem altamente rotineira e de uma fraseologia reconhecida

---

<sup>20</sup> *The construct of teacher proficiency, as operationalized in these performance-based measures of teacher proficiency, is clearly multidimensional, and this poses problems for the interpretation and reporting of performance. One solution to this problem would be to separate the purely linguistic and the more classroom-specific aspects of performance in our reporting. In the case of LPTT we could set cut-offs on the basis of linguistic scores alone, but use information about classroom competence, as reflect in ratings assigned for task fulfillment, to assist in decisions about borderline cases where evidence of context sensitivity may serve to compensate for linguistic shortcomings*

como é o caso, por exemplo, da linguagem de controladores de tráfego aéreo” (ELDER, 2001, p. 152).<sup>21</sup>

Apesar de haver vários trabalhos na literatura sobre as características da fala do professor, questões sobre como determinados elementos dessa característica interagem e o peso da contribuição de cada uma delas para esse domínio específico ainda permanecem sem respostas. Elder (2001, p. 152) postula que o domínio de uso da língua para o professor envolve tudo aquilo que os usuários “normais” da língua são capazes de fazer, além de uma gama de habilidades específicas:

*Essas habilidades linguísticas especialistas incluem o comando da terminologia específica da disciplina e metalinguística, por um lado, e a competência discursiva exigida para a comunicação efetiva do conteúdo da disciplina em sala de aula, por outro lado. A condução efetiva da aula necessita de elementos linguísticos. Instruções são um desses elementos e são cruciais para estabelecer procedimentos de sala de aula e tarefas de aprendizagem. Uma gama de técnicas interrogativas também é essencial para que o professor seja capaz de monitorar a compreensão do aluno. O professor também vai precisar empregar mecanismos de sinalização retórica e estratégias de simplificação para falar sobre áreas específicas de conhecimento e fazê-lo de modo que seja compreensível aos alunos.*<sup>22</sup>

Elder (1994) e Martins (2005) discutem o domínio de uso da língua específico do professor – aquele que vai “além de tudo aquilo que os falantes não profissionais do ensino são capazes de realizar” – e apontam que a proficiência do professor de língua estrangeira apresenta pelo menos quatro aspectos centrais: (a) a capacidade para usar a língua alvo tanto como meio quanto como objeto de ensino; (b) a capacidade para modificar o insumo para que seja compreensível ao aprendiz; (c) a capacidade para produzir insumo estruturado e

---

<sup>21</sup> (...) teacher language proficiency was far from being a well-defined domain relying on highly routinized language and a generally accepted phraseology such as is the case with, for example, the language of air traffic controllers.

<sup>22</sup> These specialist language skills include command of subject specific/metalinguistic terminology, on the one hand, and the discourse competence required for effective classroom delivery of subject content, on the other hand. Effective classroom delivery necessitates command of linguistic features. Directives are one such feature and are crucial in establishing classroom procedures and learning tasks. A range of questioning techniques is also essential if the teacher is to be able to monitor learner understanding. The teacher will also need to use rhetorical signalling devices and simplification strategies to communicate specialist areas of knowledge and render them comprehensible to learners.

adequado; e (d) a capacidade para falar sobre a forma e uso da língua por meio da própria língua (metalinguagem).

Consolo (2007, 177) relativiza esse “tudo”, preferindo afirmar que o domínio de uso da língua para o professor envolve a capacidade “para [o] uso em situações cotidianas, em contextos sociais formais – **pelo menos naqueles mais comuns** –, além das características do discurso da sala de aula”.<sup>23</sup>

Por tudo que já discutimos nesta seção, observamos que a avaliação da proficiência do professor de língua estrangeira ao mesmo tempo em que se insere no contexto de avaliação para fins específicos, apresenta a particularidade de que sua “especificidade” é maior do que o domínio de uso geral da língua, conforme ilustramos na figura 03:



**Figura 03** – Domínio de uso da língua para o professor

Ao investigar a gramática na proficiência do futuro professor de língua estrangeira, este trabalho enfoca apenas parte do domínio de uso geral da língua.

---

<sup>23</sup> Grifo nosso.

Consideramos, entretanto, importante afirmar que ainda há espaços de investigação tanto nesse domínio geral quanto no domínio de uso específico da língua para professores.

### 1.1.3 Gêneros textuais na avaliação de proficiência

Brown et al (1984 apud LUOMA, 2004, p. 22, 23) assumem que existam dois extremos de objetivos para os quais alguém fala, e os eventos comunicativos na modalidade oral costumam variar entre um e outro, e num mesmo evento podem variar diversas vezes. Um desses extremos é o objetivo de bater papo e o outro, o de informar.

Desses, interessa-nos a fala com o objetivo de informar, o que permeia grande parte das situações profissionais e de ensino-aprendizagem, e é mais explorada no ensino que as habilidades para bater papo. Segundo Luoma (2004, p. 23),

*a questão mais importante na fala com o objetivo de informar é conseguir passar a mensagem e confirmar que o ouvinte a compreendeu. Estabelecer um chão comum, fornecendo informações em blocos pequenos, com progressão lógica, perguntas, repetições e verificação da compreensão ajuda os falantes a atingir esse objetivo. Esses elementos devem, portanto, aparecer na performance de candidatos durante tarefas que têm por objetivo informar, e podem ajudar a explicar por que alguns se saem melhor no teste do que outros.<sup>24</sup>*

Os objetivos de um indivíduo para usar a língua se refletem em suas seleções dos gêneros textuais socialmente mais adequados. Gêneros são definidos como enunciados relativamente estáveis reconhecidos e empregados por um grupo social e concebidos sociohistoricamente como ações discursivas (MARCUSCHI, 2002; SCHNEUWLY, 2004). São práticas de linguagem que se manifestam textualmente – daí serem referidos na literatura como gêneros textuais – caracterizadas por seu conteúdo temático, estilo e construção

---

<sup>24</sup> *The most important point about informatin related talk is getting the message across and confirming that the listener has understood it. Establishing common ground, giving the information in bite-sized chunks, logical progression, questions, repetitions and comprehension checks help speakers reach this aim. These features should therefore appear in examinee performances on information-related tasks, and they may help explain why some of them do better on the test than others.*

composicional. Isso não quer dizer, entretando, que tenham forma rígida. Marcuschi (2002, p. 21) discute o caráter plástico e dinâmico dos gêneros e afirma que “em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções”.

Os gêneros textuais se distribuem pelas modalidades oral e escrita num contínuo de formalidade, mas não devem ser confundidos com *tipos textuais*. Esta outra noção diz respeito às sequências definidas pela natureza linguística da composição, e que se distribuem em uma tipologia reduzida. A narração, a descrição e a argumentação são tipos textuais. As categorias de gêneros, por outro lado, são infinitas (por exemplo, a carta, o telefonema, a palestra, a piada, etc.), pois os gêneros podem ser recriados à medida que as necessidades sociodiscursivas mudam. Vejam-se, por exemplo, os novos gêneros nascidos a partir das possibilidades surgidas com o advento da tecnologia e da comunicação por meio do computador e da internet. Assim, o caráter plástico e dinâmico dos gêneros possibilita “a redefinição de alguns aspectos centrais da observação da linguagem em uso, como por exemplo, a relação entre a oralidade e a escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras” (MARCUSCHI, 2002, p. 21). Essa é uma das razões para Marcuschi (2002) afirmar que se deve ter cuidado com a noção de gêneros orais e escritos. Outra razão apontada pelo autor é o fato de alguns gêneros que só são produzidos oralmente terem sido preparados por meio da escrita, como é o caso dos telejornais e de orações ritualistas.

Interessam-nos no presente estudo dois gêneros que se realizam na modalidade oral – a entrevista oral face a face e o seminário – e podem apresentar certo hibridismo com a escrita, se considerarmos o posicionamento de Marcuschi (2002). Esses são os dois formatos de avaliação aqui investigados e suas características enquanto gêneros podem ser determinantes para o desempenho gramatical do falante. Isso porque, nas palavras de Bakhtin (1992 apud SCHNEUWLY, 2004), “os gêneros (...), para o indivíduo falante, não deixam de ter um valor normativo: eles lhe são dados, não é ele que os cria”, e nas de Marcuschi (2002,

p. 35), “não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”. Ainda, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que o indivíduo só é capaz de produzir adequadamente um determinado gênero à medida que for capaz de se adaptar às características do contexto e do referente, mobilizar capacidades discursivas e gerenciar as operações psicolinguísticas e os elementos propriamente linguísticos.

Consolo (2004, p. 271) apoia-se em He e Young (1998) para definir entrevista enquanto instrumento de avaliação de proficiência como uma interação verbal face a face entre (pelo menos) dois interlocutores, um dos quais é um falante altamente proficiente da língua-alvo e o outro é um aprendiz. A entrevista segue uma agenda preestabelecida e conhecida do entrevistador, mas não necessariamente do entrevistado.

A entrevista pode ser compreendida como um gênero que se orienta por um objetivo institucional – no caso deste estudo, a produção de uma amostra de fala que possa informar a proficiência do candidato –, em que há assimetria de poder entre entrevistador e entrevistado(s) e que apresenta um padrão interacional diferente do da conversação (quando há interação). Na entrevista, o sistema de troca de turnos é mais rígido, onde o entrevistador faz as perguntas e o entrevistado as responde (LAZARATON, 2002). Isso não quer dizer que não haja colaboração durante entrevistas, mas a coconstrução da interação depende de como o entrevistador e o entrevistado sentem a flexibilidade de seus papéis.

Como na entrevista de proficiência oral os tópicos discursivos são propostos pelo entrevistador, o entrevistado pode previamente planejar muito pouco de sua fala, tanto estruturalmente quanto discursivamente. Há tópicos para os quais o entrevistado pode se preparar, mas estes compreendem normalmente uma breve fase de aquecimento e quebra-gelo inicial para a fase que é percebida como “a real avaliação”. Dessa forma, a entrevista oral acaba por se configurar um gênero que não favorece o planejamento da fala do candidato.

O seminário é investigado por Dolz et al (2004) sob a denominação de *exposição oral*. Pode ser compreendido como um evento comunicativo em que há, em geral, um grupo de ouvintes, e um expositor, separados pela assimetria de seus respectivos conhecimentos sobre o tema da exposição. Um é o especialista e os outros são aqueles que querem ou necessitam aprender sobre o tema. Assim, o objetivo do seminário é informar, esclarecer e modificar conhecimentos pré-existentes. O seminário apresenta-se como um gênero essencialmente monológico em que as relações de poder entre expositor e ouvintes também são assimétricas. Caracteriza-se também por permitir e exigir o planejamento da fala, em seus aspectos discursivos, textuais e linguísticos. Ao permitir tal elaboração prévia, a produção linguística nesse gênero pode variar entre uma fala relativamente planejada e uma escrita oralizada (MARCUSCHI, 2002; GOFFMAN, 1987 apud DOLZ et al, 2004). Para discussões sobre o ensino do gênero seminário, sugerimos o trabalho de Goulart (2005).

Na comparação entre os dois gêneros, observamos que a entrevista oral e o seminário possibilitam ao candidato papéis de poder diferentes. Comparados à conversação, ambos apresentam registros mais formais. Salientamos que concordamos com Marcuschi (2002) quando este afirma que um gênero textual, ao contrário de um tipo textual, não se define por características linguísticas, mas sociodiscursivas, mas acreditamos que as estruturas gramaticais por meio das quais os textos são construídos podem ser afetadas pelo maior ou menor planejamento da fala.

Tal posicionamento é compartilhado por outros autores que afirmam que em situações de fala planejada, quando os falantes tiveram a oportunidade de preparar e às vezes até ensaiar sua fala de antemão, as unidades de ideias tendem a ser mais longas que em situações de fala não planejada. Essa última é a situação típica para o surgimento de ideias interrompidas ou abandonadas (LUOMA, 2004; BIBER et al, 1999). O tamanho dos turnos também costuma ser maior em situações de fala planejada e variar em função do nível de

formalidade do contexto de fala e da quantidade de tempo de que o falante dispõe para o planejamento da linguagem (BROWN; YULE, 1983, p. 27 apud BYGATE, 1987, p. 7).

Assim, acreditamos que, pelo fato de permitir o planejamento da fala, o seminário pode apresentar mais características típicas da língua escrita, como turnos e *AS-units* mais longos, estruturas gramaticais mais elaboradas e maior variedade lexical, além de mais alta frequência de hipotaxe e melhor coesão textual.

#### **1.1.4 Percepções na avaliação de proficiência oral**

Bachman e Palmer (1996) postulam que o desempenho em testes de proficiência é resultante da interação entre as competências de linguagem (linguísticas, textuais, discursivas e sociolinguísticas), a competência estratégica e as características individuais do candidato, além das características da prova. É impossível eliminar o efeito desses elementos que são externos à proficiência e, por conseguinte, é importante considerar essas questões no âmbito da avaliação.

Quando falamos em características dos candidatos estamos contemplando mais do que os estilos individuais. Se pensarmos que a autenticidade interacional de um teste está sujeita às percepções do candidato sobre seus papéis nas tarefas propostas, teremos indícios de que seu modo de agir durante as provas é determinado pela maneira como ele interpreta os eventos sociais de avaliação.

Não é de hoje que a Linguística Aplicada tem voltado o olhar para as maneiras de professores e aprendizes compreenderem a realidade (BARCELOS, 1995, 1999, 2004; DIAS, 2003; FÉLIX, 1998, 1999; ROLIM, 1998; SILVA, 2005; MESQUITA, 2008; BEDRAN, 2008, para citar alguns). Embora haja uma vasta terminologia (atitudes, opiniões, valores, julgamentos, percepções, teorias implícitas, perspectivas, por exemplo, segundo Pajares

(1992), Gimenez (1994) e Silva (2007)), para referir ao mesmo conceito, o termo *crenças* já se encontra cunhado nas pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil. Em linhas gerais, crenças sobre aprendizagem de línguas podem ser definidas como “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 72). As crenças sobre ensino de línguas fazem parte do sistema denominado por Barcelos (1995) e Almeida Filho (1993) como *cultura de aprender/ensinar línguas*. Barcelos (1995, p. 40) define *cultura de aprender línguas* como

*conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e idéias sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. Ele envolve, de acordo com Almeida Filho (1993), as maneiras usuais dos aprendizes de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo.*

Essa cultura é socialmente construída, o que quer dizer que o contexto em que professor e aprendiz estão inseridos exerce influência na construção de suas culturas de aprender e ensinar línguas. Ao mesmo tempo em que essas crenças e hábitos são interiorizados coletivamente, também são individualmente (re)significados (BARCELOS, 1995). Isso equivale a dizer que o sistema de crenças não é estático, mas interativo, recíproco e dinâmico (WOODS, 1996; BARCELOS, 2004).

Segundo Rockeach (1968 apud SILVA, 2007), todas as crenças possuem um componente cognitivo, que representa o conhecimento, um componente afetivo capaz de despertar emoções, e um componente comportamental, que é ativado quando uma ação é requerida. As crenças podem variar numa dimensão centro-periférica e, quanto mais central for a crença, mais resistente a mudanças ela será. O autor compara a crença a um átomo, cujo núcleo mantém juntas as várias partículas num sistema estável. Algumas crenças formam o núcleo do sistema nessa dimensão centro-periférica e essas crenças centrais, por sua vez, são mais resistentes a mudanças (apud FÉLIX, 1998).

Para Pajares (1992) crenças são qualquer proposição consciente ou inconsciente, inferida a partir do que uma pessoa diz ou faz, que pode ser precedida pela expressão “eu acredito que...”, “eu gosto de...” ou “eu devo... porque...”. Dessa forma, para o autor as crenças podem se manifestar consciente ou inconscientemente. Uma discussão extensa sobre o conceito de crenças fugiria ao escopo desta tese. O leitor interessado pode obter ampla resenha na dissertação de Silva (2007).

Para Ellis (1994) e Almeida Filho (1993), a cultura de aprender/ensinar línguas configura “uma das forças operantes no modelo de operação global do ensino de línguas capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de LE” (BARCELOS, 2004, p. 128).

Yang (1992 apud BARCELO, 2001) observou que a autoeficácia e a expectativa dos alunos sobre ensino e aprendizagem de línguas estavam associadas ao emprego de estratégias voltadas para a prática da língua com ênfase na comunicação e no significado e que a percepção dos alunos sobre o valor de aprender habilidades orais na língua estrangeira estava relacionada com o uso de estratégias específicas para o desempenho na oralidade.

A investigação das crenças na avaliação de proficiência é importante porque, se em contextos de ensino e aprendizagem elas têm sido descritas como elementos direcionadores diretos ou indiretos da interpretação das tarefas comunicativas e seleção das estratégias cognitivas (NESPOR, 1987 apud FELIX, 1998; WENDEN, 1986; BARCELOS, 2001), é natural que também operem dessa forma em eventos de avaliação de proficiência, que, quando não estão inseridos em contextos de ensino e aprendizagem de línguas, estão associados aos processos de aprender e ensinar línguas.

Neste trabalho, nosso interesse volta-se para aquilo que as participantes dizem a respeito dos formatos de avaliação oral (teste oral e seminário), bem como de suas estratégias de preparação para esses eventos, e a relação desses dizeres com seu desempenho observado nos dois momentos. Essa proposta é coerente com o que pensa Pajares (1992) sobre a

necessidade de se inferirem as crenças não somente através das afirmações verbais dos indivíduos, mas também através de suas ações.

Pelo fato de estarmos buscando compreender como as participantes interpretam esses eventos específicos, o que configura um recorte de suas crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, preferimos adotar o termo *percepções*. Acreditamos que elas oferecem indícios sobre a validade de face dos eventos de avaliação de proficiência no contexto investigado.

É importante ressaltar que não podemos estabelecer relações diretas entre percepções e desempenho na língua, pois isso seria equivalente a considerar as percepções como parte integrante do construto de proficiência. Como dissemos, elas são variáveis externas ao construto que desejamos avaliar, mas que filtram e orientam as ações dos usuários da língua durante os eventos de avaliação.

Até aqui tratamos de conceitos fundamentais na avaliação de proficiência geral e específica. Nas seções seguintes, discutimos como a competência gramatical se manifesta no uso da língua em sua modalidade oral e como pode ser avaliada.

## **1.2 A gramática na avaliação de proficiência oral**

Dutra e Mello (2004) e Schmitz (2007) discutem como a evolução dos estudos em Linguística Aplicada voltados para os métodos de ensino de línguas tem relação com os modos de se perceber, definir e valorizar (ou não) gramática. O ensino baseado no método Gramática-Tradução concebe a gramática como o próprio objeto a ser ensinado, com um fim em si mesmo. Com o advento de outros métodos e abordagens que enfocam habilidades lingüísticas, como o Audiolingualismo, e a capacidade para o uso socialmente contextualizado, como no Movimento Comunicativo, a gramática deixa seu lugar de destaque

no ensino. Toda essa mudança no olhar à gramática no ensino de línguas levou a uma concepção equivocada sobre gramática e até à ojeriza de alguns que, reproduzindo dizeres alheios, cuidam para que o seu dizer não demonstre valorização da gramática, mesmo que suas práticas sejam contrárias a esse dizer, como trabalhos na linha da investigação de crenças têm demonstrado (BARCELOS, 1995, 1999; AMADEU-SABINO, 1994).

No entanto, salientamos que essa ojeriza é normalmente causada por uma compreensão inadequada do que seja a gramática e de seu papel no desenvolvimento da proficiência do aprendiz.

Larsen-Freeman (2003) e Possenti (1996) discutem as diferentes percepções sobre o conceito de gramática de uma língua. Para Possenti (1996), podemos falar em três acepções distintas:

- 1) a gramática normativa: o conjunto de regras linguísticas *que devem ser seguidas*, destinadas a ensinar a “falar e escrever corretamente”, de acordo com a norma padrão da língua culta;
- 2) a gramática descritiva: o conjunto de regras linguísticas *que são seguidas* por aqueles que falam uma língua; é dessa gramática que se ocupam os trabalhos de pesquisa que buscam descrever o uso da língua, tanto falada quanto escrita, como as pesquisas com *corpus* linguístico; e
- 3) a gramática internalizada: o conjunto de regras *que o falante domina* e que lhe permite desempenhar-se na língua; fundamentalmente lexical e sintático-semântico.

As possibilidades de percepção do que seja gramática propostas por Larsen-Freeman (2003) guardam bastante semelhança com as de Possenti, entretanto a autora enxerga outra possível percepção: a acepção pedagógica de gramática, que envolve os elementos estruturais de uma língua a serem ensinados ao aprendiz em contextos de instrução formal.

Dresch (2004, p. 15) afirma que o conceito de gramática preconizado pela escola é o da gramática normativa, que evidencia o que o falante da língua não sabe:

*A escola tem, de certa forma, consolidado essa visão elitista de língua, uma vez que os professores ainda ignoram o trabalho com a modalidade oral e abordagens que tomem como parâmetro, para analisar aspectos linguísticos e discursivos, a língua em uso. Com efeito, a escola tem trabalhado com um conceito muito limitado de gramática e tem se mostrado incapaz de romper com esse limite.*

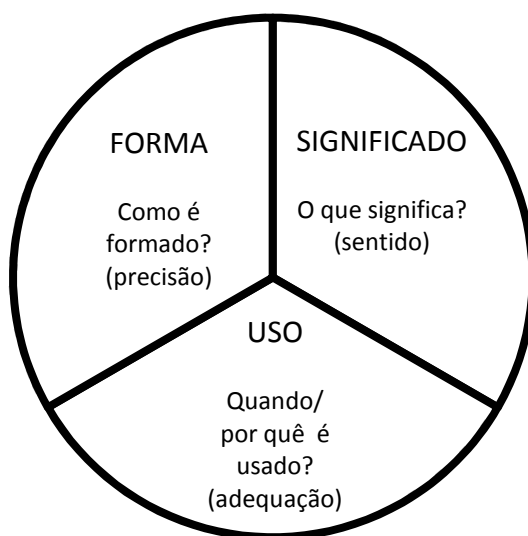
Interessa-nos neste trabalho voltar nossa atenção para a gramática que pode ser avaliada e que oferece *insights* sobre a proficiência do falante. Não acreditamos que a investigação da gramática seja reducionista, mas sim um recorte, uma abstração necessária à análise metodológica dos elementos linguísticos da proficiência. Em todos os modelos teóricos de proficiência discutidos neste estudo (BACHMAN, 1990; CANALE, 1983; CANALE; SWAIN, 1980), a divisão da capacidade de usar a língua em componentes também é uma abstração e a gramática é compreendida como parte do componente linguístico da proficiência. Em Bachman (1990), a competência gramatical (que juntamente com a textual forma a competência organizacional) constitui-se dos sistemas fonológico, lexical e morfossintático. Relembramos que neste trabalho empregamos o termo competência gramatical para nos referirmos à capacidade para usar o sistema morfossintático, concordando com Celce-Murcia e Hilles (1988, p. 16), que definem gramática como um subconjunto do sistema de regras do comportamento linguístico que governa as configurações que a morfologia e a sintaxe de uma língua assumem.<sup>25</sup> Tal concepção está de acordo com o que pensa Larsen-Freeman (1991 apud CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999) sobre a gramática ser uma habilidade a ser adquirida, a qual a autora denomina *grammaring*.

Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) discutem que a gramática deve ser compreendida não como uma mera coleção de formas, mas como um sistema que envolve três

---

<sup>25</sup> *We can think of language as a type of rule-governed behavior. Grammar, then, is a subset of those rules which govern the configurations that the morphology and syntax of a language assume.*

dimensões: morfossintática, semântica e pragmática. As estruturas gramaticais, que inexisteriam sem o usuário da língua e o contexto de uso (CELCE-MURCIA; HILLES, 1988), são empregadas para expressar significados no uso apropriado ao contexto comunicativo. Reproduzimos abaixo o diagrama das três dimensões da gramática, segundo Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999, p. 04).



**Figura 04** – Modelo multidimensional de gramática

Candlin (prefácio a RUTHERFORD, 1987, p. viii) concorda com as autoras ao afirmar que “enxergar a gramática como um mecanismo social compele à interdependência entre forma e função; a gramática deve ser entendida em relação à semântica e à pragmática, firmemente situada nos contextos de uso da língua”<sup>26</sup>.

O nível de capacidade gramatical que o usuário da língua necessita desenvolver é determinado por seus objetivos para adquirir/aprender a língua e pelas necessidades e exigências linguísticas impostas pelo contexto de uso. Assim, Celce-Murcia e Hilles (1988, p.

<sup>26</sup> Seeing grammar thus as a social device compels an interdependence of form and function; Grammar is to be understood in relation to semantics and pragmatics, firmly set in the contexts of language use.

16, 17) afirmam que enquanto para alguns aprendizes é melhor se comunicar mesmo com estruturas agramaticais do que não se comunicar, em outras situações tais estruturas não são suficientes porque as necessidades de comunicação podem exigir “que a língua se conforme mais adequadamente às regras da gramática (do inglês) empregada por falantes nativos”, como no caso do professor de línguas ou, mais ainda, de um agente secreto.<sup>27</sup>

Sobre isso McGirt (1984 apud CELCE-MURCIA, 1991) discute o quanto a precisão gramatical na escrita acadêmica é determinante para que as produções de falantes não nativos sejam consideradas minimamente aceitáveis. Quarenta por cento dos textos de seus alunos de graduação não nativos foram julgados abaixo dos níveis aceitáveis para o contexto acadêmico quando não corrigidos previamente pelo professor, mas perfeitamente aceitáveis quando os desvios gramaticais haviam sido corrigidos. Os textos considerados aceitáveis sem terem sido previamente corrigidos apresentavam média de 3,1 desvios gramaticais a cada 100 palavras, enquanto naqueles considerados inaceitáveis esse índice subia para 7,2.

Bley-Vroman (1988) concorda que a variação dos objetivos dos aprendizes adultos para a aquisição/aprendizagem de uma língua exerce papel determinante no nível de proficiência adquirido. Assim, sabemos que a busca de aperfeiçoamento profissional, na maioria das vezes, pauta-se pelas exigências do mercado de trabalho e, num contexto onde as exigências desse mercado são baixas, é compreensível que os professores se contentem com um baixo nível de proficiência.

Apesar de entendermos esse círculo vicioso, acreditamos que o professor competente está em constante busca de aperfeiçoamento e compreensão de seu papel social e que o professor de língua estrangeira assume uma atitude medíocre ao se contentar com a capacidade de usar a língua “para a sobrevivência”, uma perspectiva em que pouco importa se

---

<sup>27</sup> *The communication needs of our students may require that their language conforms more closely to the rules of English grammar used by native speakers.*

o falante emprega estruturas agramaticais, pois o objetivo é suprir necessidades básicas de “comunicação”. O objetivo do professor não é usar a língua para sobreviver, mas ser modelo de proficiência, fornecendo insumo de qualidade a seus alunos, e esses objetivos devem pautar a proficiência almejada para esses profissionais.

### **1.2.1 A gramática da língua falada**

Nesta seção, apresentamos as principais características da gramática da língua falada e em que aspectos ela se distingue da gramática da língua escrita à luz dos estudos atuais em linguística de *corpus* e da teoria dos gêneros textuais.

Luoma (2004) afirma, reiterando o posicionamento de Larsen-Freeman e Long (1991, p. 38-41), que tanto na língua materna quanto na língua estrangeira, o progresso do aprendiz pode ser observado e descrito pelas formas gramaticais que ele é capaz de produzir adequadamente. Assim, a gramática do aprendiz é útil para a avaliação da proficiência por ser fácil de detectar, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Entretanto, quando avaliamos a gramática da língua falada, é preciso levar em consideração as diferenças entre essas duas modalidades.

Muitos ainda veem alguns elementos de fala – principalmente quando não planejada – simplesmente como desvios, corrupções da gramática escolar. Entretanto, vários autores mostram que certos elementos gramaticais que poderiam ser vistos como malformados são, na verdade, recorrentes na fala de indivíduos vindos de diferentes níveis sociais e podem ser empregados em situações comunicativas distintas. Isso mostra que, em vez de desvios da língua padrão, esses elementos seguem a regras de uma outra gramática: a da língua falada (LUOMA, 2004; CARTER E MCCARTHY, 1995; BYGATE, 1987).

Bygate (1987) apresenta dois conjuntos de características presentes na fala que a diferenciam da escrita, os quais o autor denomina circunstâncias de reciprocidade e circunstâncias de processamento.

As questões de reciprocidade referem-se à interação entre falante e ouvinte em encontros comunicativos e são típicas da conversação, quando o interlocutor pode interferir na fala do outro, corrigindo, pedindo mais esclarecimentos, demonstrando compreensão e concordância ou discordância. Tanto o falante quanto o ouvinte – que se revezam nessas funções – são responsáveis pelo funcionamento da conversa e esse papel ativo do ouvinte contribui para que se atinjam os objetivos comunicativos (BIBER et al, 1999; BYGATE, 1987).

Isso também significa dizer que os falantes têm de prestar atenção aos ouvintes e adaptar vocabulário, formalidade e mensagem de acordo com as reações dos ouvintes. Essa capacidade de alterar a mensagem em tempo real com base no ouvinte é característica da língua falada. Nos novos gêneros escritos que apresentam estruturas típicas da modalidade oral, como o *chat*, por exemplo, as circunstâncias de reciprocidade também se fazem presentes (MARCUSCHI, 2002), mas na maioria dos gêneros escritos a distância temporal entre a escrita e a leitura impossibilita a reação ao ouvinte em tempo real (BYGATE, 1987).<sup>28</sup>

Segundo Bygate (1987, p. 13), ao mesmo tempo em que pode ser uma vantagem, por compensar as “irregularidades” e a “desorganização” da fala, a reciprocidade constitui uma obrigação, pois nos força a tomar conhecimento do outro e também permite ao outro a oportunidade de falar. Socialmente, os ajustes ao ouvinte são uma obrigação.

Devido aos objetivos deste trabalho, não nos deteremos por muito tempo nessas questões de ordem interacional. Passamos a discutir o outro conjunto de características da

---

<sup>28</sup> Nesta seção, buscamos diferenciar as características que *normalmente* estão presentes nos gêneros orais e não nos escritos. Salientamos, no entanto, que os gêneros são enunciados plásticos e podem apresentar, como afirma Marcuschi (2002, p. 21), “formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita”, como no *chat* e nas mensagens instantâneas em meio eletrônico.

fala, relativo às circunstâncias de processamento, que guarda maior relação com as estruturas gramaticais da língua falada.

A pressão e limitação do tempo nas situações de fala forçam o falante a tomar decisões em tempo real e fazem com que este tenha pouco tempo para decidir o que dizer, para decidir como dizer, para de fato dizê-lo e para verificar se suas intenções comunicativas estão se realizando, ou seja, para monitorar o interlocutor ou ouvinte.

Assim, a limitação do tempo afeta a produção da fala de pelo menos duas maneiras. Os falantes empregam mecanismos para facilitar a produção e outros para compensar suas dificuldades (BYGATE, 1987).

É preciso gerenciar o tempo de forma que o falante consiga planejar o que e como falar. Hesitações por meio de pausas preenchidas ou silenciosas e de elementos lexicais como – como *well, you know, so on*, em inglês, e *sabe, né*, em português – e repetição idêntica ou rephraseada do que o interlocutor já disse constituem mecanismos que os falantes empregam para o gerenciamento do tempo. As hesitações podem surgir também pela repetição de itens lexicais – ou trechos deles – até que se encontrem as palavras adequadas a serem usadas em seguida. Todos esses mecanismos permitem ao falante ganhar tempo para organizar sua fala (BIBER et al, 1999; BYGATE, 1987), e também assegurar a manutenção do turno conversacional.

Como mecanismos compensatórios, os falantes lançam mão de repetições, correções e implementações. Essas alterações são comuns e necessárias na linguagem oral, já que as restrições de tempo podem induzir à produção de erros sintáticos, lexicais ou mesmo de conteúdo, ou então à falta de informação suficiente para a compreensão da mensagem. Conforme afirma Bygate (1987, p. 18):

*na fala (...) as correções são toleradas e de fato necessárias. O que ocorre é que o falante substitui um substantivo ou um adjetivo por outro, ou repete um grupo nominal, um adjetivo ou um advérbio com elementos adicionais com o intuito de alterar algum aspecto daquilo que havia dito.*<sup>29</sup>

Outra consequência da limitação de tempo é que é preciso manter certas informações importantes na memória dos envolvidos na conversa. Para isso, os falantes parafraseiam ou mesmo repetem o que já foi dito com o objetivo de diminuir a carga cognitiva de “manter viva” na memória uma informação há muito tempo dada.

No componente gramatical, a limitação de tempo tipicamente leva à simplificação sintática por meio de estruturação da cadeia linguística em unidades menores que a sentença escrita. Essa é a principal diferença entre as gramáticas das duas modalidades, oral e escrita. Ao contrário do que em geral acontece na modalidade escrita, a fala não é organizada em sentenças, mas em blocos que podem ser descritos como unidades de ideias, segundo Luoma (2004).

Essas unidades costumam ser curtas e estar delimitadas por contornos entoacionais característicos e por breves pausas ou hesitações. Nesse sentido, a organização das relações entre constituintes nas unidades de ideia apresentam estrutura mais simples do que nas sentenças da língua escrita. Geralmente a unidade de ideia é uma locução verbal, nominal ou preposicional (LUOMA, 2004).

A simplificação sintática dos enunciados também pode ser observada na estruturação da fala por meio de parataxe, ou seja, coordenação, com ou sem o uso de conjunção (BYGATE, 1987). Quando essas são empregadas, entretanto, as mais comuns na língua inglesa são *and*, *or*, *but*, *that* e *so*. Quando as unidades de ideia apenas surgem justapostas, sem nenhuma conjunção para estabelecer o vínculo entre elas, o falante realiza apenas uma breve pausa. A utilização de subordinação (hipotaxe) não é tão comum na língua

---

<sup>29</sup> *In speech (...) corrections are tolerated and indeed necessary. What happens is that the speaker substitutes a noun or an adjective for another, or repeats a noun group, adjective or adverb with additional elements in order to alter some aspect of what he or she has said.*

falada, mas pode ser mais encontrada quanto mais formal e planejada for a fala (LUOMA, 2004), sendo determinada pelos objetivos que se tem para falar e moldada pelo gênero textual.

Para Bygate (1987), além de sentenças mais longas e complexas, a escrita geralmente apresenta vocabulário mais formal ou elaborado do que a fala. Além disso, a vastidão lexical é maior nos registros escritos que nos orais (BIBER et al, 1999).

Outra forma de simplificação sintática é observada quando os falantes evitam grupos nominais complexos que têm vários modificadores, preferindo repetir estruturas e adicionar adjetivos separadamente (BYGATE, 1987; BIBER ET AL, 1999).

Segundo Luoma (2004, p. 15) e Carter e McCarthy (1995), a estrutura interna das unidades de ideia pode ser diferente daquela encontrada na maioria dos gêneros escritos. A ordem canônica de palavras nas orações (sujeito-verbo-objeto-advérbio) é manipulada com elevada frequência na fala informal, o que se traduz no emprego de estruturas orientadas para o tópico, como a estrutura tópico-comentário e o antitópico (McCarthy, 1998, p. 60, 61).

A estrutura tópico-comentário é bastante comum em conversas informais de tipo textual narrativo (CARTER; McCARTHY, 1995). Trata-se do fenômeno em que itens que mantêm relação semântica com o sujeito ou objeto da oração são posicionados antes de seus referentes e da própria oração. Assim, frequentemente a ordem canônica sujeito-verbo-complemento, típica da modalidade escrita, pode ser invertida por meio dessa outra estrutura, como ilustram os exemplos a seguir<sup>30</sup>:

- (1) *Well Sharon, where I'm living, **a friend of mine**, she's got her railcard...*
- (2) ***This friend of mine**, her son was in hospital and he'd had a serious accident*
- (3) **Filme**, eu gosto mais de comédia
- (4) **O Nelson**... ele saiu dos transportes... há mais ou menos uns:: sete... ou oito anos

De acordo com Belford (2006, p. 16), as estruturas tópico-comentário ou construções de tópico podem ser analisadas sob dois aspectos: o sintático e o discursivo.

---

<sup>30</sup> Os exemplos 1 e 2 foram retirados de Carter e McCarthy (1995, p. 148, 149) e os exemplos 3 e 4, de Pezatti (2004, p. 184).

“Sintaticamente, as CTs [construções de tópico] são constituídas por um sintagma nominal (SN) acompanhadas de uma sentença-comentário (...). No que se refere ao aspecto discursivo, o tópico (representado sintaticamente por um SN) atrai para si a atenção do ouvinte, determinando o tema sobre o qual se faz um comentário (...)”. Interessam-nos os dois tipos de estruturas taxonomeadas pela autora que mantêm algum vínculo sintático com o comentário:

- 1) Estrutura topical em que há inversão da ordem canônica sujeito-verbo-objeto sem a retomada do sintagma nominal inicial na oração-comentário e que é denominada *topicalização*:

**Dessa cerveja**, eu não bebo;  
**A roupa**, a escola faz.

- 2) Estrutura topical em que há inversão da ordem canônica sujeito-verbo-objeto com a retomada do sintagma nominal inicial na oração-comentário e que é denominada *deslocamento à esquerda*:

**Os livros**, eles estão em cima da mesa;  
**Meu sogro**, coitado, ele já fez tanta coisa na vida.<sup>31</sup>

Antes de prosseguirmos, cumpre discutirmos certas questões terminológicas. A estrutura tópico-comentário é normalmente denominada deslocamento à esquerda em gramática descritiva ou tema-remata na Gramática Funcional da Escola Linguística de Praga (PEZATTI, 2004; LUOMA, 2004; DUBOIS, 2001; McCARTHY, 1998; CARTER; McCARTHY, 1995). O fenômeno espelhado da estrutura tópico-comentário, que denominamos, em geral, antitópico, é respectivamente denominado deslocamento à direita ou antitema nas escolas mencionadas. As razões para nossa resistência à adoção dos termos consagrados na gramática descritiva tradicional (deslocamento à esquerda ou à direita) para descrever essas estruturas deve-se às diferenças entre as modalidades oral e escrita e às consequências disso para a gramática da língua falada. Os termos deslocamento à esquerda e

---

<sup>31</sup> Exemplos retirados de Belford (2006), que cita Pontes (1987) e Vasco (1999).

deslocamento à direita estão intrinsecamente ligados a uma perspectiva baseada na sentença e no texto escrito, onde podemos pensar num *layout* de página e, portanto, em localizações físicas nesse espaço. Na língua falada, entretanto, não há esquerda ou direita; podemos pensar no máximo em antes e depois. Na fala as estruturas não se localizam no espaço, mas no tempo. Além disso, o vocábulo “deslocamento” sugere que algo está errado ou fora de lugar (McCARTHY, 1998). A partir disso, tais termos não nos parecem adequados a uma investigação da língua falada. Como os termos tema e antitema podem ser compreendidos de maneira distinta de tópico e antitópico, na visão de Dik (1977 apud NEVES, 2006, p. 242), onde todos são considerados entidades de função pragmática, mas tema e antitema são constituintes extraoracionais, ao passo que tópico e antitópico são intraoracionais, com o objetivo de evitarmos desentendimentos, preferimos adotar os termos gerais *tópico*, *antitópico* e *estrutura tópico-comentário* para nos referirmos a esse fenômeno, tanto para aqueles casos em que o tópico ou o antitópico são “retomados” na oração quanto para aqueles em que isso não ocorre.

Duarte (1995 apud BELFORD, 2006, p. 18) investiga com profundidade o tipo de construção topical em que há a retomada do sintagma nominal no comentário, e afirma que o tópico retomado no sujeito é típico da fala. Na língua portuguesa escrita, Laura (2005) afirma que a maior frequência de tópicos é de correferentes de sujeito, e em seguida, de objeto. O mesmo padrão é observado na língua inglesa por Biber et al (1999).

O tópico tem um papel funcional que é especificar o domínio em que está incluído o comentário e anunciar o tópico discursivo. Assim, exerce papel importante em relação a como o falante orienta o ouvinte/interlocutor, refletindo as necessidades pragmáticas da interação face a face e de síntese da fala em tempo real. Sendo o tópico uma noção essencialmente discursiva, e não sintática – apesar de alterar as estruturas sintáticas –, é comum haver, na estrutura tópico-comentário, discordância de pessoa ou de número entre o

sintagma nominal e o sujeito da oração principal. Mas essa discordância não é suficiente para impossibilitar a comunicação (LUOMA, 2004; PEZATTI, 2004; BIBER et al, 1999; McCARTHY, 1998; CARTER; McCARTHY, 1995).

Justamente por carregar items que são proeminentes no discurso, essa estrutura é relativamente fácil de ser manipulada por aprendizes da língua. McCarthy (1998) lamenta que quando um aprendiz num nível inicial de estudo da língua emprega esse tipo de estrutura, como, por exemplo, em “*my father, he has two brothers and one sister*”, isso seja interpretado pelos professores como uma estrutura deficiente. O autor advoga que o problema com a produção do aprendiz reside na falta de motivação pragmática para o uso dessa estrutura e não na estrutura em si. Assim como veremos com relação a outros elementos característicos da língua falada, a instrução formal tem se voltado pouco para o ensino do uso de estruturas não oracionais como o tópico na conversação.

Outra estrutura característica da fala é o uso de antitópicos que são como que “uma imagem espelhada da topicalização, já que repetem um pronome que foi empregado anteriormente na oração” (LUOMA, 2004, p. 15) e consistem em sintagmas nominais que vêm ao final da oração. Da mesma forma como existe um local vago antes da oração principal que pode ser preenchido com o tópico, existe um local vago ao final dela, que pode ser preenchido com um antitópico, como nos exemplos a seguir<sup>32</sup>:

- (1) e:: depois volto pra casa mas chego já apronto o outro para ir para a escola... **o menorzinho**
- (2) e assistir filme de de bandido mocinho eu acho horrível... eu acho cansativo **filme de guerra**
- (3) *It's very nice **that road up through Skipton to the Dales***
- (4) *cos otherwise they tend to go cold don't they **pasta***

Se na estrutura tópico-comentário os falantes enfatizam o assunto, com o emprego de antitópicos os falantes apresentam primeiramente o comentário, mas ainda precisam deixar

---

<sup>32</sup> Os exemplos 1 e 2 foram retirados de Pezatti (2004, p. 213) e os exemplos 3 e 4, de Carter e McCarthy (1995, p. 151).

claro sobre o que exatamente estão falando (McCARTHY; CARTER, 1995 apud LUOMA, 2004, p. 15, 16). Assim, o antitópico é bastante empregado como estratégia de correção/reparo textual, sendo tipicamente usado quando, aos olhos do falante, há uma ambigüidade de referência anafórica e é preciso esclarecer a que exatamente se está fazendo referência (PEZATTI, 2004; RODMAN, 1975). Esse é um motivo pelo qual esse tipo de estrutura não é encontrado na modalidade escrita (BIBER et al, 1999; RODMAN, 1975), a não ser que o gênero tenha características da modalidade oral ou que o autor tenha o propósito de reproduzir diálogos pelo uso de discurso direto.

Outra função do antitópico apontada por Rodman (1975) é a simplificação de uma estrutura, a partir da remoção de um sintagma nominal complexo da oração e sua substituição por um pronome, como ilustram os exemplos dados pelo autor, em que o símbolo \* indica uma construção estranha:

- (1) *I have loved them all, **Bob and Carol and Ted and Alice***
- (2) *I have loved Bob and Ted and Carol and Alice all \**
- (3) *Put that gun away!*
- (4) *Put that gun that you just test-fired away! \**
- (5) *Put it away, **that gun you just test-fired!***
- (6) *Show the clerk the bomb*
- (7) *Show the clerk who's smirking over there in the corner the bomb \**
- (8) *Show him the bomb, **the clerk who's smirking over there in the corner***

Percebemos que a sintaxe não é um componente autônomo que contenha todas as explicações possíveis para todas as formas de organização da linguagem e depende das dimensões semântica e pragmática (PEZATTI, 2004; CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999; CANDLIN in RUTHERFORD, 1987), principalmente quando lidamos com dados orais.

Tanto a estrutura tópico-comentário quanto a de antitópicos segue padrões claros, os quais podem ser entendidos como regras de fala, que geralmente não são ensinadas em aulas de línguas. Seu uso torna a fala natural e promove a impressão de envolvimento interpessoal. Entretanto, como seu emprego não é obrigatório, os falantes não podem ser

**punidos** num teste de proficiência por não usarem esses tipos de estrutura (LUOMA, 2004, p. 16). Isso porque não há como termos certeza se seus motivos para não empregá-las são de ordem estilística, de interpretação da tarefa num teste ou ainda de um baixo nível de proficiência. No entanto, o uso adequado ou inadequado dessas estruturas oferece sinais sobre a proficiência do falante. Assim sendo, acreditamos que ao empregar adequadamente estruturas típicas da gramática da língua falada, o indivíduo mostra ser capaz de ajustar sua gramática a essa modalidade, o que fornece mais indícios de seu nível de proficiência. Reconhecemos, contudo, que ainda há a necessidade de mais estudos que relacionem o uso dessas construções a níveis de proficiência.

Pelo fato de poder haver diferenças nas regras de uso dessas estruturas nas línguas materna e estrangeira do falante, a investigação de quais desses elementos são carregados de uma para a outra na produção oral dos falantes é, no mínimo, interessante para os estudos em aquisição de língua estrangeira/segunda e avaliação de proficiência.

Outra característica da gramática da língua falada são as elipses. Para evitar esforço desnecessário na produção de enunciados individuais, os falantes “abreviam a mensagem, produzindo sentenças ou orações incompletas, omitindo elementos desnecessários onde for possível” (BYGATE, 1987, p. 14).

Cunha e Cintra (2001, p. 619) definem elipse como “a omissão de um termo que o contexto ou a situação permitem suprir” e enfatizam que a elipse pode ser empregada como figura estilística e “é naturalmente usada de preferência naqueles tipos de enunciado que se devem caracterizar pela concisão ou pela rapidez” (p. 622). Embora os autores estejam tratando da sintaxe no nível da sentença e estudando a língua padrão culta, percebemos que a modalidade oral é típica do emprego da elipse, já que a necessidade de se expressar em tempo

real, de forma relativamente rápida e concisa para a manutenção do turno são fortes características da língua falada, como nos exemplos a seguir<sup>33</sup>:

- |                                                                         |               |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------|
| (1) [at a dry-cleaner. <02> is leaving a pair of trousers for cleaning] |               |
| <01> Wednesday at four be okay                                          | (will/would)  |
| <02> er yeah that's fine... just check the pockets a minute             | (I'll)        |
| (2) <01> we did quite well out of it actually                           |               |
| <02> great                                                              |               |
| <03> mn saved a fortune                                                 | (we)          |
| (3) [os interlocutores estão diante de uma torta de chocolate]          |               |
| Não toca aí... é para o aniversário da mãe hoje de noite                | (ela/a torta) |
| (4) A vó do Vitor morreu de rir mas achou a mala uma beleza             | (ela/a vó)    |

Obedecendo a regras de economia, a elipse caracteriza-se pela omissão de informações redundantes ou que de alguma maneira podem ser recuperadas nas estruturas linguísticas, na construção textual ou ainda no contexto situacional em que se fala. O fato de haver redundância na fala permite que a não coesão gramatical seja compensada pela coesão semântica, a partir do contexto e da própria competência sociolinguística dos falantes.

Concordamos com Leech e Svartvik (2002), que entendem a elipse como recurso útil e importante para (a) enxugar a mensagem e (b) tornar as conexões de sentido mais fáceis de serem compreendidas. Hudson (1999, p. 475) também compreende a elipse como um recurso linguístico que contribui para a fluência e observa que o conhecimento linguístico sobre as possibilidades de uso da elipse é uma questão de competência gramatical do falante, mas a escolha de empregar elipse ou não reflete sua competência sociolinguística. Contextos em que os interlocutores compartilham muitas informações permitem que mais elipses sejam empregadas, o que é uma decisão que o falante toma a partir de seus julgamentos sobre o registro adequado à situação de uso da língua.

Elugardo e Stainton (2005) acreditam que o fenômeno da elipse seja consideravelmente abrangente e por isso seja necessário explicitar uma categorização dele. Os

---

<sup>33</sup> Os exemplos 1 e 2 foram retirados de Carter e McCarthy (1995, p. 147) e os exemplos 3 e 4, de Simões (2006, p. 52).

autores apresentam três categorias: pragmática, sintática e semântica. Por elipse pragmática, compreendem os casos em que o contexto é suficiente para a reconstrução do sentido e ilustram essa categoria com a frase “*pass the book*”, em que é possível reconstruir o sentido sobre quem deve receber o livro pelo contexto situacional. Por elipse sintática, entendem aqueles casos em que o elemento omitido pode ser recuperado diretamente no material lingüístico, como nos exemplos a seguir:

- (1) *Ray eats meat but Rob doesn't* [VP       ]
- (2) *Ray loves to slice meat and Rob* [V       ] *to chop vegetables*
- (3) *Rob doesn't eat meat, but no one knows why* [S       ]

Por elipse semântica, os autores entendem os casos em que o sentido é garantido não pelo contexto imediato de uso da língua nem pelo material lingüístico produzido pelo falante, mas por convenções sociolingüísticas, como no emprego de blocos formulaicos de linguagem, como “*congratulations*” ou “*happy birthday*”.

A categorização do fenômeno da elipse, contudo, não é consenso entre os pesquisadores. Dalrymple (2005), por exemplo, não vê distinção entre as categorias de elipse sintática e pragmática. Carter e McCarthy (1995) classificam elipses como textuais, estruturais ou situacionais. Para os autores, a elipse textual é aquela em que os itens omitidos podem ser recuperados no próprio texto, anafórica ou cataforicamente. Guest (1998) afirma que esse tipo é o mais recorrente em turnos de interlocutores em pares adjacentes, como ocorre em perguntas e respostas quando os falantes estão se conhecendo, como nas fases de aquecimento em entrevistas. Embora esse tipo também ocorra na escrita, a natureza interativa da conversação faz a elipse textual ainda mais saliente, ao ponto de uma falha em seu emprego poder levar a impressões negativas sobre o falante. O exemplo a seguir ilustra o emprego de elipses textuais<sup>34</sup>:

---

<sup>34</sup> Exemplo retirado de Guest (1998).

J: *and what's your name?*

NS: **Robin Potts.**

(*my name is Robin Potts*)

J: *Which class are you teaching?*

NS: **B.** [*referring to the name of the class*] (*I'm teaching B*)

Ainda segundo Carter e McCarter (1995), a elipse estrutural é aquela em que elementos puramente estruturais omitidos podem ser recuperados pela sintaxe, como nos exemplos a seguir<sup>35</sup>:

- (1) *I'm surprised [**that**] no one told you*
- (2) *Four Lebanese Soldires [**are**] Killed in Ambush (The New York Times)*
- (3) *Sozinho ele caminhava, [**com as**] mãos nos bolsos,...*

Por sua vez, a elipse situacional é aquela em que os elementos omitidos podem ser recuperados pela situação imediata, ou seja, pelo contexto, como ilustra o exemplo a seguir<sup>36</sup>:

- <03> **didn't know** you used boiling water (I didn't know)  
 <02> *pardon*  
 <03> **didn't know** you used boiling water (I didn't know)  
 <02> **don't have to** but it's erm... they reckon it's erm quicker (you don't have to)

McCarthy (1998, p. 178) postula que elipses na fala são primariamente situacionais, frequentemente envolvem a omissão de sujeitos e são empregadas com verbos que expressam processos mentais (*think, wonder*). Também podem afetar verbos principais ou auxiliares quando o sentido é relativamente facilmente reconstruído.

A elipse situacional é típica da língua falada porque esta tende a estar mais relacionada ao contexto imediato do que a maioria dos gêneros escritos. Ela é ainda mais freqüente na conversação informal face a face, não ocorrendo no tipo textual narração, por exemplo (CARTER; McCARTHY, 1995).

Scarcella e Brunak (1981 apud McCARTHY, 1998) percebem que falantes não nativos costumam não realizar esse tipo de elipse tanto quanto falantes nativos, o que pode ser

<sup>35</sup> Os exemplos 1 e 2 foram retirados de Carter e McCarthy (1995, p. 145) e de uma manchete do The New York Times.

<sup>36</sup> Exemplo retirado de Carter e McCarthy (1995, p. 146).

interpretado como uma evidência de que a frequência de uso de elipses situacionais seja um indicativo da proficiência sociolinguística do falante. McCarthy (1998) defende que a habilidade para notar e usar elipses situacionais, bem como perceber os contextos em que seu uso é permitido, requer intervenção direta do professor de língua estrangeira, mas, como há pouca pesquisa ainda nessa área, tanto professores quanto alunos precisam se apoiar em suas capacidades indutivas para perceber tais regras e restrições a partir do insumo.

Como já afirmamos, a categorização de elipses não é consensual nas descrições linguísticas. Mesmo a categorização de Carter e McCarthy (1995) pode ser difícil de sustentar, já que também envolve níveis de análise distintos (nível da estrutura, nível do texto e nível do contexto comunicativo não-linguístico).

Biber et al (1999) propõem uma categorização estrutural do fenômeno da elipse de acordo com a posição em que ocorrem nas unidades de fala: inicial, medial ou final. Elipses iniciais incluem elipses de (a) sujeito, (b) auxiliar e (c) sujeito e auxiliar, sendo a primeira a mais comum nessa categoria. Elipses finais incluem a omissão de quaisquer palavras ou estruturas após um auxiliar, verbo modal ou substantivo, como no caso de respostas a perguntas:

*A: I suppose Kathy is still living in that same place.*

*B: Yeah, she is <->. < living in that same place omitted>*

*A: Do you have a couple of dollars in cash?*

*B: Uh, no I don't <->. < have a couple of dollars ... omitted>*

*A: Who's coming tomorrow Vicki?*

*B: Di <'s coming omitted>*

*A: Is she <->? Is Di coming? No I don't think so. <coming omitted>*

*B: Nanny.*

*A: No, nanny's not <->. < coming omitted><sup>37</sup>*

A elipse medial, por sua vez, é mais rara, e consiste no fenômeno em que os elementos omitidos operam como verbo auxiliar, como em *you better* (em vez de *you'd*

---

<sup>37</sup> Exemplo retirado de Biber et al (1999, p. 1106).

*better*), *I gotta go* (em vez de *I've gotta go*), especialmente com os verbos semimodais *had better* e *have got to*, um indicativo da contínua gramaticalização desses elementos. Outro caso de elipse medial ocorre na expressão americana *How ya doing?*

Enquanto a frequência do emprego de elipses pode oferecer pistas sobre a competência sociolinguística do falante, a adequação formal aponta para a competência gramatical. Neste trabalho, olhamos para a adequação de elipses de sujeito e de objeto.

No caso da língua portuguesa, e em todas as outras línguas *pro-drop*, as elipses de sujeito são comuns (NARIYAMA, 2004) independentemente de se tratar de registro escrito ou oral. No português, também são comuns elipses do verbo (parcial ou total), da preposição que introduz certos termos adjuntos, da preposição *de* antes da integrante que introduz orações objetivas indiretas e completivas nominais, e da conjunção integrante *que* (CUNHA; CINTRA, 2001).

Línguas *não pró-drop*, como no caso da língua inglesa, não possuem outra informação na oração para determinar o sujeito e por isso a elipse de sujeito não é recurso na escrita formal, a não ser em casos de coordenação, em estruturas paralelas, quando a coesão gramatical é mantida pela menção do sujeito em sentença anterior (LEECH; SVARTVIK, 2002). Diversos autores, no entanto, mostram que a elipse de sujeito é fenômeno comum na fala e em registros informais (NARIYAMA, 2004; MEYER, 1995; GREENBAUM; MEYER, 1982; McCARTHY, 1998). Entretanto, esse fenômeno obedece a normas de uso e, como atesta Nariyama (2004; p. 237):

*a elipse de sujeito ocorre no registro casual tendo a primeira pessoa como o referente predominante, mas também pode ser desencadeada por anáfora e expressões convencionais. A elipse de sujeito por anáfora é restrita a ocorrer imediatamente após a sentença que contém o referente, enquanto, em expressões convencionais, pode ocorrer em qualquer posição.*<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> *Subject ellipsis occurs in the casual register with first person as the predominant referent, but is also triggered mainly by anaphora and conventional expressions. While subject ellipsis under anaphora is restricted to occur immediately after the sentence with the referent, in conventional expressions it occurs without locational constraints.*

Em suma, no inglês falado, a elipse de sujeito ocorre tipicamente na primeira ou segunda pessoa com verbos que expressam processos mentais (McCARTHY, 1998; CARTER; McCARTHY, 1995) e também é permitida quando o verbo também é elíptico, em unidades nominais (CARTER; McCARTHY, 1995). Pode ser empregada tanto em afirmativas quanto em negativas e interrogativas, como em “(I) got in late” e “(You) got in late?” (NARIYAMA, 2003, p.13).

De acordo com Carter e McCarthy (1995, p. 146), elipses de toda a estrutura sujeito-verbo e até mesmo sujeito-verbo-artigo, com a explicitação apenas de frases nominais, são comuns e adequadas na língua inglesa, como na linha 01 do exemplo abaixo, reproduzido dos autores, em que há elipse de “there’s a” ou “you’ve got a” ou ainda “I can see a”:

*[membros da família na cozinha fazendo arroz para uma festa]*

<01> *Foreign body in there*

<02> *It’s the raisins*

<01> *Oh is it oh it’s rice with raisins is it*

<02> *No no no it’s not supposed to be*

Em elipses de objeto também há diferenças entre essas as línguas. Em português do Brasil, o local dedicado ao objeto de um verbo nem sempre precisa ser preenchido. Quando se trata de uma informação redundante, não é necessário que um pronome ocupe a posição de objeto direto. A língua inglesa, por outro lado, segue o princípio do final pesado (*end-weight*), segundo o qual o predicado deve ser mais longo ou gramaticalmente mais complexo que o sujeito. Isso ajuda a explicar porque se evitam predicados de um único verbo intransitivo (LEECH; SVARTVIK, 2002). Falantes nativos preferem estruturar suas ideias de maneira mais idiomática, pois isso eleva o grau de complexidade do predicado, como observamos nos exemplos a seguir reproduzidos de Leech e Svartvik (1975, p.185).

***Predicado menos complexo***

*Mary sang.*

*He rested.*

*He works little.*

*I kicked the door.*

*I visited her.*

***Predicado mais complexo***

*Mary sang a song.*

*He took a rest.*

*He does little work.*

*I gave the door a kick.*

*I paid her a visit.*

Ao contrário da elipse de sujeito, que ocorre naturalmente na fala de nativos quando toda a expressão sujeito-verbo é omitida, a elipse de objeto não pode ser realizada da mesma forma em inglês. Podemos dizer que há uma assimetria nas normas de uso de elipse para sujeito e objeto, já que esse último é regido pela transitividade do verbo adjacente (BARTON; PROGOVAC, 2005, p. 86). Portanto, os verbos transitivos em inglês devem ser seguidos de objeto. Se este já tiver sido mencionado, é fundamental preencher o lugar do objeto com um pronome. Segundo Bonsignori (2006-2007), a elipse de objeto é apenas característica da linguagem instrucional, encontrada, por exemplo, em receitas culinárias.

O inglês permite, entretanto que o objeto seja substituído pelo emprego do pronome *one*. Leech e Svartvik (2002) apontam que o uso apenas de pronomes demonstrativos (*this, that, these, those*) tem a mesma função do uso de pronomes demonstrativos seguidos do pronome *one* (*this one, these ones*). Entretanto, os autores chamam a atenção para o fato de essa estrutura elíptica – sem o emprego do pronome *one* – ser bastante formal em inglês e, por isso mesmo, empregada apenas em registros escritos. Os exemplos desse tipo apresentados pelos autores em seu texto foram extraídos de trechos literários.

Muitas elipses ocorrem em expressões formulaicas porque, como esses são trechos de linguagem fixos ou semifixos e culturalmente convencionados, os elementos apagados da mensagem podem ser facilmente recuperados (CARTER; McCARTHY, 1995). O emprego de linguagem formulaica contribui para a fluência à medida que permite que o falante não tenha que monitorar sua escolha palavra após palavra nem tenha que se preocupar em construir seu enunciado usando regras de gramática e vocabulário (KETKO, 2000; PAWLEY; SYDER, 1983). O falante pode empregar blocos fixos que foram aprendidos como itens lexicais, o que alivia sua carga cognitiva ao diminuir a carga da memória de trabalho, que pode ser alocada para outras tarefas (YASUKO, 1993). Guest (1998) aborda como

falantes nativos fazem mais uso de blocos fixos de linguagem que se realizam em locuções nominais em que há elipse enquanto falantes não nativos tendem a estruturar sintaticamente uma oração completa.

Uma discussão mais profunda a respeito dessas questões entraria no terreno do componente lexical na proficiência, uma área que este trabalho não contempla. Para nosso estudo é suficiente afirmar que o emprego de elipses pode ser determinado pela linguagem formulaica, que constitui uma característica da língua falada.

Acreditamos que as características da gramática da língua falada apresentadas até agora devem ser levadas em consideração para a instrução na língua e também para a avaliação de proficiência. Concordamos com Bygate (1987, p. 21), quando afirma que “se falantes nativos e não nativos em interação normal geralmente produzem língua com tais características, isso deve influenciar o que esperamos de nossos aprendizes em atividades e testes orais”.<sup>39</sup>

### **1.2.2 Medidas para a avaliação da gramática na proficiência oral**

Nesta seção, apresentamos e discutimos a orientação metodológica encontrada na literatura em estudos que investigam a competência gramatical no desempenho oral direcionando nosso olhar para duas dimensões distintas: precisão e complexidade gramatical. Encerramos a seção com a discussão da relação entre essas duas dimensões.

Lazaraton (2002) afirma que uma das decisões mais importantes que o pesquisador deve tomar antes de investigar a língua diz respeito a qual será a unidade de análise. Foster et al (2000) afirmam que a escolha da unidade de análise deve refletir as

---

<sup>39</sup> *If native and non-native speakers in normal interaction usually produce language with such characteristics, this may influence what we expect of our learners in oral activities and tests.*

orientações teóricas do trabalho. As unidades mais comumente aplicadas na literatura refletem uma das seguintes orientações: semântica, entoacional ou sintática.

Como o foco do presente estudo são os elementos morfossintáticos, faz sentido adotarmos uma unidade de análise que reflita essa orientação. Dentre as unidades de natureza tipicamente sintática, figuram a sentença e a *T-unit*.

A sentença tem sido refutada como unidade de análise do desempenho oral porque essa é uma medida específica para a escrita e não leva em consideração as especificidades da língua falada (CROOKES, 1990; FOSTER et al, 2000). Além disso, é uma unidade que necessariamente descarta sentenças malformadas e é problemática mesmo para a modalidade escrita.

A *T-unit* é a unidade de análise mais comumente empregada na análise de dados tanto escritos quanto orais e tem sido amplamente empregada em investigações que se debruçam sobre componentes propriamente linguísticos da proficiência oral (GAIES, 1980 apud LEE, 2005; LAZARATON, 2002). No entanto, as diversas definições de *T-unit* permitem compreensões diferentes a respeito dessa unidade e deixam dúvida quanto à metodologia de segmentação.<sup>40</sup> A definição mais geral de *T-unit* é a de uma oração independente mais todas as orações a ela subordinadas (HUNT, 1965).

Como afirmam Foster et al (2000, p.365), “dados orais são particularmente bagunçados; dados orais em segunda língua são geralmente ainda mais bagunçados que dados em língua materna”<sup>41</sup> e as definições de *T-unit* deixam dúvida quanto à segmentação dos dados orais, porque estruturas não oracionais e fragmentos de sentenças podem ser incluídos ou excluídos da análise dependendo de qual das definições o pesquisador decidir adotar.

A partir da noção geral de *T-unit*, Foster et al (2000) propõem a *AS-unit* (unidade de Análise da Fala) e a definem como:

---

<sup>40</sup> Sobre isso, ver Foster et al (2000).

<sup>41</sup> (...) oral data is particularly messy; second language oral data is generally messier than first language data.

*o enunciado de um único falante que consiste em uma oração independente, ou numa unidade não oracional, junto com qualquer oração(ões) subordinada(s) associada(s) a elas. (...) No entanto, ao contrário da T-unit, nossa definição permite a inclusão de unidades independentes não oracionais, que são comuns na fala (...)*<sup>42</sup>

Assim, fenômenos de disfluência, como pausas preenchidas, elementos paralinguísticos, repetições sem objetivo enfático, trechos corrigidos e/ou reformulados, e falsos inícios, são colocados entre chaves e excluídos da contagem total de palavras, enquanto fenômenos do tipo tópico-comentário e comentário-antitópico são considerados uma única *AS-unit*, a menos que entre eles haja pausa superior a meio segundo. Em dados de interação, os falantes podem interromper e completar a fala um do outro. Os exemplos a seguir são retirados de Foster et al (2000, p. 369, 364), respectivamente:

- (a) A: | *oh that's a big problem*  
 B: *oh no!*  
 A: :: *because my shop's policy is only :: to give the credits for the return goods* |
- (b) A: *I think um (3.0) yeah it's hard maybe he like her but no like a girlfriend, just a*  
 B: *just like a sister*  
 A: *yeah*

Em (a), A continua falando apesar da interrupção de B, portanto temos a continuação da mesma *AS-unit*. Em (b), temos um fenômeno de andaime. B completa o turno de A e, por isso, recebe uma *AS-unit*. Se A tivesse repetido “*just like a sister*” e continuado, teríamos uma mesma *AS-unit*, a partir da última fala sua. Como ele apenas diz “*yeah*”, temos de desconsiderar “*just a*”, colocando como um falso início e considerar “*yeah*” como uma unidade completa.

Assim, a *AS-unit* pode ser compreendida como uma unidade de base sintática que leva em consideração informações entoacionais e pausas apenas para tomar decisões quando o

---

<sup>42</sup> (...) *a single speaker's utterance consisting of an independent clause, or sub-clausal unit, together with any subordinate clauses(s) associated with either. (...) However, unlike the T-unit, our definition allows for the inclusion of independent sub-clausal units, which are common in speech (...)*

critério sintático não é suficiente, como o caso de orações adverbiais que vêm pós-posicionadas a outra oração (introduzida pela conjunção *because* ou *porque*).

A partir dessas considerações, adotaremos a *AS-unit* como unidade para a segmentação de nossos dados orais. No capítulo de Metodologia abordaremos com mais detalhes o procedimento de segmentação.

### 1.2.2.1 Precisão gramatical

O fator tempo impõe limites à capacidade do falante para planejar e organizar a mensagem e, ao mesmo tempo, para controlar a linguagem em uso (BYGATE, 1987; KRASHEN, 1982). É comum haver na fala desvios gramaticais, repetições e frases inacabadas. Durante a produção da linguagem, os falantes esquecem coisas que gostariam de dizer, ou que já disseram, e a forma linguística não fica economicamente organizada como ocorre na maior parte das produções na modalidade escrita (BIBER et al, 1999; BYGATE, 1987, p. 11). Esse processo ocorre tanto em língua estrangeira quanto materna.

Precisão gramatical – também denominada acurácia em alguns trabalhos –, segundo Brumfit (2000 apud BERGSLEITHNER, 2007, p. 47) é “a preocupação com a adequação formal em termos de itens linguísticos específicos”<sup>43</sup> e é, portanto, relacionada à forma, especificamente à ausência de desvios, ou erros.<sup>44</sup>

Segundo Allwright e Bailey (1991), qualquer definição típica de erro inclui inevitavelmente referência a uma forma linguística que desvia da forma correta.

A concepção de erro evoluiu desde a noção da visão comportamentalista de que o erro representa uma interferência na aprendizagem e é causado pelas diferenças entre a língua

---

<sup>43</sup> (...) *the concern for the formal correctness in terms of specific language items.*

<sup>44</sup> Esta é a primeira vez que empregamos o termo “erro”. Mais adiante posicionamo-nos em relação à terminologia que preferimos adotar.

materna e a estrangeira, uma concepção adotada nos estudos de Análise Contrastiva. Nessa escola, a língua é formação de hábitos e é preciso insistir em exercícios repetitivos e exaustivos que não permitam que os erros fiquem fossilizados. A Análise Contrastiva apresenta duas correntes. A “versão forte” busca prever quais serão os erros dos aprendizes com base nas diferenças entre as duas línguas; já a “versão fraca” busca nessas diferenças explicações para os erros (FIGUEIREDO, 2004).

A partir de Chomsky, o erro é compreendido como parte do processo cognitivo de elaboração de hipóteses que o aprendiz realiza para internalizar regras linguísticas. A distinção entre competência e desempenho leva Corder (1967 apud FIGUEIREDO, 2004) a postular a diferença entre erro e lapso, o primeiro englobando aqueles desvios sistemáticos do indivíduo em processo de aprendizagem, e o segundo sendo aqueles desvios aleatórios causados por razões circunstanciais, como lapsos de memória, cansaço ou estado emocional alterado. O primeiro tipo interessa aos estudos da nova corrente teórico-metodológica que desponta, denominada Análise de Erros, por estar relacionado à competência do aprendiz, enquanto o segundo tipo não é pertinente por se tratar de desvios de desempenho. Para a Análise de Erros, a investigação dos erros dos aprendizes tem o objetivo de possibilitar a compreensão das regras subjacentes que governam a gramática interna e evolutiva do aprendiz. A língua materna, então, não é suficiente para explicar os erros cometidos no processo de aprendizagem/aquisição da língua (FIGUEIREDO, 2004).

Não fazemos, neste estudo, distinção entre os termos erro, lapso ou desvio. Entretanto, para evitar mal-entendidos, adotaremos o termo *desvio*, que nos parece mais neutro que os demais. Sabemos, entretanto que a carga semântica de todos esses termos é negativa.

Os desvios gramaticais podem ser classificados sob diferentes óticas:

- (1) pela categoria do constituinte linguístico afetado (por exemplo, desvios em preposições, tempos verbais, etc.);
- (2) pela estratégia de superfície do desvio (por exemplo, por meio de acréscimo, omissão ou ordenação de elementos linguísticos);
- (3) pelo processo cognitivo que induziu ao desvio (por exemplo, por meio de transferência da LM para a LE ou resultantes do processo evolutivo da aquisição linguística); ou
- (4) pelo efeito comunicativo que o desvio causa no interlocutor, afetando ou não a comunicação (DULAY, 1982 apud CAVALARI, 2005).

Neste trabalho, tomamos a categorização acima apenas como parâmetro, pois os desvios que abordamos ora podem ser classificados em uma, ora em outra categoria.

Luoma (2004, p. 19) afirma que, apesar de falantes nativos também apresentarem desvios quando falam, há desvios que são típicos de falantes não nativos, como estruturar uma negativa com *no + verbo* (*I no write*) ou violar regras simples de ordem de palavras. Estudos com brasileiros aprendizes de inglês como língua estrangeira apontam alguns desses desvios típicos. Pessôa (2003) encontra, na produção escrita de alunos de níveis iniciante a avançado, desvios em pronomes, pelo emprego de sujeito nulo/indeterminado, pela troca de pronome objeto por pronome sujeito e pelo emprego de pronome precedido de artigo determinado. Pinto (2007, 2004), ao tratar de dados de produção oral de alunos de um curso de Licenciatura em Letras, relata grande frequência de desvios em preposições.

Esses estudos se inserem no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e buscam orientar ações pedagógicas. Os objetivos da avaliação de proficiência, por outro lado, são informar decisões futuras com base na capacidade do falante se desempenhar na língua, e não informar processos de ensino-aprendizagem. Estudos em aquisição linguística se beneficiam de uma metodologia que investigue desvios em

determinados constituintes específicos, como, por exemplo, morfemas número-temporais, ao passo que para a avaliação de proficiência uma abordagem mais geral dos desvios tem sido apontada na literatura como mais adequada (ELLIS, 2005a, 1987; FOSTER; SKEHAN, 1996; MEHNERT, 1998 todos apud GUARÁ-TAVARES, 2008). O olhar geral aos desvios e não a alguns específicos permite ao pesquisador partir dos dados e não da teoria para a análise, procedimento que explicaremos com mais detalhes no capítulo de Metodologia, mais adiante neste trabalho.

Nesse paradigma global, que olha para o desvio de forma geral e não apenas para determinados tipos de desvios, a precisão gramatical da fala tem sido investigada na literatura por meio de dois índices quantitativos: (a) a frequência de desvios por unidade de fala ou a cada 100 palavras; e/ou (b) a porcentagem de orações corretas. D'Ely (2006) e Guará-Tavares (2008) são duas autoras que empregam as duas medidas para a investigação da precisão gramatical.

Bygate (2001b apud D'ELY, 2006, p. 65) afirma que o índice de desvios por unidade, oração ou a cada 100 palavras é uma medida mais confiável por não reduzir a quantidade de desvios. Skehan e Foster (2005 apud D'ELY, 2006) indicam que, quando adotamos a porcentagem de orações corretas (ou unidades de análise), também devemos considerar o tamanho dessas unidades.

Mas a precisão não é suficiente para a investigação da competência gramatical. Guará-Tavares (2008), D'Ely (2006) e Bergsleithner (2007) empregam índices de precisão e complexidade gramatical – além de fluência – em seus estudos sobre o papel da memória de trabalho no desempenho oral em língua estrangeira. Como nosso foco é a competência gramatical, não empregamos medidas de fluência, mas adotamos medidas de complexidade, de que passamos a tratar na próxima seção.

### 1.2.2.2 Complexidade gramatical

O termo complexidade gramatical refere-se à “amplitude das formas que emergem da produção linguística e o grau de sofisticação dessas formas” (ORTEGA, 2003, p. 492)<sup>45</sup> e também é denominado complexidade ou maturidade sintática ou mesmo complexidade linguística.

Foster e Skehan (1996, p. 303 apud D’ELY, 2006) definem complexidade como “linguagem mais elaborada que é usada e também uma maior variedade de padrões sintáticos”.<sup>46</sup>

A investigação da complexidade gramatical tem suas origens em estudos clínicos sobre o desenvolvimento da linguagem de pacientes com limitações cognitivas e também nas pesquisas com crianças sobre estágios de aquisição de língua materna. Outros estudos que contribuíram para a elaboração do construto de complexidade gramatical foram os trabalhos em legibilidade textual. Tais estudos voltam-se apenas para textos escritos e investigam a provável dificuldade de leitura de um texto com base em suas características internas, como as estruturas morfossintáticas e lexicais que o compõem (LEE, 2005).

Rimmer (2006, p. 501) critica a falta de evidências empíricas em muitos estudos que propõem sequências de complexidade e dificuldade de aquisição gramatical e adverte que é necessário cautela ao considerarmos que certas áreas da sintaxe sejam intrinsecamente difíceis. Mas o autor pondera que é inegável que “existem propriedades [gramaticais] fundamentais, tais como dependência estrutural que não podem ser atribuídas a critérios extragramaticais”.<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> *Syntactic complexity (...) refers to the range of forms that surface in language production and the degree of sophistication of such forms.*

<sup>46</sup> *more elaborated language that is used as well as a greater variety of syntactic patterning*

<sup>47</sup> *(...) grammar is not so easily explained away. There are fundamental properties, such as structure dependency, that cannot be accounted for by extra-grammatical criteria.*

Para DeKeyser (2005) a complexidade das estruturas se relaciona diretamente com a dificuldade de aquisição por parte do aprendiz. O autor observa a relação entre a complexidade e a aquisição gramatical em três níveis distintos: complexidade da forma, do significado e da relação forma-significado. Esta última impõe a maior dificuldade para o aprendiz de língua estrangeira e pode ser interpretada como o grau de importância de uma forma linguística para o significado que ela expressa. Por exemplo, certos morfemas são a única fonte de informação sobre o significado que expressam, enquanto outros são completamente redundantes, pois apenas marcam concordância gramatical com outros constituintes. Morfemas redundantes têm uma relação forma-significado menos transparente e, portanto, são mais difíceis de serem adquiridos.

Percebemos que o posicionamento do autor se aproxima do construto multidimensional de gramática proposto por Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), que considera não apenas a forma, mas também o significado e os contextos de uso da língua.

De Keyser (2005) enxerga três fatores que contribuem para a complexidade gramatical no nível do mapeamento forma-significado:

- a) **Redundância:** quando uma determinada forma não é semanticamente necessária, pois a informação já foi garantida por outro constituinte linguístico (ex: o -s de presente na terceira pessoa do singular é redundante porque a explicitação do sujeito e as marcas de tempo já garantem as mesmas informações veiculadas pelo morfema);
- b) **Opcionalidade:** quando um item é opcional (ex: sujeitos nulos podem ser complexos para o aprendiz cuja língua não aceita essa construção);
- c) **Opacidade:** quando um morfema tem diferentes alomorfes e, ao mesmo tempo, é homofônico a outros morfemas gramaticais. Então a correlação entre forma e significado fica difícil de ser estabelecida (ex: -s é usado em inglês

para indicar o presente de um verbo na terceira pessoa do singular, ou o plural de um substantivo, ou o genitivo de um substantivo, já que fonologicamente não há distinção. No caso de -s da terceira pessoa, ele carrega três significados ao mesmo tempo: singular, terceira pessoa e tempo presente. Como não existe uma relação de um para um, a forma-significado é mais opaca).

A literatura aponta que a investigação da complexidade gramatical tem sido conduzida por meio de índices quantitativos. Tais medidas de complexidade gramatical são ferramentas de pesquisa importantes, não apenas para o campo de aquisição de língua estrangeira, mas também para a avaliação dos efeitos da instrução e intervenção pedagógica no desenvolvimento da gramática do aprendiz. Também são medidas interessantes para investigar as diferenças gramaticais entre níveis de proficiência (ORTEGA, 2003), foco de uma de nossas perguntas de pesquisa.

Num estudo síntese de pesquisas que investigou 39 trabalhos sobre complexidade gramatical na produção escrita em língua estrangeira, Wolfe-Quintero et al (1998 apud ORTEGA, 2003) concluem que as melhores medidas para a quantificação da complexidade são o tamanho médio das *T-units*<sup>48</sup> (expresso em palavras), o tamanho médio das orações e a frequência de orações por *T-unit* e de orações dependentes por oração principal. Os autores afirmam que essas medidas são consistentes com níveis holísticos de proficiência, mas que não discriminam bem níveis de proficiência adjacentes.

Lee (2005) afirma, juntamente com Chambers (1983), que não há nenhuma correlação unidirecional entre o tamanho da unidade e a complexidade gramatical. Em estudos psicolinguísticos envolvendo a língua falada, para quantificar a complexidade, Guarátavares (2008) e D'Ely (2006) empregam a média de orações por unidade, um índice que se

---

<sup>48</sup> A maior parte dos estudos adota a *T-unit* como unidade de análise. Como já afirmamos, neste estudo, preferimos adotar outra unidade de análise aparentada à *T-unit*. Voltaremos a tratar dela no capítulo de Metodologia.

baseia na subordinação. Para as autoras, o tamanho médio das unidades é uma medida de fluência.

Apesar dessas críticas, pensamos que ambos os índices podem informar níveis de complexidade no desempenho oral, já que índices que se baseiam apenas na subordinação também não levam em consideração que a fala é o *locus* típico para a coordenação.

Como já colocamos, medidas quantitativas de complexidade são importantes ferramentas para a avaliação da competência gramatical. Mas não informam a totalidade desse construto cujas definições apontam para o fato de que a quantificação da complexidade é apenas um de dois olhares possíveis ao fenômeno. Na dimensão qualitativa, temos a variedade e sofisticação das estruturas gramaticais empregadas pelo falante.

Apesar de D'Ely (2006, p. 108) adotar a definição de complexidade proposta por Foster e Skehan (1996) – linguagem mais elaborada e maior variedade de padrões sintáticos –, a autora não emprega nenhuma análise para investigar a variedade das estruturas, trabalhando apenas com medidas que levam em consideração a subordinação, como frequência de orações dependentes e independentes por unidade adotada. A própria autora reconhece essa limitação, ao afirmar que a investigação sobre a variedade das estruturas gramaticais é fundamental antes que se possa afirmar se há ou não diferenças na complexidade linguística. Ela cita o recorte por formas verbais, tempo, modo, voz e aspecto como variáveis interessantes para essa investigação (p. 168).

### **1.2.2.3 A relação entre precisão e complexidade**

O trabalho experimental de D'Ely (2006) investiga, numa perspectiva da teoria do processamento da informação, o impacto de estratégias metacognitivas de planejamento estratégico da fala e repetição da tarefa no desempenho oral de estudantes de língua inglesa.

Interessa-nos a discussão que a autora estabelece a respeito das relações entre quatro componentes da proficiência – fluência, complexidade sintática, densidade lexical e acurácia<sup>49</sup>. De forma geral, os resultados apontam para a troca atencional entre essas dimensões do desempenho oral, sinalizando que o falante concentra sua atenção em uma dessas em detrimento de outras.

Guará-Tavares (2008), que também discute o fato de as diferentes dimensões do desempenho (fluência, acurácia e complexidade) competirem pela atenção do falante, postula que “devido aos recursos atencionais serem limitados, é improvável que os aprendizes sustentem simultaneamente altos níveis de desempenho em termos de fluência, precisão e complexidade” (p. 159).<sup>50</sup> Isso quer dizer que quanto mais o falante se arrisca na tentativa de produzir linguagem mais complexa, menores são suas condições de evitar desvios.

Fortkamp (2000 apud D’ELY, 2006) também observa a competição entre as dimensões fluência, complexidade e precisão no desempenho dos falantes. Para a autora, a fluência parece aumentar no mesmo grau da complexidade, e ganhos nesses dois aspectos indicam perdas na precisão gramatical e também na riqueza lexical.

Para explicar as razões dessa competição entre complexidade, precisão e fluência, D’Ely (2006) parte do modelo de produção da fala de Levelt (1989), que postula que tanto a geração da fala quanto seu monitoramento demandam muita atenção do falante e, nesse sentido, a capacidade da memória de trabalho é determinante para o desempenho do falante. D’Ely (2006, p.16) diz que na produção da fala, “dentro do processo como um todo, todos os outros componentes devem ser automáticos, mesmo se certo controle for demandado. A falta

---

<sup>49</sup> Nesses trabalhos em Psicolinguística, precisão gramatical é tratada sob o termo de *acurácia*.

<sup>50</sup> *because attentional resources are limited, it is unlikely that learners will sustain simultaneous high levels of performance in terms of fluency, accuracy, and complexity.*

de controle no formulador e no articulador é a causa de erros de desempenho na produção oral de falantes de L1 fluentes”.<sup>51</sup>

Embora o modelo de Levelt tenha sido desenvolvido para explicar a produção oral em língua materna e se insira na perspectiva da teoria do processamento da informação, tem informado modelos de produção linguística e teorias de aquisição de segunda língua (D’ELY, 2006) e é condizente com o modelo de Bachman (1990), que adota uma visão componencial da proficiência e considera que não apenas questões estritamente linguísticas, mas também pragmáticas e estratégicas operam para construir o desempenho comunicativo do falante.

Fortkamp (2000 apud D’ELY, 2006, p. 163) acredita que o processo em língua estrangeira demande muito mais do falante no componente formulador, à medida que se caracteriza por mais “buscas” lexicais e gramaticais que na língua materna.

O modelo de Levelt (1989) também é congruente com a hipótese do Monitor de Krashen (1982), como já afirmamos. Assim, um monitor super ativo se apresentará como um adversário da fluência, e vice-versa.

Os efeitos do planejamento sobre o desempenho oral dos falantes são investigados por Guará-Tavares (2008) e vão desde melhorias na precisão quanto na complexidade, dependendo do tipo de atividade em que o falante se engaja durante o planejamento. O ensaio, por ser mais orientado para a linguagem (e forma) promove benefícios na precisão gramatical, ao passo que operações como busca lexical e planejamento pela escrita, como esboço e resumo, promovem mais ganhos na complexidade, por tornar disponível uma linguagem mais ampla e diversificada (CROOKES, 1989; FOSTER; SKEHAN, 2001, todos apud GUARÁ-TAVARES, 2008, p. 171).

---

<sup>51</sup> *However, within the whole process, all the other components have to be automatic, even though some control is still required. The lack of control in the formulator and articulator is the cause of speech errors in the performance of fluent L1 speakers (see, Levelt, 1995; Bock & Levelt, 1994).*

Devido a essa competição pela atenção do falante, há grande dificuldade para estabelecer relações e comparações entre os diferentes componentes da fala. Fortkamp (2000) e Ellis (2005 apud D'ELY, 2006, p. 61) entendem que o emprego de múltiplas medidas para avaliar cada dimensão da linguagem em separado é um método mais confiável do que tentativas de unir os resultados em um único.

Assim, em suma, o processo da geração e produção da fala deve ser automático e ainda acionar mecanismos de atenção para que desvios sejam evitados. Sabemos que as dimensões precisão e complexidade competem em tempo real pela atenção do falante e são diretamente influenciadas pelas atividades em que os falantes têm oportunidade de se engajar no planejamento da fala.

### **1.2.3 A autocorreção**

Convém, ainda neste capítulo teórico, trazermos uma breve palavra sobre o fenômeno da autocorreção. Krashen (1982) discute que todos temos um mecanismo cognitivo que regula a precisão de nossa produção linguística por meio da autocorreção. Para o autor, o uso do Monitor é consequência da aprendizagem formal de regras gramaticais – algo que o autor diferencia de aquisição, um processo inconsciente – que para ser acionado necessita de três requisitos mínimos (tempo, foco na forma e conhecimento da regra) e pode variar de pessoa para pessoa, inclusive devido a características de personalidade. Além disso, o Monitor funcionaria melhor com regras gramaticais simples, mas que são adquiridas posteriormente, segundo a hipótese da ordem natural de aquisição linguística.

O automonitoramento e a autocorreção também são discutidos no modelo psicolinguístico de Levelt (1989), o qual prevê três componentes do processamento da informação para a produção linguística hierarquicamente dispostos – o conceptualizador (o

planejamento da fala, num nível pré-linguístico), o formulador (que traduz o resultado do planejamento para um determinado código linguístico) e o articulador (que permite a execução daquela massa linguística em fala declarada). Além desses, um quarto componente, denominado sistema de compreensão da fala, é responsável pelo monitoramento do processo, e opera como um *loop* sucessivo. É esse componente o responsável pela autocorreção.

Como já afirmamos, Krashen (1982) estipula três requisitos para que a autocorreção possa acontecer. O primeiro é o fator tempo. “Para pensar e usar regras conscientemente de maneira efetiva, o usuário da segunda língua necessita ter tempo suficiente. Para a maioria das pessoas, a conversação normal não proporciona tempo suficiente para pensar sobre regras e empregá-las” (KRASHEN, 1982, p. 16)<sup>52</sup>. Assim, em consonância com outros autores (BYGATE, 1987; D’ELY, 2006; GUARÁ-TAVARES, 2008), Krashen (1982) acredita que a fala planejada proporcione mais oportunidades de autocorreção que a não planejada.

Sobre o segundo requisito, o autor afirma que “o usuário também deve estar focado na forma, ou pensando na precisão”<sup>53</sup> (p. 16) , ou seja, *em como dizer* o que se deseja, e não exatamente *em quê dizer*. O terceiro requisito é conhecer a regra gramatical.

Papp (2007) também afirma que pela perspectiva da psicolinguística, aprendizes de segunda língua também são capazes de monitorar sua própria produção e detectar desconfortos entre as regras linguísticas que eles conhecem e aquilo que efetivamente produzem, levando à autocorreção. A autora discute que, para que a autocorreção aconteça, é necessário que o aprendiz esteja atento à forma, semelhantemente a Krashen (1982), e que determinados processos cognitivos ocorram:

---

<sup>52</sup> *In order to think about and use conscious rules effectively, a second language performer needs to have sufficient time. For most people, normal conversation does not allow enough time to think about and use rules.*

<sup>53</sup> *The performer must also be focussed on form, or thinking about correctness (Dulay and Burt, 1978). Even when we have time, we may be so involved in what we are saying that we do not attend to how we are saying it.*

*Em primeiro lugar, os aprendizes precisam estar **prestando atenção à forma** (Schmidt 2001; Robinson 2003), e precisam ser capazes de conscientemente **perceber** elementos da gramática de sua interlíngua (ILG) e da língua-alvo (Truscott 1998). Em seguida, eles precisam ser capazes de empregar mecanismos de **aprendizagem indutiva** para serem capazes de fazerem generalizações, analogias e discernirem padrões na língua-alvo (Shaffer 1989). Depois, eles precisam **comparar** sua ILG com a L2 (Kavaliauskiene 2003). Esse passo, em teoria, faria com que evidências negativas fossem desnecessárias ou redundantes, da mesma forma como tem sido afirmado para o caso da aquisição de primeira língua. Só então os aprendizes estarão em posição de empregar a ‘autocorreção’ (Makino 1993; Lee 1997; Chandler 2003) (PAPP, 2007, p. 209).<sup>54</sup>*

A autocorreção configura um fenômeno que está sujeito, então, não apenas ao nível de proficiência, mas também a outras características do indivíduo, cognitivas e afetivas, por exemplo.

Este capítulo abordou conceitos importantes para a investigação da competência gramatical na proficiência oral por meio de dois formatos de avaliação. Discutimos conceitos importantes em avaliação de proficiência, como testes de desempenho e escalas, e avaliação de proficiência para fins específicos, com o foco no professor de língua estrangeira.

Também apresentamos as principais características da língua falada e discutimos como essas características devem ser levadas em consideração no momento da avaliação da gramática oral. A seguir, o próximo capítulo apresentará a metodologia empregada neste estudo.

---

<sup>54</sup> *First of all, learners need to be **paying attention to form** (Schmidt 2001; Robinson 2003), and they need to be able to consciously **notice** features of their interlanguage grammar (ILG) and the target language (Truscott 1998). Then they need to be able to use **inductive learning** mechanisms to be able to make generalisations, analogies and discern patterns in the target (Shaffer 1989). Next, they need to **compare** their ILG with the L2 (Kavaliauskiene 2003). This step, in theory, would make negative evidence unnecessary or redundant, just as it has been argued for the case of first language acquisition. Only then will learners be in position to use ‘self-correction’ (Makino 1993; Lee 1997; Chandler 2003).*

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA**

Neste capítulo apresentamos a metodologia de investigação empregada no percurso deste estudo. Primeiramente, tratamos da natureza da pesquisa. Em seguida, descrevemos o contexto em que o estudo se desenvolveu, os participantes envolvidos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Encerramos o capítulo apresentando os procedimentos de análise de dados.

### **2.1 Natureza da investigação**

Este estudo caracteriza-se como uma investigação híbrida de cunho etnográfico-interpretativista e insere-se num projeto de pesquisa maior que visa à investigação da validade de um instrumento de avaliação de proficiência oral em inglês como língua estrangeira. Esse projeto tem o propósito específico de apoiar a certificação de professores – em princípio em pré-serviço – com o fim de assegurar que estejam linguisticamente aptos a lecionar a língua estrangeira no ensino regular.

Estudos etnográfico-interpretativistas enquadram-se na abordagem da pesquisa de natureza qualitativa, descrita por Burns (1999), Bodgan e Biklen (1992), Nunan (1992) e Allwright e Bailey (1991) como uma investigação preocupada com o contexto em que se desenvolve, cujos dados proporcionam uma descrição da realidade e são analisados indutivamente, gerando para o pesquisador a possibilidade de interpretar seus significados.

Nunan (1992) e Chaudron (1988) salientam que a etnografia é uma das abordagens de pesquisa mais tradicionais na Linguística Aplicada. A pesquisa de base etnográfica caracteriza-se como uma investigação naturalista e qualitativa. Naturalista, pois o

contexto em que determinado comportamento ocorre exerce preponderante influência sobre o fenômeno comportamental, o que equivale dizer que é fundamental que os fenômenos sociais sejam analisados dentro desse contexto. É qualitativa, porque na etnografia a realidade não é vista de maneira objetiva, mas é interpretada pelo pesquisador. Daí, a pesquisa etnográfica constituir uma pesquisa subjetiva, que visa ir além do nível descritivo, mas alcançar o nível interpretativo, já que o objetivo da etnografia é permitir a interpretação de significados culturais (NUNAN, 1992). Outra característica da pesquisa de base etnográfica é a interação possível entre perguntas de pesquisa e dados ao longo do desenvolvimento da investigação. As perguntas de pesquisa podem se tornar mais direcionadas ou até mesmo serem modificadas conforme os dados se revelam para o pesquisador. Semelhantemente, a etnografia permite que a teoria da pesquisa se origine a partir dos dados, uma prática que Nunan (1992:57) denomina *grounded theory*, também referida como *data first*.<sup>55</sup>

Na Linguística Aplicada a pesquisa qualitativa tem ganhado espaço nas produções científicas desde meados de 1960, com o início das pesquisas em Sociolinguística, Análise do Discurso e Análise da Conversação (ALKMIM, 2001; MUSSALIN, 2001; DIONÍSIO, 2001), e 1970, com estudos de base etnográfica (BODGAN; BIKLEN, 1992). A abordagem qualitativa tem sido vista por muitos pesquisadores como adequada para a investigação no campo das Ciências Sociais devido ao fato de permitir a descrição mais acurada do contexto em que a pesquisa se desenvolve, possibilitando também integrar diferentes perspectivas e não apenas a do pesquisador.

Essa busca pelas perspectivas dos agentes envolvidos no contexto justifica-se porque, diferentemente da realidade encontrada em Ciências Exatas e Biológicas, onde é possível isolar variáveis, controlá-las e observar os resultados disso, na área da Educação isso não é tão simples. Várias são as fontes influenciadoras e/ou determinantes dos resultados: os

---

<sup>55</sup> *Grounded theory* e *Data first* significam “teoria motivada” e “primeiro os dados”.

atores sociais, suas características psicológicas, físicas, emocionais, intelectuais, o contexto físico e social, o meio ambiente, para mencionar alguns. O que os atores sociais trazem consigo está além de nossa capacidade para isolar fatores, pois é o conjunto desses que determinará o resultado final observável. Assim, a pesquisa qualitativa entende a importância de conhecer e descrever o contexto em que o(s) fenômeno(s) ocorre(m) a partir da visão não apenas do pesquisador, mas de todos os atores sociais envolvidos.

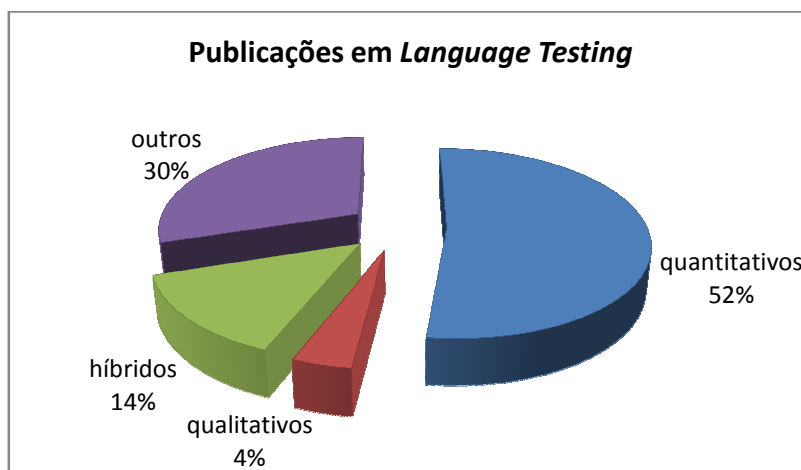
Entretanto, vemos que os estudos na área de Avaliação de Proficiência configuram-se como essencialmente quantitativos, principalmente aqueles que se destinam à investigação sobre a validade de testes e exames. Em busca da confiabilidade empírica, a maioria das investigações em Avaliação de Proficiência ainda é fundamentada numa visão essencialmente positivista. A tradição positivista em avaliação de proficiência pode ser compreendida como a metodologia de investigação psicométrica, que ao final do século XIV passou a ser tomada como a maneira mais apropriada de desenvolver pesquisa social.

A abordagem psicométrica requer que o pesquisador mantenha-se distante do objeto investigado para realizar análises objetivas, por meio da manipulação de variáveis. Nas ciências naturais e físicas, essas análises são conduzidas em laboratório. Nas ciências sociais, advêm de instrumentos pontuais de coleta de dados e são tratados pelo pesquisador em forma de números, sendo tabulados para análise. Não há lugar para a avaliação subjetiva do pesquisador ou para a visão dos participantes sobre os fenômenos. Dentro dessa abordagem, com base na teoria pré-determinada, o pesquisador formula as hipóteses a serem testadas, e é absolutamente inaceitável que se dirija a outras durante o percurso da investigação. A relação entre hipóteses e dados é, portanto, unidirecional (NUNAN, 1992). A maior preocupação é com a generalização dos resultados para outros contextos. Essa priorização exige que a metodologia seja altamente padronizada, e reflete a preocupação com a confiabilidade interna

e externa dos resultados. Burns (1999, p. 21, 22) deixa claro o conceito de confiabilidade interna e externa quando afirma que:

*a confiabilidade interna envolve fazer perguntas como: Os métodos para coleta, análise e interpretação dos dados foram consistentes? Os mesmos resultados seriam obtidos por outros pesquisadores que utilizassem a mesma análise? A confiabilidade externa, por outro lado, suscita a seguinte questão: Um pesquisador independente poderia reproduzir o estudo e obter resultados semelhantes àqueles obtidos no estudo original?*<sup>56</sup>

Pode-se perceber a importância dada ao tratamento quantitativo na área de Avaliação de Proficiência observando que, apenas entre 2002 e 2006, foram publicados 83 artigos no periódico *Language Testing*, uma das revistas científicas de maior prestígio na área. Desses, 52% ( $f = 43$ ) apresentam natureza quantitativa, contra apenas 4% ( $f = 3$ ) fundamentados numa investigação essencialmente qualitativa. Todavia, foram publicados 12 artigos (14%) híbridos combinando análises quantitativas e qualitativas. A figura 05 ilustra essa distribuição:



**Figura 05** – Natureza das publicações em *Language Testing* (2002-2006)

<sup>56</sup> Internal reliability involves asking questions such as: Were the methods for collecting, analysing and interpreting the data consistent? Would the same results be obtained by other researchers using the same analysis? External reliability, on the other hand, raises the following question: Could an independent researcher reproduce the study and obtain results similar to the original study?

Lazaraton (2002, p. 2) acredita que o maior avanço na área de Avaliação de Proficiência na última década tenha sido a introdução de metodologias de pesquisa qualitativa para desenvolver, implementar e validar testes de proficiência.

Os primeiros estudos qualitativos em Avaliação de Proficiência começaram a surgir em 1980 e partiram da necessidade de investigar construtos por meio de uma abordagem qualitativa de introspecção, que posteriormente deu origem à técnica de uso de protocolos verbais.

Nunan (1992, p. 52) explica que a combinação dessas das abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa não ocorre com tanta frequência porque elas normalmente refletem concepções muito diferentes sobre a realidade social e buscam responder diferentes tipos de perguntas.

Entretanto, atualmente, cada vez mais, um número maior de pesquisadores se coloca a favor da combinação entre as duas metodologias, com o intuito de permitir que os resultados preliminares de uma dessas análises em separado venham a corroborar as descobertas preliminares da outra (WALLACE, 1998; NUNAN, 1992; ALLWRIGHT; BAILEY, 1991). Allwright e Bailey (1991, p. 67) enxergam a grande contribuição dos estudos com metodologias híbridas:

*(...) deve ficar claro que nós vemos muito valor em investigações que combinam elementos objetivos e subjetivos, que quantificam apenas o que pode ser proveitosamente quantificado e que utilizam procedimentos de coleta e análise de dados qualitativa onde esses são apropriados.*<sup>57</sup>

Entendemos que pelo fato de ser este um trabalho que se volta para a investigação da avaliação de proficiência uma abordagem híbrida mostra-se atual e muito interessante à medida que permite que investiguemos diferenças quantitativas e qualitativas na proficiência sem deixarmos de lado o contexto e os envolvidos nesses eventos sociais.

---

<sup>57</sup> (...) it should be clear that we see most value in investigations that combine objective and subjective elements, that quantify only what can be usefully quantified, and that utilise qualitative data collection and analysis procedures wherever they are appropriate.

## 2.2 Contexto e participantes

Esta pesquisa se insere no contexto da conclusão da formação do professor de língua estrangeira, ou seja, ao final do último ano do curso de Licenciatura em Letras, em uma universidade pública no interior do Estado de São Paulo.

O curso de Letras nessa universidade tem habilitação dupla Português/Inglês e duração de quatro anos. Os alunos têm aula de língua inglesa no período diurno durante todo o curso, sendo seis horas-aula por semana no primeiro ano e quatro nos três anos seguintes. As aulas de língua inglesa são ministradas em inglês e praticamente não se faz uso de língua materna em sala de aula.

A instituição possui salas ambientes específicas e distintas para o ensino de cada língua estrangeira, todas equipadas com ar-condicionado, quadro branco, computador, *datashow*, retroprojetor e equipamento de áudio. As carteiras são dispostas em semicírculo, permitindo ao professor estar no centro e ter acesso a todos os alunos.

Quando iniciamos a coleta de dados, em meados de 2007, dois professores dividiam-se no ensino de inglês: um professor ficou responsável por desenvolver com os alunos o estudo da gramática, leitura e escrita, e o outro professor, pelo trabalho com a oralidade. Nenhum desses professores é participante direto desta pesquisa. No entanto, um deles aparece nas transcrições do teste oral e do seminário, sendo denominado PR. No início da coleta de dados, a turma formanda era composta de 18 alunos, sendo três homens e 15 mulheres, ficando reduzida, até o término da coleta de dados, a 14 alunos, sendo apenas dois homens. Selecionamos oito alunos para serem participantes da nossa investigação. Os critérios de exclusão foram a baixa qualidade de algumas gravações em áudio, que prejudicaram as transcrições e o sexo masculino, por haver apenas dois homens na turma e estudos apontarem que homens e mulheres empregam estratégias neurocognitivas distintas

para processar a linguagem (ULLMANN; MIRANDA; TRAVERS, 2008; HARTSHORNE; ULLMANN, 2006).

As participantes deste estudo possuem entre 21 e 25 anos de idade. Apenas duas não haviam estudado inglês em escola de línguas ou com aulas particulares antes de ingressarem na universidade. A média de estudos de língua estrangeira em escolas de línguas ou aulas particulares, entre aquelas que os fizeram é de quatro anos. Quatro participantes chegaram a cursar o nível avançado e uma o nível intermediário, conforme ilustrado no Quadro 01.<sup>58</sup>

**Quadro 01** – *Tempo e nível de estudo de LE em escolas especializadas*

| <b>PARTIC</b>  | <b>ESTUDO EM ESCOLA<br/>DE LÍNGUAS (ANOS)</b> | <b>NÍVEL</b>  |
|----------------|-----------------------------------------------|---------------|
| <b>Beatriz</b> | 5                                             | Avançado      |
| <b>Bianca</b>  | 5                                             | Intermediário |
| <b>Camila</b>  | 1,5                                           | Básico        |
| <b>Cínthia</b> | 4                                             | Avançado      |
| <b>Daniela</b> | 4,5                                           | Avançado      |
| <b>Denise</b>  | 5                                             | Avançado      |
| <b>Edna</b>    | -                                             | -             |
| <b>Eliana</b>  | -                                             | -             |

Apenas duas participantes não têm o desejo de atuar com professoras (Daniela e Eliana). Das outras seis, quatro manifestam maior desejo por lecionar língua portuguesa e/ou literatura (Bianca, Cínthia, Denise, Edna) e duas já são professoras de inglês em cursos de línguas (Beatriz e Camila). O Quadro 02 apresenta o perfil mais detalhado das participantes deste estudo.

---

<sup>58</sup> Os nomes das participantes são fictícios. A primeira letra de cada nome indica sua faixa de proficiência no TEPOLI, descrito mais adiante neste capítulo.

**Quadro 02 – Perfil das participantes da pesquisa**

| PART.   | PERFIL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Beatriz | Tem 21 anos. Já tinha conhecimentos de inglês quando ingressou no curso de Letras. Kursou cinco anos de inglês em escola de línguas. Ingressou no curso de Letras para ser professora de inglês. Avalia sua expressão oral em LE nas aulas como boa, mas reclama de falta de vocabulário. De 0 a 5, atribui nota 3,5 a sua proficiência na LE. Leciona inglês em uma escola de idiomas. Considera-se uma pessoa bastante tímida.                                                          |
| Cíntia  | Tem 21 anos. Kursou quatro anos de inglês em escola de línguas. Ingressou no curso de Letras pelo interesse na língua portuguesa. Avalia sua expressão oral em LE nas aulas como satisfatória. De 0 a 5, atribui nota 3,0 a sua proficiência na LE. Não atua como professora de inglês. Considera-se uma pessoa bastante tímida.                                                                                                                                                          |
| Edna    | Tem 24 anos. Não tinha conhecimento de inglês quando ingressou no curso de Letras. Fez apenas cinco meses de curso intensivo de inglês em escola de línguas. Ingressou no curso de Letras por causa da língua portuguesa e de literatura. Avalia sua expressão oral em LE nas aulas como satisfatória, mas reclama da falta de vocabulário. De 0 a 5, atribui nota 3,0 a sua proficiência na LE. Não atua como professora de inglês. Não se considera uma pessoa tímida.                  |
| Bianca  | Tem 21 anos. Já tinha conhecimentos de inglês quando ingressou no curso de Letras. Kursou cinco anos de inglês em escola de línguas. Ingressou no curso de Letras para ser professora, mas não menciona se de LM ou de LE. Avalia sua expressão oral em LE nas aulas como boa, mas reclama de falta de vocabulário. De 0 a 5, atribui nota 3,5 a sua proficiência na LE. Não atua como professora de inglês, mas pretende fazê-lo. Considera-se uma pessoa bastante tímida.               |
| Daniela | Tem 21 anos. Já tinha conhecimentos de inglês quando ingressou no curso de Letras. Kursou quatro anos e meio de inglês em escola de línguas. Ingressou no curso de Letras por causa da língua portuguesa. Avalia sua expressão oral em LE nas aulas como satisfatória. De 0 a 5, atribui nota 3,0 a sua proficiência na LE. Não atua como professora de inglês e não pretende fazê-lo futuramente. Não se considera uma pessoa tímida.                                                    |
| Camila  | Tem 21 anos. Tinha pouco conhecimento de inglês quando ingressou no curso de Letras. Kursou um ano e meio de inglês em escola de línguas. Ingressou no curso de Letras por gostar de escrever. Avalia sua expressão oral em LE nas aulas como boa, mas afirma sentir-se insegura ao participar. De 0 a 5, atribui nota 3,5 a sua proficiência na LE. Leciona inglês em uma escola de idiomas. Não se considera uma pessoa tímida.                                                         |
| Eliaana | Tem 25 anos. Não tinha conhecimento de inglês quando ingressou no curso de Letras. Fez apenas um mês de curso intensivo de inglês em escola de línguas, já no quarto ano da faculdade. Ingressou no curso de Letras por gostar de ler e escrever. Avalia sua expressão oral em LE nas aulas como boa. De 0 a 5, atribui nota 3,5 a sua proficiência na LE. Não atua como professora de inglês e não pretende fazê-lo como profissão. Não se considera uma pessoa tímida.                  |
| Denise  | Tem 21 anos. Já tinha conhecimentos de inglês quando ingressou no curso de Letras. Kursou cinco anos de inglês em escola de línguas. Ingressou no curso de Letras por causa da língua portuguesa. Avalia sua expressão oral em LE nas aulas como satisfatória, mas afirma não gostar de participar oralmente nas aulas. De 0 a 5, atribui nota 3,0 a sua proficiência na LE. Atua como professora de inglês em uma creche e em escola uma de línguas. Não se considera uma pessoa tímida. |

## **2.3 Instrumentos**

A utilização de diversos instrumentos de pesquisa e a triangulação dos resultados provenientes de cada um deles confere à investigação maior segurança na interpretação dos dados. Utilizamos um questionário, uma entrevista individual semiestruturada com cada participante, gravações dos seminários dos alunos e gravações das entrevistas de um teste de proficiência oral. Além disso, a gravação de uma prova oral realizada ao final do terceiro ano foi utilizada como insumo gerador de discussão na entrevista semiestruturada. Seus dados linguísticos não são analisados devido à distância temporal dessa coleta em relação à coleta por meio dos outros instrumentos, além do fato de que aquele o final do terceiro ano não configura o término da formação da graduação, que é o recorte que fazemos para a investigação da proficiência oral do (futuro) professor de línguas.

### **2.3.1 Questionário**

As participantes responderam a um questionário (Apêndice 01) elaborado para coletar dados de três pesquisas diferentes sendo naquele momento conduzidas com a mesma turma, a fim de não sobrecarregá-la com três versões diferentes de questionário. Assim, nem todas as perguntas do questionário em anexo dizem respeito a este estudo. As questões pertinentes a este trabalho encontram-se em destaque no apêndice.

O objetivo do questionário foi possibilitar um primeiro levantamento do perfil das participantes e se suas percepções a respeito de sua própria proficiência oral na língua estrangeira e de avaliação de proficiência oral.

As primeiras questões abordam as experiências de aprendizagem de língua inglesa na escola regular e em escolas de línguas. A essas, seguem perguntas sobre autoavaliação de

proficiência e de desempenho oral durante o curso de formação, bem como sobre facilidades e dificuldades com a língua estrangeira. Duas questões investigam as razões para cursar Letras e a motivação em relação à profissão docente. As últimas questões tratam de como as participantes se sentem ao fazerem de testes de proficiência oral.

Nunan (1992) observa que os questionários figuram como instrumentos de coleta de dados amplamente empregados em pesquisas de pós-graduação. Entretanto, a construção de itens claros e a análise dos itens abertos é um desafio ao pesquisador. O questionário apresenta limitações, mas mostra-se um instrumento válido para uma primeira coleta de dados a respeito de questões envolvendo o perfil dos participantes do estudo e suas percepções sobre determinados fenômenos. Salientamos que, neste estudo, os dados provenientes do questionário que se mostraram interessantes para nossa investigação foram retomados durante as entrevistas, de que trataremos a seguir.

### **2.3.2 Entrevista semiestruturada**

A partir de respostas do questionário, foi elaborado o roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice 02). O principal objetivo com essa entrevista foi inferir as percepções dos alunos sobre proficiência oral e sua avaliação e descrever sua posição quanto a duas formas de avaliação oral: o seminário e o teste oral.

As entrevistas foram individualmente realizadas e tiveram duração média de 25 minutos. Posteriormente, todas foram integralmente transcritas e analisadas (modelo no Apêndice 03). Foram levantadas as percepções que as participantes têm respeito de sua própria proficiência e de avaliação de proficiência oral por meio de entrevistas orais e seminários. Também buscamos saber como elas se preparam para esses tipos de avaliação. Essa é uma investigação de “pano de fundo”, que opera para a construção de uma visão mais

abrangente dos fenômenos envolvidos na avaliação de proficiência para que possamos melhor compreendê-los, e está em linha com a tradição etnográfica de pesquisa.

Wallace (1998) afirma que a entrevista de caráter semiestruturado assemelha-se a uma conversa profissional entre colegas e apresenta-se como instrumento interessante na investigação qualitativa, pois permite ao pesquisador focar pontos que julgar interessantes durante o percurso da conversa. Semelhantemente, Nunan (1992) vê vantagens no uso semiestruturado da entrevista, já que essa permite maior flexibilidade ao pesquisador e promove ao entrevistado maior poder e controle do que ele teria sobre o curso da conversa caso a entrevista fosse estruturada. Dessa forma, é um instrumento que se diferencia do questionário e o complementa.

### **2.3.3 Seminário**

Ao final do quarto ano, durante os quatro últimos meses, todos os alunos da turma apresentaram individualmente um seminário em língua inglesa de, em média, 35 minutos, como exigência de PR para compor a nota final da disciplina. Alguns dos seminários se caracterizaram como microaulas, envolvendo a participação dos demais alunos. PR sugeriu alguns temas, mas deixou que cada aluno escolhesse o tema de seu seminário, mesmo que não constasse nas sugestões por ele feitas. O critério para escolha do tema é que esse deveria abordar algum aspecto da cultura de países de língua inglesa. O quadro 03 (próxima página) exhibe os dados sobre as apresentações das participantes deste estudo.

Como já afirmamos, o seminário foi proposto pelo professor da disciplina, mas nos interessou como instrumento de pesquisa pelo fato de tal gênero guardar relação com os eventos comunicativos que ocorrem em uma aula, segundo a descrição do gênero seminário feita em Dolz et al (2004). Acreditamos que a fala de um indivíduo num seminário apresente

alta correlação com sua fala enquanto professor à frente de uma sala de aula. Dessa forma, parece-nos que o seminário apresenta alta autenticidade situacional em relação à fala do professor. Por esse motivo, os seminários das participantes são neste trabalho incluídos como instrumentos de investigação da proficiência das participantes.

**Quadro 03:** *Seminários apresentados pelas participantes*

| PARTIC  | TEMA                 | MATERIAL DE APOIO E RECURSOS                                             | DATA  | DURAÇÃO (MIN) |
|---------|----------------------|--------------------------------------------------------------------------|-------|---------------|
| Beatriz | <i>Relationships</i> | PowerPoint, anotações em folha separada e handout para os alunos         | 23/10 | 46:06         |
| Bianca  | <i>Superstition</i>  | PowerPoint e anotações em folha separada                                 | 29/10 | 39:51         |
| Camila  | <i>Education</i>     | PowerPoint, anotações em folha separada e video                          | 23/10 | 37:46         |
| Cíntia  | <i>Celebrities</i>   | PowerPoint e anotações em folha separada                                 | 29/10 | 25:45         |
| Daniela | <i>Journalism</i>    | PowerPoint, anotações em folha separada e handout distribuído aos alunos | 04/09 | 41:08         |
| Denise  | <i>Entertainment</i> | PowerPoint, anotações em folha separada e video                          | 05/11 | 35:51         |
| Edna    | <i>Relationships</i> | PowerPoint e anotações em folha separada                                 | 15/10 | 35:41         |
| Eliana  | <i>Fashion</i>       | PowerPoint, anotações em folha separada e handout distribuído aos alunos | 30/10 | 31:49         |

Todos os seminários foram gravados em áudio e vídeo (com exceção do seminário de Bianca, que foi gravado apenas em áudio). Seleccionamos trechos de 10 minutos de duração da fala de cada participante a partir do início do sexto minuto, ou seja, desprezamos os primeiros cinco minutos de cada seminário e analisamos apenas os dez minutos seguintes, desprezando também o restante do seminário. Analisamos apenas esses 10 minutos transcritos de cada seminário (modelo no Apêndice 05).

### 2.3.4 Teste de proficiência oral

No último mês do curso, os alunos se submeteram a uma entrevista oral, o Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa (TEPOLI), aplicado por duas pesquisadoras doutorandas em Linguística Aplicada. PR não aplicou nem entrevistou nos testes, mas esteve presente na sala para auxílio com os equipamentos de gravação e solução de outros problemas.

O TEPOLI consiste em uma entrevista oral em língua estrangeira realizada em duplas<sup>59</sup> face a face com um examinador-interlocutor e outro examinador que não interage na conversa. Tem sido aplicado a alunos formandos de alguns cursos de graduação em Letras de cidades do interior paulista desde 2002, e tem sido objeto de muitos estudos acadêmicos (CONSOLO, 2004; FERNANDES, 2007; ANCHIETA, 2007; BAFFI-BONVINO, 2007). Apenas na universidade em que a presente pesquisa se desenvolveu, 59 alunos já haviam feito o teste até 2007.

Os examinadores que aplicam o TEPOLI são pesquisadores em Linguística Aplicada, geralmente envolvidos em grupos de pesquisa com interesse em avaliação de proficiência, e são linguisticamente altamente competentes. Todos os testes são gravados em áudio e/ou vídeo para fins de pesquisa.

O procedimento de aplicação do TEPOLI é realizado em quatro fases e dura aproximadamente 20 minutos. A primeira é a fase de aquecimento, quando os candidatos respondem a perguntas feitas pelo examinador e falam um pouco de si. O objetivo dessa fase é permitir que os candidatos sintam-se mais à vontade na situação de teste, procurando diminuir seu nervosismo inicial. A segunda e a terceira fases são os momentos de “avaliação

---

<sup>59</sup> Até o ano de 2004, as entrevistas eram realizadas individualmente. A partir de 2005, passaram a ser feitas em duplas. Neste trabalho descrevemos e analisamos testes realizados em duplas.

propriamente dita”, para citar Consolo (2004, p. 237), e compõem-se de duas tarefas a serem cumpridas pelos candidatos.

A primeira tarefa consiste na descrição de uma figura selecionada pelo próprio candidato dentre três gravuras que lhe são apresentadas (anexo 01). Cada candidato seleciona uma gravura diferente. Espera-se que o candidato descreva sua figura e que seja capaz de, a partir dela, estabelecer comparações, levantar suposições, justificar posicionamentos, etc.

A segunda tarefa é uma atividade de *roleplay*, em que os candidatos se revezam nos papéis de professor e aluno e, a partir de duas transcrições de trechos autênticos de aula, conversam um com o outro sobre os problemas de linguagem encontrados na suposta fala do aluno (anexos 02 e 03). Novamente, cada candidato possui uma transcrição diferente. Nas transcrições podem ser encontrados problemas fonológicos, lexicais e sintáticos. Cabe ao candidato decidir quais questões abordar. Assim, a segunda tarefa tem o foco na metalinguagem empregada pelo professor, mais especificamente para a correção de desvios e a explicação sobre elementos linguísticos.

A última fase propõe-se a coletar informações sobre a percepção dos candidatos a respeito do teste.

Para a atribuição de conceitos e notas, o TEPOLI propõe a combinação de duas escalas contendo cinco faixas de proficiência, sendo que a faixa menos proficiente (E) representa um candidato não preparado para lecionar língua inglesa, ou seja, provavelmente incapaz de sustentar uma aula na língua estrangeira. A primeira escala descreve a linguagem geral e apresenta descritores de proficiência relativos a (a) fluência; (b) estruturas sintáticas; (c) complexidade lexical e sintática; (d) pronúncia; e (e) compreensão oral<sup>60</sup> (quadro 04 e anexo 04).

---

<sup>60</sup> Na escala, os descritores de sintaxe e léxico se sobrepõem em descritores diferentes dependendo da faixa de proficiência. Destacamos que a escala necessita ser revista e este trabalho poderá contribuir para isso.

**Quadro 04 – Escala de proficiência do TEPOLI<sup>61</sup>**

| FAIXA    | DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | NOTA |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>A</b> | <p>A1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando excelente fluência e habilidade na produção oral.</p> <p>A2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente e não comete erros gramaticais.</p> <p>A3) Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas, e grande variedade lexical.</p> <p>A4) Exibe pronúncia praticamente idêntica aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna.</p> <p>A5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p>                                                                                            | 10.0 |
|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 9.5  |
| <b>B</b> | <p>B1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando fluência e habilidade na produção oral.</p> <p>B2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente e, se comete erros gramaticais, é capaz de se autocorrigir.</p> <p>B3) Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas e grande variedade lexical.</p> <p>B4) Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna.</p> <p>B5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p>                                                                                | 9.0  |
|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 8.5  |
| <b>C</b> | <p>C1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal satisfatoriamente.</p> <p>C2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente na maior parte do tempo, podendo cometer eventuais erros gramaticais.</p> <p>C3) Utiliza-se de estruturas menos complexas e não exibe grande variedade lexical.</p> <p>C4) Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões de falantes competentes da língua inglesa.</p> <p>C5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor a ponto de prejudicarem a interação verbal. Havendo ocasiões de incompreensão, consegue solucioná-las.</p>                                                    | 8.0  |
|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 7.5  |
| <b>D</b> | <p>D1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal, porém com algumas limitações, e pode exibir falta de fluência.</p> <p>D2) Utiliza, na maioria das vezes, estruturas sintáticas simples, apresentando eventuais erros gramaticais.</p> <p>D3) Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado e pode demonstrar deficiência de vocabulário para se expressar.</p> <p>D4) Exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa.</p> <p>D5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais podem ocasionalmente prejudicar o desenvolvimento da interação verbal.</p> | 7.0  |

<sup>61</sup> Reproduzida com autorização de Consolo (2004).

| FAIXA | DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | NOTA |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 6.5  |
| E     | <p>E1) Não atinge todos os objetivos de comunicação e interação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral.</p> <p>E2) Utiliza somente estruturas sintáticas simples e, ainda assim, comete erros estruturais.</p> <p>E3) Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado com prejuízo para a expressão de suas idéias.</p> <p>E4) Exibe pronúncia nitidamente distinta, em aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa, com interferências marcantes da língua materna.</p> <p>E5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais prejudicam o desenvolvimento da interação verbal.</p> | 6.0  |

A segunda escala é empregada para a avaliação da metalinguagem e apresenta descritores de (a) cumprimento da tarefa e linguagem específica; (b) clareza das explicações; e (c) conhecimento linguístico (anexo 05). Este estudo investiga apenas a proficiência geral descrita na primeira escala.

As notas são calculadas a partir da combinação dessas duas escalas, com peso 7 para a linguagem geral e 3 para a metalinguagem. A “publicação” dos resultados é feita de maneira holística. Assim, os candidatos ao TEPOLI não recebem notas separadas para cada descritor, mas uma única nota e faixa geral.

Para que um candidato seja classificado numa determinada faixa é preciso “que seu desempenho no TEPOLI corresponda, com relação a todos os aspectos explicitados pelos descritores, na referida faixa” (CONSOLO, 2004, p. 282). Aqueles candidatos que apresentam características de faixas diferentes são classificados na faixa mais inferior.

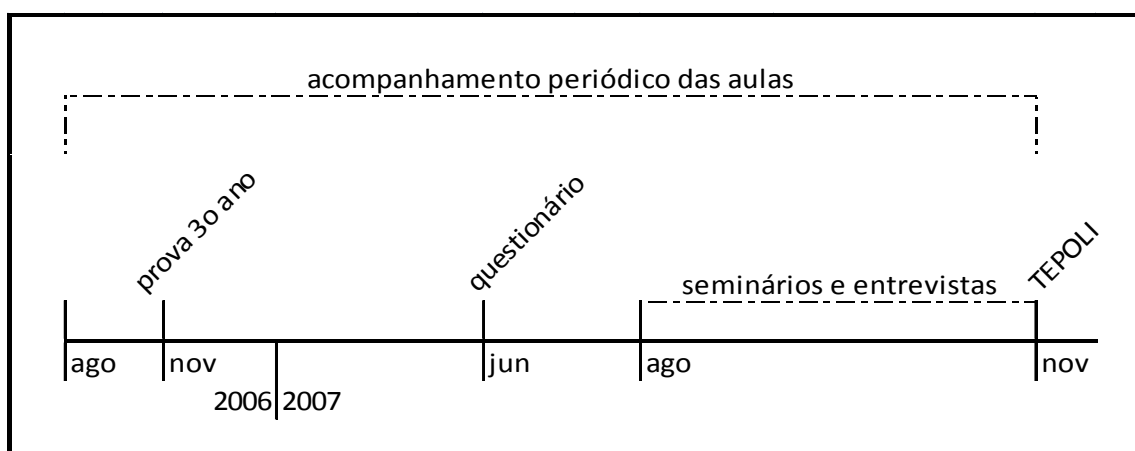
As faixas de proficiência do TEPOLI já foram investigadas por Baffi-Bonvino (2007), num estudo que contemplou a validade concomitante com o *First Certificate in English* (FCE) do *Local Examinations Syndicate* da Universidade de Cambridge. A autora conclui que as notas holísticas atribuídas a seus participantes no TEPOLI são diretamente



## 2.4 Coleta dos dados

Os dados foram coletados entre 2006 e 2007. De agosto de 2006 a novembro de 2007 assistimos regularmente as aulas de Língua Inglesa, com o intuito de que nossa presença deixasse de ser estranha às participantes. Em novembro de 2006 foi gravada a avaliação oral do terceiro ano. Como já pontuado, essa prova oral não configura um instrumento de pesquisa direto neste trabalho, porém foi utilizado durante as entrevistas com as participantes como insumo oral motivador para a discussão sobre suas percepções e autoavaliação. Para as entrevistas, foram selecionados trechos de cinco a sete minutos das provas de cada participante. Após ouvirem esses trechos, elas comentaram seu desempenho e isso tornou possível o levantamento de suas percepções.

Em junho de 2007, as participantes responderam o questionário em sala de aula. No segundo semestre de 2007 foram gravados todos os seminários e realizadas todas as entrevistas semiestruturadas, envolvendo a audição da prova oral feita no terceiro ano. Em novembro, foi realizada (e gravada) a prova do TEPOLI, em dois dias diferentes. A figura 07 apresenta a coleta de dados em ordem cronológica.



**Figura 07** – Ordem cronológica da coleta de dados

Os dados das entrevistas, do TEPOLI e dos seminários foram transcritos obedecendo aos seguintes critérios: (a) as entrevistas e as provas do TEPOLI foram integralmente transcritos e (b) para os seminários foram selecionados trechos de aproximadamente 10 minutos a partir do sexto minuto. Essa medida teve como objetivo (a) assegurar que o tempo de fala das participantes fosse semelhante para permitir algumas comparações e (b) desconsiderar os minutos iniciais do seminário, quando em geral os alunos sentem-se mais nervosos, o que pode comprometer a qualidade de sua produção oral.

As entrevistas foram ortograficamente transcritas. As entrevistas do TEPOLI e os seminários foram transcritos de acordo com os princípios propostos em Consolo (1996) e Lazaraton (2002).

## **2.5 Análise dos dados**

Os dados de observação de aulas foram utilizados para descrever qualitativamente, em linhas gerais, o contexto de ensino em que estão inseridos os participantes, obedecendo às técnicas de cunho etnográfico utilizadas em Linguística Aplicada em contextos de ensino de línguas, como notas de campo. Os dados coletados por meio dos questionários e entrevistas foram categorizados, triangulados e discutidos para caracterizar o contexto em que esta pesquisa se deu e as percepções das participantes. Essas últimas também são trazidas ao longo da discussão a respeito de precisão e complexidade gramatical sempre que considerado pertinente.

A categorização e a triangulação são procedimentos empregados na pesquisa qualitativa para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados, já que permitem uma “subjetividade controlada” ao dar voz aos participantes e fazer uso de diferentes instrumentos para verificar a realidade (BURNS, 1999; WALLACE, 1998).

As transcrições do seminário e do teste oral foram analisadas em relação (a) aos elementos gramaticais típicos da fala motivados pelo que Bygate (1987) denomina circunstâncias de processamento, (b) à precisão linguística e (c) à complexidade gramatical.

Para a análise dos elementos gramaticais motivados pelas circunstâncias de processamento, fazemos um recorte por estruturas tópico-comentário, antitópicos e elipses de sujeito e objeto. Para investigar estruturas tópico-comentário e antitópicos, apenas levantamos a frequência desses fenômenos. Na investigação do uso de elipses, consideramos a frequência total de elipses e a porcentagem sua adequação gramatical com base nas regras de uso da língua falada, conforme a fórmula a seguir:

$$\text{Porcentagem de adequação de elipses} = \frac{\text{frequência de elipses adequadas} \times 100}{\text{frequência total de elipses}}$$

Acreditamos que essa porcentagem será mais alta em níveis mais altos de proficiência.

A seguir descrevemos mais detalhadamente os procedimentos para segmentação das unidades e análise da precisão e da complexidade gramatical.

### 2.5.1 Segmentação em unidades

Como já afirmamos, a fala não se organiza em sentenças e, então, se faz necessário determinar outra unidade de análise. Seleccionamos a *AS-unit* descrita em Foster et al (2000), que é uma unidade especificamente pensada para a língua falada. A *AS-unit* é na verdade a *T-unit* com uma metodologia clara de segmentação.

Para esclarecer ao leitor o processo de segmentação dos dados das transcrições em *AS-units*, tomemos como exemplo o seguinte trecho já transcrito do teste oral.

083 Beatriz: so uh in the/ in the first answer that you gave you said [[I not worry about environment]] + what do you think about this? Is this correct? grammatically correct?

084 Camila: yes + I think that's the negative + uh sentence yes?+ because of not

085 Beatriz: ok + don't you think it's I do not worry about environment? + do you think it's better? it sounds better for you?

086 Camila: maybe + maybe if I use don't + I think

Primeiramente, colocamos todos os trechos disfluentes entre chaves {...}. Esses trechos podem incluir pausas preenchidas, falsos inícios, repetições não enfáticas e autocorrekções estruturais. Também colocamos entre chaves os marcadores conversacionais. Todo o conteúdo entre chaves é desconsiderado no cálculo de frequências.

083 Beatriz: so {uh in the/} in the first answer that you gave you said [[I not worry about environment]] + what do you think about this? Is this {correct?} grammatically correct?

084 Camila: {yes} + I think that's the negative + {uh} sentence {yes?}+ because of not

085 Beatriz: {ok} + don't you think it's I do not worry about environment? + do you think it's better? it sounds better for you?

086 Camila: {maybe} + maybe if I use don't + I think

Em seguida, partindo da definição de que uma AS-unit é o enunciado de um único falante e é composta por uma oração independente ou uma frase não oracional, mais todas as orações subordinadas a ela associadas, demarcamos os limites de AS-unit com a barra vertical.

083 Beatriz: | so {uh in the/} in the first answer that you gave you said [[I not worry about environment]] + | what do you think about this? | Is this {correct?} grammatically correct? |

084 Camila: | {yes} + I think that's the negative + {uh} sentence {yes?}+ | because of not |

085 Beatriz: | {ok} + don't you think it's I do not worry about environment? + | do you think it's better? | it sounds better for you? |

086 Camila: | {maybe} + maybe if I use don't + | I think |

O passo seguinte é identificar os limites oracionais dentro das *AS-units*. Esses limites são demarcados com dois pontos duplos (::). As orações embutidas são colocadas entre os sinais de maior e menor <...>.

083      Beatriz:            | so {uh in the/} in the first answer <::that you gave> you said :: [[I not worry about environment]] + | what do you think about this? | Is this {correct?} grammatically correct? |

084      Camila:            | {yes} + I think :: that's the negative + {uh} sentence {yes?}+ | because of not |

085      Beatriz:            | {ok} + don't you think :: it's :: I do not worry about environment? + | do you think :: it's better? | it sounds better for you? |

086      Camila:            | {maybe} + maybe if I use don't + | I think |

Finalmente, contamos a quantidade de *AS-units*, de orações e de palavras. No trecho acima, Beatriz apresenta seis *AS-units*, 11 orações e 45 palavras, enquanto Camila apresenta quatro *AS-units*, quatro orações e 16 palavras. Essas frequências são empregadas no cálculo das medidas quantitativas de precisão e complexidade gramatical, de que passamos a tratar na próxima seção.

### 2.5.2 Precisão gramatical

As transcrições das entrevistas do TEPOLI e do seminário foram analisadas e categorizadas em relação aos desvios linguísticos produzidos pelas participantes. Com base em Guará-Tavares (2008), não procuramos identificar determinados tipos de desvios, mas adotamos uma abordagem geral que busca levantar todos os desvios gramaticais cometidos pelas participantes. A categorização dos desvios levou em consideração o constituinte gramatical afetado (FIGUEIREDO, 2004; DULAY, 1982 apud CAVALARI, 2005), do nível da palavra ao do período. O quadro 05 exhibe as categorias de desvios encontradas nos dados

da forma como aparecerão nos gráficos durante a discussão dos dados, e o que cada uma das siglas significa.

**Quadro 05 – Categoria de desvios**

| SIGLA          | SIGNIFICADO                    |
|----------------|--------------------------------|
| <i>adj</i>     | adjetivo                       |
| <i>adv</i>     | advérbio                       |
| <i>art</i>     | artigo ou determinante         |
| <i>aux</i>     | verbo auxiliar                 |
| <i>comp</i>    | estrutura do comparativo       |
| <i>conc</i>    | concordância                   |
| <i>conj</i>    | conjunção                      |
| <i>fut</i>     | tempo verbal futuro            |
| <i>gen</i>     | gênero masculino ou feminino   |
| <i>if-clau</i> | <i>if clause</i>               |
| <i>incont</i>  | contável ou incontável         |
| <i>indir</i>   | estrutura de pergunta indireta |
| <i>inter</i>   | estrutura de interrogativa     |
| <i>lex</i>     | seleção lexical inadequada     |
| <i>LM</i>      | emprego da língua materna      |
| <i>neg</i>     | estrutura de negativa          |
| <i>num</i>     | numeral                        |
| <i>ord</i>     | inversão da ordem de palavras  |
| <i>out</i>     | desvios de difícil compreensão |
| <i>partc</i>   | particípio passado             |
| <i>pasd</i>    | tempo verbal passado           |

| SIGLA           | SIGNIFICADO                       |
|-----------------|-----------------------------------|
| <i>pasv</i>     | estrutura de voz passiva          |
| <i>perf</i>     | aspecto perfeito                  |
| <i>plu-gen</i>  | plural em generalizações          |
| <i>plu-irr</i>  | plural irregular                  |
| <i>plu-num</i>  | plural de números/quantificadores |
| <i>pos-case</i> | caso possessivo                   |
| <i>prep</i>     | preposição                        |
| <i>pres</i>     | tempo verbal presente             |
| <i>prog</i>     | aspecto progressivo               |
| <i>pro-obj</i>  | pronome objeto                    |
| <i>pro-one</i>  | pronome one                       |
| <i>pro-pos</i>  | pronome ou adjetivo possessivo    |
| <i>pro-rel</i>  | pronome relativo                  |
| <i>pro-suj</i>  | pronome sujeito                   |
| <i>reg-nom</i>  | regência nominal                  |
| <i>reg-verb</i> | regência verbal                   |
| <i>short</i>    | resposta curta                    |
| <i>simp</i>     | aspecto simples                   |
| <i>there</i>    | there is / there are              |

Além de desvios em constituintes gramaticais, o quadro apresenta outras três categorias diferentes: a primeira abarca todos os desvios de seleção lexical inadequada; a segunda identifica o emprego de língua materna (sem a função pedagógica que pode haver no seminário); e a terceira reúne todos os desvios considerados de difícil categorização ou por afetarem diversos constituintes ou por necessitarem de ampla reformulação para estarem

adequados. Como em alguns casos é bastante arbitrário afirmar qual era a intenção comunicativa da falante ao produzir determinadas estruturas, é difícil classificar esses desvios. Como exemplos, temos o uso inadequado de (a) estruturas complexas do tipo verbo+infinitivo+adjetivo ou preposição+substantivo+infinitivo – como *the gun seems that is pointing at you* em vez de *the gun seems to be pointed at you* (Bianca) e *for we think about* em vez de *for us to think about* (Daniela); ou de (b) expressões fixas, – como *what more* em vez de *what else* (Cíntia) e *much more* em vez de *very much* (Denise), e. Sabemos que expressões fixas podem ser tratadas como léxico. Preferimos, entretanto, fazer distinção entre as categorias *léxico* e *outros*. Na categoria *léxico* enquadram-se desvios referentes à seleção de itens lexicais, como, por exemplo, o emprego do verbo *to pretend* com a intenção de significar *to intend*, e o uso indiscriminado de *to speak* e *to say*, *to do* e *to make*, e o emprego de *matter* como verbo, em vez de *mind*. De qualquer forma, na categoria *léxico* o desvio é facilmente corrigido pela substituição de um vocábulo, ao passo que na categoria *outros* a correção se faz por meio de uma ampla reestruturação locucional em geral.

É importante ressaltar que consideramos como desvios apenas aqueles que não são (imediatamente) corrigidos ou reformulados pelas participantes. Os casos em que correções são feitas são tratados como momentos de *autocorreção*. Também olhamos para os momentos em que as participantes reformulam sua fala, ou seja, estes são momentos em que não estão corrigindo desvios gramaticais propriamente ditos, mas reorganizando sua fala semanticamente, o que denominamos *reformulação*. Autocorreção e reformulação compõem o que denominamos *autorreparo*, de forma geral. Reafirmamos que, neste estudo, não estabelecemos distinção entre desvio, erro e lapso, já que o foco do estudo não é a aquisição da língua, mas avaliação de proficiência.

Para a análise quantitativa, levantamos a frequência de desvios e de categorias (tipos) de desvios e a frequência de unidades não afetadas por nenhum desvio. A partir daí,

calculamos o índice desvio-unidade e o índice unidade-sem-desvio. O índice desvio-unidade representa a média de desvios por *AS-unit* e é calculado de acordo com a seguinte fórmula:

$$\text{Índice desvio-unidade} = \frac{\text{frequência de desvios}}{\text{frequência de AS units}}$$

O índice unidade-sem-desvio, quando multiplicado por 100, representa a porcentagem de unidades produzidas sem nenhum desvio, e é calculado de acordo com a seguinte fórmula:

$$\text{Índice unidade-sem-desvio} = \frac{\text{frequência de AS units sem desvios}}{\text{frequência de AS units}}$$

Acreditamos que quanto mais alto for o nível de proficiência, menor será o índice desvio-unidade e maior será o índice unidade-sem-desvio.

Também levantamos a frequência de autocorreção e calculamos a porcentagem de desvios corrigidos, de acordo com a seguinte fórmula:

$$\text{Porcentagem de autocorreção} = \frac{\text{frequência de autocorreção} \times 100}{(\text{frequência de desvios} + \text{frequência de autocorreção})}$$

Esses dados deverão ser comparados com o descritor de gramática que prevê autocorreção.

Na análise qualitativa focamos quais são os constituintes gramaticais e as estruturas afetadas por desvios. A próxima seção aborda a metodologia empregada para a análise da complexidade gramatical.

### 2.5.3 Complexidade gramatical

A complexidade gramatical foi investigada tomando-se como unidade a *AS-unit*, descrita na fundamentação teórica deste trabalho. Medidas quantitativas para avaliar a complexidade sintática têm sido empregadas em investigações desse tipo há décadas e consideradas relativamente válidas e confiáveis para avaliar o desempenho gramatical de falantes. A partir da frequência de *AS-units*, de orações e de palavras, calculamos índice oração-unidade, que leva em consideração o tamanho médio das *AS-units*, e o índice token-unidade, que considera a subordinação, medida na quantidade de orações por *AS-unit*. Os dois índices são calculados de acordo com as seguintes fórmulas, respectivamente:

$$\text{Índice oração-unidade} = \frac{\text{frequência de orações}}{\text{frequência de AS units}}$$

$$\text{Índice token-unidade} = \frac{\text{frequência de palavras}}{\text{frequência de AS units}}$$

De acordo com a literatura, quanto mais alto o nível de proficiência, maiores são esses índices.

Para a análise qualitativa, fazemos um recorte por duas estruturas verbais descritas em Biber et al (1999) e McCarthy (1998) como recorrentes na língua falada e também encontradas em nossos dados, a saber, orações relativas e *if clauses*. O uso dessas estruturas é investigado quanto à diversidade de formas e de funções comunicativas que desempenham.

O olhar híbrido permite confirmar se os resultados da análise qualitativa corroboram os resultados da análise quantitativa, e vice versa (WALLACE, 1998; NUNAN, 1992; ALLWRIGHT; BAILEY, 1991). Esses resultados nos permitem descrever com maior exatidão como se configura a produção oral das participantes deste estudo e também propor sugestões para a avaliação de proficiência oral por meio de testes.

Este capítulo abordou a metodologia empregada nesta tese. Discutimos nossa proposta baseada numa concepção híbrida de pesquisa, e apresentamos o contexto investigado, os instrumentos empregados para a coleta de dados e o procedimento de coleta. Em seguida, procuramos esclarecer como foi conduzida a análise dos dados combinando olhares quantitativos e qualitativos. O capítulo seguinte apresentará os resultados e a discussão dessas análises.

## **CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados da análise dos dados desta investigação. Iniciamos apresentando as percepções das participantes sobre sua própria proficiência e sobre os eventos de avaliação de proficiência por meio de um teste oral e de seminários. Em seguida, discutimos como os elementos típicos da gramática da língua falada que são motivados por circunstâncias de processamento, como elipses, estruturas tópico-comentário e antitópicos, são empregados pelas participantes. Em seguida, apresentamos os resultados da análise sobre precisão e complexidade gramatical. Encerramos o capítulo com a discussão sobre as implicações desses resultados para a validade dos descritores de gramática na escala de proficiência do teste oral e para a validade do formato de avaliação do teste.

### **3.1 Percepções sobre desempenho e avaliação oral**

Nesta seção apresentamos os resultados referentes à investigação de como as participantes enxergam a avaliação de proficiência por meio do teste oral, o TEPOLI, e do seminário, e de como avaliam seu desempenho em provas dessa natureza.

Justificamos a inclusão dessas análises neste trabalho porque a literatura aponta que a maneira como os atores sociais compreendem os eventos e seus papéis nesses contextos sociais exerce influência em seu desempenho (NUNAN, 1992; CHAUDRON, 1988), sejam esses contextos de ensino-aprendizagem ou de avaliação de proficiência.

Especificamente sobre avaliação, Bachman e Palmer (1996) postulam que as variáveis individuais e contextuais exercem influência no desempenho dos candidatos em testes de proficiência. Além disso, as visões dos candidatos são importantes para

compreendermos se os testes gozam de validade de face, o que em nosso contexto é fundamental para que o candidato se proponha a dar o melhor de si num teste.

Primeiramente buscamos descobrir quais habilidades são consideradas mais importantes, porque quando uma habilidade avaliada por um teste não é considerada importante pelo candidato, o teste também não é. Todas as participantes deste estudo consideram as habilidades orais como as mais importantes. Para sete participantes, falar é a habilidade mais importante, seguida de ouvir, ler e escrever. A outra participante posiciona a habilidade de compreensão oral antes da de produção oral.

A concepção de que o falar é “maior” que qualquer outra habilidade linguística quando se trata do uso da língua é uma representação cultural que pode ser observada, como afirma Brown (1994), na pergunta que fazemos quando queremos saber se alguém “sabe” uma determinada língua: “Você fala inglês?”. Ninguém pergunta: “Você compreende inglês?” ou “Você lê em inglês?”. A Linguística investiga os sujeitos “falantes” de uma determinada língua e não “ouvintes” como meio de atingir seu objeto de estudo. Nessa concepção, o falar envolve todas as outras habilidades à medida que está diretamente relacionado à noção geral e popular de fluência na língua estrangeira (SCARAMUCCI, 2000). Os participantes deste estudo não fogem à visão de que saber a língua é “falar” a língua.

Numa escala de proficiência contendo seis faixas (questão 3 do questionário, Apêndice 01), que variam de um nível nulo de conhecimento (nota 0) até um nível de conhecimento de “um falante altamente competente” (nota 5), a maioria das participantes se avalia no nível 3, conforme o quadro 06.

**Quadro 06 – Autoavaliação da proficiência**

| PARTIC                              | DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | NOTA |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Beatriz                             | <i>Falo inglês fluentemente e de maneira correta em quase todos os aspectos e ocasiões em que faço uso da língua. Conheço amplamente o vocabulário e, portanto, raramente hesito na fala para encontrar as palavras adequadas. Por outro lado, não sou completamente fluente em situações nas quais não tenho a prática de uso da língua.</i>                                                                                                                                                                                                                              | 4.0  |
| Bianca<br>Camila<br>Eliana          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 3.5  |
| Cíntia<br>Daniela<br>Denise<br>Edna | <i>Consigo me comunicar oralmente na maioria das situações cotidianas, mas minha linguagem oral apresenta erros e às vezes não encontro as palavras para expressar o que quero dizer. Tenho dificuldade em me expressar sobre determinados assuntos ou em ocasiões nas quais ainda não tive a oportunidade de praticar o uso da língua. Sou capaz de fazer um breve relato verbal em inglês de informações que eu tenha obtido por meio de minha língua materna (por exemplo, leio um texto em português e sou capaz de comentar o conteúdo geral do texto em inglês).</i> | 3.0  |

Três participantes afirmam que não se consideram oralmente competentes para lecionar inglês (Beatriz, Bianca, Daniela). O dizer das participantes é interessante porque Beatriz, que se mostra bastante autocrítica, é enquadrada na faixa B do TEPOLI, já é professora de inglês em cursos de língua e, apesar disso, afirma não se considerar oralmente competente. Bianca também é classificada na faixa B do TEPOLI. Das outras cinco que se dizem oralmente competentes, quatro limitam essa competência ao ensino para níveis básicos e três estabelecem como parâmetro de comparação a fama da competência dos professores de escolas públicas ou dos professores cujas aulas foram assistidas durante o estágio de prática de ensino. Os excertos 01 e 02 ilustram o dizer das participantes sobre isso.

**Excerto 01** – questionário 02/07/2007

Q16: *Você se considera oralmente competente para lecionar inglês?*

Edna: *Depende do público-alvo. Eu me acho competente para lecionar inglês em escolas públicas (considerando as aulas de inglês que eu assisti no estágio de observação para P.E.L.E.). Não me acho competente para lecionar em cursos de idioma.*

Camila: *Me considero competente para lecionar inglês (níveis mais básicos), embora precise melhorar muito antes de trabalhar com níveis mais avançados.*

**Excerto 02** – entrevista 05/11/2007

Eliana: *(...) e eu acho muita pretensão realmente você exigir que a gente tenha proficiência entendeu, considerando que a gente vai ser professor, na realidade do ensino hoje, nem a escola particular, que você reproduz apostila, você não tem liberdade de dar uma aula do jeito que você quer, você vai fazer a partir do material didático, e o material didático vai te impor vocabulário, vai te impor metodologia. Então eu acho que proficiência é meio complicado, pensando no professor.*

Investigamos também como as participantes julgam seu desempenho em dois momentos de avaliação oral formal realizada durante o curso de graduação: uma entrevista oral realizada ao final do terceiro ano e o próprio seminário apresentado ao final do quarto ano. Apesar de não termos dados a respeito de como elas avaliam seu desempenho no TEPOLI, acreditamos que os comentários a respeito de outro teste oral de formato semelhante possam ser interessantes para compreendermos suas visões a respeito de provas desse tipo.

Após ouvirem um trecho de três minutos do teste oral do terceiro ano, cada participante comentou seu desempenho. O mesmo método foi adotado para o seminário. Um dado que surge durante essas autoavaliações é interessante para nossa discussão e refere-se à preocupação, compartilhada pela maioria das participantes, em não cometer erros durante a fala. Os excertos 03 a 09 reproduzem dados a respeito de como as participantes encaram os erros na fala em língua estrangeira.

**Excerto 03** – entrevista 29/10/2007

Beatriz: *(...) se eu falar quarenta e cinco minutos e a outra pessoa falar quinze, a probabilidade de ela tirar uma nota maior é bem maior, eu acho, porque em quinze minutos a probabilidade de você ter erros é bem menor (...)*

**Excerto 04** – questionário 02/07/2007

Q6: *Em quais habilidades você sente mais dificuldade? A que a atribui?*  
 Cíntia: *Na fala, porque eu tenho vergonha de falar e de cometer erros.*

**Excerto 05** – entrevista 26/11/2007

P: *Como é que você avalia seu desempenho no seminário?*  
 Cíntia: *Ah, péssimo. Eu lembro que eu troquei muito [os pronomes] (...) eu não gostei do meu seminário não, eu estava muito nervosa.*

**Excerto 06** – entrevista 20/11/2007

Bianca: *(...) eu consegui fazer [o teste oral], teve umas coisas que, eu falei, por exemplo, em vez de falar “she’s dead” eu falei “she die, she’s die” ah, eu errei na hora, agora eu vi, mas lá na hora não tem como (...) eu sou super autocrítica, tanto que eu nem queria ouvir, eu já não gosto muito, se eu for ouvir então, vou falar “nossa” (...) erro eu sei que eu tive porque eu percebo, você percebe assim na hora que você está falando que você comete erro. De vez em quando dá pra corrigir, eu acho que eu devo ter me corrigido algumas vezes, quando eu erro eu sempre procuro me corrigir (...)*

**Excerto 07** – questionário 02/07/2007

Q23: *Como você se sente quando sabe que sua proficiência oral está sendo avaliada?*  
 Bianca: *Bastante tensa e ansiosa. Quando sabemos que estamos sendo avaliados, o medo de cometer erros enquanto se fala é muito maior. Essa sensação pode dificultar o uso da língua.*

Por outro lado, Eliana não parece se incomodar tanto com os erros (excertos 08 e 09), o que é compreensível já que no excerto 02 a participante diz achar “muita pretensão” que se exija proficiência do professor de língua estrangeira.

**Excerto 08** – questionário 02/07/2007

Q23: *Como você se sente quando sabe que sua proficiência oral está sendo avaliada?*  
 Eliana: *No início um pouco nervosa, mas depois me solto. Não tenho problemas em me expressar oralmente.*

**Excerto 09** – entrevista 05/11/2007

P: *Você se considera tímida?*  
 Eliana: *Não, nem pra falar inglês, e pra falar na aula, eu não tenho problema nenhum em falar. Eu falo em inglês qualquer coisa, até em francês eu já tentei falar uma vez, já fazia um tempão que eu não falava, já fazia quase 10 anos que eu tinha me formado. Não tenho problema não em falar em público. Agora, inglês fica um pouco mais complicado até por preocupação da avaliação, que eu tenho que tirar nota, que passar.*

Fica claro que Eliana orienta-se para o diploma na universidade, mas não para o desenvolvimento das competências para ser professor. A participante afirma não desejar a profissão de docente, a não ser como “bico” (excerto 10), não acreditar que proficiência deva ser uma exigência do curso de formação e não se preocupar com o fato de cometer erros enquanto fala (excerto 10). É relevante lembrar ao leitor que Eliana é classificada na faixa E do TEPOLI.

**Excerto 10** – teste oral (TEPOLI) 20/11/2007

- 055 Eliana: (...) {I'm + I will try} + I'm trying :: to study law + | and I will try :: to study there |  
 056 ER: ok + so are you going to teach English or  
 057 Eliana: | yes + English or Portuguese + | I don't have problems with that + | I will try :: {to} + to be a teacher :: because I like it |  
 058 ER: uhm uhm  
 059 Eliana: | but {I + I don't like to + I} I don't like :: to + teach during {my} + all my life + | I can choose {my} + my profession |

Também é relevante que as participantes classificadas nas faixas mais baixas do TEPOLI têm a percepção de que sua proficiência ainda deixa a desejar para o desempenho da função de professor, conforme ilustram os excertos 11 a 13.

**Excerto 11** – entrevista 15/10/2007

Edna: (...) o que mais me incomoda é o fato de eu não dominar a língua pra falar o que eu quero, assim, o que eu preciso falar, daí eu fico nervosa. Por isso que eu me apoiei tanto nos slides [durante o seminário] (...) mas ele [PR] deu umas dicas que não era pra ler tanto, mas na minha situação não tinha como.

**Excerto 12** – entrevista 05/11/2007

Eliana: No seminário eu me preocupei muito com o visual, com o PowerPoint porque eu sabia que eu ia ter que acabar me apoiando nele e com vocabulário (...) eu estava bem nervosa, mais do que na prova até. E no começo, que eu falei de fashion relacionado a região, eu estava insegura até por conta de vocabulário, e de não ter tanta... porque a princípio eu não ia falar sobre isso (...)

**Excerto 13** – entrevista 26/11/2007

*Denise: (...) eu fiquei um pouco presa [aos slides], não presa, mas, como eu já tinha fixado qual era o roteiro, eu fiquei um pouco presa àquela parte ali. Eu fico muito nervosa, o que aconteceu no meu seminário de literatura inglesa foi isso, eu fiquei muito nervosa, chegou uma hora travou, eu não conseguia falar, não saía nada, então eu achei melhor fazer esse roteiro e seguir o roteiro (...)*

Observamos que durante o seminário, Edna, Eliana e Denise apoiam-se demais na leitura dos slides. Edna e Eliana procuram comentar os textos que leem, mas na fala de Denise há poucas unidades de fala espontânea, o que distingue seu desempenho de todos os demais.

Perguntamos também às participantes como (e se) elas se prepararam para o teste oral do terceiro ano e para o seminário do quarto ano. Observamos que para o teste oral, a maioria afirma não ter se preparado e acreditar que não há como se preparar para testes orais de proficiência, o que está em conformidade com suas percepções sobre o fato de o teste oral ser “surpresa”, como ilustram os excertos 14 e 15. Algumas participantes relataram que nos dias anteriores ao teste oral procuraram ouvir CDs didáticos para o ensino de inglês ou assistir a filmes com o áudio original.

**Excerto 14** – entrevista 29/10/2007

*Beatriz: Não. Não, eu só venho e falo, porque não tem preparo nenhum. Preparar o quê?*

**Excerto 15** – entrevista 30/10/2007

*P: Você se preparou para a prova oral do terceiro ano?*

*Camila: Não. Mesmo porque eu não sei, como se prepara pra uma prova oral?*

Contrariamente, a preparação para o seminário inclui a escolha do tema, a pesquisa do conteúdo, a elaboração do material de apoio e o planejamento efetivo dos elementos linguísticos que compõem a fala. Estratégias recorrentes para esse planejamento da forma linguística são procurar palavras desconhecidas que se queira dizer, procurar a pronúncia das palavras no dicionário, escrever toda a fala antes do seminário (inclusive

cumprimentos e agradecimentos), ler e repetir, e ensaiar tanto mentalmente quanto em voz alta. Os excertos 16 a 20 ilustram os relatos das participantes.

**Excerto 16** – entrevista      26/11/2007

*Denise: (...) e fui procurando as palavras que eu não sabia, a transcrição fonética (...) escrevi tudo, desde o “hello everybody” até “thank you for coming”.*

**Excerto 17** – entrevista      05/11/2007

*Eliana: No seminário eu me preocupei muito com o visual, com o PowerPoint porque eu sabia que eu ia ter que acabar me apoiando nele e com vocabulário, que eu escrevi todo o meu seminário, não pra ler na hora que eu ia falar, mas pra não ter alguns erros que, na hora que você escreve você vê que está errado né (...)*

**Excerto 18** – entrevista      30/10/2007

*P: Você escreve tudo que você vai falar?*  
*Camila: (...) aí eu comecei a ensaiar (...) e falei “acho que eu vou ter que escrever a minha fala”, aí eu fui lá e escrevi a minha fala, que expressões eu achava que eu poderia usar (...), então eu estudei minha fala.*

**Excerto 19** – entrevista      20/11/2007

*Bianca: Pro seminário eu acho que eu ensaiei umas quinhentas vezes. E eu já tinha apresentado [o seminário], não aqui, lá no lugar onde eu faço conversação. E eu sempre apresento lá (...) porque aí se eu tiver algum problema lá eu já sei que não vou ter aqui (...) eu já tinha apresentado umas cinco vezes, eu apresento pra minha irmã, porque quanto mais eu apresento, é melhor, eu já sei o que eu vou falar, o que eu tenho que falar (...)*

**Excerto 20** – entrevista      29/10/2007

*Beatriz: (...) ensaiei umas quatro vezes (...) como se eu estivesse apresentando o seminário. Eu faço isso quando é um seminário mais longo como esse de quarenta minutos (...)*  
*P: E de vocabulário você vai atrás também ou não?*  
*Beatriz: Nossa, se você vir minha folha... (...) toda vez que eu ensaiava eu ia olhar a transcrição para ver se eu estava falando certo, olhava pra falar certo (...) tem muita palavra que eu acho que é de um jeito, faço transcrição, todas as que eu não sei eu busco sabe (...)*

Segundo D'Ely (2006) e Guará-Tavares (2008), a fala planejada costuma ser mais elaborada e essa elaboração pode se refletir em ganhos tanto para a precisão linguística quanto para a complexidade gramatical. É inesperado, entretanto, haver ganhos nessas duas

dimensões ao mesmo tempo pelo fato de elas competirem pela atenção do falante. Se há algum tipo de ganho proporcionado pelas estratégias de planejamento da fala, é natural que o desempenho das participantes no seminário seja, de alguma forma, melhor. Podemos afirmar que as participantes percebem que essas diferenças favorecem o falante no seminário.

As participantes também comentaram os dois formatos de prova para a avaliação da proficiência oral. Sobre a validade dos dois formatos para avaliar proficiência, o que percebemos é que as participantes dividem-se em dois grupos e cada um considera mais adequado um formato. Os dois grupos apresentam razões interessantes para a preferência por determinado formato. Os excertos 21 a 23 ilustram justificativas para a preferência pelo teste oral.

**Excerto 21** – entrevista      30/10/2007

*Camila: (...) no seminário o aluno pode se preparar pra apresentar, então ele pode ter adquirido um vocabulário específico pra falar sobre aquilo, ele pôde procurar as palavras pra falar sobre aquilo, então não é tão espontâneo quanto na entrevista oral (...).*

*P: Se você tivesse que avaliar um aluno apenas por um desses instrumentos, qual você escolheria?*

*Camila: Eu escolheria a entrevista oral (...) [no seminário] o aluno usa estruturas que você percebe que já tinham sido ensaiadas. Nas tarefas que ele desenvolve na prova oral não, é tudo aquilo que ele pode, que vem dele mesmo no momento (...)*

**Excerto 22** – entrevista      26/11/2007

*Daniela: (...) eu acho que o seminário não avalia tanto quanto uma prova oral, porque pro seminário você tem tempo de treinar, saber falar bonitinho e tal, é lógico que ali na hora vai ter alguma modificação né, mas na prova oral você é pego meio de surpresa.*

**Excerto 23** – entrevista      15/10/2007

*Edna: Ah, eu acho o seminário o máximo, mais legal pra você avaliar. Não pra você avaliar a fala assim, a oralidade, mas como o aluno se comportaria como professor (...)*

*P: E pra avaliar a língua? O que você acha que é melhor?*

*Edna: Eu acho que a entrevista porque no seminário, igual no meu caso, eu treinei, apesar de todos os meus erros, eu treinei. E na entrevista oral não tem como, é na hora.*

Observamos que a preferência pelo formato de teste oral para avaliar a proficiência é justificada a partir das possibilidades que os dois formatos oferecem para o candidato se preparar e empregar uma linguagem que não faz parte do seu rol de proficiência. As participantes que acreditam que o seminário é um formato melhor justificam suas respostas com base na autenticidade situacional das tarefas que cada formato envolve e na duração de tempo que o candidato é obrigado a se expor, como observamos nos excertos 24 a 26.

**Excerto 24** – entrevista      26/11/2007

*Denise: Eu acho que o seminário [é melhor] porque a entrevista dura de 20 a 25 minutos, então no seminário, pelo fato de o aluno falar mais, ele vai acabar esquecendo do contexto (...)*

**Excerto 25** – entrevista      20/11/2007

*Bianca: (...) mas eu acho que o que mais dá problema é o fato de [o teste oral] ser uma situação muito artificial, que nem a gente já sabe tudo que vai cair no teste, não é uma situação natural, (...) é diferente de uma conversa que você teria fora de um teste (...) [no seminário] por mais que seja ensaiado você fica mais exposto ali pra ser avaliado do que no teste oral (...)*

**Excerto 26** – entrevista      05/11/2007

*Eliana: (...) eu acho que tem que ser um pouco repensado né, no que você vai falar, qual que é a validade daquilo. Porque isso é uma coisa que a gente questiona desde criança né “por que que eu estou dizendo isso?” (...) esse teste oral que a gente fez, é uma situação muito hipotética, tudo bem, pra descrever as coisas, mas é muito... eu acho que não testa a... (...) porque se você for pega de surpresa pra falar de um assunto, você vai perguntar pra outra pessoa. Você faz isso em português, por que não vai fazer em inglês?*

Nesses excertos percebemos que o teste oral é criticado por ser uma simulação em que o uso da língua não apresenta autenticidade. Testes de desempenho são simulações da realidade e, portanto, recebem esse tipo de crítica constantemente. O seminário também configura de certa forma uma simulação de uma aula (expositiva). Entretanto, o que as participantes percebem é que a autenticidade do uso da língua é maior no seminário porque

elas têm o que dizer, elas têm o que “comunicar”, e no teste oral isso não é sentido. Quanto a isso, o excerto 27 parece-nos elucidativo.

**Excerto 27** – entrevista      29/10/2007

*Beatriz: Eu acho que esse tipo de prova limita muito o aluno, se você não tem o que falar sobre a figura, acabou. Então eu percebi “I don’t know”, “I don’t know”, tudo é “I don’t know” porque você não sabe mesmo, não que eu não saiba fala. Eu não tenho o que falar, aí é que está. Aí depende de como o professor vai avaliar, se ele entender aquilo como se a pessoa não sabe falar ou se a pessoa não tem o que falar sobre aquilo.*

Assim, vemos entre as participantes deste estudo as duas visões que já expusemos neste trabalho sobre as vantagens e desvantagens da opção por um determinado formato de prova para a avaliação da proficiência oral. No excerto 23, Edna levanta a questão da autenticidade situacional do formato de avaliação especificamente para o professor, de forma que o desempenho pedagógico também possa ser avaliado. Como já discutimos, existe uma dificuldade concreta em avaliar proficiência para fins específicos misturando numa mesma prova questões de competência linguística e específicas da profissão, que envolvem um conhecimento extralinguístico. Não querendo nos ater muito a essa questão, remetemos o leitor ao trabalho de Elder (2001).

Nesta seção apresentamos a visão das participantes deste estudo sobre questões relevantes para a avaliação de proficiência oral por meio de testes e seminários. Suas percepções ajudam-nos a tecer o panorama em que esta pesquisa se desenvolve e oferecem pistas para a melhor compreensão dos fenômenos envolvidos na avaliação de proficiência oral em língua estrangeira. Na próxima seção apresentamos e discutimos os resultados da análise linguística da proficiência das participantes no teste oral e no seminário, mais especificamente em relação às circunstâncias de processamento determinadas pelo fator tempo.

### **3.2 A gramática motivada pelas circunstâncias de processamento**

Como vimos, a gramática da língua falada está sujeita às limitações que o tempo impõe sobre quem fala. É comum haver na fala interrupções, ideias abandonadas, reformulações e repetições. É também natural que as estruturas gramaticais sejam afetadas pelas limitações de tempo, gerando estruturas que obedecem a regras de economia e de gerenciamento de memória. Entretanto, essas estratégias também estão sujeitas a regras de uso determinadas e específicas para cada língua. Ser capaz de usar a língua estrangeira economicamente não infringindo tais regras é um indício de proficiência. Assim, passamos a analisar ocorrências de estruturas que cooperam para essa economia.

#### **3.2.1 Elipses**

Em nossos dados, encontramos diversas ocorrências do fenômeno de elipse de sujeito em todas as faixas de proficiência, o que evidencia que a elipse é um fenômeno realizado independentemente da faixa de proficiência das participantes. O que evidencia o nível de proficiência é o emprego adequado ou inadequado das elipses de acordo com as regras de uso da língua. Tanto no teste oral quanto no seminário, os resultados das análises mostram que a internalização das regras de uso dessas elipses está relacionada às faixas de proficiência do TEPOLI. A Tabela 01 exibe a frequência e a porcentagem de elipses de sujeito adequadas e inadequadas no teste e no seminário por participante. Também traz informações sobre as médias por faixa. As participantes da faixa B não cometem desvios em elipses de sujeito, ao passo que esse fenômeno é inadequadamente realizado pelas participantes da faixa E em aproximadamente 90% das vezes.

**Tabela 01 – Elipses de sujeito ou sujeito-verbo**

| PARTICIP   | OCORRÊNCIAS ADEQUADAS |       | OCORRÊNCIAS INADEQUADAS |       | TOTAL |
|------------|-----------------------|-------|-------------------------|-------|-------|
|            | <i>f</i>              | %     | <i>f</i>                | %     |       |
| TESTE ORAL |                       |       |                         |       |       |
| Faixa B    |                       |       |                         |       |       |
| Beatriz    | 7                     | 100   | 0                       | 0     | 7     |
| Bianca     | 3                     | 100   | 0                       | 0     | 3     |
| Média      |                       | 100   |                         | 0     |       |
| Faixa C    |                       |       |                         |       |       |
| Camila     | 1                     | 100   | 0                       | 0     | 1     |
| Cíntia     | 0                     | 0     | 2                       | 100   | 2     |
| Média      |                       | 50    |                         | 50    |       |
| Faixa D    |                       |       |                         |       |       |
| Daniela    | 2                     | 22,22 | 7                       | 77,77 | 9     |
| Denise     | 1                     | 50    | 1                       | 50    | 2     |
| Média      |                       | 36,11 |                         | 63,88 |       |
| Faixa E    |                       |       |                         |       |       |
| Edna       | 0                     | 0     | 2                       | 100   | 2     |
| Eliana     | 1                     | 10    | 9                       | 90    | 10    |
| Média      |                       | 5     |                         | 95    |       |
| SEMINÁRIO  |                       |       |                         |       |       |
| Faixa B    |                       |       |                         |       |       |
| Beatriz    | 4                     | 100   | 0                       | 0     | 4     |
| Bianca     | 2                     | 100   | 0                       | 0     | 2     |
| Média      |                       | 100   |                         | 0     |       |
| Faixa C    |                       |       |                         |       |       |
| Camila     | 2                     | 66,66 | 1                       | 33,33 | 3     |
| Cíntia     | 2                     | 100   | 0                       | 0     | 2     |
| Média      |                       | 83,33 |                         | 16,66 |       |
| Faixa D    |                       |       |                         |       |       |
| Daniela    | 2                     | 100   | 0                       | 0     | 2     |
| Denise     | 1                     | 20    | 4                       | 80    | 5     |
| Média      |                       | 60    |                         | 40    |       |
| Faixa E    |                       |       |                         |       |       |
| Edna       | 0                     | 0     | 2                       | 100   | 2     |
| Eliana     | 1                     | 33,33 | 2                       | 66,66 | 3     |
| Média      |                       | 16,66 |                         | 83,33 |       |

A maior parte das elipses de sujeito inadequadas ocorre com o pronome *it*, principalmente em estruturas impessoais. Os excertos 28 a 31 ilustram esse tipo de desvio.

**Excerto 28** – teste oral 20/11/2007

164 ER<sup>62</sup>: ok + what about you + how did you feel doing the test?  
 165 Eliana: | I liked + | and I think :: is very important < :: like she said about this part> + | because is very {dicult/} difficult :: to correct {some some eh} + some persons + | because {uh + is a/ is very personal} + is a very personal thing + | and {teache/} teacher need :: to do this + | and I think :: {is mo/} is the most difficult {thing + uh} thing + in this profession | I think + | {especialy} (...)

**Excerto 29** – seminário 15/10/2007

015 Edna: (...) muslim women + is a + very polemic topic [1] | {uhm} + do you know {dowry} + dowry? + | is a gift :: that {a} + a women or + her parents give (INCOMP) + | we say {dote} + {ok?} (...)

**Excerto 30** – seminário 30/10 /2007

003 Eliana: (...) {[[and {leng} + lengthen their garments + they argue that tyrannical Arab traditions have given a false impression that a woman must be covered from head to toe and such is not {a} + a Quranic or Islamic dress]] } + so is + a problem {be + eh + be} + behind them too | (...)

**Excerto 31** – teste oral 26/11/2007

062 Daniela: | [170] This is + {uh} + :: when the student doesn't complete {the} + the sentence + :: when is in parenthesis | {(INCOMP)}  
 063 ER: ok + good question PR ((risada))

Em todos esses excertos, o pronome *it* é elíptico, tornando a estrutura impessoal estranha. No excerto 31, em particular, ao omitir o pronome, Daniela emprega uma estrutura gramaticalmente deficiente. A elipse neste caso poderia ser corretamente empregada caso também fosse omitido o verbo, já que elipses de toda a estrutura sujeito-verbo ou sujeito-verbo-artigo são comuns e gramaticalmente adequados em inglês, de acordo com Carter e McCarthy (1995, p. 146) e Biber et al (1999).. A estrutura empregada por Daniela estaria

---

<sup>62</sup> ER refere-se ao avaliador-interlocutor.

adequada se tivesse sido realizada como “*when in parenthesis*”, já que a aluna continua sua ideia, apesar de não termos compreendido para transcrevê-la.

Casos inadequados de elipses do pronome *it* em estruturas impessoais são típicos de faixas de proficiência mais baixas, segundo mostram nossos dados para as faixas D e E do TEPOLI. Nas faixas B e C, as estruturas impessoais são adequadamente empregadas na maior parte do tempo, como ilustram os excertos 32 e 33.

**Excerto 32** – teste oral      20/11/2007

129 ER: ok + thank you + ok the last part + to finish our test I'd like to know how did you feel during the test? (...)

130 Beatriz: | I have a lot of difficulties :: doing oral tests + | {I'm} + I'm very nervous + | I can not relax + | this is a problem:: that I have + | not + just English + | it's all subjects | (...) it's + different + | all the parts are different one from the other | (...) {uh} you need :: to pay attention to the details | and it's good :: {to} to interact + | and Camila is my friend | so I loved the pair + | so I'm calmer because of Camila + | I think < :: if it was another student > < I think > :: I wouldn't be that calm :: that I am today + | because I'm calm today + | compared {to the other} + to the other tests ((risada)) :: I'm calm + | so: it was good + | it was a good experience |

**Excerto 33** – teste oral      20/11/2007

074 ER: ok + and would you like to say something about her picture?

075 Bianca: | {uh eh} I think {the} + :: it seems :: that the boy's pointing at you + | is pointing at the person :: who looks the picture + | the gun seems :: that + is pointing at you + | and because of it it's so + shocking + :: to see the picture | and also because it's a child :: holding a gun + | it's not a very common thing |

Apenas na faixa E observamos elipses inadequadas de outros sujeitos que não *it* ou *you*. Ilustramos nos excertos 34 e 35 ocorrências desse tipo:

**Excerto 34** – teste oral      20/11/2007

107 Eliana: | ah + I don't matter + | (...) if the man respect you :: and just look :: {and say} or just say something cool + :: {it's not} + don't have problem |

**Excerto 35 – teste oral** 20/11/2007

- 164 ER: *what about you? + can you say something about his picture?*  
 165 Edna: *| {uhm I think :: that these pictures show + (except) these} + I don't know |*  
 166 Fábio: *uhm + a lot of things*  
 167 Edna: *| {yeah} + maybe uses a lot of + things + {in her body} + in their body |*  
 168 Fábio: *yes + that's true + uhm uhm*

No excerto 34, Eliana provavelmente quis dizer “não tem problema”. Essa ideia poderia ter sido exprimida como “*I don't have a problem (with that)*” ou então com “*it's not a problem*”, ou simplesmente pelo emprego da expressão formulaica “*no problem*”. Percebemos que a participante inicia sua fala com “*it's not*”, mas depois abandona essa construção e inicia outra, que é a que finalmente encerra sua ideia.

Elipses dos sujeitos pessoais *I, you, he, she, we* e *they* não são comuns em nenhuma das quatro faixas analisadas neste estudo. Assim mesmo alguns casos aparecem na faixa E, como ilustra o excerto 35, em que o pronome *she* é omitido. Embora a informação possa ser recuperada contextualmente pela figura que a aluna descreve e linguisticamente tanto pelo sufixo número-temporal no verbo (*uses*) quanto pela anáfora (*her*) que esclarece o gênero, esta constitui uma estrutura deficiente, que não seria produzida por um falante competente da língua. Os excertos 36 a 39 ilustram empregos adequados de elipses, realizados pelos participantes das faixas B e C:

**Excerto 36 – teste oral** 20/11/2007

- 091 Beatriz: *{uhm uhm} + | can you use :: [[can't to change]]? |*  
 092 Camila: *| {uh} + it's a modal verb |*  
 093 Beatriz: *| {yes} + remember the modal verb? |*  
 094 Camila: *| yes |*  
 (...)
   
135 ER: *ok + thank you very much*  
 136 Camila: *| you are welcome + | {yes?} finished? |*  
 137 ER: *yes + thank you + bye bye*  
 138 Beatriz: *| bye bye |*

**Excerto 37** – seminário 29/10/2007

011 Cínthia: (...) | *we have the humanitarian couple* + {ok?} + *Brad Pitt and Angelina Jolie* + | *good persons and beautiful couple* + {ok?} ((risada)) (...)

**Excerto 38** – seminário 23/10/2007

003 Camila: (...) *this summer break* {is + uh} + *is also known* + *as* + *a summer vacation* + {yes?} + | *it's a period of* {three} + *three months and a half* + | *and starts from* {July/} *June* | {and goes until + August + yes} + *and goes until August* + {yes?} (...)

**Excerto 39** – teste oral 20/11/2007

001 ER: *hi* + *my name is ER* + *you are?*  
 002 Jéssica: *Jéssica*  
 003 ER: *Jéssica* + *and?*  
 004 Bianca: | *Bianca* |  
 005 ER: *Bianca* + *nice to meet you*  
 006 Bianca: | *nice to meet you too* |

No excerto 36, Beatriz mantém elípticas duas estruturas auxiliar-sujeito (*do you* e *have we*) em suas perguntas. Como já abordamos, esse tipo de elipse é natural da fala e amplamente realizada por falantes nativos (BIBER et al, 1999; CARTER; McCARTHY, 1995). No excerto 37, temos a estrutura realizada por meio de sintagma nominal e elíptico o sujeito e o verbo.

No excerto 38, temos um exemplo de emprego de elipse (*it*) em estrutura paralela. Tal fenômeno é permitido, então, apenas em períodos de coordenação (LEECH; SVARTVIK, 2002, p. 168), no caso, regido pela conjunção aditiva *and*.

No excerto 39, a elipse (*it's*) surge no uso da estrutura nominal, num bloco congelado, denominado por Nariyama (2004, 2003) expressão convencional. Essa expressão é ensinada e aprendida não como estrutura gramatical, mas como elemento lexical, em bloco e, por isso, faz parte do repertório formulaico da língua do aprendiz.

O segundo tipo de elipse que em nossos dados surge como um diferencial entre faixas é a elipse de objeto, que não é permitida pelas regras de uso da língua inglesa.

Observamos que o objeto é omitido – e não substituído – com maior frequência nas faixas mais baixas (D e E) do TEPOLI. Outra consideração importante é que a maioria dessas elipses ocorre com os pronomes *it* e *you*. Acreditamos que omissão do pronome objeto deva-se a transferência linguística. Os excertos 40 a 43 ilustram elipses de objeto na fala dos participantes das faixas D e E.

**Excerto 40** – teste oral                      20/11/2007

186    Edna:                      | *oh my God [1] | { well Fábio } + I want :: to give some advice about your English |*  
 187    Fábio:                    *uhm uhm*  
 188    Edna:                      | {uh:} *here + I want :: to show {a rule} + a grammar rule |*  
 189    Fábio :                    *uhm uhm*

No excerto 40, a participante utiliza os verbos *to give* e *to show* como transitivos diretos. Todavia, o verbo *to give* é bitransitivo e quando o verbo *to show* assume a acepção de “explicar”, também constitui um verbo transitivo direto e indireto (LONGMAN, s.d., p. 1320). Assim, temos uma omissão do pronome *you* (*I want to show you a rule*). A seguir, apresentamos exemplos de elipses do pronome *it*.

**Excerto 41** – seminário                      30/10/2007

003    Eliana :                    (...) *I put {two} + two + extracts + {sa + eh} two differents + views {about} + about + {this} + this kind of issue + in a Europe + | I will read to you (...)*

**Excerto 42** – teste oral                      26/11/2007

094    ER:                        (...) *how did you feel doing the test?*  
 095    Denise:                    | *very nervous + | I don't like {the}+ this part of the test [1] | because {uh I} + I don't like + English + {much} + much more + | and {the} + the camera recorder {is/}+ I don't like + | it's similar to BBB |*

**Excerto 43** – seminário                      04/09/2007

005    Daniela:                    (...) *I think :: this was an example from {the} the (Boston Globe) + a newspaper of the United States + | and you see here + {uh} the first paragraph + | can you read? + | or it's difficult :: to read? (...)*

Os excertos 40 a 43 ilustram como os participantes dessas faixas mais baixas (D e E) tendem a omitir o pronome objeto quando o correspondente em português o permite. Nas faixas mais altas, essa regra de preenchimento obrigatório do local do objeto parece já ter sido internalizada, como ilustram os excertos 44 a 46.

**Excerto 44** – teste oral      20/11/2007

126    Camila:            | *but {I} I could understand everything + | it was an interview + {yes?}*  
 127    Beatriz:           | *I was nervous |*  
 128    Camila:            | *{yes + ok} + I can understand you {+yes?} | is that all? |*

**Excerto 45** – teste oral      20/11/2007

069    Beatriz:            (...) *it's a beautiful {uh} scene + | a beautiful place + | and {it/} it has a message + | the mother helped {uh} the girl :: {uh + uh to} to ride a bicycle + :: because {uh} generally + {the} the fathers teach {the} the children + | (it's) the opposite + | this is different + | I like it very much |*

**Excerto 46** – seminário      29/10/2007

003    Bianca:            (...) *and the phrase said :: [[in nearly every brain is find some cloud of superstition]] | something that + maybe it's unconscious + | we don't + really know [1] | then I'm going {to: + to} + to show you + the superstitions :: I brought you + | the first one are related to pregnancy and baby superstitions (...)*

Outra situação de elipse de objeto que também discrimina faixas de proficiência é aquela em que a substituição do referente se faz pelo emprego do pronome *one*. Nas faixas mais baixas (D e E), as participantes não empregam o pronome, produzindo estruturas elípticas inadequadas. Os excertos 47 e 48 ilustram casos desse tipo no teste oral.

**Excerto 47** – teste oral      20/11/2007

164    ER:                    *what about you? + can you say something about his picture?*  
 165    Edna:                | *{uhm I think :: that these pictures show + (except) these + I don't know |*  
 166    Fábio:                *uhm + a lot of things*

**Excerto 48** – teste oral 20/11/2007

- 064 ER: *you choose one and she chooses one*  
 065 Eliana: | [4] I can choose this |  
 066 Marisa: *ok*  
 067 ER: *ok + so you choose that one?*  
 068 Marisa: *(I choose this one) {DESC}*

Esses dois excertos foram extraídos de participantes da faixa E. Percebemos que o pronome *one* é omitido em ambos os casos. No excerto 48, podemos comparar o emprego desse pronome feito pela examinadora, por Eliana e por Marisa (faixa C), sua parceira no teste, mas que aqui não é nossa participante direta de pesquisa. Enquanto Eliana omite o pronome *one*, tanto a examinadora quanto Marisa o empregam adequadamente. Na faixa D, Denise também não emprega o pronome *one* quando necessário, mas Daniela sim. Como já dissemos quando apresentamos o perfil das participantes, Daniela está no limiar entre as faixas C e D. Nesse caso específico, a participante demonstra já ter adquirido essa regra.

Os excertos 49 a 51 trazem ocorrências adequadas do emprego do pronome *one* nesses casos nas faixas mais altas.

**Excerto 49** – seminário 29/10/2007

- 009 Bianca: *(...) and then + talking about this first one :: we have lots of superstitions :: related to this two topics + pregnancy and babies (...)*

**Excerto 50** – teste oral 20/11/2007

- 023 ER: *where would you like to go?*  
 024 Beatriz: | *I don't know + | to an English speaking country | but I don't know {where} + exactly where + | but I intend :: to go there + probably next year or {the} + the following one | (...)*  
 053 ER: *what about your picture? + why have you chosen this picture?*  
 054 Beatriz: | *in fact I have chosen this one ((risada)) |*  
 055 ER: *ok + (INCOMP)*

**Excerto 51** – seminário 29/10/2007

- 007 Cíntia: *(...) {yes} + next slide + | {ok} + we continue with Paris + | {I} + I pray :: {that's} + that's {the} + the last one + {ok?} (...)*

Em resumo, as regras de adequação e economia linguística por meio do emprego de elipses já parecem ter sido adquiridas pelas participantes da faixa B e, em menor grau, pelas da C. A faixa D representa um nível de transição, onde podemos encontrar uma proporção equivalente de desvios e de ocorrências adequadas no emprego dessas estruturas. Na faixa E, fica claro que as regras de elipse ainda não foram adquiridas pelas participantes.

### 3.2.2 Estruturas tópico-comentário e antitópicos

De forma geral, a organização das unidades de fala por estruturação em tópico-comentário é um fenômeno que pode ser observado na produção oral da maioria das participantes, independentemente do nível de proficiência, como ilustram os excertos 52 a 54.

#### **Excerto 52** – seminário 29/10/2007

001 Bianca: (...) and then + we see :: that superstitions they are based on + {cu/} cultural variable beliefs (...)

#### **Excerto 53** – seminário 23/10/2007

001 Camila: (...) and {I find this} + I found some (critics) | like + | people < :: who study in private school > + they think :: that they would receive the money + :: that the government would invest on them + {yes?} (...)

#### **Excerto 54** – teste oral 20/11/2007

105 ER: and + uh: which one do you prefer + if you had to choose one?  
 106 Edna: | {ah} one watch + | maybe the red watch |  
 107 ER: right  
 108 Edna: | I don't know + | bag + it's not bad + that red bag |  
 109 ER: you like red + do you like red (DESC)  
 110 Edna: | yes + {eh} + | jewelry + I like | { but not (INCOMP) }

Semelhantemente, podemos encontrar antitópicos em todas as faixas de proficiência e na fala da maioria das participantes (excertos 55 a 58).

**Excerto 55** – seminário 23/10/2007

001 Beatriz: (...) *and they have separate schools + {ok?} + for boys and girls + | they don't meet boys and girls + {ok?} + (...)*

**Excerto 56** – teste oral 26/11/2007

060 Denise: (...) *{but uh} + I don't know + | {I'm not/ and uh} + I don't like {uh + the} the situation + :: mens {eh} look at me + | {because is very: + no + no boring / + but} + I'm very shy + with this situation (...)*

**Excerto 57** – seminário 15/10/2007

003 Edna: (...) *{eh} + today + they can choose + | but + it's very common arranged marriage (...)*

**Excerto 58** – teste oral 26/11/2007

040 Daniela: *{ah} + I see a little boy + {uh:} | {he seems to be + six years + não + less} + I think :: he's {fi/ four} five years old + | and: he is {eh} with a gun + on his hands + | so + it called {my} my attention :: because it's a little (strange) + a boy with a gun (on this age) + | and I think :: that's + {uh + problematic} problematic thing nowadays :: because + {uh} it's a problem :: {a} a boy {eh:} playing with guns (...)*

Dessa forma, vemos que esse tipo de estrutura não está relacionado ao nível de proficiência das participantes deste estudo. Isso pode ser consequência do fato de ambas as suas línguas, materna e estrangeira, permitirem o uso de estruturas tópico-comentário e antitópicos e não apresentarem restrições diferentes para seu emprego. Mas o fato de não termos alta frequência de emprego de estruturas tópico-comentário e antitópicos na faixa B vai ao encontro da literatura, já que Luoma (2004) afirma que o uso de estruturas do tipo tópico-comentário e de antitópicos é opcional e, por isso, candidatos em testes de proficiência não devem ser punidos se não empregarem muitas estruturas desse tipo.

Se por um lado esses dados não dizem muito sobre níveis de proficiência, são no mínimo intrigantes para nossa discussão sobre os dois formatos de avaliação investigados

neste trabalho. A Tabela 02 apresenta a frequência dessas estruturas no teste oral e no seminário.

**Tabela 02** – *Frequência de tópicos e antitópicos por formato de avaliação*

| <b>PARTICIP</b>   | <b>TÓPICO</b> | <b>ANTITÓPICO</b> | <b>TOTAL</b> |
|-------------------|---------------|-------------------|--------------|
| <b>TESTE ORAL</b> |               |                   |              |
| <i>Faixa B</i>    | <i>1</i>      | <i>1</i>          | <i>2</i>     |
| <i>Faixa C</i>    | <i>0</i>      | <i>0</i>          | <i>0</i>     |
| <i>Faixa D</i>    | <i>1</i>      | <i>6</i>          | <i>7</i>     |
| <i>Faixa E</i>    | <i>2</i>      | <i>1</i>          | <i>3</i>     |
| <b>Total</b>      | <b>4</b>      | <b>8</b>          | <b>12</b>    |
| <b>SEMINÁRIO</b>  |               |                   |              |
| <i>Faixa B</i>    | <i>6</i>      | <i>1</i>          | <i>7</i>     |
| <i>Faixa C</i>    | <i>2</i>      | <i>1</i>          | <i>3</i>     |
| <i>Faixa D</i>    | <i>1</i>      | <i>1</i>          | <i>2</i>     |
| <i>Faixa E</i>    | <i>3</i>      | <i>1</i>          | <i>4</i>     |
| <b>Total</b>      | <b>12</b>     | <b>4</b>          | <b>16</b>    |

Os resultados apresentados na tabela confirmam o que McCarthy (1998) e Carter e McCarthy (1995) afirmam sobre a distribuição dessas estruturas em diferentes gêneros. Os autores afirmam que, em seus dados, o tópico-comentário é mais empregado no tipo textual narrativa do que em diálogos casuais com muitas trocas de turnos. Os autores não investigaram, entretanto o tipo textual descrição. No entanto, explicam que os objetivos dos falantes ao empregarem tópicos é auxiliar o ouvinte a identificar os participantes sobre quem se fala, a relacionar tópicos atuais a outros previamente mencionados, a reativar na memória do ouvinte tópicos antigos, ancorando o discurso. Dessa forma, o tópico exerce função textual e interpessoal. O teste oral não fornece muitas oportunidades de turnos longos, de forma que o emprego de tópicos não é percebido pelas participantes como relevante para orientar o ouvinte textualmente. Já o seminário constitui em grande parte um monólogo e o emprego de tópicos (f = 12) orienta os ouvintes. Além disso, o seminário possibilita mais a produção de fala narrativa e descritiva do que o teste oral. A maior parte dos tópicos-comentários que

encontramos, entretanto, é empregada em trechos de descrição ou que mesclam narração com descrição. O corpus de Carter e McCarthy (1995) não compreendia o tipo textual descrição.

Ainda, no seminário, é interessante observar que as participantes da faixa B empregam pelo menos o dobro de tópicos ( $f = 6$ ) que as das outras faixas.

Apesar de a frequência em nossos resultados parecer baixa, quando comparamos nosso conjunto de dados ao *corpus* que Carter e McCarthy (1995) investigaram percebemos que a frequência de estruturas tópico-comentário empregada pelas participantes deste estudo é proporcionalmente maior que aquela encontrada no *corpus* dos autores, que compreende 30.000 palavras e 45 falantes diferentes. Nossos dados somam 18.902 palavras, sendo 8.163 do teste oral e 10.739 do seminário (não retirando trechos de leitura). Tendo um *corpus* maior, Carter e McCarthy (1995) encontraram menos estruturas tópico-comentário ( $f = 14$ ) que nós ( $f = 16$ ). Isso nos permite discutir que nossas participantes empregam estruturas do tipo tópico-comentário tão ou mais frequentemente que falantes nativos.

Ao mesmo tempo, McCarthy (1998) e Carter e McCarthy (1995) afirmam que os antitópicos surgem mais em trechos em que o falante está expressando sua opinião, e o posicionam em termos dessas atitudes. Os antitópicos são ditos como parte integrante da “gramática interpessoal” do falante, ou seja, estruturas tipicamente empregadas para permitir ao falante se aproximar ou se distanciar de seu interlocutor, além de esclarecerem ambiguidades. O teste oral, por possibilitar (embora não consiga garantir) maior interação entre os interlocutores, é o gênero mais apropriado para o emprego de antitópicos. O que é interessante é que a maior parte de antitópicos no teste oral é realizada pelas participantes da faixa D. Dos seis casos de emprego de antitópicos pelas participantes da faixa D, cinco ocorrem em trechos opinativos de fala, o que corrobora o que a literatura já havia apontado.

Semelhantemente à nossa observação sobre a frequência de estruturas tópico-comentário, no *corpus* analisado por Carter e McCarthy (1995), os autores encontraram 11

ocorrências de antitópicos, enquanto em nossos dados temos 12 casos, o que representa uma frequência relativa maior, pelo fato de nosso conjunto de dados ser menor.

Reafirmamos, então, que o emprego de tópicos-comentários e antitópicos não está diretamente relacionado aos níveis de proficiência das participantes, mas sim ao formato de avaliação.

### **3.3 Precisão gramatical**

Nesta seção, primeiramente apresentamos por faixas as características da gramática de cada participante em relação aos desvios cometidos no teste oral e no seminário. Nessas análises, consideramos desvios apenas aqueles não corrigidos pelas participantes, oriundos da última versão de seus enunciados. Os desvios cometidos e corrigidos pelas alunas são comentados como autocorreção. Na última parte desta seção, discutimos dados sobre autocorreção e índices quantitativos de precisão gramatical com base na unidade de análise da fala (*AS-unit*), comparando os resultados nos dois formatos de avaliação oral.

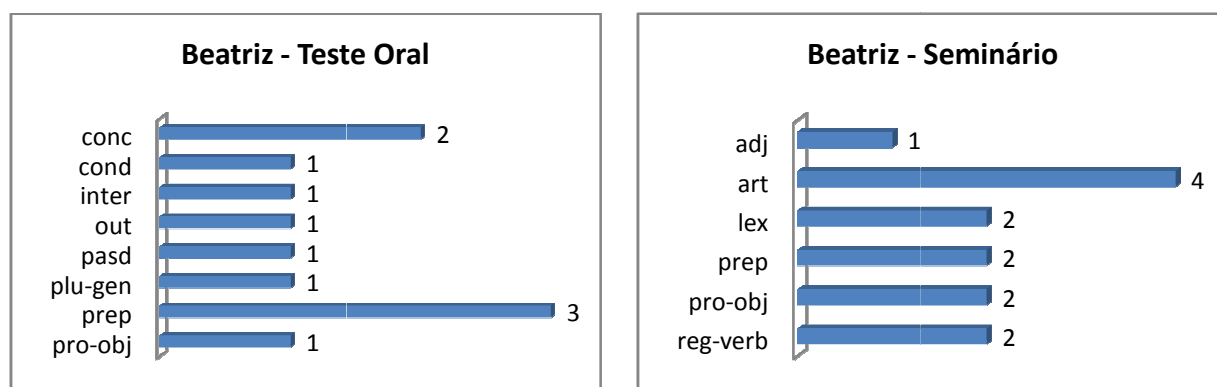
Como já explicitamos na revisão da literatura, uma abordagem holística dos desvios é mais adequada ao nosso tipo de pesquisa (GUARÁ-TAVARES, 2008); então, não estamos investigando determinados tipos de desvios previamente selecionados, mas procuramos levantar todos os desvios encontrados de acordo com o constituinte linguístico ou a regra gramatical que afetam.

Passamos agora a analisar os desvios cometidos em cada faixa de proficiência.

#### **3.3.1 Faixa B**

A participante Beatriz apresenta frequência de 11 desvios distribuídos entre um escopo de oito tipos diferentes no teste oral. Desses tipos, um se destaca: desvios relativos ao

uso de preposições ( $f = 3$ ), seguido de desvios de concordância ( $f = 2$ ). Todos os outros desvios ocorrem apenas uma vez em toda a fala da aluna. No seminário, ela apresenta frequência de 13 desvios distribuídos entre um escopo de seis, sendo que desses destacamos o uso de artigos e determinantes ( $f = 4$ ). Seleção lexical, preposição, pronome objeto e regência verbal aparecem na frequência de dois cada um (figura 08).



**Figura 08** – Frequência de desvios de Beatriz no teste oral e no seminário

Os excertos 59 e 60 ilustram os desvios cometidos pela participante no teste oral. No primeiro excerto, Beatriz comete dois desvios ao omitir a preposição *in* (*in the first part, in the second part*). No segundo, o desvio de concordância é o acréscimo do *-s* de terceira pessoa do singular à terceira do plural, mas também há em outro momento da fala da participante um caso de omissão do *-s* quando esse seria necessário. O excerto 61 ilustra desvios em artigo e/ou determinante e regência verbal cometidos por Beatriz no seminário.

**Excerto 59** – teste oral      20/11/2007

130 Beatriz: (...) *I think :: it's a good experience of course + | I liked {the: + the + the} the test + | I think :: {it's + uh:} you can speak | it's + different + | all the parts are different one from the other + | so the first part + you can {uh} + relax a little + {right?} | and the second {+ i/ uh} part you choose a picture | you can talk about that (...)*

**Excerto 60** – teste oral 20/11/2007

057 Beatriz: (...) *the first girl is probably a Japanese girl + | the second one is probably an Australian or American + | {they seem/ they seem/} they seems :: {to be uh: + to be [1] to/} to be from different countries |*

**Excerto 61** – seminário 23/10/2007

001 Beatriz: {ok?} + *so here {both} + both pay | they split | they share the bill + {ok} [1] | in the United States + {ok?} + | so + Americans + the [[boys and girls ask one another :: to go out + | and usually the person < :: who asks > is the person :: who pays for the bill]] + {ok?}*

No teste oral, apenas um desvio é corrigido pela participante (excerto 62) e pertence à classe de adjetivos. Na verdade, essa correção constitui mais uma correção lexical que propriamente sintática.

**Excerto 62** – teste oral 20/11/2007 autorreparo: correção lexical (adjetivo)

060 ER: *or what do you associate this picture with?*  
 061 Beatriz: *| I don't know + | I think {the:} + :: it tries :: to show {uh:} something {funny + uh} fun + | because they they are on a train + | they are travelling | they are having fun + | all of them are smiling (...)*

Apesar de haver apenas um desvio corrigido, é preciso levar em consideração a baixa frequência de desvios na fala da participante. A outra categoria de autorreparo, reformulação, ocorre sete vezes na fala de Beatriz no teste oral:

**Excerto 63** – teste oral 20/11/2007 autorreparo: reformulação

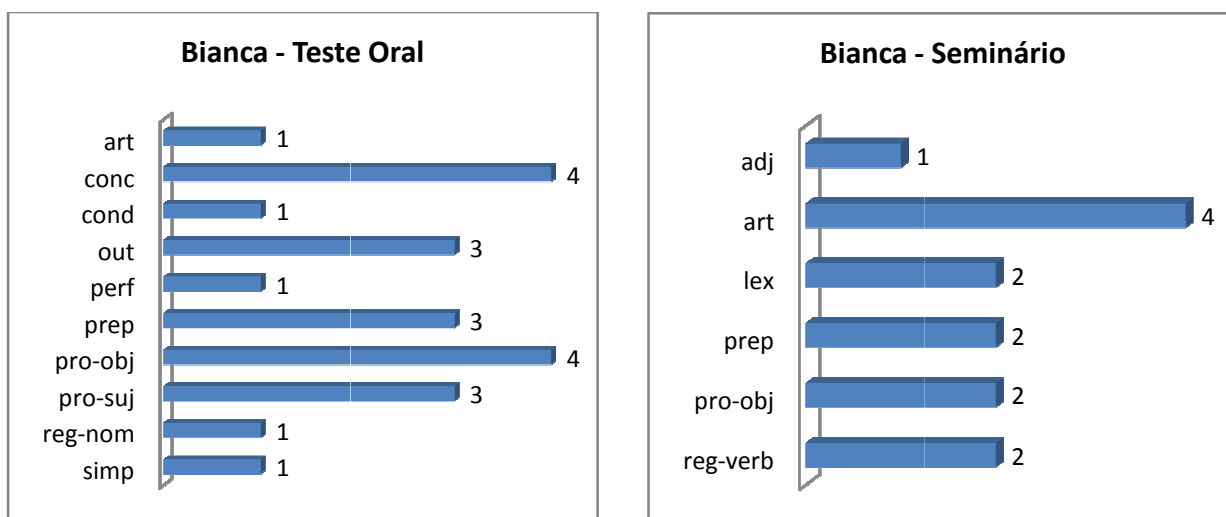
129 ER: *ok + thank you + ok the last part + to finish our test I'd like to know how did you feel during the test? + what you didn't like or what you liked + or any difficult that you had*  
 130 Beatriz: *| I have a lot of difficulties :: doing oral tests (...) | so I don't like this kind of situation | but + I think :: it's a good experience of course | (...) {I liked the} + the part <::: that I liked most> was the third part (...)*

Beatriz corrige dois de seus desvios e reformula sua fala oito vezes no seminário. Dentre as correções, ilustramos com o excerto 64 uma referente à seleção lexical (grifo simples). No mesmo excerto trazemos casos de reformulação de sua fala (grifo duplo).

**Excerto 64** – seminário      23/10/2007

001      Beatriz:      (...) *and after the party + they sleep {in the house + in the} in the home :: {that took the party + that + that qí uh} that gave the party + {ok?} + | so {they} + when they finish the party :: everybody sleeps in the same house + | this is called slumber party [2] {ok} + | then in Iran + {ok?} + | so dating there is forbidden + {ok?} | (...) so {they are se + uh} + they don't have contact + {ok?} (...)*

A participante Bianca, por sua vez, apresenta no teste oral um escopo pequeno de desvios (10 tipos), mas a frequência deles é maior que a de Beatriz ( $f = 22$ ). Destacam-se desvios em concordância ( $f = 4$ ) e pronomes ( $f = 7$ ), divididos em pronome objeto ( $f = 4$ ) e pronome sujeito ( $f = 3$ ). Desvios em preposições ( $f = 3$ ) também se destacam na fala da participante. Há ainda desvios de outra natureza ( $f = 3$ ). No seminário, apresenta uma frequência de 25 desvios distribuídos entre um escopo de 8 no seminário. Assim, sua produção se aproxima de Beatriz em relação à frequência de tipos de desvios diferentes. Os desvios mais frequentes cometidos por Bianca no seminário são seleção lexical ( $f = 7$ ), pronome objeto ( $f = 7$ ) e concordância ( $f = 6$ ) (figura 09).



**Figura 09** – Frequência de desvios de Bianca no teste oral e no seminário

O excerto 65 ilustra desvios cometidos por Bianca tanto em pronome objeto (*it* ou *that*) quanto em concordância, no acréscimo do *-s* da terceira pessoa do singular para a segunda do singular (*you pauses*) e na escolha de *was* em vez de *were* (*some problems was*). O excerto 66 ilustra a fala de Bianca com desvios de concordância e pronome objeto, além de preposição.

**Excerto 65** – teste oral      20/11/2007

086 Bianca: | (...) < :: when you are speaking > + you pauses a lot | {and for me + you are + this is your + the fluency + not the fluency/} + but when you speak :: you pauses a lot | and because of it it's a little bit difficult :: to understand :: what + you mean to say + | {and some problems that I noticed here + was + for} for instance + | {eh:} you said (...)

**Excerto 66** – seminário      29/10/2007

001 Bianca: (...) we can see :: that all religion can be considered + a form of superstition + | and then + I put there + :: some religious practices are considered superstitious + :: MAInly if this practice are not very known :: or understood for us + (...) | + because of it some {practices} + religious practices + are classed as + superstitious (...)

Em relação ao autorreparo, Bianca corrige dois desvios, um referente a uma escolha lexical inadequada e outro referente ao uso de preposição no teste oral, o qual

ilustramos no excerto 67 com o grifo simples. O trecho de grifo duplo trata-se de reformulação de sua fala, que ocorre três vezes na fala de Bianca no teste oral.

**Excerto 67** – teste oral      20/11/2007      autorreparo: correção gramatical e reformulação

093 Bianca: | I think :: I was tensious and nervous :: because we know :: that + it's a test :: and we have :: to get a good + mark | and then it's a little bit complicated :: to speak + like that | but {at/ at} + in the end I feel more relaxed + :: than when we started the test | (...) in this part of the English + I think :: for me it was + hard :: because {I couldn't understand + I could} + I couldn't understand the dialogue very well | and then it was difficult + :: to explain + | and {it's} you don't have much time + :: to look at the text :: in order to explain :: and to find the mistakes |

No seminário, semelhantemente a Beatriz, a participante Bianca corrige-se três vezes, em relação ao uso da LM, de adjetivo e de advérbio/conjunção (grifo simples), e reformula sua fala outras sete (grifo duplo), como ilustrado no excerto 68:

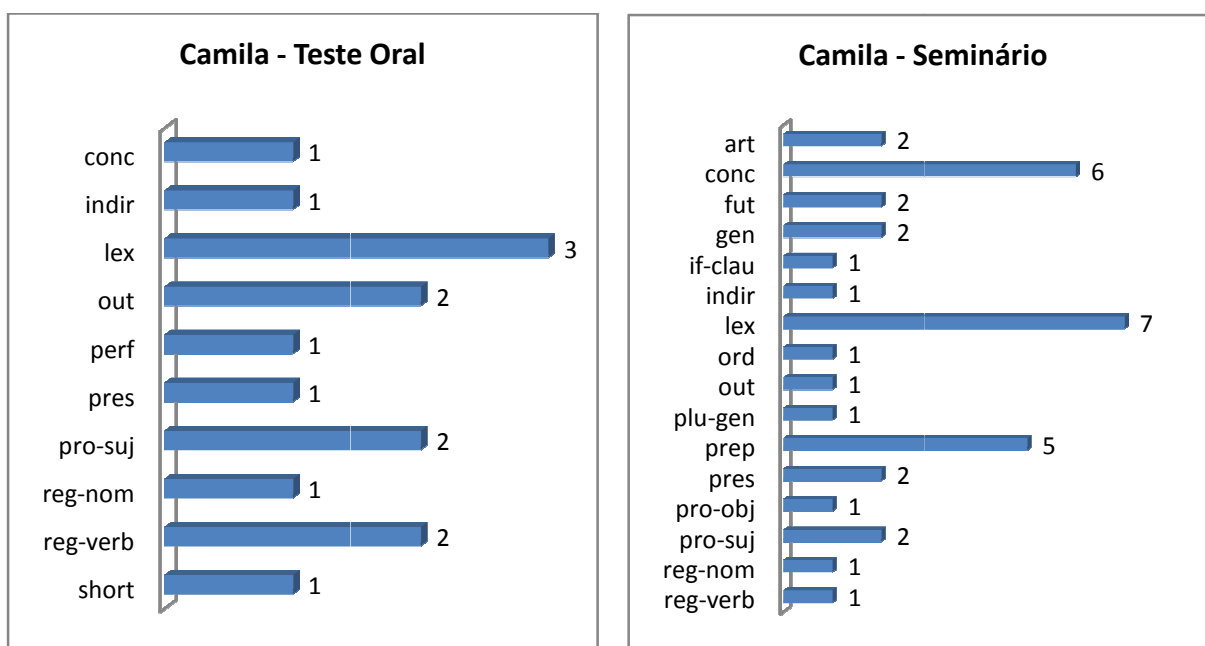
**Excerto 68** – seminário      29/10/2007

001 Bianca: (...) [[the term superstition is used + :: to + denote + a folk belief :: expressed in if or then format]] + | {eh} {esse if/then + this} + sorry | + if/then format is :: the way the sentence is + structured + | (...) the if sentence presents something :: that is a possibility + | and the sentence < :: that comes after then > + presents the effect the result + of the first sentence + | because of it we have {the} + this kind of definition + | and then + we see :: that superstitions they are based on + {cu/} cultural variable beliefs | (...) for instance + | we see {som/} lots of superstitions :: related to + cemeteries + to some animals + to demons + to the devil + to + dead people (...)

Dessa forma, os desvios mais comuns encontrados nesta faixa são em artigos, preposições, concordância e pronomes objeto. Observamos que a faixa B caracteriza-se por apresentar baixa frequência de desvios e também poucos tipos diferentes de desvios. De forma geral, a fala das participantes é não é marcada pelos desvios e podemos dizer que, quando ocorrem, não representam alto risco à comunicação.

### 3.3.2 Faixa C

Camila apresenta escopo de desvios de dimensões semelhantes a Bianca (Faixa B), ou seja, 10 tipos diferentes, mas uma frequência inferior ( $f = 15$ ). Um olhar mais atento aos dados revela que essa participante encontra mais problemas com o léxico ( $f = 3$ ) do que com outros elementos propriamente gramaticais. Regência ( $f = 3$ ) – somando-se as subcategorias verbal ( $f = 2$ ) e nominal ( $f = 1$ ) – e pronome sujeito ( $f = 2$ ) são os tipos que se destacam na fala da aluna, seguidos da categoria outros ( $f = 2$ ). No seminário, Camila apresenta tanto frequência mais alta de desvios ( $f = 36$ ) quanto escopo mais amplo ( $f = 16$ ) que das participantes da faixa B. Destacam-se em sua produção oral desvios de seleção lexical ( $f = 7$ ), concordância ( $f = 6$ ) e preposição ( $f = 5$ ) (figura 10).



**Figura 10** – Frequência de desvios de Camila no teste oral e no seminário

O excerto 69 ilustra um desvio de regência nominal cometido pela participante no teste oral e o excerto 70 ilustra a fala de Camila no seminário em relação a desvios em preposições, regência verbal e concordância.

**Excerto 69** – teste oral      20/11/2007

134 Camila: (...) *as {uh} teachers to be + we have to pay attention + at this detail {yeah?} | because the student were talking | and not writing | and how :: {to/} to: + correct a student :: who was + talking (...)*

**Excerto 70** – seminário      23/10/2007

001 Camila: (...) *{I'm + I will talk uh a lot + uh a lot + schools + schools}*  
 002 PR: *(INCOMP)*  
 003 Camila: | *{yes} + so + {in al} + in almost all the schools + {uh} children are divided by age into grades + {yes?} | (...) and he enters in the kindergarten + {yes?} + | kindergarten is the same of the first grade + {yeah?} + | and they goes on until the twelfth grade + :: when they are eighteen + {ok?} (...)*

No teste oral, Camila corrige apenas dois de seus desvios, um referente a plural e outro referente à escolha do verbo, que consideramos uma correção lexical, e reformula sua fala três vezes. No excerto 71, ilustramos sua correção gramatical e no 72, uma de suas reformulações:

**Excerto 71** – teste oral      20/11/2007      autorreparo: correção gramatical (plural)

017 ER: *how long have you been studying English?*  
 018 Camila: | *{yeah} I've been studying English + {uh} for six years | I think so :: because + <::before starting university> I had studied + only two years | so I think :: that is almost six {year} + years (...)*

**Excerto 72** – teste oral      20/11/2007      autorreparo: reformulação

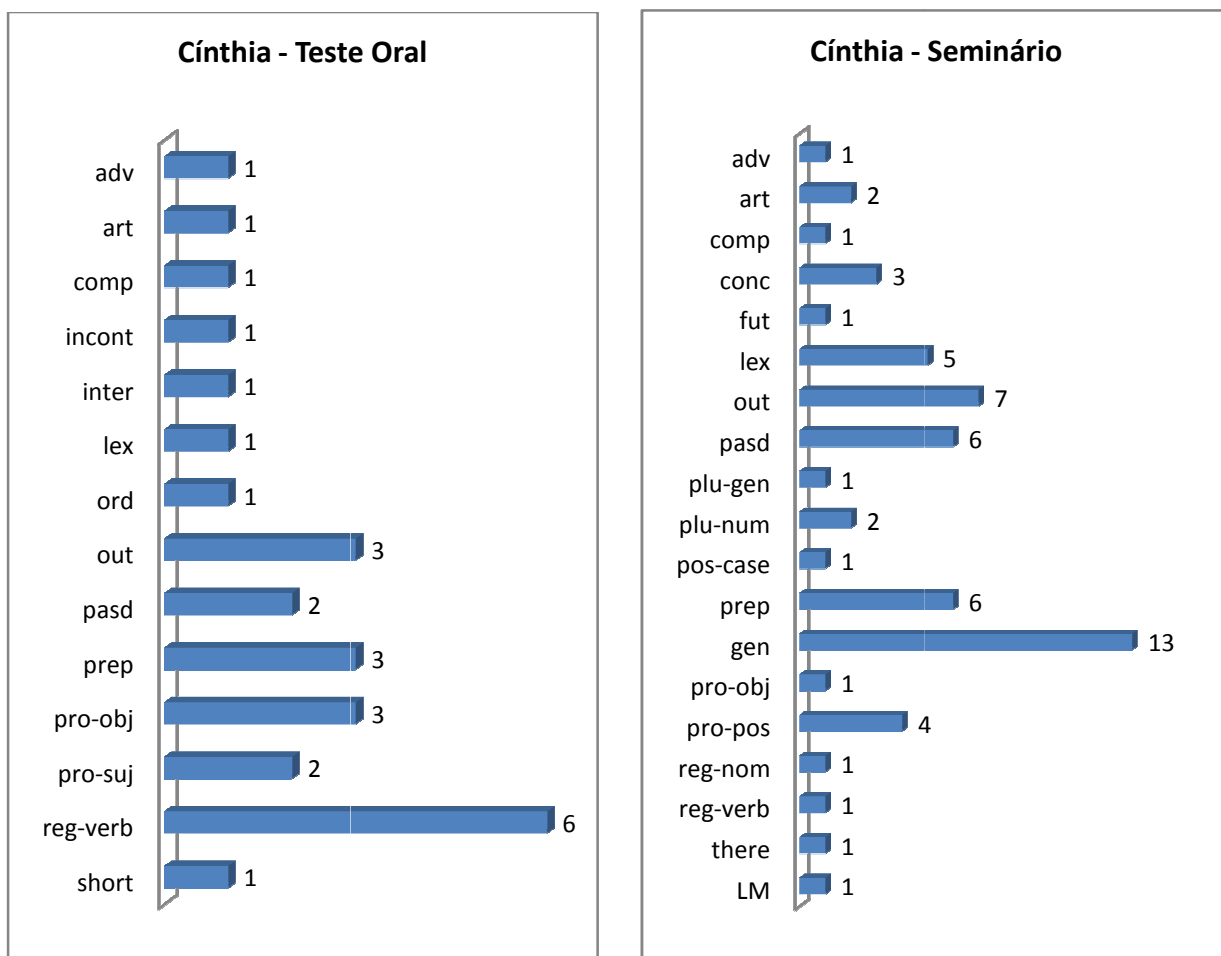
120 Camila: (...) *so {Beatriz} as we were talking some time ago + in the interview {uh} {it's normal to have some uh} :: when you are talking {uh} :: and interacting + {uh:} :: we can infer some messages | so < for instance > when I asked you about (...)*

No seminário, a participante Camila corrige cinco de seus desvios e reformula sua produção oral quatro vezes. Dentre as correções de desvio efetuadas por Camila constam uso de passado, concordância e artigo, como ilustramos com o excerto 73.

**Excerto 73** – seminário      23/10/2007

003    Camila:        (...) *for instance* + | *i:n Canada* + *they use cardinal numbers* + | *in Australia* + *they use cardinal numbers* + | *so {if you asked} + if {a student} + an American student is asked* :: *about* + *in which grade he is* + :: *he would answer* + :: *oh I am in the first grade* | *and not in grade number one* + {yes?} | (...) *and* < :: *as I told you* > + [[*parents may also choose :: to educate their own children at home*]] | *but* + *it is not so common* + :: *to find {a childr/} a child* :: *who is {edu/} educated at home* (...)

Cínthia apresenta no teste oral tanto escopo de desvios mais amplo ( $f = 14$ ) quanto frequência mais alta ( $f = 27$ ). O desvio que mais se destaca em sua produção é relativo à regência verbal ( $f = 6$ ), seguido de problemas com pronomes ( $f = 5$ ) – somando-se pronomes objeto ( $f = 3$ ) e sujeito ( $f = 2$ ) – e de preposições ( $f = 3$ ). Também há dois desvios categorizados como de outra natureza. No seminário, Cínthia apresenta frequência mais alta de desvios ( $f = 58$ ), mas escopo muito semelhante a Camila ( $f = 19$ ). Destacam-se em sua produção oral desvios na seleção pronominal quanto ao gênero ( $f = 12$ ) – uma característica da fala da aluna – no uso de passado ( $f = 6$ ) e preposição ( $f = 6$ ), e na seleção lexical ( $f = 5$ ). Para ilustrar, dentre os desvios da categoria outros ( $f = 7$ ), encontramos problemas em expressões como *that kind of things*, em vez de *that kind of thing* (figura 11).



**Figura 11** – Frequência de desvios de Cíntia no teste oral e no seminário

O excerto 74 ilustra desvios cometidos por Cíntia relacionados à regência verbal e o excerto 75 traz dados ilustrativos de desvios em preposições. O excerto 76 ilustra os desvios cometidos por Cíntia no seminário em relação a gênero, passado, seleção lexical (*kept* em vez de *caught*) e pronome possessivo (*in her car*).

**Excerto 74** – teste oral      26/11/2007

- 025 ER: ok + and do you like studying English?
- 026 Cíntia: | yes + I like + | it isn't {my favorite uh:} + my favorite [1] {uh} subject + | but {I like} + I like :: study + | but I like movies + | I like + {uh + eh} :: to have classes here + {uh} in the college too |
- 027 ER: and are you teaching?
- 028 Cíntia: | no + no + | only for my brother ((risada)) + | I help my brother with {the} + the classes for his school |

**Excerto 75** – teste oral 26/11/2007

047 ER: ah + ok + and what do you thin + where do you think these + uh + two guys are looking at?

048 Cínthia: | ((risada)) this beautiful woman is + with {a} + a red dress | I think :: this is {a} + a thing :: that calls {her atte/ his attention (INCOMP)} his attention |

**Excerto 76** – seminário 29/10/2007

009 Cínthia: (...) {ok} + in the beginning of + Britney Spears is angel + | he sold [[seven five million albums according to Forbes magazines (...)] {ok} + but these girls + last year + have three car accidents + | he goes to the hospital four times + | he goes regularly to + alcoholic anonymous + | and + {he + have + uh} + she + was + kept two times with + cocaine in the car (...)

No teste oral, a participante reformula sua fala duas vezes e se corrige outras duas, no uso de pronomes possessivo e sujeito:

**Excerto 77** – teste oral 20/11/2007 autorreparo: correção gramatical (pronome)

049 ER: and where is she looking at?

050 Cínthia: | {uhm} + I think to the street {ASC} + | I don't know + :: {where he} + where she is |

**Excerto 78** – teste oral 20/11/2007 autorreparo: reformulação

093 Cínthia: | {ok} + {Denise} + I think :: you can improve your English + {uh uh} + :: trying :: {to} + not to + make {some} + a lot of pauses | because you stop all the time (...)

No seminário, Cínthia corrige-se oito vezes, em relação ao uso de passado e gênero, e realiza quatro reformulações. O excerto 79 ilustra esses dados na fala de Cínthia no seminário, em que o primeiro grifo apresenta tanto uma correção quanto uma reformulação.

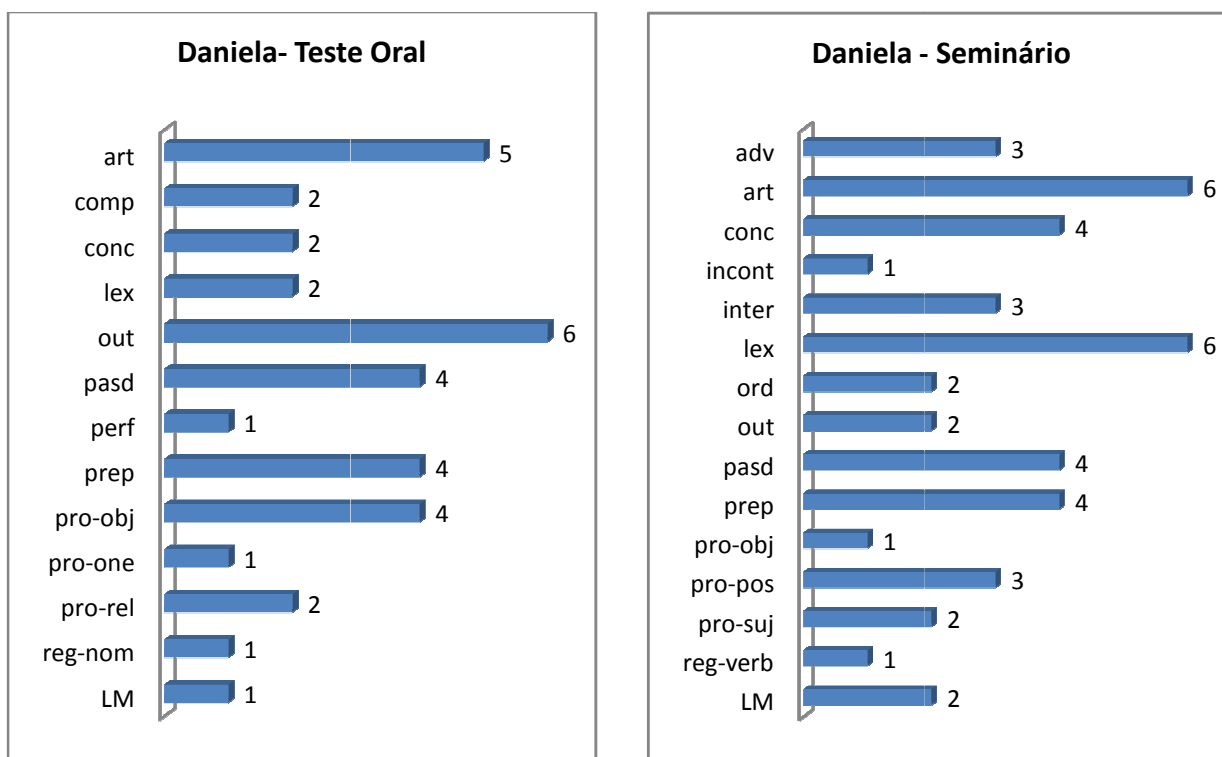
**Excerto 79** – seminário 29/10/2007

009 Cínthia: | {ok} + in the beginning of + Britney Spears is angel | (...) but + {he's almost} + she's better than Paris Hilton + :: because + {she + she + eh} + she now + decided + :: she will return to the media [1] | and + you see {the + the} + this + quotation | {[music industry insiders predict :: Britney Spears latest album "Blackout" should be a chart-topper (...)]

Em resumo, os desvios mais frequentes na faixa C afetam preposições, léxico, regência verbal, concordância, tempo verbal passado e pronome objeto. Há também vários desvios da categoria *outros*. Na faixa C, temos frequência praticamente duas vezes mais alta de desvios do que encontramos na faixa B e 80% mais tipos de desvios. No entanto, de forma geral esses desvios não colocam em risco a comunicação.

### 3.3.3 Faixa D

No teste oral, Daniela apresenta escopo de 13 tipos, mas frequência de 35. Seus problemas mais frequentes são relacionados ao uso de artigos e/ou determinantes ( $f = 5$ ), conjugação do verbo passado ( $f = 4$ ), preposições ( $f = 4$ ) e pronomes ( $f = 5$ ) – somando-se pronomes objeto ( $f = 4$ ) e o uso indevido do pronome *one* ( $f = 1$ ). Há também alta frequência de outros desvios ( $f = 6$ ). No seminário, Daniela apresenta frequência de 44 desvios distribuídos num escopo de 15 tipos diferentes. Desses, destacam-se uso de artigo e/ou determinante ( $f = 6$ ), seleção lexical ( $f = 6$ ), concordância ( $f = 4$ ), passado ( $f = 4$ ) e preposição ( $f = 4$ ). Daniela faz uso da LM duas vezes (figura 12)



**Figura 12** – Frequência de desvios de Daniela no teste oral e no seminário

Os excertos 80 e 81 ilustram desvios cometidos por Daniela no teste oral, englobando desvios em artigos e/ou determinantes (*the owner*), e na conjugação do verbo no passado, já que tudo que a aluna narra já aconteceu.

**Excerto 80** – teste oral      26/11/2007

079 Daniela: (...) *I think :: that + you: {eh act/} acted like {a:} this kind of man :: that you need + :: to + act + {a man} + a owner of a paper manufacturing company + {ok?} + | so congratulations |*

**Excerto 81** – teste oral      26/11/2007

021 ER: *ok + and: are you teaching + already teaching something?*  
 022 Daniela: *| {yes I/} + yes + I teach English :: because I have :: to do the mini course + | {so + I} + actually I finish {eh next/} + last week + | and + it was good + | I think :: that {eh + I have} + I had just one + student + | and I teach some {eh:} basic things :: because she is in the beginning of the (study) + of the language + | so it was good + | but + it was the: {eh} + first time :: that I teach English |*

O excerto 82 ilustra a fala de Daniela durante o seminário, quando comete desvios de concordância, passado, seleção lexical, preposição e determinante (*so it changed* em vez de *so that changed*).

**Excerto 82** – seminário      04/09/2007

001 Daniela: (...) {they} they wrote like this + {uh} [1] :: {I} + I know :: that it would happen + | Lula + {eh} + always give us bad examples + and bla bla | and start :: {to} + to say many examples + | (INCOMP) for example + | if the journalist is against Lula {ok} | (...) so we see :: that {the} + the fact is just the end of the text + | we need :: to read everything + all the opinion of the journalist :: to see :: what {is really importan/ + eh} + it's important in that text {ok?} + | so it changed with lead news (...)

A fala de Daniela apresenta frequência mais alta de autorreparo. No teste oral, a participante reformula sua produção seis vezes e se corrige mais seis, em relação a tempo verbal (passado), uso de advérbio e seleção lexical (excertos 83 e 84). No seminário, Daniela reformula sua fala oito vezes e corrige-se sete vezes em relação a concordância, passado, seleção lexical, advérbio e artigo, como ilustramos com o excerto 85, onde o trecho duplamente grifado apresenta tanto uma correção quanto uma reformulação.

**Excerto 83** – teste oral      26/11/2007      autorreparo: correção gramatical

021 ER: ok + and: are you teaching + already teaching something?  
022 Daniela: | {yes I/} + yes + I teach English :: because I have :: to do the mini course + | {so + I} + actually I finish {eh next/} + last week + | and + it was good + | I think :: that {eh + I have} + I had just one + student (...)

**Excerto 84** – teste oral      26/11/2007      autorreparo: reformulação

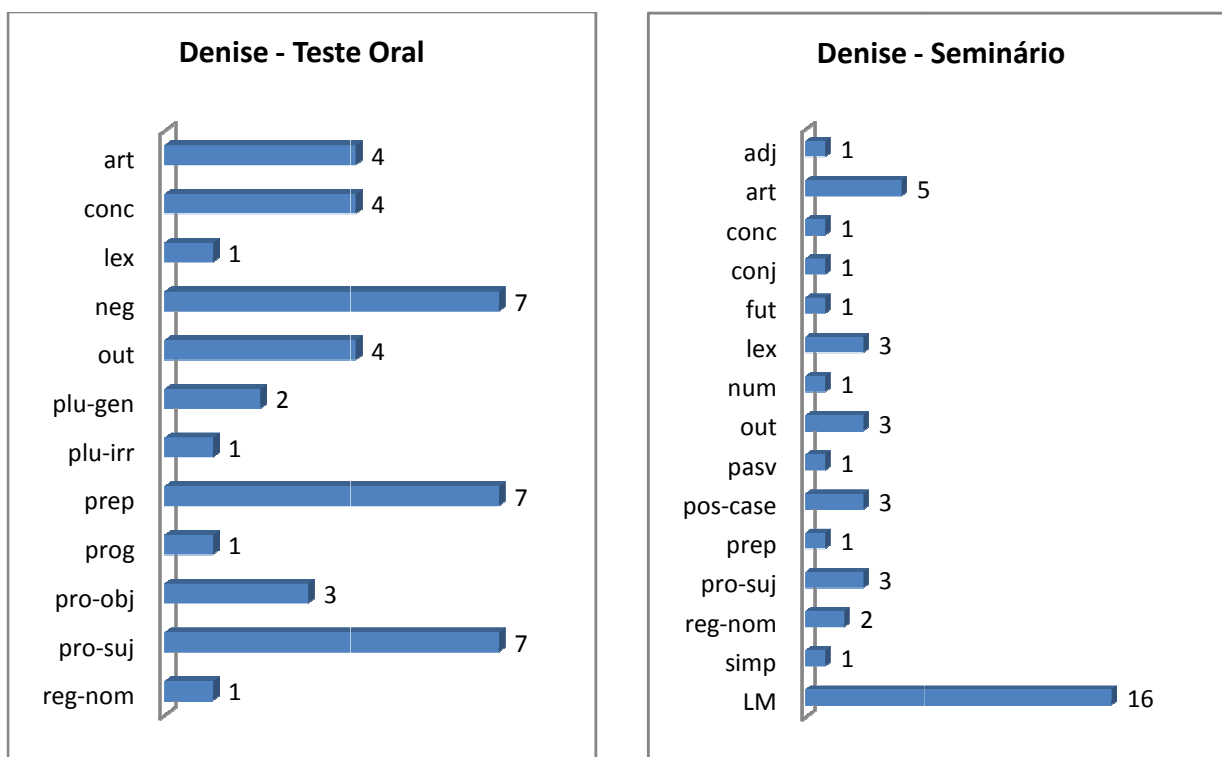
045 ER: yes + why do you think  
046 Daniela: | {ah + ah} because of his clothes + | {it's a} it's a kind of {eh} boy :: that we see in Brazil or in the United States or in Europe + | {it's a} + it's not a kind of boy :: that we see + in oriental one + | he's not Japanese + | so I think :: that is + {eh} a boy :: like we see here < for example > + in Brazil |

**Excerto 85** – seminário 04/09/2007

001 Daniela: (...) {they + they} + they + usually + write opinions + and interpretation of the fact + in the news + | so {they write everythings} + they wrote everything :: that they wanted + | {but after eh} at this time they didn't have time :: to do this + | (...) and they started :: to really use this {in the + eh + in the eh North Ame/ eh} in the United States + | and lead {is this + eh + follow the idea} + follows the idea of the five Ws + who what when where and why + |

Semelhantemente a Daniela, no teste oral Denise apresenta escopo de 12 desvios, mas sua frequência é ainda mais alta ( $f = 42$ ). Três tipos de desvios se destacam: pronomes ( $f = 10$ ) – somando-se pronomes sujeito ( $f = 7$ ) e objeto ( $f = 3$ ) –, preposições ( $f = 7$ ) e seleção indevida das partículas de negação *no* e *not* ( $f = 7$ ). A essas categorias, seguem-se desvios em artigos e/ou determinantes ( $f = 4$ ), concordância ( $f = 4$ ) e outros ( $f = 4$ ).

No seminário, por depender demasiadamente dos textos dos slides, grande parte da fala de Denise configura leitura e, de acordo com nossas decisões metodológicas, esses trechos não são considerados para análise. Isso fez com que a quantidade de fala “espontânea” da aluna fosse consideravelmente inferior à das outras participantes. Não menos importante é o fato de Denise usar muitas vezes frases nominais, centrais de um enunciado completo, o que pode ter contribuído para que cometesse menos desvios caso tivesse falado mais espontaneamente e não lido tanto. Assim, com os trechos de fala não lida, temos que no seminário Denise apresenta frequência de 43 desvios distribuídos em 15 diferentes tipos, dos quais se destacam o uso de artigo e/ou determinante ( $f = 5$ ) e, principalmente, o uso da LM ( $f = 16$ ) sem fins pedagógicos (figura 13).



**Figura 13** – Frequência de desvios de Denise no teste oral e no seminário

O excerto 86 ilustra desvios cometidos por Denise no teste oral, englobando as categorias de inadequação da partícula de negação (*no/not*), concordância entre pessoa e verbo, e ausência de pronome sujeito (*it can be*). O último desvio destacado no excerto constitui um exemplo da categoria “outros”. O excerto 87 ilustra na fala de Denise no seminário o uso da LM e desvios referentes a artigo e/ou determinante e caso possessivo.

**Excerto 86 – teste oral**      26/11/2007

043 ER: and what do you think about when you see this picture?  
 044 Denise: | {ok + uh about another cultural + another cu/ eh} + because in Brazil + no common + :: people uses + many piercings {ok + eh} | Brazilian people uses piercing | but + no much + | and can be another African country + {and} + :: where {eh} + belongs {uh} + the culture of this country |

**Excerto 87** – seminário 05/11/2007

005 Denise: (...) abadá is this + Rio Preto Fest Folia two thousand seven + | a Ivete abadá because the Cerveja e Companhia is a company + {eh} + by Ivete + | (...) and + {eh} + semana do saco cheio [4] | {uh} {cadê?} + many [2] | Chiclete com Banana + in Porto Seguro (...)

No teste oral, Denise reformula seus enunciados três vezes e realiza outras três autocorreções, em plural, tempo verbal (futuro) e seleção lexical:

**Excerto 88** – teste oral 26/11/2007 autorreparo: correção gramatical (futuro)

017 ER: right + and what are you plans for next year?  
 018 Denise: | next year + {I: + I will} + I'm going to do + master's {a} + at <<university>> |

**Excerto 89** – teste oral 26/11/2007 autorreparo: reformulação

007 ER: seven years + and + do you like studying English?  
 008 Denise: | {oh: + I like + uh: no + I + I don't + eh:} I don't like very much + | but + {uh I like} + I like + :: because English is very important for my life |

No seminário, é interessante observar que Denise não realiza nenhuma autocorreção e apenas reformula sua fala uma vez, que trazemos no excerto 90.

**Excerto 90** – seminário 05/11/2007

001 Denise: (...) Ivete Sangalo is a icon + of + carnival + | Filhos de Gandhi + {is ano/ + it's eh} + it's a bloco + | pay attention the {necklaces} + color necklaces

De forma geral, os desvios mais frequentes na faixa D afetam artigos, preposições, léxico, concordância e pronomes sujeito. Para resumir, na faixa D observamos praticamente um escopo de desvios de tamanho semelhante ao que temos na faixa C. As diferenças encontram-se na frequência de desvios, que é 20% maior na faixa D do que na C. Outro dado relevante é que é nesta faixa que surge tanto no teste oral quanto no seminário o uso da língua

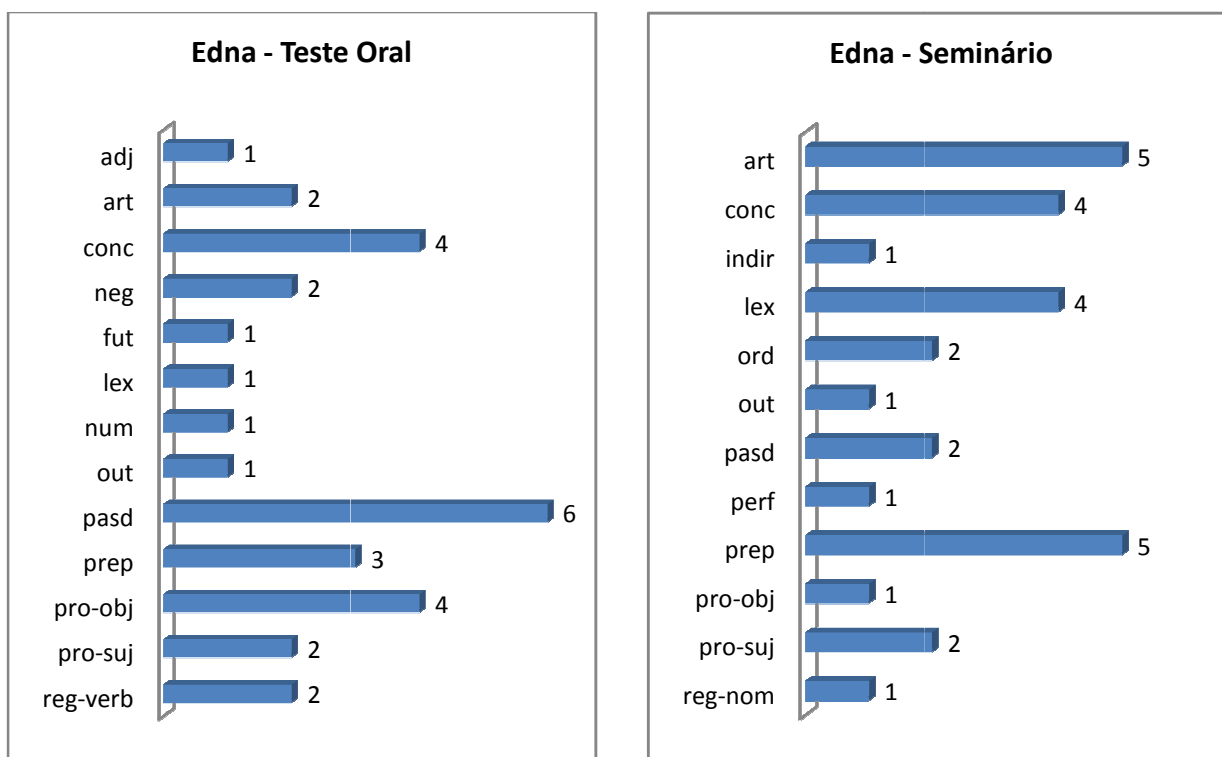
materna<sup>63</sup>. A alta frequência de desvios nesta faixa incomoda o ouvinte, mas poucas vezes a comunicação é impossibilitada.

### 3.3.4 Faixa E

No teste oral, Edna comete 13 tipos diferentes de desvios, com uma frequência de 30. Dentre esses desvios, destacamos problemas com a conjugação do verbo no passado ( $f = 6$ ), pronomes ( $f = 6$ ) – somando-se pronome objeto ( $f = 4$ ) e sujeito ( $f = 2$ ) – concordância ( $f = 4$ ) e preposições ( $f = 3$ ). No seminário, Edna apresenta frequência de 29 desvios distribuídos entre um escopo de 12 tipos diferentes. Destacam-se em sua produção oral desvios no uso de artigos e/ou determinantes ( $f = 5$ ), preposições ( $f = 5$ ), concordância ( $f = 4$ ) e seleção lexical ( $f = 4$ ). A participante não recorre à LM, mas também apoia-se com regular frequência na leitura dos slides. A diferença entre ela e Denise (Faixa D) é que, logo após a leitura de um trecho, Edna procura comentá-lo, apresentando maior quantidade de fala espontânea (figura 14).

---

<sup>63</sup> No seminário, só foram categorizados como desvios as ocorrências de uso de língua materna sem a intenção pedagógica de fornecer informação aos alunos-ouvintes.



**Figura 14** – Frequência de desvios de Edna no teste oral e no seminário

Os excertos 91 e 92 ilustram desvios cometidos por Edna no seminário, englobando passado e concordância, além de outros, como seleção lexical (“*I told*” em vez de “*I said*” ou “*I told you*”, e “*found out*” em vez de “*found*” ou “*had*”).

**Excerto 91** – teste oral      20/11/2007

003 ER: Edna and Fábio + you are familiar to me  
 004 Edna: | {yes} + you teach me in + <<instituto de idioma>> + <<instituto de idioma>> |  
 005 ER: oh + yeah + as a substitute + teacher  
 006 Edna: {yes}|  
 007 ER: now I remember ((risada)) + your + your face was familiar to me (...)

**Excerto 92** – teste oral      20/11/2007

026 ER: right + what you don't like + what you don't like about English?  
 027 Edna: | I have + a lot of problems with English :: because + < {I/ I have I} + I told you> + I have never studied before | then <:: when I entered here> + I found out a lot of problems :: because I didn't understand + nothing + | and {they/} another students + {eh} were prepared :: to + do this course + | and I was not {DESC} |

O excerto 93 ilustra a produção oral de Edna no seminário, quando a participante comete desvios em preposição (*this is in Japan*, para dizer que tudo que havia dito até então ocorre no Japão), ordem de elementos, concordância, artigo e/ou determinante, regência nominal (*in relation to*), estrutura indireta com a conjunção *how*, semelhante a estrutura de perguntas indiretas e passado.

**Excerto 93** – seminário 15/10/2007

007 Edna: {uhm uhm} [1] {ok} + this is Japan + | now + I will talk about + {is/} islamic family relations + | in this culture + {I have} + I have + many good (things) + | because they are [1] {uhm} + a people very closed + | {uhm} + the things + < :: that I + {I} + researched on internet > + {is} + is relation with the + {Quran + Alcorão} + Quran + | and + the Quran {don't} don't say + {eh} + :: how is the + daily of the family + | only the + {uhm} + the law of Allah + {ok?} + | {uhm} + I will try + :: {to} + to find information + in orkut + | BUt + {if you + don't} [1] if you + are not friend of this + type of people + :: you can't speak + with them + | it's impossible + | {they} they don't + answer + | I sent emails + | {but}

No teste oral, Edna não realiza nenhuma reformulação em sua fala e se corrige uma única vez, em relação ao aspecto perfeito (excerto 94). No seminário, ela se corrige duas vezes, em relação ao uso do passado e concordância (grifo simples), e realiza três reformulações (grifo duplo). Ilustramos esses dados com o excerto 95.

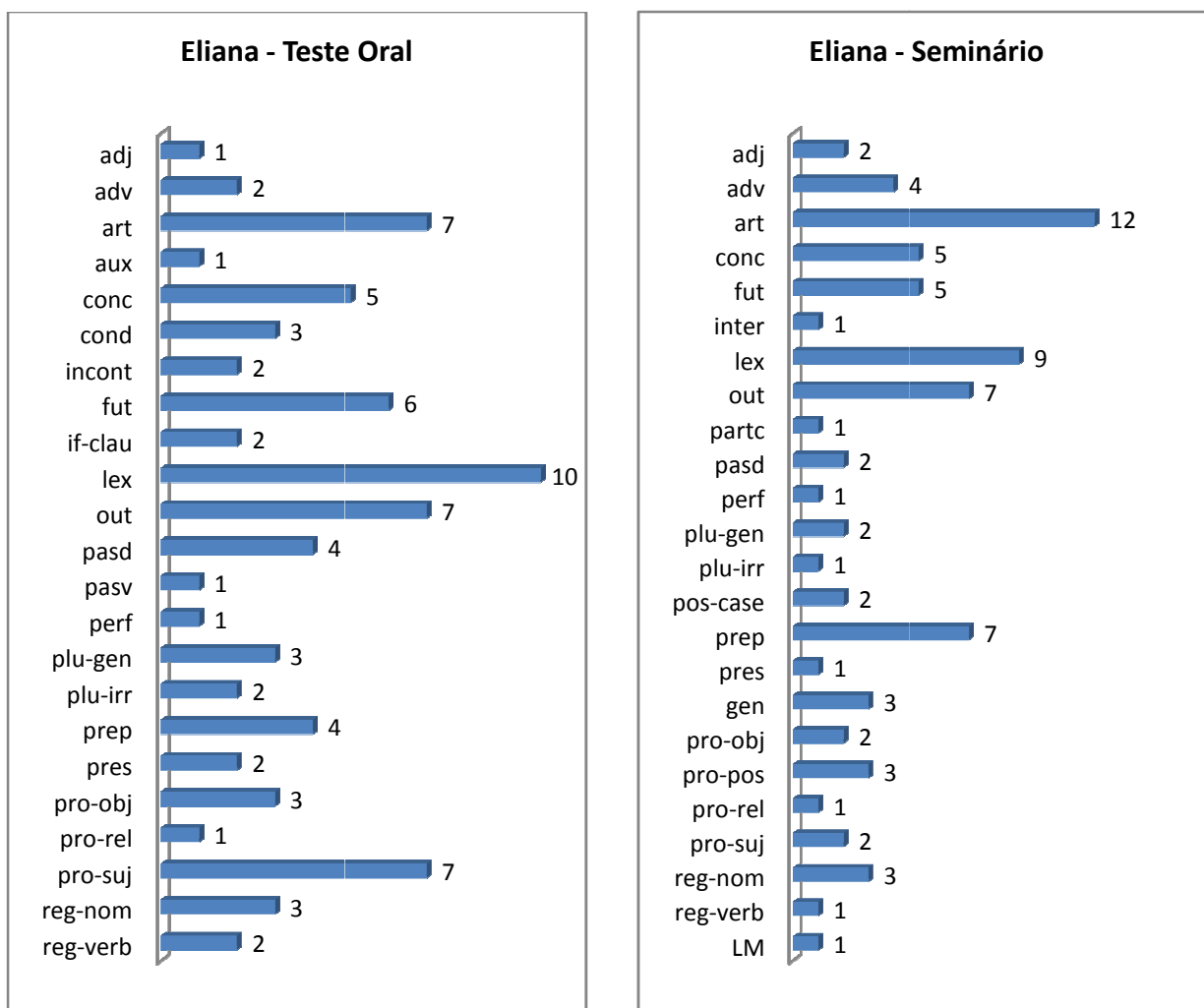
**Excerto 94** – teste oral 20/11/2007 autorreparo: correção gramatical

015 ER: just to break the ice + and to get to know you a little bit right? + how long have you been studying English?  
 016 Fábio: ladies first  
 017 Edna: | I haven't never studied English :: before I entered here + | and {I study} + I have studied since 2002 |

**Excerto 95** – seminário 15/10/2007

003 Edna: |{yes} ((risada)) + of course {there is + eh + eh} + this type of things happen in + traditional families + {ok?} + | young couples + I know :: that is different [2] | (...) {uhm} + in the past [1] uh + women + {can eh + wou} + could + say no + to {the} + the married + | {eh} + today + they can choose + | but + it's very common arranged marriage + | {eh} [1] {are very common} + is very common (...)

A participante Eliana apresenta escopo de desvios consideravelmente mais amplo ( $f = 23$ ) e frequência bem mais alta ( $f = 79$ ) no teste oral do que Edna. O léxico ( $f = 10$ ) destaca-se como um grande problema para a aluna. O uso indevido de pronomes também surge com alta frequência ( $f = 11$ ) – somando-se pronomes sujeito ( $f = 7$ ), objeto ( $f = 3$ ) e relativo ( $f = 1$ ) –, bem como o uso inadequado de artigo e/ou determinante ( $f = 7$ ). Em seguida, há problemas com a conjugação no futuro ( $f = 6$ ), relacionadas a *if clauses* ( $f = 2$ ), e com a concordância ( $f = 5$ ). Desvios na conjugação do passado ( $f = 4$ ) e no uso de preposição ( $f = 4$ ), também presentes na produção oral de várias das participantes deste estudo, também estão presentes em frequência considerável. Há ainda sete ocorrências na categoria “outros”. No seminário, Eliana apresenta frequência de 78 desvios e escopo de 24 tipos diferentes. Destacam-se desvios em artigo e/ou determinante ( $f = 12$ ), seleção lexical ( $f = 9$ ), preposição ( $f = 7$ ), concordância ( $f = 5$ ), uso do futuro ( $f = 5$ ) e advérbio ( $f = 4$ ). Dentre os desvios da categoria outros ( $f = 7$ ), temos trechos de difícil compreensão da intenção linguística da participante (figura 15).



**Figura 15** – Frequência de desvios de Eliana no teste oral e no seminário

Nos excertos 96 a 98 ilustramos desvios cometidos pela participante Eliana no teste oral, englobando pronome, futuro (na escolha entre *will* e *going to*), seleção lexical (“*pretend*” em vez de “*intend*”) e estrutura de *if clause*.

**Excerto 96** – teste oral      20/11/2007

164 ER: ok + what about you? + how did you how did you feel doing the test?  
 165 Eliana: | I liked + | and I think :: is very important < :: like she said about this part>  
 + | because is very {dicult/} difficult :: to correct {some some eh} + some persons + | because {uh +  
 is a/ is very personal} + is a very personal thing (...)

**Excerto 97 – teste oral** 20/11/2007

- 052 ER: ok + and what about next year + what are your plans for next year?  
 053 Eliana: | I will travel + | I will change my city + | {I} I will not + stay here + | I will travel to + <<city>> + | and I pretend :: {to stay} + to stay there (...)

**Excerto 98 – teste oral** 20/11/2007

- 096 ER: ok + where is she going? + where do you think she's going?  
 097 Eliana: | if I was dressing like her + :: {I was + I} + I'm going to: {shop} + a shopping mall + | something like that + | I think |

O excerto 99 ilustra a fala de Eliana no seminário, onde comete desvios no uso de artigo e/ou determinante, concordância e regência nominal. Também há um exemplo de desvios classificado na categoria “outros”.

**Excerto 99 – seminário** 30/10/2007

- 003 Eliana: (...) {(INCOMP) dress {in European} + in + a + Europe} + {[islamic dress controversy in a Europe]}<sup>64</sup> + special with {the} + {eh:} [2] the {w/} + women dress (...): [[for them + the burqa and the (INCOMP) {are} + are both + a symbol of religious + {uh:} + oppression]] + | and + if is big + not oppression just the Afghanição + or {the + just this} + just the + womans + :: wear + the burqa + | {eh} + for them + {it} + it will + oppress + the other + women + :: that + was + with {thi + this} this women :: because + {for} + for this {critic/} critics + < for example > + we + women here < for example > + we will be + not so good :: {with} + with {talk} + talk + {with him/} with her or something like that (...)

No teste oral, Eliana também reformula sua produção mais vezes que suas colegas (f = 11) e se corrige seis vezes, em relação ao tempo verbal presente, uso de preposição, plural, pronome sujeito e seleção lexical. No seminário, Eliana reformula sua produção oral nove vezes e corrige-se quatro vezes, em relação a gênero, passado, plural irregular e seleção pronominal. Ilustramos esses dados com os excertos 100 a 102.

---

<sup>64</sup> Os trechos entre colchetes duplos são leitura de texto de apoio e foram inseridos no excerto para fornecer informação considerada necessária para a compreensão do mesmo. Tais trechos não entram na análise de desvios da produção oral do aluno, mesmo quando apresentam desvios.

**Excerto 100** – teste oral      20/11/2007      autorreparo: correção gramatical (plural)

050      ER:                      *ok + and are you teaching already?*

051      Eliana:                | *no + {I + I + not yet not} + not nowadays | but {I + I tea/} I teach English {in the +eh like} here + to a {small} small group + of children + | {and I} + and I teach here too in {<<name>>} + <<name >> + {in the: + to} + to {little} little {child + chil/} children + | it's very good + | I like very much + | it's very good + {yes} |*

**Excerto 101** – teste oral      20/11/2007      autorreparo: reformulação

107      Eliana:                (...) *if the man don't say something + :: {if not so + with respect} + if the man respect you :: and just look :: {and say} or just say something cool + :: {it's not} + don't have problem |*

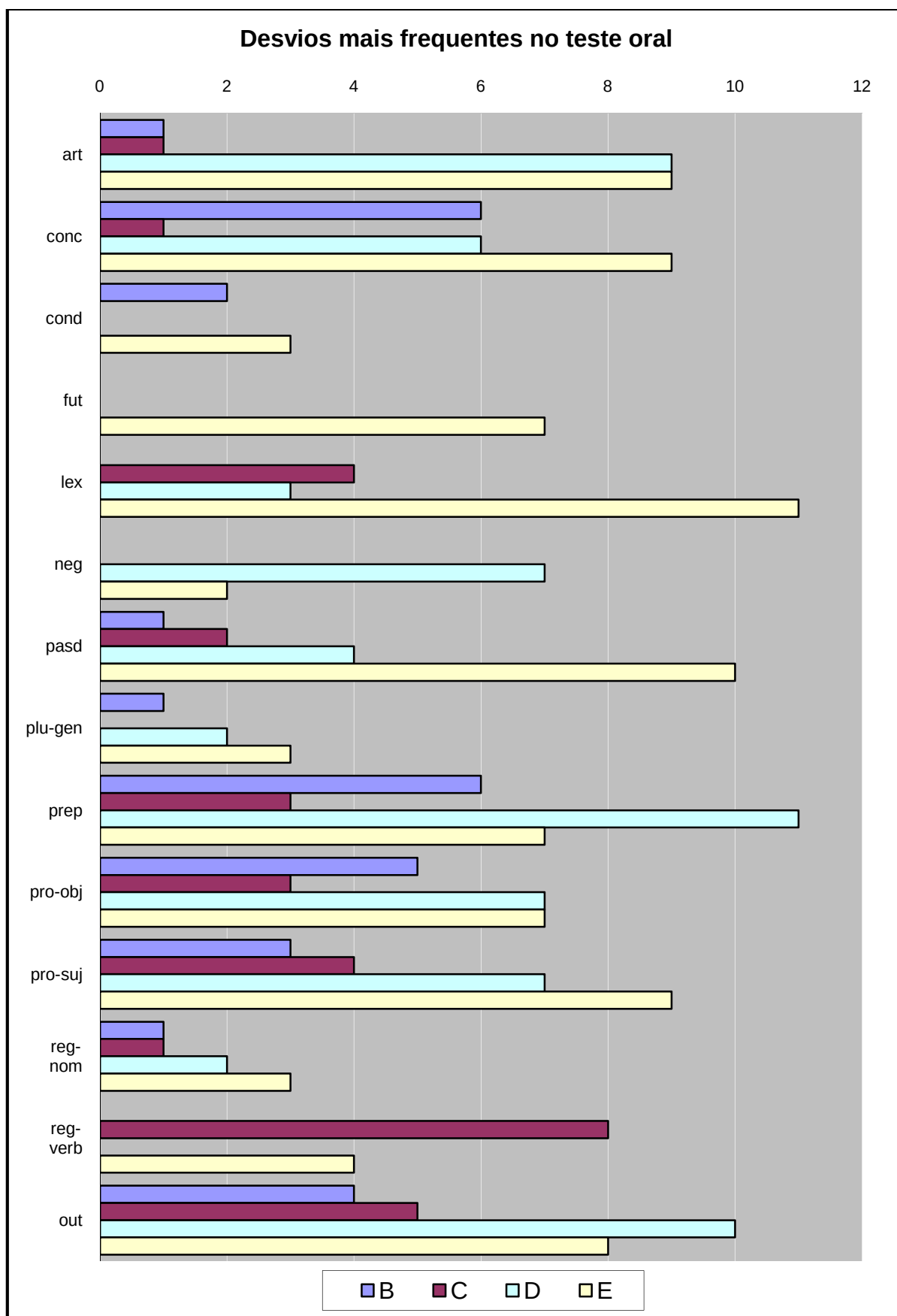
**Excerto 102** – seminário      30/10/2007

003      Eliana:                (...) *{eh} + they {do/} didn't agree with this + too + :: because {she + eh} + they said + :: it's not {to + in Qu} + in Quran + :: it's different + a way + (...) Amish + do you know? + about them? [1] | it's a + American + people + | but they live in a + very different way [2] | (...) {eh + woma/} women or men + {they don't + can} + they can't wear another + thing {to} + with this things + | something {wi + eh} + happy + for example [5] | this photo (...)*

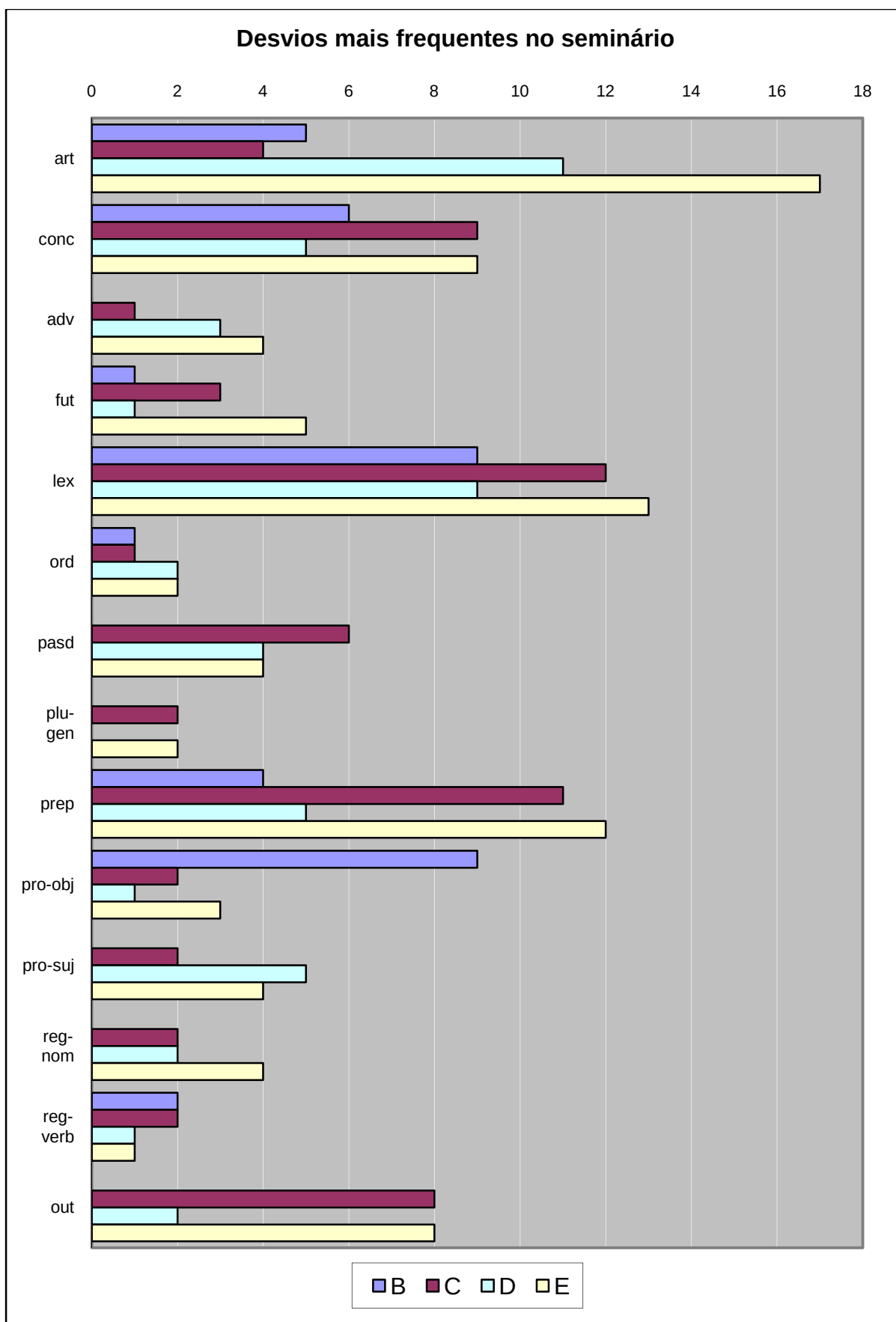
Em resumo, os desvios mais frequentes na faixa E afetam artigos, preposições, léxico, concordância, pronomes sujeito e os tempos verbais passado e futuro. Observamos que tanto a frequência de desvios quanto o escopo de tipos de desvios são 30% maiores do que encontramos na faixa adjacente superior, a faixa D. Além disso, esta é a faixa em que muitos desvios colocam em risco a comunicação.

**3.3.5 Discutindo a precisão gramatical**

Nas figuras 16 e 17 (próximas páginas), as categorias de desvios mais recorrentes no teste oral e no seminário são apresentadas em frequência para cada faixa de proficiência. A informação visual permite facilmente observar que a faixa E destaca-se das demais por apresentar frequência bem mais alta na maior parte dessas categorias do que as outras faixas, seguida da faixa D.



**Figura 16** – Comparação de frequências de desvios mais recorrentes por faixa no teste oral



**Figura 17** – Comparação de frequências de desvios mais recorrentes por faixa no seminário

Se estabelecermos um ponto mediano geral como cinco para o teste oral – a partir da frequência máxima de desvios numa mesma categoria (11) –, das 14 categorias de desvios, temos que, no teste oral: (a) nove ultrapassam a mediana na faixa E; (b) sete, na faixa D; (c) uma, na faixa C; e (d) duas, na B. No seminário, a partir da frequência máxima de desvios (11), temos uma mediana igual a 8, e das 14 categorias, (a) quatro ultrapassam a mediana na faixa E; (b) duas, na faixa D; (c) três, na faixa C; e (d) duas, na B.

Devemos, entretanto, interpretar criteriosamente o fato de na faixa D termos encontrado menos categorias que ultrapassam a mediana do que na faixa C. Como já dissemos, uma das participantes da faixa D apoia-se sobre a leitura dos slides na maior parte do tempo e produz pouca quantidade de fala espontânea. É natural que encontremos uma frequência menor de erros num conjunto de dados menor do que se esse mesmo conjunto fosse expandido. Além disso, Denise produz enunciados mais simplificados, o que reduz o risco de cometer desvios.

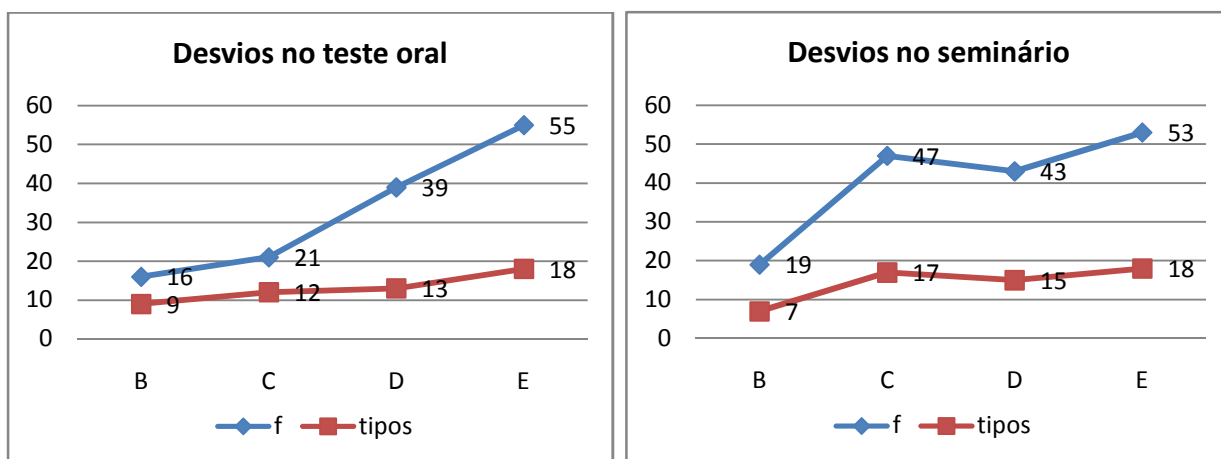
Os resultados apontam que existe consistência interna da escala de proficiência em relação à precisão gramatical, pois as médias de desvios aumentam em direção às faixas mais baixas (tabela 03).

**Tabela 03** – Valores médios para frequência e tipos de desvios por faixa

| FAIXA    | TESTE ORAL |              | SEMINÁRIO |              |
|----------|------------|--------------|-----------|--------------|
|          | <i>f</i>   | <i>tipos</i> | <i>f</i>  | <i>tipos</i> |
| <i>B</i> | 16         | 9            | 19        | 7            |
| <i>C</i> | 21         | 12           | 47        | 17           |
| <i>D</i> | 39         | 13           | 43        | 15           |
| <i>E</i> | 55         | 18           | 53        | 18           |

Assim, as faixas de proficiência caracterizam-se por uma diminuição da frequência de desvios cometidos conforme se pula para a faixa adjacente superior, mas também pela diminuição dos tipos diferentes de desvios, conforme ilustra a figura 18.

Novamente, no seminário, os resultados da faixa D não seguem o padrão encontrado no teste oral e temos de fazer mais uma vez a ressalva de que há pouca quantidade de fala espontânea de Denise.



**Figura 18** – Frequência e tipos de desvios por faixa

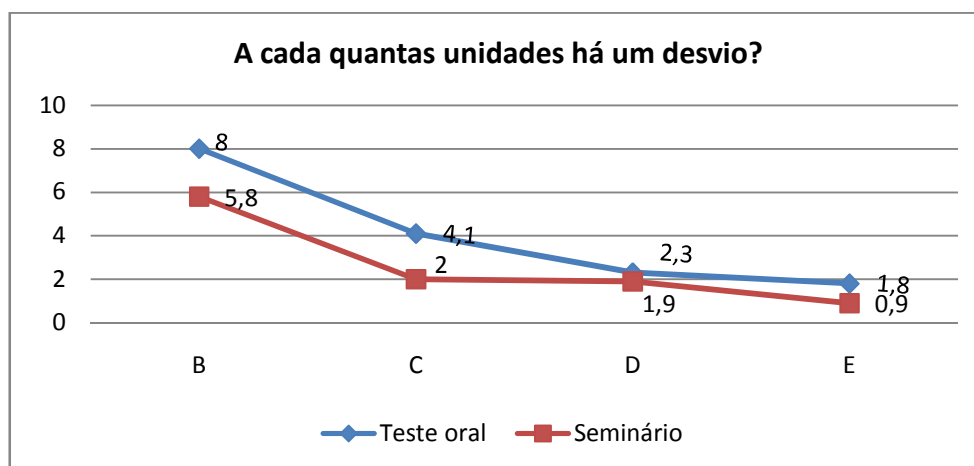
Na literatura, encontramos olhares quantitativos não apenas para a frequência de desvios, mas também por meio de outros dois índices: (a) índice de desvios por unidade e (b) índice de unidades sem desvios. O primeiro é calculado a partir da razão entre a frequência de desvios e a frequência de *AS-units*, e o segundo, entre a frequência de *AS-units* que não apresentam desvios e a frequência total de *AS-units*. Quando multiplicado por 100, o índice de unidades com desvios apresenta a porcentagem de unidades que o falante produziu adequadamente. Apresentamos esses resultados na tabela 04.

**Tabela 04 – Precisão gramatical**

| <b>PARTICIPANTE</b> | <b>UNIDADE<br/><i>f</i></b> | <b>DESVIO<br/><i>f</i></b> | <b>UNIDADE<br/>SEM DESVIO<br/><i>f</i></b> | <b>ÍNDICE<br/>UNIDADE SEM<br/>DESVIO</b> | <b>ÍNDICE<br/>DESVIO-<br/>UNIDADE</b> |
|---------------------|-----------------------------|----------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>TESTE ORAL</b>   |                             |                            |                                            |                                          |                                       |
| <b>Faixa B</b>      |                             |                            |                                            |                                          |                                       |
| <i>Beatriz</i>      | 159                         | 11                         | 148                                        | 0,93                                     | 0,07                                  |
| <i>Bianca</i>       | 105                         | 22                         | 87                                         | 0,83                                     | 0,21                                  |
| <b>Média</b>        |                             |                            |                                            | <b>0,88</b>                              | <b>0,14</b>                           |
| <b>Faixa C</b>      |                             |                            |                                            |                                          |                                       |
| <i>Camila</i>       | 112                         | 15                         | 101                                        | 0,90                                     | 0,13                                  |
| <i>Cíntia</i>       | 62                          | 27                         | 42                                         | 0,68                                     | 0,44                                  |
| <b>Média</b>        |                             |                            |                                            | <b>0,79</b>                              | <b>0,28</b>                           |
| <b>Faixa D</b>      |                             |                            |                                            |                                          |                                       |
| <i>Daniela</i>      | 114                         | 35                         | 86                                         | 0,75                                     | 0,31                                  |
| <i>Denise</i>       | 68                          | 42                         | 37                                         | 0,54                                     | 0,62                                  |
| <b>Média</b>        |                             |                            |                                            | <b>0,65</b>                              | <b>0,46</b>                           |
| <b>Faixa E</b>      |                             |                            |                                            |                                          |                                       |
| <i>Edna</i>         | 88                          | 30                         | 65                                         | 0,74                                     | 0,34                                  |
| <i>Eliana</i>       | 109                         | 79                         | 53                                         | 0,49                                     | 0,72                                  |
| <b>Média</b>        |                             |                            |                                            | <b>0,61</b>                              | <b>0,53</b>                           |
| <b>SEMINÁRIO</b>    |                             |                            |                                            |                                          |                                       |
| <b>Faixa B</b>      |                             |                            |                                            |                                          |                                       |
| <i>Beatriz</i>      | 134                         | 13                         | 123                                        | 0,92                                     | 0,10                                  |
| <i>Bianca</i>       | 88                          | 25                         | 67                                         | 0,76                                     | 0,28                                  |
| <b>Média</b>        |                             |                            |                                            | <b>0,84</b>                              | <b>0,19</b>                           |
| <b>Faixa C</b>      |                             |                            |                                            |                                          |                                       |
| <i>Camila</i>       | 100                         | 36                         | 78                                         | 0,78                                     | 0,36                                  |
| <i>Cíntia</i>       | 88                          | 58                         | 50                                         | 0,57                                     | 0,66                                  |
| <b>Média</b>        |                             |                            |                                            | <b>0,67</b>                              | <b>0,51</b>                           |
| <b>Faixa D</b>      |                             |                            |                                            |                                          |                                       |
| <i>Daniela</i>      | 120                         | 44                         | 89                                         | 0,74                                     | 0,37                                  |
| <i>Denise</i>       | 52                          | 43                         | 26                                         | 0,50                                     | 0,83                                  |
| <b>Média</b>        |                             |                            |                                            | <b>0,62</b>                              | <b>0,60</b>                           |
| <b>Faixa E</b>      |                             |                            |                                            |                                          |                                       |
| <i>Edna</i>         | 42                          | 29                         | 25                                         | 0,60                                     | 0,69                                  |
| <i>Eliana</i>       | 62                          | 78                         | 28                                         | 0,45                                     | 1,26                                  |
| <b>Média</b>        |                             |                            |                                            | <b>0,52</b>                              | <b>0,97</b>                           |

Os dados revelam que, em média, de todas as unidades que as participantes da faixa B produziram no teste oral, 88% não apresentavam desvios. Na faixa C, essa porcentagem cai para 79%, na D, para 65%, e na E, para 61%. Para o seminário, em média, 84% de todas as unidades produzidas na faixa B não apresentavam desvios. Na faixa C, essa porcentagem cai para 67%, na D, para 62%, e na E, para 52%.

O índice de desvios por unidade revela ainda a frequência média de erros por unidade de fala, e também é consistente entre as faixas. Apresentamos na figura 19 a distribuição dos desvios em relação às unidades sob outra ótica: a cada quantas *AS-units* em média temos um desvio em cada uma das faixas.



**Figura 19** – Média de *AS-units* entre desvios

Na faixa B, as participantes produzem em média um desvio a cada oito *AS-units* no teste oral e a cada 5,8 no seminário. Esses resultados são significativamente mais altos que em todas as outras faixas. No teste oral, a faixa C se destaca da adjacente D em aproximadamente o dobro (4,1 na C, e 2,3 na D), mas o mesmo não ocorre no seminário, onde os resultados são praticamente os mesmos (2 na C, e 1,9 na D). Na faixa E é produzido em média um desvio a cada 1,8 *AS-unit* no teste oral, e no seminário há mais de um desvio por unidade (0,9).

Quando comparamos a precisão gramatical observada no teste oral àquela observada no seminário percebemos que proporcionalmente o teste oral é o formato de avaliação em que menos desvios são cometidos. Isso é um dado interessante porque poderíamos pensar que pelo fato de haver preparação para o seminário, o nível de precisão poderia ser maior no seminário. Entretanto, não é isso que observamos. Retomaremos esta questão mais adiante, quando outros dados relevantes para esta discussão já tiverem sido apresentados.

Outra dimensão da precisão gramatical diz respeito à autocorreção. A autocorreção na fala é um fenômeno que pode estar vinculado tanto ao nível de proficiência do falante quanto às características da língua que é produzida em tempo real e, portanto, necessita de constante edição (BYGATE, 1987). Além disso, a autocorreção também está sujeita à percepção que o falante tem sobre a necessidade iminente de interromper sua fala para se corrigir. A tabela 05 apresenta os resultados para autocorreção.

**Tabela 05 – Relação entre desvios corrigidos e não corrigidos**

| PARTICIP   | TOTAL    | NÃO CORRIGIDO | CORRIGIDO |       |
|------------|----------|---------------|-----------|-------|
|            | <i>f</i> | <i>f</i>      | <i>f</i>  | %     |
| TESTE ORAL |          |               |           |       |
| Faixa B    |          |               |           |       |
| Beatriz    | 12       | 11            | 1         | 8,33  |
| Bianca     | 24       | 22            | 2         | 8,33  |
| Média      |          |               |           | 8,33  |
| Faixa C    |          |               |           |       |
| Camila     | 17       | 15            | 2         | 11,76 |
| Cíntia     | 29       | 27            | 2         | 6,89  |
| Média      |          |               |           | 9,32  |
| Faixa D    |          |               |           |       |
| Daniela    | 41       | 35            | 6         | 14,63 |
| Denise     | 45       | 42            | 3         | 6,66  |
| Média      |          |               |           | 10,64 |
| Faixa E    |          |               |           |       |
| Edna       | 31       | 30            | 1         | 3,22  |
| Eliana     | 85       | 79            | 6         | 7,05  |
| Média      |          |               |           | 5,13  |

| PARTICIP       | TOTAL<br><i>f</i> | NÃO CORRIGIDO<br><i>f</i> | CORRIGIDO<br><i>f</i> | %            |
|----------------|-------------------|---------------------------|-----------------------|--------------|
| SEMINÁRIO      |                   |                           |                       |              |
| <b>Faixa B</b> |                   |                           |                       |              |
| <i>Beatriz</i> | 15                | 13                        | 2                     | 13,33        |
| <i>Bianca</i>  | 28                | 25                        | 3                     | 10,71        |
| <b>Média</b>   |                   |                           |                       | <b>12,02</b> |
| <b>Faixa C</b> |                   |                           |                       |              |
| <i>Camila</i>  | 41                | 36                        | 5                     | 12,19        |
| <i>Cíntia</i>  | 66                | 58                        | 8                     | 12,12        |
| <b>Média</b>   |                   |                           |                       | <b>12,15</b> |
| <b>Faixa D</b> |                   |                           |                       |              |
| <i>Daniela</i> | 53                | 44                        | 7                     | 13,20        |
| <i>Denise</i>  | 43                | 43                        | 0                     | 0            |
| <b>Média</b>   |                   |                           |                       | <b>6,60</b>  |
| <b>Faixa E</b> |                   |                           |                       |              |
| <i>Edna</i>    | 31                | 29                        | 2                     | 6,45         |
| <i>Eliana</i>  | 82                | 78                        | 4                     | 4,87         |
| <b>Média</b>   |                   |                           |                       | <b>5,66</b>  |

Os resultados das nossas análises não mostram a autocorreção como um elemento que esteja diretamente relacionado à proficiência das participantes. No teste oral, os resultados são inconsistentes em relação às faixas. No seminário aparecem de maneira mais consistente, mas não o suficiente para que possamos dizer que seu emprego seja principalmente consequência da proficiência na língua estrangeira. Essas conclusões levantam alguns questionamentos a respeito de como atualmente os descritores da escala do TEPOLI prevêm a capacidade que o aluno típico de cada faixa de proficiência tem para perceber seu próprio desvio e retomá-lo em tempo hábil de ser corrigido. Na tabela 06, reproduzimos o descritor que trata de autocorreção.

**Tabela 06 – Precisão e autocorreção na escala do TEPOLI**

| FAIXA | DESCRIPTOR                                                                                                         |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A     | Utiliza estruturas sintáticas corretamente e não comete erros gramaticais.                                         |
| B     | Utiliza estruturas sintáticas corretamente e, se comete desvios gramaticais, é capaz de se autocorriger.           |
| C     | Utiliza estruturas sintáticas corretamente na maior parte do tempo, podendo cometer eventuais desvios gramaticais. |
| D     | Utiliza, na maioria das vezes, estruturas sintáticas simples, apresentando eventuais desvios gramaticais.          |
| E     | Utiliza somente estruturas sintáticas simples e, ainda assim, comete desvios estruturais.                          |

A capacidade para perceber seus erros e se corrigir em tempo real é prevista na escala do TEPOLI como um elemento que diferencia a faixa B das inferiores. Ao apenas mencionar a autocorreção na faixa B, a escala afirma em seu não dito que nas demais faixas não há autocorreção. No entanto, nossos dados mostram um quadro diferente. Todos os alunos são capazes de se corrigir e inclusive, percentualmente, os que mais se corrigem no teste oral são as participantes da faixa D. Acreditamos, a partir disso, que deva ser cuidadosamente repensado se a autocorreção deve fazer parte dos descritores das faixas de proficiência. O único indício que temos é que as participantes da faixa E apresentam a menor média de todas as faixas para autocorreção tanto no teste oral quanto no seminário e que essa média é praticamente a mesma nos dois formatos (5,13 no teste oral e 5,66 no seminário). Dessa forma, podemos pensar que o critério de autocorreção possa discriminar a faixa D da E, mas não as demais.

A autocorreção é um fenômeno que também guarda relação com os julgamentos que o falante faz em tempo real a respeito da necessidade de interromper sua fala para voltar e se corrigir. A hipótese do Monitor (Krashen, 1982) explica que a autocorreção pode estar sujeita tanto à história do indivíduo enquanto aprendiz da língua (por exemplo, se aprendeu a língua estrangeira em contextos de supervalorização da gramática e punição de erros) quanto

à sua personalidade. Nos excertos 103 a 105, observamos, por exemplo, que Eliana (faixa E) não parece se incomodar pelos desvios que comete tanto quanto Bianca (faixa B).

**Excerto 103** – entrevista      26/11/2007

*Daniela: (...) eu fiquei preocupada porque na sala ela [Eliana] tinha mais dificuldade, então eu achei que podia ser mais complicado pra ter uma interação (...) só que na verdade ela fala muito, mesmo se ela não sabe falar, ela fala (...)*

**Excerto 104** – entrevista      05/11/2007

*Eliana: (...) porque é o que você acredita então se alguém fala pra você uma coisa que você discorda, pelo menos eu não vou conseguir ficar quieta, eu vou tentar falar, independente se vai sair certo ou não, mas eu vou tentar fazer a outra pessoa me entender.*

**Excerto 105** – entrevista      20/11/2007

*Bianca: (...) eu falei, por exemplo, em vez de falar “she’s dead” eu falei “she die, she’s die” ah, eu errei na hora. Agora eu vi, mas lá na hora não tem como, a gente não percebe essas coisas, (...) eu sou super autocrítica, tanto que eu nem queria ouvir, eu já não gosto muito, se eu for ouvir então, vou falar “nossa” (...) erro eu sei que eu tive porque eu percebo, você percebe assim na hora que você está falando que você comete erro, de vez em quando dá pra corrigir, eu acho que eu devo ter me corrigido algumas vezes, quando eu erro eu sempre procuro me corrigir (...)*

Sobre esses excertos podemos tecer duas observações. A primeira é que a postura das participantes em relação ao desvio é diferente. Tanto pela colocação da própria participante quanto pela percepção que uma colega tem da outra notamos que Eliana é muito menos orientada para a autocorreção do que Bianca. De acordo com Krashen (1982), as pessoas que fazem muito pouco uso do Monitor são pessoas tipicamente pouco influenciadas pelas correções alheias. Por outro lado, aqueles que se corrigem demasiadamente podem fazê-lo “apenas para terem certeza”, ao não se sentirem suficientemente confiantes para usarem a língua sem se referirem constantemente ao Monitor (KRASHEN, 1982, p. 19).

A segunda observação é a contradição no dizer de Bianca, que primeiramente afirma que quando está falando não nota os desvios (“lá na hora não tem como, a gente não percebe essas coisas”), mas depois afirma que os nota (“você percebe assim na hora que você está falando que você comete erro”). Mesmo com uma proficiência alta, nem sempre os

desvios são percebidos. Relacionando essa consideração aos descritores, ao empregar um período com uma oração condicional – “se comete erros gramaticais, é capaz de se autocorrigir” –, tem-se a falsa impressão de que desvios gramaticais nessa faixa, além de raros são *sempre* percebidos pelo falante e corrigidos, o que não é verdadeiro, segundo nossos dados. Bianca ainda afirma que, mesmo quando percebe seus desvios, nem sempre se corrige (“*de vez em quando dá pra corrigir*”).

Esses resultados estão em consonância com a hipótese de Krashen (1982), que prevê que para que a autocorreção aconteça três condições devem ser satisfeitas: (a) tempo suficiente, por exemplo, na fala planejada; (b) foco na forma e não na comunicação; e (c) conhecimento da regra gramatical. Além disso, nem todas as regras são passíveis de correção na mesma medida.

Assim, a autocorreção pode ser um fenômeno que guarda uma relação mais frouxa com a capacidade do falante para usar a língua do que pensávamos. É necessário certo cuidado com a afirmação de que a autocorreção diferencie faixas de proficiência da maneira como é descrito atualmente na escala do TEPOLI. Tais considerações apontam em direção à revisão desse descritor.

### **3.4 Complexidade gramatical**

Os descritores da escala do TEPOLI prevêem que a gramática, que se realiza por meio de estruturas sintáticas, assuma maior complexidade faixa a faixa em direção a níveis de proficiência mais elevados. Nesta seção, apresentamos os resultados das análises sobre complexidade gramatical e discutimos as implicações desses resultados para o teste. Empregamos medidas quantitativas para investigar a complexidade, mas acreditamos que se não olharmos qualitativamente para as produções das participantes estaremos enxergando

apenas uma dimensão do construto de complexidade gramatical. Dessa forma, os resultados são discutidos a partir de uma abordagem de natureza híbrida.

### 3.4.1 Dimensão quantitativa da complexidade gramatical

Como já discutido anteriormente, grande parcela da literatura sobre complexidade gramatical em avaliação de desempenho linguístico por meio de medidas quantitativas investiga a produção escrita em língua estrangeira<sup>65</sup>. A investigação da linguagem oral seguiu os passos dessa abordagem, com (a) a adoção da *T-unit* ou outras unidades a ela associadas como unidade de segmentação para análise da fala e (b) as concepções de que (b.i) o tamanho dessas unidades mensurado pela quantidade de palavras é uma medida confiável e suficiente de complexidade gramatical e de que (b.ii) a maior ou menor presença de subordinação também é um indicativo confiável. Como já explicado, por questões metodológicas, adotamos a *AS-unit* descrita em Foster et al (2000) como unidade de segmentação da fala.

Uma consideração merece nossa atenção neste ponto. Em alguns estudos, o tamanho médio das unidades tem sido compreendido não como uma medida de complexidade, mas de fluência. Por ser um índice que leva em consideração a quantidade de palavras (*tokens*) e ao mesmo tempo as unidades de análise essencialmente determinadas por critério sintático, acreditamos que esse índice possa ser útil a ambas as investigações, desde que outras medidas quantitativas e qualitativas sejam adotadas também para melhor caracterizar o componente da linguagem que se deseja investigar.

A tabela 07 apresenta os dois índices de complexidade gramatical encontrados na literatura: (a) índice oração-unidade; e (b) índice *token*-unidade.

---

<sup>65</sup> Ortega (2003) analisa os resultados de 21 estudos que empregam medidas quantitativas para investigar a complexidade sintática na escrita. E de 100 estudos analisados a partir da plataforma ERIC, 72% empregam a *T-unit* para análise de textos escritos.

**Tabela 07 – Dimensão quantitativa da complexidade gramatical**

| <b>PARTICIPANTE</b> | <b>UNIDADE<br/><i>f</i></b> | <b>TOKEN<br/><i>f</i></b> | <b>ORAÇÃO<br/><i>f</i></b> | <b>ORAÇÃO-<br/>UNIDADE</b> | <b>TOKEN-<br/>UNIDADE</b> |
|---------------------|-----------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------|
| <b>TESTE ORAL</b>   |                             |                           |                            |                            |                           |
| <b>Faixa B</b>      |                             |                           |                            |                            |                           |
| <i>Beatriz</i>      | 159                         | 986                       | 212                        | 1,33                       | 6,20                      |
| <i>Bianca</i>       | 105                         | 739                       | 164                        | 1,56                       | 7,04                      |
| <b>Média</b>        |                             |                           |                            | <b>1,45</b>                | <b>6,62</b>               |
| <b>Faixa C</b>      |                             |                           |                            |                            |                           |
| <i>Camila</i>       | 112                         | 781                       | 157                        | 1,40                       | 6,97                      |
| <i>Cíntia</i>       | 62                          | 410                       | 82                         | 1,32                       | 6,61                      |
| <b>Média</b>        |                             |                           |                            | <b>1,36</b>                | <b>6,79</b>               |
| <b>Faixa D</b>      |                             |                           |                            |                            |                           |
| <i>Daniela</i>      | 114                         | 969                       | 203                        | 1,78                       | 8,50                      |
| <i>Denise</i>       | 68                          | 418                       | 62                         | 0,91                       | 6,15                      |
| <b>Média</b>        |                             |                           |                            | <b>1,35</b>                | <b>7,32</b>               |
| <b>Faixa E</b>      |                             |                           |                            |                            |                           |
| <i>Edna</i>         | 88                          | 511                       | 106                        | 1,20                       | 5,81                      |
| <i>Eliana</i>       | 109                         | 745                       | 144                        | 1,32                       | 6,83                      |
| <b>Média</b>        |                             |                           |                            | <b>1,26</b>                | <b>6,32</b>               |
| <b>SEMINÁRIO</b>    |                             |                           |                            |                            |                           |
| <b>Faixa B</b>      |                             |                           |                            |                            |                           |
| <i>Beatriz</i>      | 131                         | 1016                      | 187                        | 1,43                       | 7,76                      |
| <i>Bianca</i>       | 88                          | 913                       | 132                        | 1,50                       | 10,38                     |
| <b>Média</b>        |                             |                           |                            | <b>1,46</b>                | <b>9,07</b>               |
| <b>Faixa C</b>      |                             |                           |                            |                            |                           |
| <i>Camila</i>       | 100                         | 979                       | 158                        | 1,58                       | 9,79                      |
| <i>Cíntia</i>       | 87                          | 660                       | 98                         | 1,13                       | 7,59                      |
| <b>Média</b>        |                             |                           |                            | <b>1,35</b>                | <b>8,69</b>               |
| <b>Faixa D</b>      |                             |                           |                            |                            |                           |
| <i>Daniela</i>      | 120                         | 922                       | 156                        | 1,30                       | 7,68                      |
| <i>Denise</i>       | 52                          | 318                       | 29                         | 0,56                       | 6,12                      |
| <b>Média</b>        |                             |                           |                            | <b>0,93</b>                | <b>6,90</b>               |
| <b>Faixa E</b>      |                             |                           |                            |                            |                           |
| <i>Edna</i>         | 42                          | 270                       | 48                         | 1,14                       | 6,43                      |
| <i>Eliana</i>       | 61                          | 582                       | 89                         | 1,46                       | 9,54                      |
| <b>Média</b>        |                             |                           |                            | <b>1,30</b>                | <b>7,98</b>               |

Empregar diversas medidas para avaliar os mesmos componentes da linguagem é uma abordagem que adotamos de D'Ely (2006). Cada um dos índices apresentados corresponde a uma relação entre as frequências de unidades (*AS-units*), orações e palavras (*tokens*).

Esses índices devem ser interpretados da seguinte forma: o índice oração-unidade apresenta a média de orações dependentes ou independentes por unidade de análise e o índice *token*-unidade apresenta a quantidade média de palavras por unidade. Assim, se o índice oração-unidade é de 1,33 e o índice *token*-unidade é de 6,20 (Beatriz), significa que na média essa participante apresenta 1,33 orações por unidade e que essas unidades possuem 6,2 palavras em média. De acordo com o que prevê a literatura, esperamos que quanto mais proficiente for o falante, maiores sejam tais índices.

No teste oral, não observamos diferenças entre as faixas no que concerne ao tamanho médio das unidades, expresso na quantidade média de palavras por *AS-unit*, que é muito semelhante: seis ou sete palavras por unidade em média. No seminário, essas diferenças se definem melhor: 9,07 palavras na faixa B, 8,69 na C, 6,90 na D e 7,98 na E. Observamos que o índice da faixa E é superior ao da faixa D, mas que, ainda assim, não ultrapassa o índice da faixa C. Discutiremos essa questão mais adiante.

O outro índice de complexidade leva em consideração a subordinação como indicador de complexidade gramatical (índice oração-unidade) e apresenta algumas diferenças entre as médias de cada faixa. No teste oral, esses resultados são consistentes, pois esse índice diminui a cada faixa inferior. A diferença encontrada entre as faixas C e D é, entretanto, praticamente insignificante, o que coloca as duas faixas em nível de igualdade para esse índice.

No seminário, à primeira vista os resultados parecem inconsistentes, já que a faixa E apresenta um índice superior àquele encontrado na faixa D, semelhantemente ao que

observamos no índice de tamanho médio da unidade. Observamos, porém, que o índice oração-unidade na faixa E ainda é menor do que aquele encontrado na faixa C, o que nos leva a acreditar que o desempenho de Denise seja crucial para os resultados quantitativos.

Relembramos que o desempenho de Denise é extremamente diferente do desempenho de todas as outras participantes. Com um índice oração-unidade igual a 0,56, Denise produz *AS-units* tipicamente nominais, o que significa dizer que não constrói orações. Essa tendência também pode ser observada no teste oral (0,91), mas no seminário o índice é consideravelmente maior. Esses números indicam que, enquanto as outras participantes elaboram sua fala em unidades que constituem pelo menos uma oração, caracterizando parataxe, e o emprego de subordinação (casas decimais) diferencia as faixas, Denise ainda caminha em direção à elaboração de orações coordenadas.

Denise se apóia demais na leitura dos *slides* do seminário e sua fala espontânea resume-se a comentá-los brevemente por meio de estruturas nominais, que são evidentemente mais curtas do que se a participante elaborasse sua fala em estruturas verbais. O excerto 106 ilustra construções típicas de Denise durante o seminário. Os trechos entre colchetes duplos indicam trechos de leitura e, portanto, não são analisados por não configurarem fala espontânea da participante. Todos os trechos desconsiderados na análise quantitativa estão entre chaves.

**Excerto 106** – seminário 05/11/2007

017 Denise: | {ok?} + the other part of carnival + | the barracas | {[[they are everywhere (...)] and where there is a barraca + there is + there is somebody with a isopor + styrofoam cooler?]]}

018 PR: cooler

019 Denise: {[[with beer or batidas + cachaças + fru + fruit mixture in cooler (INCOMP)]]} + {ok? } [3] there are this + the carnival circuit + the Campo Grande to Praça Castro Alves + | many people + | and another one + the most famous + the Barra to Ondina circuit + | beautiful view + {ok?} [1] | and the last one [1] the Pelourinho circuit + | (...) {[[ (...) although Timbalada has following the common carnival custom (INCOMP) other blocos (INCOMP) on regardless of (INCOMP) street (fight)]]} + another one [1] Chiclete com Banana + | {[[it's a huge carnival favorite (...) ] ] } [1] and + last one + Filhos de Gandhi + | {[[the sons + sons of Gandhi + are an afoxé group (...)] ] } (...)

Na comparação entre os gêneros teste oral e seminário, percebemos que, com exceção da faixa D, os resultados do índice oração-unidade por faixas são muito semelhantes nos dois formatos de avaliação, o que revela que as diferenças nesses formatos não influenciam significativamente a complexidade em termos de subordinação. No entanto, o índice *token*-unidade aponta que as *AS-units* são maiores no seminário, com exceção feita novamente à faixa D. Na média, na faixa B, há um acréscimo de três palavras por unidade no seminário, na faixa C, de duas palavras e na E, de uma. Na faixa D, observamos a diminuição de uma palavra por unidade no seminário.

Numa microanálise, observamos que todas as participantes, com exceção de Daniela e Denise, aumentaram o tamanho médio de suas unidades de fala em no mínimo uma palavra, sendo que algumas aumentaram em até três palavras.

A participante Camila percebe que a linguagem do seminário é em geral mais elaborada devido à possibilidade de se preparar a fala de antemão (excerto 107), e essa é a desvantagem apontada por diversas delas para a avaliação de proficiência que se realiza por meio do formato de seminário, conforme ilustram os excertos 108 e 109.

**Excerto 107** – entrevista      30/10/2007

*Camila: (...) [no seminário] o aluno usa estruturas que você percebe que já tinham sido ensaiadas. Nas tarefas que ele desenvolve na prova oral não, é tudo aquilo que ele pode, que vem dele mesmo no momento (...)*

**Excerto 108** – entrevista      20/11/2007

*Bianca: Pro seminário eu acho que eu ensaiei umas 500 vezes. E eu já tinha apresentado, não aqui, lá no lugar onde eu faço conversação. E eu sempre apresento lá, (...)*

*P: Mas você prepara sua fala?*

*Bianca: Eu escrevo tudo.*

*P: Você acha que é mais fácil o seminário ou a prova oral?*

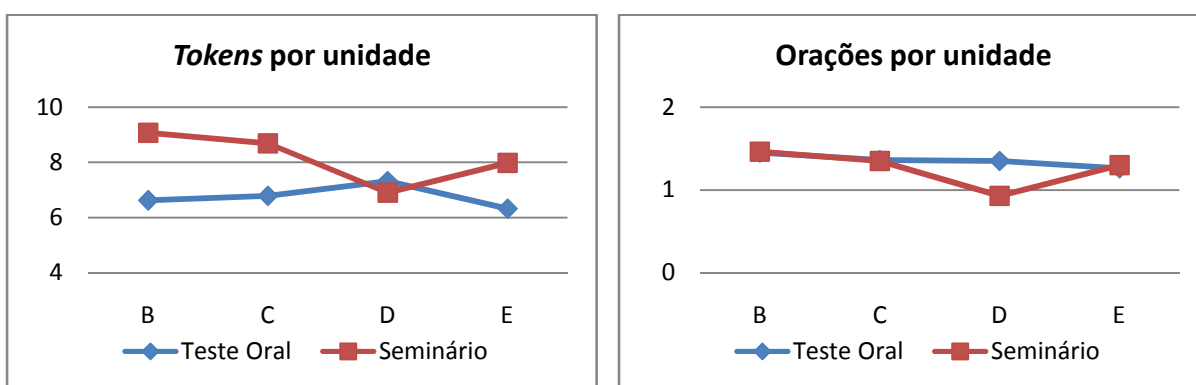
*Bianca: Pra mim, não sei nem se é mais fácil, não sei se..., mas eu acho que o seminário tem a preparação anterior, eu já sabia tudo que eu ia falar, eu já tinha a minha fala na mão, tudo que eu ia fazer já estava tudo muito pronto né, o que eu não sabia falar eu tinha procurado no dicionário, tinha praticado antes, agora no teste oral, a gente treinou em sala, mas nunca é igual, não tem essa preparação (...)*

**Excerto 109** – entrevista 30/10/2007

*Daniela: (...) eu acho que o seminário não avalia tanto quanto uma prova oral, porque pro seminário você tem tempo de treinar, saber falar bonitinho e tal (...)*

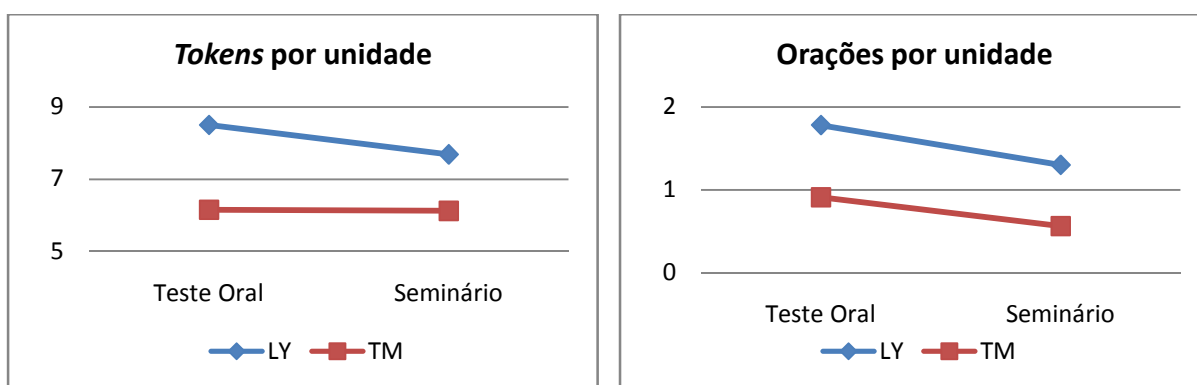
Entendemos que a tendência para o aumento da complexidade gramatical no seminário seja consequência do gênero textual, que (a) permite a preparação da fala e que ao mesmo tempo (b) garante a manutenção do turno para o falante. Não é permitido interromper o falante a qualquer momento, já que as relações de poder de fala entre falante e interlocutor no seminário são distintas daquelas do teste oral. No teste, quem domina a interação é o examinador, e a participante fica numa situação de reagir àquilo que lhe é proposto. No seminário, a participante assume o papel de poder e, portanto, tem maior direito à fala. Além disso, a exposição na frente da sala, proporcionada pelo gênero, pede uma linguagem mais organizada e isso pode se refletir na complexidade das unidades mensurada pelo tamanho das unidades de análise. Em relação à preparação da linguagem para o seminário, Guará-Tavares (2008) e D'Ely (2006) demonstram que na fala planejada a complexidade tende a ser maior do que em situações de fala espontânea, então tanto os resultados quantitativos que temos quanto as percepções das participantes concordam com o que aponta a literatura.

A figura 20 apresenta a relação entre os dois índices de complexidade para os dois formatos de avaliação.



**Figura 20** – Diferenças de complexidade gramatical entre os gêneros de avaliação

O fato de as participantes da faixa D apresentarem unidades menores no seminário do que no teste oral, seguindo uma direção contrária do restante das faixas, é intrigante. Em todas as outras faixas, as participantes apresentam unidades maiores no seminário do que no teste oral e mantêm a mesma quantidade de orações por unidade. Apenas na faixa D esses dois índices diminuem no seminário. Vemos que as participantes da faixa D são as que menos se beneficiam do gênero seminário para aumentar a complexidade de suas produções orais. Ao contrário do que poderíamos pensar pelas características já apresentadas do desempenho de Denise, isso não acontece apenas com Denise, mas também com a outra participante dessa faixa, Daniela, conforme ilustra a figura 21.



**Figura 21** – Diferenças de complexidade entre os gêneros de avaliação na faixa D

É necessário considerar que os índices de complexidade de Daniela no teste oral são os maiores índices entre todas as participantes. Então, mesmo quando esses índices diminuem no seminário, continuam sendo altos em comparação aos das outras participantes.

Talvez a resposta para interpretarmos o fato de que a faixa D é a única que apresenta diminuição da complexidade gramatical no seminário resida nos estudos sobre interlúngua que apontam a variabilidade desse sistema. Borges-Almeida (2009) já observou, com outros participantes, que na faixa D a fluência, medida em pausas preenchidas, também segue padrões diferentes daqueles observados nas outras faixas. É possível que no nível da

faixa D os falantes passem por mais estágios de reestruturação das hipóteses linguísticas do que nos outros, sendo essa faixa caracterizada por “um período de latência variável” (CRUZ, 2001, p. 51). Os dados que temos para esclarecer essas observações são, entretanto, insuficientes. Mais estudos são necessários para compreendermos por que os resultados da comparação entre o desempenho das participantes da faixa D no teste oral e no seminário se mostram tão diferentes dos resultados das outras faixas quando o desempenho é comparado nos dois formatos de avaliação.

Até esta seção, apresentamos nossa análise da dimensão quantitativa da complexidade, cujo construto envolve também uma esfera qualitativa, que passamos a apresentar na seção a seguir.

### **3.4.2 Dimensão qualitativa da complexidade gramatical**

Nesta seção, apresentamos dados relativos a análises qualitativas empregadas para descrever e comparar o emprego de estruturas gramaticais na produção oral das participantes.

Embora muitos estudos afirmem que a complexidade não deve ser investigada apenas por meio de índices quantitativos, não avançam na investigação qualitativa. Uma explicação que temos para isso é que os *corpora* grandes dificultam as análises qualitativas. Mas essa não deve ser a única razão. A análise qualitativa da complexidade pode ser bastante arbitrária, já que não há relação direta entre determinados elementos gramaticais e complexidade. A maneira como se operacionaliza qualitativamente o construto de complexidade é em termos de variedade de formas. A literatura prevê que quanto mais proficiente for o falante, maior variedade de estruturas sintáticas poderá empregar.

Impossível seria neste trabalho conduzir uma análise que esgotasse o assunto, portanto fazemos um recorte de algumas estruturas selecionadas a partir dos dados, as quais

parecem discriminar os níveis de proficiência que temos: orações relativas e *if clauses*. Essas estruturas selecionadas geralmente constam em materiais didáticos de níveis intermediário e/ou avançado, o que nos parece condizente com as faixas aqui investigadas, já que Baffi-Bonvino (2007) demonstra haver certa validade concomitante entre o TEPOLI e o FCE, considerado de nível intermediário superior.

### 3.4.2.1 Orações relativas

Orações relativas são comuns não apenas na modalidade escrita, mas também na fala, com algumas preferências por determinados pronomes e construções mais informais. Por esses motivos, elas figuram em nossas análises.

As faixas em que vemos mais emprego de relativas são a B e a C. Nas faixas D e E temos poucas orações relativas. Além disso, nas faixas B e C, há maior variedade de pronomes relativos e de funções sintáticas por eles exercidas do que nas outras faixas. A Faixa E, por exemplo, só emprega o pronome *that*, que é o pronome relativo mais comum na modalidade oral (BIBER et al, 1999), e que está presente em todas as faixas de proficiência. Discutimos o emprego de orações e pronomes relativos nas faixas B e C com base nos excertos a seguir.

#### Excerto 110 – seminário 23/10/2007

003 Camila: (...) *this is {a famous} + a famous vacation :: that they have every year + {ok?} + | and < :: as I told you > + [[parents may also choose :: to educate their own children at home]] | but + it is not so common + :: to find {a childr/} a child :: who is {edu/} educated at home + | (...) but **in the cases** that {the childr/} the child is + educated at home + {uh} + :: normally are **religious people** :: who think :: that at home they can learn better + their morality + (...)* |

**Excerto 111** – teste oral 20/11/2007

046 Camila: (...) so I think :: that it is **a: part {of + life/} of our lives** :: that is so important {yes?} + :: **when {our/} our parents can help us** + :: to: learn different things + and so on + | (...)

No excerto 110, Camila emprega os pronomes *that* e *who*. A primeira ocorrência é de uma oração relativa em que *that* cumpre a função de objeto direto. No segundo caso, *who* desempenha o papel de sujeito em voz passiva. No terceiro caso, *in the cases that* poderia ser substituído por *the cases in which* ou então *in the cases when* ou simplesmente *when*, o que prova que o pronome relativo cumpre a função de adjunto adverbial. No último caso, temos o emprego de *who* com a função de sujeito da oração relativa. No excerto 111 temos o mesmo referente (*a part of our lives*) para duas orações relativas, uma introduzida pelo pronome *that*, que representa o sujeito da oração, e outra por *when*, que cumpre função adverbial. Percebemos, então, que a mesma participante emprega uma variedade grande de pronomes relativos, ora o mesmo pronome cumpre função sintática distinta (*who* e *that* como sujeitos), ora pronomes diferentes são empregados para a mesma função sintática (*in the cases that* e *when*).

No excerto 112, Bianca vemos que a posição das orações relativas também é variada. Na primeira ocorrência (*that is a possibility*), a relativa aparece em posição final na *AS-unit*, ao passo que na segunda ocorrência (*that comes after then*) encontra-se embutida em outra oração.

**Excerto 112** – seminário 29/10/2007

001 Bianca: (...) | the if sentence presents **something** :: that is a possibility + | and **the sentence** < :: that comes after then > + presents the effect the result + of the first sentence + | (...) and + nowadays + [[some urban legends are also sometimes + classed as superstitions]] + :: mainly if the moral of the legend is + {uh} + created :: [[to justify **some fears**]] :: related {to som/ eh} to some strange people + to alien people in our society or **some conditions** :: we face + {right?} (...)

Nesse mesmo excerto, *related to some strange people* é na verdade uma oração reduzida de particípio, mas que é comparada por alguns autores (HEWINGS, 1999, p.148) à redução de uma oração relativa (*that are related to some strange people*). Por essa razão, incluímos como uma variedade de relativas esse tipo de construção, que é observada nas faixas B e C e aparece uma vez na fala de Eliana (faixa E). A última oração relativa do excerto 112 ilustra a variedade também pelo pronome relativo oculto (*some conditions [that] we face*). O mesmo pode ser observado no excerto 113, na fala de Beatriz, que além de configurar uma oração relativa em que o pronome relativo está oculto, é empregada em posição medial na *AS-unit*.

**Excerto 113** – teste oral      20/11/2007

087    Beatriz:            | yes + probably {alright?} + | it should be better here {ok?} + | I do not worry about environment + {ok?} + { yes} + | **the second {uh} thing** <:: I would like :: to comment with you> is on line fourteen :: that you have :: [[I can't to change + this situation]] |

No excerto 114, temos o emprego do pronome *who* em vez de *that*. Além disso, semelhantemente ao excerto 112, onde temos uma oração reduzida de particípio (*some fears [that are] related to some strange people*), no excerto 114 vemos um caso de oração reduzida de gerúndio (*a child holding a gun*) no lugar da oração relativa restritiva (*a child that is holding a gun*).

**Excerto 114** – teste oral      20/11

075    Bianca:            | {uh eh} I think {the} + :: it seems :: that the boy's pointing at you + | is pointing at **the person** :: who looks the picture + | the gun seems :: that + is pointing at you + | and because of it it's so + shocking + :: to see the picture | and also because it's **a child** :: holding a gun + | it's not a very common thing |

Finalmente, no excerto 115, o último referente às faixas B e C, trazemos ocorrências do emprego de *what* para introduzir orações adverbiais. O motivo que nos leva a

admirar esse tipo de construção aqui é que Hewings (1999, p. 144) considera que *what* pode introduzir orações relativas à medida que opera como substituto de *the thing(s) that*, da mesma forma como *who* substitui *the person/people that*.

**Excerto 115** – teste oral      20/11/2007

130      Beatriz:      | I have a lot of difficulties :: doing oral tests + | {I'm} + I'm very nervous + | I can not relax + | this is **a problem**:: that I have + | (...) and the second {+ i/ uh} part you choose a picture | you can talk about that + | so {you} you talk :: what you think | you don't have :: {to} to create + | you don't have :: to talk more than that + | just what you can see in the picture + | (...) so you need :: {to} + to think about + :: what you are going to correct + | you need :: to think about grammar rules {uh + uh} [1] | not grammar rules | but you need :: to think about :: what you are going to say + :: if you are not correcting {uh} right things (...)

Na faixa D, temos o emprego de *that*, *who* e *what* apenas na fala de Daniela, mas mesmo assim, apenas o pronome *that* é característico da faixa, como ilustram os excertos 116 e 117.

**Excerto 116** – teste oral      26/11/2007

046      Daniela:      | {ah + ah} because of his clothes + | {it's a} it's **a kind of {eh} boy** :: that we see in Brazil or in the United States or in Europe + | {it's a} + it's not **a kind of boy** :: that we see + in oriental one + | he's not Japanese + | (...)

**Excerto 117** – seminário      04/09/2007

001      Daniela:      (...) there are **many journalists** :: who wanted :: to do this + | and they want :: to be + {eh} + faster + :: than the others + newspapers + | (...) so {they write everything} + they wrote **everything** :: that they wanted + | (...)

Na faixa E, não há variedade de formas para o emprego de pronomes relativos. Apenas o *that* é encontrado, e mesmo quando deveria ser conjugado a uma preposição, isso não ocorre. A única variação que encontramos é por oração reduzida de participio, que é empregada apenas por Eliana. Os excertos 118 e 119 ilustram orações relativas típicas da faixa E.

**Excerto 118 – seminário 15/10/2007**

007 Edna: (...) | {uhm} + **the things** + < :: that I + {I} + researched on internet > + {is} + is relation with the + {Quran + Alcorão} + Quran + | (...) {uhm} + do you know {dowry} + dowry? + | **is a gift** :: that {a} + a women or + her parents give (INCOMP) + | we say {dote} + {ok?} + | {I know that (INCOMP) in Islamic culture}

**Excerto 119 – teste oral 20/11/2007**

107 Eliana: (...) if + the boys {eh} + will be like this :: {I will} + I will like ((risada)) a lot :: because {it's very + it's a it's a + it's very} + it's **a situation** :: that {you can feel better} + you can feel better + (...)|

108 ER: ok + and do you associate this picture with anything else?

109 Eliana: | I don't know + | I think {relationships + mo} + modern relationships | something like that + | (...) and the women nowadays can live alone | and can do **the things** :: that she want |

Como procuramos mostrar até agora, segundo a literatura a variedade de padrões sintáticos contribui para informar o nível de proficiência dos falantes, e isso parece ser verdadeiro para as estruturas de orações relativas encontradas em nossos dados.

**3.4.2.2 If clauses**

As if clauses também são estruturas que fazem parte do repertório dos materiais de ensino de inglês como língua estrangeira a partir de níveis intermediários e que são amplamente encontradas em registros orais. Em nossos dados, em relação à frequência, as *if clauses* são consideravelmente mais empregadas na faixa B. Entre as outras faixas parece não haver diferença na frequência de *if clauses*.

Como demonstra McCarthy (1998), *if clauses* são usadas na conversação para satisfazer a diversas necessidades comunicativas e não apenas para expressar condições. Assim, vemos que as participantes da faixa B empregam essas estruturas para desempenhar funções comunicativas mais variadas se comparadas às participantes das demais faixas. Na

faixa B, essas estruturas são empregadas para expressar condição real, condição hipotética, descrição da realidade, dúvida, opinião ou sugestão, explicação para conclusão, contraste e tópico. Nas faixas C e D resumem-se mais a expressar condição real, descrição da realidade, opinião e dúvida, e na E, condição real e descrição da realidade. Os excertos 120 a 122 ilustram o emprego de *if clauses* com funções comunicativas diferentes pelas participantes da faixa B.

**Excerto 120** – seminário 23/10/2007

022 Beatriz: {yeah} + they say :: it's common + {right?} + | {so (INCOMP)} I don't know | {maybe + uh +} maybe + {uh} + if (you think about) the shyness of the person + {uh} :: if you drink more :: you are less shy + | I don't know + {yes?} + | maybe because of that + (...)

**Excerto 121** – teste oral 20/11/2007

066 ER: ok + and what would you do if you were this woman and two guys were looking at you like that?  
 067 Bianca: | I don't know | I think :: I will be embarrassed |  
 068 ER: ((risada)) really?  
 069 Bianca: | and then proud + :: because + hey I'm beautiful | {and} I don't know | + if they are looking :: there's something beautiful :: to admire + | I don't know + (...)

**Excerto 122** – seminário 29/10/2007

001 Bianca: (...) | { this for} + this paragraph + < :: that I brought + :: to show you > was taken from the Bible + | it's Matthew verse + twenty three :: if you wanna check it + | (...)

No excerto 120, Beatriz emprega *if clause* para construir o cenário (*the shyness of the person*), então podemos dizer que ela atende às necessidades de constituição de tópico. No excerto 121, Bianca tira uma conclusão (*there's something beautiful to admire*) e a justifica com a *if clause* *if they are looking*. No excerto 122, Bianca fornece uma informação aos colegas (*it's Matthew verse 23*) e explica por que motivo trouxe essa informação (*if you wanna check*). Esse último caso é abordado por McCarthy (1998), que afirma que na fala as *if clauses* desempenham esse tipo de função comunicativa com bastante frequência.

Observamos que nas faixas B e C as *if clauses* são empregadas com determinadas expressões ou advérbios que expressam atitudes dependendo da função comunicativa a que atendem. Para demonstrar dúvida, por exemplo, a expressão mais empregada é *I don't know if*, para expressar opiniões ou sugestões, *I think (that) if* ou *maybe if*, e para expressar restrição, *mainly if*. Há também um caso de contraste com *even if*, como ilustram os excertos 123 a 125. Nas faixas D e E as *if clauses* não vêm acompanhadas de expressões desse tipo.

**Excerto 123** – seminário 23/10/2007

001 Beatriz: (...) | so {uh} + I read on a website :: that + dating in Iran is + {uh} + against the law + | **I don't know :: if that's true or not** + {ok?} (...) | so it's almost impossible {uh} + :: to have a meeting + between a boy and a girl + {right?} + | so **I don't know if you** + :: **if you know the word curfew** {yes?} + | it's a kind of a RUle :: that they have (...) | and I found :: that {uh} + in England :: [[it seems :: that drinking a lot on the first date is accepted :: and even preferred {by the/} by some people]] + | {ok} + so they like :: to drink + | here in Brazil **I think < :: if you drink a lot on the first date > + you cause + a not very good impression** (...)

**Excerto 124** – seminário 29/10/2007

001 Bianca: (...) | and + nowadays + [[some urban legends are also sometimes + classed as superstitions]] + :: **mainly if the moral of the legend is + {uh} + created :: [[to justify some fears]]** :: related {to som/ eh} to some strange people (...) | then in a way + everybody do it + | {in superstition + main + main/ + it's mainly if it is} + **even + < sorry > + if it is unconsciously** + | we don't know (...)

**Excerto 125** – teste oral 20/11/2007

083 Beatriz: | so {uh in the/} in the first answer that you gave :: you said :: [[I not worry about environment]] + | what do you think about this? | Is this {correct?} grammatically correct? (...)  
086 Camila: | {maybe} + **maybe if I use don't** + | I think |

Mas nem sempre a identificação da função comunicativa está atrelada a alguma expressão desse tipo. No excerto 126, por exemplo, a *if clause* opera com função contrastiva, apesar de a expressão *even if* ou *even though* não ter sido explicitamente empregada.

**Excerto 126** – seminário 29/10/2007

- 001 Cínthia: (...) | *and last year she won + seven million + without {the + the the} + the grandfather's + money {ok?} + | {if he} + if she + is at home + :: only watching TV :: {she will won} ((risada)) she will won + one billion of dollars {ok?}*
- 002 PR: *you mean because of her investments?*
- 003 Cínthia: | *yes + | seven million last year + only because {the + the} + the problems + and this kind of things (...)*

As *if clauses* empregadas em orações subordinadas estão mais relacionadas a expressar condições, e surgem em estruturas denominadas *zero*, *first* ou *second conditional*. *Third conditionals* não foram encontradas em nossos dados. A faixa B é aquela em que mais orações condicionais são encontradas e a única em que encontramos os três tipos, como ilustramos nos excertos 127 a 129.

**Excerto 127** – seminário 23/10/2007

- 020 Beatriz: {ok} + *then I found <:: if {she} + she wants :: to have a date with a boy> + she asks [[a friend :: to help set her up on a blind date]] + {ok?} + | because + {yes} + with this + the boy doesn't get {the wrong/} the wrong idea + {ok?} + | so <:: if I ask my friend :: to ask the boy :: to have a blind date> it's better :: than + me :: oh I want :: {to} + to meet with you + {ok?} + | (...) here in Brazil I think <:: if you drink a lot on the first date > + you cause + a not very good impression + | {but in England they say}*

**Excerto 128** – teste oral 20/11/2007

- 009 Bianca: | *and then + talking about this first one :: we have lots of superstitions :: related to this two topics + pregnancy and babies (...) | then + the first one is + :: [[if a woman puts two spoons in her saucer :: she'll have ginger twins]] |*

**Excerto 129** – teste oral 20/11/2007

- 130 Beatriz: (...) | *and Camila is my friend | so I loved the pair + | so I'm calmer because of Camila + | I think <:: if it was another student > < I think > :: I wouldn't be that calm :: that I am today + | because I'm calm today + | compared {to the other} + to the other tests ((risada)) :: I'm calm + | so: it was good + | it was a good experience |*

As *if clauses* também são empregadas com verbos modais com alta frequência nas faixas B e C e, em menor escala na D. Na faixa E não vemos o emprego de *if clauses* com

modalizadores. O verbo modal mais encontrado em *if clauses* nas faixas B, C e D é o *can*, como ilustram os excertos 130 a 132.

**Excerto 130** – seminário 29/10/2007

001 Bianca: (...) and if we + analyse this question in a broadest perspective + :: we can see :: that all religion can be considered + a form of superstition | (...) and through this comparison + we can see :: that + he is defining {a superstition/} a superstitious man + {as} + as a person :: that + we can easily deceive + :: {if we} + if {we} we want (...)

**Excerto 131** – seminário 23/10/2007

001 Camila: (...) some churches + {partially + uh + si + subsidize + yes} + they partially subsidize private schools for their members + :: because + they think that + < :: if the student + if the child studies in a + private school > + :: he can learn better about their beliefs + :: he can develop + {uh} + a better moral aspect and so on + {yes?} +

**Excerto 132** – seminário 04/09/2007

001 Daniela: (...) | {and how + Marisa} if you were a journalist :: how could you write this [now] + nowadays? |

Na faixa E, a maior parte das *if clause* empregadas contém desvios gramaticais. Fica ainda mais evidente a dificuldade das participantes dessa faixa em lidarem com essas estruturas quando Eliana inicia uma *if clause*, gagueja, hesita e finalmente abandona essa estrutura em prol de uma mais simples (*we can analyse it's not different*) (excerto 133). Se ela tivesse continuado a estrutura, teria de lidar com a conjugação adequada dos tempos verbais na oração principal e na subordinada (*if you analyse it, you'll see that it's not different*).

**Excerto 133** – seminário 30/10/2007

003 Eliana: (...) | this photo {I} + I think :: is + very {in} + interesting :: because this + is a + older + {eh} + picture + in 1940 + | and {she} + she is a modern photo + | but + if you: + if you} [1] we can analyse :: it's not different {to} + to the: [1] clothes + (...)

Em resumo, as características do emprego de *if clauses* em cada faixa parecem-nos também ser um indicador de que há diferenças qualitativas na complexidade gramatical entre as faixas de proficiência.

A seguir, discutimos todos os resultados encontrados até aqui apresentados.

### 3.5 Discussão dos resultados

Tendo apresentado e discutido os resultados das análises em separado para precisão, complexidade e características da linguagem motivada por circunstâncias de processamento, passamos nesta seção a uma discussão geral em perspectiva para mostrar como esses resultados respondem nossas duas perguntas de pesquisa.

A primeira pergunta que pauta este trabalho é “como se caracteriza a gramática ao longo das faixas de proficiência no desempenho das participantes em relação a (a) características da língua falada, (b) precisão e (c) complexidade?”.

Em relação às características da língua falada motivadas pelas circunstâncias de processamento, observamos que as faixas de proficiência mais altas são aquelas em que se empregam elipses mais adequadamente (em 100% das vezes na faixa B; 50% na C; 36% na D; e 5% na E). Na faixa E, podemos ver que a maior parte das elipses empregadas representa desvios gramaticais que podem muitas vezes ter sido causados pelas diferenças entre as línguas materna e estrangeira, já que há muitas elipses do pronome impessoal *it* nas funções de sujeito e objeto. Então, o emprego da elipse para satisfazer as pressões que o tempo impõe sobre quem fala é um fenômeno que vemos crescer a partir da faixa D, mas que só percebemos ter sido adquirida na faixa B. A faixa C, apesar de apresentar 50% de ocorrências adequadas de elipse, ainda faz muito pouco uso da elipse como estratégia de economia linguística.

Quanto ao uso de estruturas tópico-comentário e antitópicos, observamos que essa estratégia é empregada independentemente do nível de proficiência. Discutimos que a língua materna das participantes possui as mesmas regras de permissão de emprego de estruturas tópico-comentário e de antitópicos na língua estrangeira.

Dessa forma, podemos responder a primeira parte da primeira pergunta de pesquisa: “como se caracteriza a gramática ao longo das faixas de proficiência no desempenho das participantes em relação às características da língua falada?”.

Há diferenças entre faixas para o emprego da elipse como estratégia de economia linguística, que é motivada por questões de processamento determinadas pelo fator tempo. Não há diferenças entre faixas para o uso de tópico-comentário e antitópico, que são empregados não apenas devido às questões de tempo, mas também para satisfazer funções comunicativas de orientação textual ou discursiva tendo como elemento determinante o ouvinte e de aproximação do interlocutor.

A segunda parte da primeira pergunta de pesquisa envolve a adequação linguística: “como se caracteriza a gramática ao longo das faixas de proficiência no desempenho das participantes em relação à precisão?”.

Conforme avançamos da faixa mais baixa para a mais alta, observamos diminuição da frequência de desvios e também de tipos de desvios diferentes. Os resultados também indicam que a média de desvios por unidade de fala (*AS-unit*) é indiretamente proporcional à escala de proficiência, o que quer dizer que a cada faixa mais alta há menos desvios por unidade do que na faixa adjacente inferior. Além disso, a média de unidades sem nenhum desvio é diretamente proporcional às faixas de proficiência. Assim, podemos afirmar que há diferenças tanto quantitativas quanto qualitativas entre as faixas de proficiência para precisão gramatical.

No entanto, para o fenômeno da autocorreção, que é previsto na escala como parte da precisão, não vemos relação direta e consistente com as faixas. Essas descobertas são relevantes para a implementação dos descritores, que atualmente descrevem a autocorreção como um fenômeno característico da faixa B, mas não das outras. Em nossos dados, a autocorreção acontece em todas as faixas de proficiência e num percentual reduzido (de 5% a 12% dos desvios são corrigidos apenas).

A terceira parte da primeira pergunta de pesquisa envolve a complexidade gramatical: “como se caracteriza a gramática ao longo das faixas de proficiência no desempenho das participantes em relação à complexidade?”.

Os resultados quantitativos apontam que existe diferença entre as faixas de proficiência para a complexidade gramatical. O índice de média de palavras por *AS-unit* (*token-unidade*) discrimina melhor essas diferenças no seminário, enquanto o índice de média de orações por *AS-unit* (oração-unidade) oferece evidências tanto no teste oral quanto no seminário. Essas diferenças, entretanto, são pequenas se observarmos que em números absolutos todas as participantes apresentam média de uma oração por unidade de fala. Mas isso já era previsto pelo fato de ser a fala caracterizada por coordenação e não subordinação. Tal fato não quer dizer que não haja subordinação na fala, e a capacidade para empregá-la também é um indício do nível de proficiência do falante. Assim, o índice de orações por unidade revela que, de forma geral, o emprego de subordinação na fala das participantes é diretamente proporcional à escala de proficiência, o que pode ser observado, conforme já discutimos, pelas diferenças nas casas decimais desse índice (1,45% na faixa B; 1,36% na C; 1,35% na D; e 1,26% na E, para o teste oral).

Os resultados quantitativos específicos para a faixa D são por vezes inconsistentes e intrigantes neste estudo. Já fizemos a ressalva de que o desempenho de Denise no seminário é determinante para essas inconsistências. Não temos, no entanto, ferramentas suficientes nem

espaço para enveredarmos numa análise mais aprofundada do que ocorre nesta faixa. Deixamos essa questão para estudos futuros, sendo essa uma limitação deste trabalho.

As análises qualitativas dos elementos selecionados para esta pesquisa também apontam diferenças entre as faixas de proficiência. As faixas mais altas tanto apresentam uma variedade maior de formas gramaticais para esses elementos quanto os empregam para desempenhar uma maior variedade de funções comunicativas.

Assim, respondendo à primeira pergunta de pesquisa integralmente, podemos afirmar que a proficiência gramatical na língua falada, vista como a capacidade para empregar a língua em termos de precisão e complexidade, é diretamente proporcional à escala do TEPOLI. Em uma dada faixa de proficiência, a gramática apresenta-se como (a) mais adequada às regras de economia linguística da língua falada, (b) mais precisa e (c) mais complexa do que na faixa adjacente inferior.

Como a literatura prevê que o falante mais proficiente é aquele que é capaz de usar a língua de maneira mais complexa cometendo menos desvios, podemos afirmar que os resultados desta pesquisa são fortes indicativos da validade da escala do TEPOLI especificamente para os descritores de gramática.

No entanto, o descritor que aborda a autocorreção necessita ser revisto, já que os resultados do estudo apontam que a autocorreção ocorre em faixas não previstas pela escala e não parece ser um diferencial de proficiência nesses níveis. Salientamos, porém, que mais estudos são necessários para indicar caminhos para essa revisão.

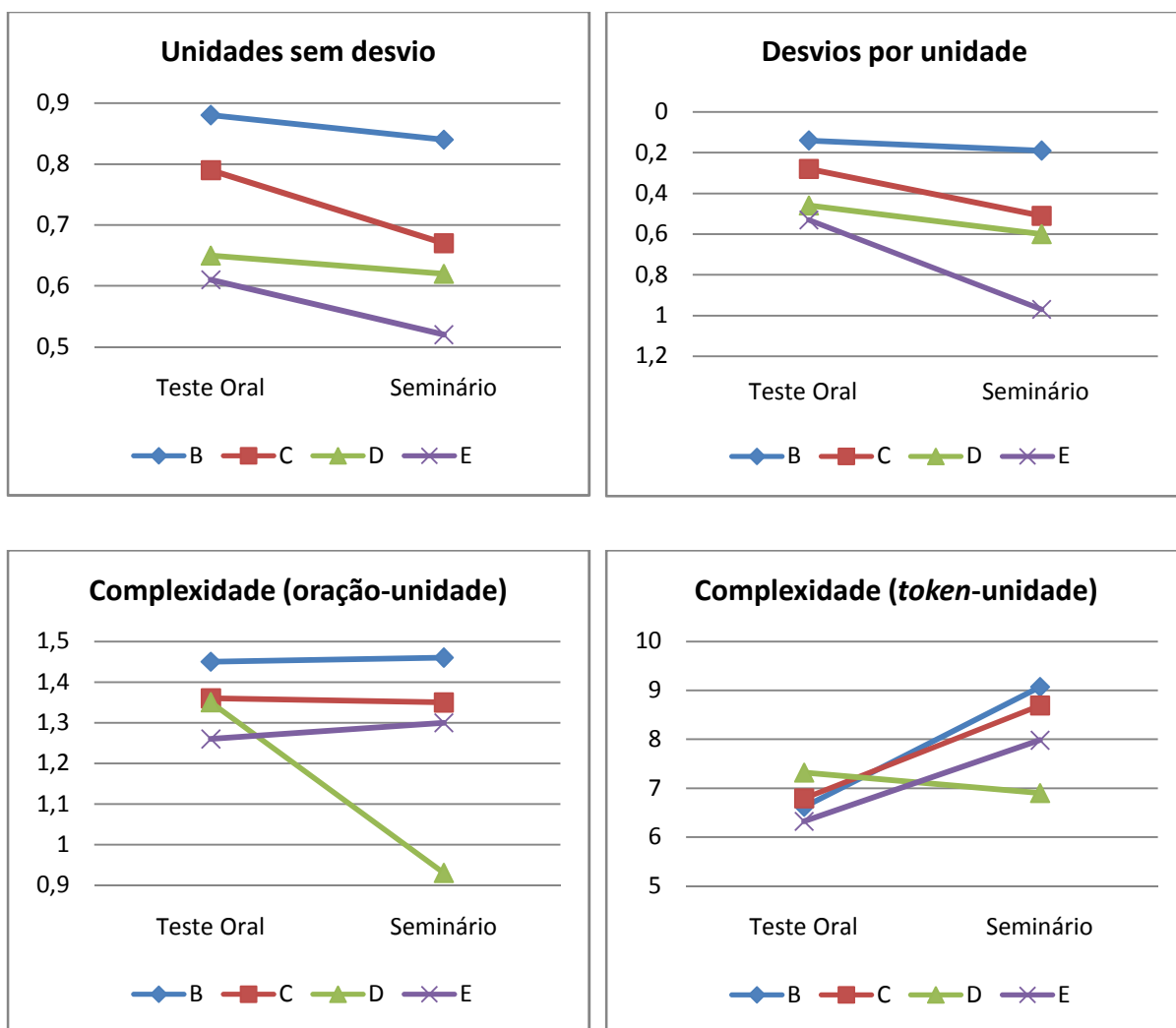
A segunda pergunta de pesquisa que nos orienta é “que relações podem ser estabelecidas entre o desempenho gramatical dos participantes no teste oral e no seminário?”.

Primeiramente, observamos que os dois formatos de avaliação constituem gêneros textuais diferentes e que também englobam tipos textuais diferentes. Vimos que as estruturas do tipo tópico-comentário ocorrem com mais alta frequência no seminário e que os

antitópicos apresentam frequência mais alta no teste oral. Discutimos que esses resultados se devem ao fato de essas estruturas cumprirem funções diferentes. Enquanto o tópico-comentário opera como orientador do ouvinte e é comum em fala monológica, exercendo forte função textual, o antitópico é comum em diálogos com mais trocas de turno e surge em contextos em que o falante está expressando juízo ou opinião, exercendo forte função interpessoal de aproximação do ouvinte.

A partir disso, temos indicativos de que a fala proporcionada pelo teste oral não é a mesma fala proporcionada pelo seminário. Temos que considerar que cada um desses formatos de avaliação, que constituem gêneros distintos, favorece uma orientação diferente para a elaboração da linguagem oral. Parece óbvio que a natureza discursiva seja diferente, mas mostramos que a gramática também apresenta pontos de contato com o gênero discursivo.

As diferenças entre o teste oral e o seminário, além de textuais e discursivas, passam por questões de planejamento da linguagem, conforme já discutimos, e isso tem implicações relevantes para nossas considerações. Quando comparamos os índices quantitativos de precisão e complexidade gramatical, notamos que essas duas medidas são inversas (figura 22).



**Figura 22** – Competição entre precisão e complexidade no teste oral e no seminário<sup>66</sup>

Com exceção da faixa D, todas as outras seguem um padrão semelhante. Os índices de precisão são maiores no teste oral, enquanto os de complexidade são maiores no seminário. Assim, o teste oral apresenta maior precisão e menor complexidade, se comparado ao seminário, que tem maiores índices de complexidade e menores de precisão. Em outras palavras, quando uma dimensão aumenta, a outra diminui. Tais resultados estão alinhados com o que já atestaram Guará-Tavares (2008), Bergsleithner (2007), e D'Ely (2006).

<sup>66</sup> A variável *desvios por unidade* é inversamente proporcional à variável *unidades sem desvio* e, para fins de visualização o eixo y das primeira foi invertido.

Esses resultados também indicam que o teste oral é o gênero em que as participantes cometem menos desvios. Interpretamos esses dados à luz dos trabalhos de D'Ely (2006). O seminário permite que a participante se prepare com razoável antecedência e elabore não apenas o conteúdo que abordará, mas também sua linguagem, pesquisando palavras, escrevendo e até mesmo ensaiando sua fala. Por isso, o seminário proporciona uma produção oral elaborada num nível mais alto do que a participante seria capaz de realizar caso tivesse à disposição apenas as estruturas linguísticas já automatizadas. Mas, ao mesmo tempo em que promove esses ganhos, acarreta a produção de uma frequência mais alta de desvios e de tipos de desvios porque a participante não é capaz de monitorar a adequação gramatical ao mesmo tempo em que está concentrada em falar de uma maneira mais complexa do que normalmente é capaz em situações de fala não planejada.

As participantes parecem reconhecer que há competição entre duas dimensões da proficiência, precisão e fluência, conforme ilustram os excertos 134 e 135:

**Excerto 134** – entrevista      29/10/2007

*Beatriz :* (...) eu vi como era o certo só que chegou na hora na hora mesmo de fluir... porque você não fica lembrando o que você decorou, senão você perde a fluência, então você vai falando o que está internalizado (...) tem muita palavra que eu acho que é de um jeito, faço transcrição, todas as que eu não sei eu busco sabe, mas chega na hora eu falo errado.

**Excerto 135** – entrevista      05/11/2007

*Eliana:* (...) a minha fluência era muito boa e daí o que aconteceu, eu comecei a me preocupar em ter menos erros de gramática e perdi um pouco da fluência, porque você pensa antes de falar e a sua fluência diminui (...) na tentativa de não errar, principalmente a parte de conjugação de tempo verbal (...) então essa tentativa de não errar tanto, você acaba perdendo um pouco da fluência (...)

Guará-Tavares (2008), Bergsleithner (2007) e D'Ely (2006) afirmam que essas dimensões são realmente competitivas. O que as participantes parecem não perceber é que complexidade e precisão também competem pela atenção do falante. Essa competição entre precisão e complexidade é claramente observada no desempenho de Eliana (faixa E), que

produz uma fala consideravelmente mais complexa no seminário (índice oração-unidade = 1,46), atingindo níveis observados nas faixas B e C, mas ao mesmo tempo o mais baixo índice de precisão entre todas as participantes (índice de unidades sem devio = 0,45).

Reiteramos, portanto, que os dois formatos de avaliação podem proporcionar produções orais diferentes em termos gramaticais. Esses resultados servem para informar decisões sobre formatos de exames de proficiência. No desenvolvimento de testes de proficiência oral é preciso que os pesquisadores estejam cientes dessas diferenças para tomarem decisões sobre o formato do teste com base no que se deseja avaliar para o desempenho futuro na língua.

Temos indicativos de que, apesar das diferenças de gêneros, os resultados entre faixas para a gramática seguem o mesmo padrão no teste oral e no seminário, com exceção da faixa D, que já mencionamos. Uma determinada faixa apresenta maior precisão e ao mesmo tempo maior complexidade gramatical que sua faixa adjacente inferior. Assim, as diferenças entre faixas observadas no teste oral continuam existindo no seminário. Tais resultados são indícios de que, pelo menos em relação à gramática, o teste oral apresenta alta validade concomitante com o seminário.

Extrapolando essas considerações, dizemos que o teste oral parece ter alto poder preditivo sobre como os participantes se sairão gramaticalmente numa situação real de aula. Dizemos “parece” porque o seminário também constitui uma forma de avaliação e, apesar de compartilhar muitas características do gênero aula, também representa uma simulação da situação real de aula. Outros trabalhos poderão investigar essa relação mais especificamente, comparando resultados do TEPOLI ao desempenho em situações não simuladas.

Retomando, então, a segunda pergunta de pesquisa “que relações podem ser estabelecidas entre o desempenho gramatical dos participantes no teste oral e no seminário?”, podemos afirmar que esses dois formatos de avaliação guardam semelhanças e diferenças em

relação à gramática que proporcionam. Mas apesar das diferenças, a proficiência atestada no teste oral é observada também no seminário.

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados quantitativos e qualitativos das análises dos dados. Procuramos discutir cada dimensão primeiramente em separado e posteriormente em conjunto. Quando observados em perspectiva, tais resultados dialogam para responder a nossas perguntas de pesquisa, mas também para levantar outras. A seguir, apresentamos nossas considerações finais e apontamos as limitações deste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Esta tese investigou as características da gramática de alunas formandas em Letras em diferentes faixas de proficiência em língua inglesa. Nosso olhar voltou-se para a precisão e a complexidade gramatical da produção dessas alunas em dois eventos de avaliação oral formal: um seminário e o teste oral TEPOLI. Buscamos identificar se há diferenças em termos de precisão e complexidade gramatical entre o desempenho das participantes de diferentes faixas de proficiência do TEPOLI e também quais relações poderíamos estabelecer entre seu desempenho no TEPOLI e no seminário. Nossa motivação para esta investigação parte da necessidade de elevar os níveis de competência dos professores que lecionam a língua estrangeira nas escolas regulares no cenário brasileiro.

São várias as competências que um professor de língua estrangeira deve desenvolver. Dentre essas competências, figura a competência linguístico-comunicativa, ou a proficiência na língua estrangeira para ser professor. Infelizmente, muitos professores não desenvolveram um nível suficiente dessa competência para que possam sustentar uma aula usando a língua-alvo para ensiná-la, nem para que possam operar como modelo linguístico satisfatório para seus alunos.

As instituições de ensino superior configuram o *locus* de formação oficial do professor de línguas, mas não têm garantido que os licenciados que emigram de seus cursos de Letras todos os anos tenham atingido um nível de proficiência adequado para a função de professor. Dessa forma, os cursos universitários de formação de professores engordam o círculo vicioso do ensino deficitário. Recebem alunos com baixa proficiência – oriundos da escola média que não promoveu o desenvolvimento das capacidades linguístico-comunicativas na língua estrangeira devido às condições e dificuldades, entre elas a baixa

proficiência do professor –, e quatro ou três anos mais tarde diplomam esses mesmos alunos sem que haja garantias de que dispõem de um nível de proficiência que lhes permita o satisfatório desempenho na língua-alvo com vistas a operar mudanças na qualidade da educação em língua estrangeira na escola regular.

Diante desse quadro, é compreensível que se valorizem os professores das escolas de cursos livres, que não exigem a formação pedagógica (e muitas vezes não exigem nenhum tipo de formação, tendo em vista que para muitas escolas basta que o professor seja um falante nativo ou um falante altamente proficiente na língua-alvo), em detrimento daqueles que cursaram a Licenciatura em Letras numa instituição de ensino superior. Uma situação compreensível, mas inaceitável para aqueles que desejam reverter os rumos da educação regular no ensino de línguas.

As instituições de ensino superior costumam pautar-se pelas exigências do mercado de trabalho para determinar a formação de seus alunos. Assim é que nos cursos de Direito, por exemplo, há grande preocupação com a aprovação dos alunos nos exames da OAB. Quando o mercado de trabalho não é exigente, o nível de preocupação com a formação dos alunos pode baixar. Acreditamos que, nesse sentido, seja essencial discutirmos em âmbitos do poder público políticas educacionais que exijam certificação profissional, além do curso de formação. O diploma universitário não seria a única obrigatoriedade para o exercício docente, mas outros instrumentos padronizados que apresentassem alta validade e confiabilidade para o cenário brasileiro trariam mais garantias de que estaríamos caminhando em direção a um futuro melhor na educação. Sem, entretanto, essa exigência do mercado de trabalho regulada por políticas públicas, o impacto social de um teste ou exame de proficiência seria pequeno.

O efeito retroativo da exigência de uma certificação como acima mencionado poderia ser observado em dois níveis. Num deles, no interesse das instituições de ensino em

oferecer melhores condições para a formação dos alunos em língua estrangeira com vistas a firmarem-se como instituições de ensino de qualidade, seja por meio das exigências de admissão do aluno na faculdade, seja por mecanismos que privilegiem o desenvolvimento da proficiência, como por exemplo, classes menores. Num outro nível, na busca pessoal do aluno que tem o desejo de atuar como professor para desenvolver sua própria proficiência, e que poderia assumir maior responsabilidade por sua própria formação.

Testes e exames de proficiência podem ser poderosos instrumentos de mudanças sociais. Entretanto, um teste ou exame só pode ser um bom instrumento de mudanças se for válido e confiável. Validade é um conceito que se refere a quanto um teste ou exame avalia de forma precisa aquilo que pretende avaliar. Assim, não é um conceito absoluto, o que pressupõe que possamos falar em níveis de validade. A validade de um teste ou exame não se resume ao seu conteúdo, formato ou critérios. Antes, está sujeita ao uso social que se fazem dos seus resultados. Um exame específico para o professor de língua estrangeira tem muito pouca validade se usado com outros fins que não os de avaliar professores de língua estrangeira. Pesquisas sobre a validade de testes ou exames de proficiência investigam. Dito em outras palavras, validade é um construto unitário que corresponde ao grau com que evidências empíricas e fundamentações teóricas dão suporte às inferências e decisões que se fazem a partir dos resultados de um teste ou exame. Assim sendo, trabalhos como este são fundamentais para elevar os níveis de validade de instrumentos padronizados de avaliação de proficiência.

O desenvolvimento e implementação de um exame de proficiência para fins de certificação de professores de língua estrangeira no Brasil é uma jornada que apenas iniciamos. Os resultados deste trabalho de pesquisa contribuem para as investigações da validade do TEPOLI, mais especificamente de sua escala. Tais resultados indicam haver diferenças entre as faixas de proficiência do TEPOLI, o que é uma evidência de sua validade.

Podem contribuir também para o desenho e a implementação de outros testes e exames que sejam inicialmente informados pela escala do TEPOLI.

Apesar disso, os descritores gramaticais das faixas de proficiência do TEPOLI são bastante gerais e pouco descritivos, o que é muito comum nas escalas analíticas de proficiência oral. Isso vem sendo criticado na literatura há muito tempo, mas é evidente a dificuldade de se descrever em poucas linhas como se caracteriza a proficiência. Assim, acreditamos que o treinamento dos examinadores para reconhecerem as características da proficiência de cada faixa da escala é um caminho para garantir a confiabilidade na avaliação de proficiência oral por meio de testes. Confiabilidade é um conceito que diz respeito ao nível de consistência dos resultados de um teste ou exame. O treinamento dos examinadores contribui para tal consistência, elevando as chances de um candidato ser classificado na mesma faixa independentemente do examinador que o avaliar. Este trabalho preenche uma lacuna, especificamente para a proficiência gramatical, que é a de fornecer informações caracterizadoras consideravelmente mais específicas do que aquelas descritas na escala. Portanto, os resultados deste trabalho são relevantes para informar o treinamento de examinadores.

Além disso, os resultados também apontam que o TEPOLI goza de poder preditivo sobre o desempenho de candidatos em situações de produção oral frente a uma sala de aula, situação percebida pelas participantes deste estudo como mais autêntica e representativa para o professor, embora tenhamos investigado essa validade concomitante com outro formato de avaliação. De qualquer forma, os resultados do TEPOLI para competência gramatical podem ser transpostos para essa outra situação. Sendo o objetivo da avaliação de proficiência justamente extrapolar os resultados obtidos num dado teste para situações de uso da língua externas a esse mesmo teste, temos indícios de que o TEPOLI está no caminho certo para informar decisões válidas para fins de certificação.

Nessa perspectiva, esta tese de doutorado contribui para a construção de um exame de proficiência que possa operar como instrumento certificador para o professor graduado num curso de Letras. O Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE)<sup>67</sup>, ainda em fase de elaboração, configura um exame por intermédio do computador, que contempla as habilidades de compreensão e produção da língua estrangeira nas modalidades escrita e oral, por meio de tarefas especificamente pensadas para o professor de línguas. O EPPLE é um exame de habilidades integradas e emprega o uso de vídeo em seu teste oral, conduzido por dois examinadores. A escala de proficiência do EPPLE ainda não foi desenvolvida e suas especificações estão ainda sendo elaboradas. Dessa forma, nosso estudo informa o processo decisório da construção da escala de um exame de proficiência que já está sendo elaborado e discutido em congressos para fins de certificação do professor de língua estrangeira no contexto brasileiro.

### **Limitações do estudo e sugestões para estudos futuros**

Este trabalho traz contribuições para a área da Linguística Aplicada, mais especificamente a de Avaliação de Proficiência, mas também apresenta limitações. Uma delas diz respeito ao tamanho do conjunto de dados investigado. Tendo apenas oito participantes, os resultados deste estudo não podem ser generalizados para outros contextos sem que antes outros estudos apontem resultados semelhantes aos aqui encontrados. Ao mesmo tempo em que uma investigação com um conjunto de dados pequeno apresenta essa limitação, também há a vantagem de podermos notar detalhes que não seríamos capazes de perceber em um estudo de larga escala. Sugerimos que outras investigações sejam conduzidas com olhares parecidos para sustentar a confiabilidade dos resultados das produções nessa área.

---

<sup>67</sup> Para maiores informações, consultar Consolo et al (2008).

Outra limitação foi imposta pelo fato de não termos participantes na faixa mais alta da escala de proficiência e também não termos os resultados da avaliação no TEPOLI discriminados por descritor. Ou seja, não temos dados do julgamento dos examinadores específicos para pronúncia, para gramática, para fluência, etc. Os dados a que tivemos acesso foram apenas resultados finais. Consideramos que tais informações analíticas são importantes para pesquisas futuras.

O recorte que fazemos do construto de proficiência, que é formada pelo conjunto de diversas competências – propriamente linguísticas, textuais, sociolinguísticas e discursivas – também é uma limitação. A decisão de focar uma dessas competências representa uma abstração que consideramos metodologicamente necessária, mas que, ao mesmo tempo, limita o olhar ao desempenho do falante. Outros estudos podem ser conduzidos na investigação de outros componentes propriamente linguísticos, como a competência fonológica, até o presente momento não investigada no escopo do TEPOLI. Também consideramos relevantes estudos sobre o desempenho textual e discursivo de candidatos ao teste.

Afirmamos que o domínio de uso da língua para o professor apresenta uma particularidade, que é o fato de englobar tanto grande parte do domínio de uso geral da língua quanto o domínio de uso específico para o professor. Neste estudo, investigamos apenas o domínio de uso geral da língua. Pesquisas futuras podem se ocupar de investigar o desempenho no domínio específico e as relações entre os dois domínios. Sugerimos a metalinguagem como um recorte interessante.

Por fim, a faixa D tem se mostrado um nível intrigante, onde os resultados parecem não seguir o mesmo padrão das demais faixas. Por ser considerado atualmente o nível limiar para o professor de língua estrangeira, consideramos urgentes investigações que busquem esclarecer o quê exatamente os candidatos são capazes de fazer nessa faixa e não na inferior. Essas investigações são de fundamental importância para as tomadas de decisão

sobre o nível limiar para aprovação e consequente certificação. Tais níveis precisam ser cuidadosamente investigados para assegurar que candidatos linguisticamente aptos não sejam certificados e que candidatos linguisticamente inaptos sejam.

Dentre todas as competências necessárias ao professor de língua estrangeira, a proficiência na língua alvo é o primeiro requisito por considerarmos que não se pode ensinar o que não se sabe. Paradoxalmente, é uma competência que tem sido descrita como insatisfatória em diversos contextos de ensino. Acreditamos que, apesar das limitações que apresenta, este trabalho cumpre seu papel acadêmico, científico e social ao buscar evidências que indiquem caminhos para investigações futuras na área de Avaliação de Proficiência e que deem suporte a mudanças positivas no ensino de língua estrangeira no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA ESTADO. **MEC propõe concurso único para professor**. [s.l.], 2009. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,mec-propoe-concurso-unico-para-professor,355670,0.htm>>. Acesso em: 16 abril. 2009.
- ALDERSON, J. C.; BANERJEE, J. Language testing and assessment (part I) (State-of-the-art review). **Language Teaching**, vol. 34, p. 213-236, 2001.
- ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. **Language test construction and evaluation**. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: CUP, 1995.
- ALKMIM, T. M. Sociolinguística: parte 1. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística. Vol. 2: Domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom**. Cambridge: CUP, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, vol. 3, n. 1, p. 07-19, 2004.
- 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?. **Contexturas**, Campinas, vol. 1, p. 77-85, 1992.
- ALVARENGA, M. B. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1999.
- AMADEU-SABINO, M. **O dizer e o fazer de um professor de LE em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1994.
- ANCHIETA, P. P. **Análise da proficiência oral em língua inglesa de alunos de Letras por meio da produção oral em seminários e teste formal: aspectos comunicativos, discursivos e gramaticais**. Relatório parcial de estágio de iniciação científica. São José do Rio Preto: UNESP, 2007.
- BACHMAN, L. F. **Statistical analyses for language assessment**. Cambridge: CUP, 2004.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- BACHMAN, L. F.; COHEN, A. D. Language testing – SLA interfaces: an update. In: **Interfaces between second language acquisition and language testing research**. Cambridge: CUP, 1998.

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

BAFFI-BONVINO, M. A. **A avaliação do componente lexical em inglês como língua estrangeira: foco na produção oral**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2007.

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

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, vol. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

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

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.

BARTON, E.; PROGOVAC, L. Nonsententials in minimalism. In: ELUGARDO, R.; STAINTON, R. **Ellipsis and nonsentential speech**. [s.l.]: Springer, 2005.

BASSETTI, M. Z. Implementação de atividades orais em aulas de língua estrangeira no ensino fundamental. In: CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. (Orgs.) **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto: HN, 2007, p.119-137.

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

BASSETTI, M. Z. **A gramática da língua inglesa no ensino público: implementação de uma proposta pedagógica voltada para a comunicação**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2006.

BEDRAN, P. F. **A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2008.

BELFORD, E. M. **Topicalização de objetos e deslocamentos de sujeitos na fala carioca: um estudo sociolinguístico**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

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

BIBER, D.; JOHANSON, S.; LEECH, G.; CONRAD, S.; FINEGAN, E.. **Longman grammar of spoken and written English**. Essex: Pearson Education, 1999.

BISHOP, H. Noticing formulaic sequences: a problem of measuring the subjective. **LSO Working Papers in Linguistics**, vol 4, p. 15-19, Proceedings of WIGL 2004, 2004. Available online at <http://ling.wisc.edu/lso/wpl/4.1/index.html>.

BLEY-VROMAN, R. The fundamental character of foreign language learning. In: RUTHERFORD, W.; SHARWOOD SMITH, M. (Eds.). **Grammar and second language teaching: a book of readings**. New York: Newbury House Publishers, 1988, p. 19-30.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods**. 3 ed. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1992.

BONSIGNORI, Veronica. **Mind the gap: Ellipsis in English**. Apresentação em PowerPoint. Universidade de Pisa. 2006-2007. Disponível em: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Van/Local%20Settings/Temporary%20Internet%20Files/Content.IE5/51CRW7IX/lesson06%5B1%5D.ppt#256,1,Mind the gap: Ellipsis in English](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Van/Local%20Settings/Temporary%20Internet%20Files/Content.IE5/51CRW7IX/lesson06%5B1%5D.ppt#256,1,Mind%20the%20gap%20Ellipsis%20in%20English). Acesso em 13 de junho de 2008.

BORGES-ALMEIDA, V. Pausas preenchidas e domínios prosódicos: evidências para a validação do descritor fluência em um teste de proficiência oral em língua estrangeira. **ALFA: Revista de Linguística**, vol. 53, n. 1, 2009, no prelo.

BORGES-ALMEIDA, V. **Crenças explícitas de professores de inglês sobre habilidades de comunicação oral**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – PUCCAMP, Campinas, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria no 1.403, de 10 de junho de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

BYGATE, M. **Speaking**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

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.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, vol. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARTER, R.; MCCARTHY, M. Grammar and the spoken language. **Applied Linguistics**, vol. 6, n. 2, p. 141-158, 1995.

CAVALARI, S. M. S. **O tratamento do erro na oralidade: uma proposta focada em características da interlíngua de alunos de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

CELCE-MURCIA, M. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, vol. 25, n.3, p. 459-480, 1991.

CELCE-MURCIA, M.; HILLES, S. **Techniques and resources in teaching grammar**. Oxford: Oxford University Press, 1988.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. **The grammar book: an ESL/EFL teacher's course**. 2 ed. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.

CHAUDRON, C. **Second language classrooms: research on teaching and learning**. Cambridge: CUP, 1988.

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

CONSOLO, D. A. Avaliação de proficiência oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. 1 ed. Brasília, DF/Campinas, SP: UNB/Pontes, 2007. p. 109-118.

CONSOLO, D. A. On a (re)definition of oral language proficiency for EFL teachers: perspectives and contributions from current research. **Melbourne Papers in Language Testing**, vol. 1, p. 1-28, 2006.

CONSOLO, D. A. Posturas sobre avaliação de proficiência oral de professores de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Campinas: Pontes, 2005a, p. 269-287.

CONSOLO, D. A. **Competência linguística em língua inglesa de alunos de Letras: definição de parâmetros na formação e avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira**. Projeto Trienal de Pesquisa. Departamento de Letras Modernas, São José do Rio Preto: UNESP, 2005b.

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

CONSOLO, D. A. A (in)competência linguístico-comunicativa de alunos de Letras – língua estrangeira: construto e tendências na formação do professor. **Projeto integrado de pesquisa (CNPq). São José do Rio Preto: UNESP, 2001.**

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários**, vol. 26, n. 1, Sorocaba: UNISO, p. 56-68, 2000.

CONSOLO, D. A. **Classroom discourse in language teaching: a study of oral interaction in EFL lessons in Brazil**. Thesis (Doctor of Philosophy in Teaching English as a Foreign Language) – Faculty of Letters and Social Sciences, University of Reading, Reading, UK, 1996.

CONSOLO, D. A.; GUERREIRO, G. M. S.; SILVA, C. V. Um estudo sobre a competência linguístico-comunicativa em língua inglesa se alunos formandos em Letras. **Contexturas**, vol.10, p. 29-43, 2006.

CONSOLO, D. A.; LANZONI, H. P.; ALVARENGA, M. B.; CONCÁRIO, M.; MARTINS, T. H. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Exame de proficiência para professores de língua estrangeira (EPPL): proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro. **Anais do II CLAFPL**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008, no prelo.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Introdução. In: **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto: HN, 2007. p. 13-17.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. The TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency. In: **Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI**. Belo Horizonte-MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007, vol. 1, p. 1-12.

CROOKES, G. The utterance, and other basic units for second language discourse analysis. **Applied Linguistics**, vol. 11, n. 2, p. 183-199, 1990.

CRUZ, M. L. O. B. **Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2001.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **A nova gramática do português contemporâneo**. 3 ed. revisada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

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) – UFSC, Florianópolis, 2006.

DAVIES, A. The logic of testing languages for specific purposes. **Language Testing**, vol. 18, n. 2, p. 133-147, 2001.

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

DIAS, E. Pesquisa de sala de aula: a competência para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem. In: CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Orgs.). **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto: HN, 2007. p. 193-213.

DIAS, E. **Falar ou não falar?: eis a questão!**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2003.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística. Vol. 2: Domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p.69-99.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J. F.; ZAHND, G. A exposição oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 215-246.

DOUGLAS, D. Language for specific purposes assessment criteria: where do they come from? **Language Testing**, vol. 18, n. 2, p. 171-185, 2001a.

DOUGLAS, D. Three problems in testing language for specific purposes: authenticity, specificity and inseparability. In: ELDER, C.; BROWN, A.; GROVE, E.; HILL, K.; IWASHITA, N.; LUMLEY, T.; McNAMARA, T. F.; O'LOUGHLIN, K. (Eds.). **Experimenting with uncertainty: essays in honor of Alan Davies** (Studies in Language Testing Series, vol. 11, p. 45-51). Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate and Cambridge University Press, 2001b.

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

DOUGLAS, D. Language for specific purposes testing. In: CLAPHAM, C.; CORSON, D. (Eds.). **Encyclopedia of language and education: language testing and assessment** (vol. 7). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 111-119.

DRESCH, M. O lugar da gramática no ensino de língua portuguesa. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Orgs.) **Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Unijuí, 2004, p.13-27.

DUBOIS, J. **Dicionário de Linguística**. 8 ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

DUTRA; D. P.; MELLO; H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 31-43.

DUTRA, D. P.; MELLO, HELIANA. Os caminhos da gramática em línguas estrangeiras. In: DUTRA, D. P. ; MELLO, H. (Orgs.) **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas**. Estudos Linguísticos 7. Belo Horizonte: FALÉ-UFMG, 2004, p. 9-15.

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? **Language Testing**, vol. 18, n. 2, p. 149-170, 2001.

ELLIS, Rod. Investigating grammatical difficulty in second language learning: implications for second language acquisition research and language testing. **International Journal of Applied Linguistics**, vol. 18, n. 1, p. 4-22, 2008.

ELLIS, R. **Instructed second language acquisition: a literature review**. Auckland, New Zealand: Ministry of Education, 2005.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. London: Oxford University Press, 1994.

ELUGARDO, R.; STANTON, R. **Ellipsis and nonsentential speech**. [s.l.]: Springer, 2005.

FARCHAL, M.; OBIEDAT, H. Collocations: a neglected variable in EFL. **International Review of Applied Linguistics**, vol. 23, n. 4, 1995.

FÉLIX, A. M. F. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p. 93-110.

FÉLIX, A. M. F. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

FERNANDES, A. M. **Categorização de funções comunicativas no teste de proficiência oral em língua inglesa – TEPOLI – de alunos de Licenciatura em Letras**. Relatório final de estágio de iniciação científica. São José do Rio Preto: UNESP, 2007.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. 2 ed. Goiânia: Editora UFG, 2004.

FONSECA, M. R. F. S. T.. Prática e teoria na (trans)formação de professores de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 83-92.

FORTKAMP, M. B. M. **Working memory capacity and L2 speech production: an exploratory study**. Tese (Doutorado em Letras) – UFSC, Florianópolis, 2000.

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

FULCHER, G. **Testing second language speaking**. Harlow: Pearson-Longman, 2003.

FULCHER, G. The testing of speaking in a second language. In: CLAPHAM, C.; CORSON, D. (Eds.). **Encyclopedia of language and education: language testing and assessment** (vol. 7). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 75-86.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **Language testing and assessment: an advanced resource book**. London: Routledge, 2007.

GARDNER, D.; MILLER, L. **Establishing self-access: from theory to practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GIMENEZ (1994), T. **Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

GOLEMAN, D.. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOULART, C. **Práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

GREENBAUM, S.; MEYER, C. Ellipsis and coordination: norms and preferences. **Language and Communication**, vol. 2, n. 2, p. 137-149, 1982.

GUARÁ-TAVARES, M. G. **Pre-task planning, working memory capacity, and L2 speech performance**. Tese (Doutorado em Letras) – UFSC, Florianópolis, 2008.

GUERREIRO, G. M. S.; HATUGAI, R. M.. **Mapeamento da competência linguístico-comunicativa em línguas estrangeiras de alunos de Licenciatura em Letras**. Relatório de Iniciação Científica – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2001.

GUEST, M. Spoken Grammar: easing the transitions. **The Language Teacher Online**, vol. 22, n. 6, jun/1998.

Available online at <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/jun/guest.html>.

HARTSHORNE, J. K.; ULLMANN, M. T. Why girls say ‘holded’ more than boys. **Developmental Science**, vol. 9, n. 1, p. 21-32, 2006.

HUDSON, G. **Essential introductory linguistics**. Hoboken, N.J.: Wiley-Backwell, 1999.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: CUP, 1989.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

IBRAHIM, M. B. P. As competências e o perfil linguístico-comunicativo do professor: implicações para o ensino de língua estrangeira. In: CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. (Orgs.) **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto: HN, 2007, p.139-163.

IBRAHIM, M. B. P. **A interação oral de uma professora não-nativa em aulas de língua estrangeira (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2006.

KETKO, H. The importance of “multiword chunks” in facilitating communicative competence and its pedagogic implications. **The Language Teacher**, vol. 24, n. 12. Available online at <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2000/12/ketko>.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Prentice-Hall, 1982.

LARSEN-FREEMAN, D. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. **Applied Linguistics**, vol. 27, n. 4, p. 590-619, 2006.

LAURA, F. I. A função sintática do correspondente do constituinte extra-oracional tema no português: um estudo diacrônico. **Fundamentos de Administração, Letras e Pedagogia**, Sertãozinho, vol. 1, n. 1, 2005, p. 22-26.

LAZARATON, A. **A qualitative approach to the validation of oral language tests**. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate & Cambridge University Press, 2002.

LEE, Ming-Hua. **A grammatical analysis and comparison of three college and university English proficiency entrance examinations used in Taiwan**. Thesis (Doctor of Education) – College of Graduate Studies Texas A&M University, Kingsville, 2005.

LEECH, G; SVARTVIK, J. **A communicative grammar of English**. 3 ed. [s.l.]: Pearson Education, 2002.

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

LONGMAN. **Longman Dictionary of Contemporary English: the complete guide to written and spoken English**. 30 ed. Bungay: Pearson-Longman, s.d..

LUOMA, S. **Assessing speaking**. Cambridge: CUP, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

MARINIS, T. Psycholinguistic techniques in second language acquisition research. **Second Language Research**, vol 19, n. 2, p. 144-161, 2003.

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

MCCARTHY, M. **Spoken language and Applied Linguistics**. Cambridge: CUP, 1998.

McNAMARA, T. **Validity and reliability in the senior school curriculum: new takes and old questions**. Palestra no Congresso Nacional da ACACA (Australasian Curriculum, Assessment and Certification Authorities), 2003.

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

McNAMARA, T. Policy and social considerations in language assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, vol. 18, p. 304-319, 1998.

McNAMARA, T. Item response theory and the validation of an ESP test for health professionals. **Language Testing**, vol. 7, n.1, p. 52-76, 1990.

MESQUITA, A. A. F. **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2008.

MESSICK, S. Validity. In: LINN, R. (Ed.). **Educational measurement**. New York: Macmillan, 1989, p. 13-103.

MEYER, C. Coordination ellipsis in spoken and written American English. **Language Sciences**, vol. 17, n. 3, p. 241-269, 1995.

MIYUKI, U. **Learner autonomy: learning from the student's voice**. Research report (141). Trinity College, Dublin, Ireland: Centre for Language and Communication Studies, 2002.

MUSSALIN, F. Análise do discurso. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística. Vol. 2: Domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-142.

NARIYAMA, Shigeko. Subject ellipsis in English. **Journal of Pragmatics**, vol. 36, n. 2, p. 237-264, 2004.

NARIYAMA, Shigeko. Implicatures of subject ellipsis in informal English. **SIG-SLUD**, vol. 38, p. 13-18, 2003.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUTTER, N. Relative merit of mean length of T-unit and sentence weight as indices of syntactic complexity in oral language. **English Education**, vol. 13, n. 1, p. 17-19, 1981.

OLIVEIRA, E. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2003.

OLIVEIRA, E.,; MOTA, I.O. Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a 'qualidade' dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 42, p. 125-134, 2003.

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

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, vol. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PAPP, S. Inductive learning and self-correction with the use of learner and reference corpus. In: HIDALGO, E.; QUEREDA, L.; SANTANA, J. (Eds.). **Corpora in the foreign language classroom**. Amsterdam/New York: Editions Rodopi, 2007. p. 207-220.

PAWLEY, A.; SYDER, F. H. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. **Language and communication**. London: Longman, 1983, p. 191-226.

PESSÔA, A. R. Os pronomes entre duas línguas: português-inglês. **Revista Desempenho – Revista dos Mestrados em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília**, n. 2, p. 60-69, 2003.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à Linguística. Vol.3: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 165-218.

PINTO, E. S. Competências do professor de língua estrangeira na implementação do ensino comunicativo com foco na forma. In: CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. (Orgs.). **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. Série Debates sobre linguagem e ensino de línguas. São José do Rio Preto: HN, 2007.

PINTO, E. S. **Buscando alternativas para o desenvolvimento da competência gramatical dos alunos de um curso de Letras de uma faculdade particular**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2004.

RIMMER, Wayne. Measuring grammatical complexity: the Gordian knot. **Language Testing**, vol. 23, n. 4, p. 497-519, 2006.

RODMAN, R. **Right dislocation**. Paper presented at the XIV Southeastern Conference on Linguistics. Atlanta, Georgia, 1975. ERIC research report, 1975. Disponível em: [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED117974&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&acno=ED117974](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED117974&ERICExtSearch_SearchType_0=no&acno=ED117974). Acesso em: 10 abril. 2009.

RODRIGUES, D. F. Ensino de vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Pesquisas em linguística aplicada**. São José do Rio Preto: UNESP, 2004.

RODRIGUES, D. F. **O ensino de vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira: foco na produção oral**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2002.

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. 1998.

RUTHERFORD, W. E. **Second language grammar: learning and teaching**. London/New York: Longman, 1987.

SALIBA, M. C. **Com quantas palavras se faz um vocabulário**. Workshop apresentado no I Seminário de Educação do Colégio Militar de Curitiba. Curitiba, 2006. Disponível em: <[www.4eslteachers.bravehost.com/Handouts/Com\\_quantas\\_palavras.pdf](http://www.4eslteachers.bravehost.com/Handouts/Com_quantas_palavras.pdf)> Acesso em 10 abril. 2009.

SANTOS, E. **Certo ou errado?: atitudes e crenças no ensino de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SAVIGNON, S. **Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning**. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing, 1983.

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

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

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHMITZ, J. R. Algumas reflexões sobre o ensino de gramática em língua estrangeira: um guia prático. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

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

SHOHAMY, E. Performance assessment in language testing. **Annual Review of Applied Linguistics**, vol. 15, p. 188-211, 1995.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

SIMÃO, A. K. G. Competência do professor-pesquisador: a pesquisa-ação como meio de reconstrução de uma abordagem de ensino. In: CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Orgs.). **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto: HN, 2007. p. 215-241.

SIMÕES, L. J. Aprendizagem da gramática do português escrito: algumas reflexões a partir da aquisição da língua falada. **Calidoscópio**, vol. 4, n. 1, p. 51-59, 2006.

SOUZA, E. C. A.. **Relações de atitude ao sotaque suprasegmental**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2001.

SPOLSKY, B.; STEPHEN, M. **Social responsibilities of linguists for language policy**. Symposium presented at The 15th World Congress of Applied Linguistics of AILA. Essen, Germany, 2008.

TARONE, E. Assessing language skills for specific purposes: describing and analysing the “behaviour domain”. In: ELDER, C.; BROWN, A.; GROVE, E.; HILL, K.; IWASHITA, N.; LUMLEY, T.; McNAMARA, T. F.; O’LOUGHLIN, K. (Eds.). **Experimenting with uncertainty: essays in honor of Alan Davies** (Studies in Language Testing Series, vol. 11, p. 53-60). Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate and Cambridge University Press, 2001.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. A competência para a avaliação na formação do professor de línguas. In: CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto: HN, 2007.

TEIXEIRA DA SILVA, V.L.T. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras-LE..** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2000.

ULLMANN, M. T.; MIRANDA, R. A.; TRAVERS, M. L. Sex differences in the neurocognition of language. In: BECKER, J. B.; BERKLEY, B.; GEARY, N.; HAMPSON, E.; HERMAN, J. P.; YOUNG, E. A. **Sex differences in the brain: from genes to behavior**. Oxford: Oxford University Press, 2008, p. 291-310.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.

WALLACE, M. **Action research for language teachers**. Cambridge: CUP, 1998.

WEIR, C. J. **Language testing and validation: an evidence-based approach**. New York: Palgrave-Macmillan, 2005.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, vol. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

YASUKO, K. Do formulaic utterances cease to be “chunks” when they are analyzed? **MITA Working Papers in Psycholinguistics**, vol. 3, p. 75-92, 1993. Available online at [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED358731](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED358731).

## **APÊNDICES**

**AP 01 - QUESTIONÁRIO**  
**PARA ALUNOS-FORMANDOS EM LETRAS (2007)**

Caro (a) aluno (a),

O objetivo deste questionário é coletar informações sobre seu aprendizado em Língua Inglesa. Segue abaixo uma lista de perguntas sobre as habilidades e atitudes em relação a essa língua. Não há resposta certa ou errada, então utilize as perguntas como forma de reflexão a respeito do assunto, incluindo, se possível, as causas possíveis para suas respostas e maneiras de superar qualquer aspecto negativo em relação aos pontos abordados.

As informações aqui coletadas são de extrema importância e servirão como dados para pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, acerca da avaliação e da produção oral de alunos-formandos do Curso de Letras deste mesmo instituto. Sua identificação não é obrigatória, mas poderá auxiliar no contato posterior com você para esclarecimentos, em uma entrevista, de suas opiniões.

Muito obrigado.

**[Se o espaço após determinadas perguntas não for suficiente, por favor utilize também o verso das folhas.]**

---

**1. Sua idade: \_\_\_\_\_ anos**

**2. Você possuía conhecimentos de língua inglesa antes de ingressar no Curso de Letras?**

**( ) SIM      ( ) NÃO**

**2.1. Em caso afirmativo, como você aprendeu a língua inglesa anteriormente?**

**[Assinale todas a(s) alternativa(s) abaixo que se apliquem ao seu caso.]**

**Escola de Ensino Fundamental (1ª à 8ª séries) ..... ( )**

**Escola de Ensino Médio ..... ( )**

**Universidade(s) ..... ( )**

**Escola(s) de língua(s) ..... ( )**

Aulas particulares ..... ( )

Outra(s) maneira(s) - Poderia especificar? \_\_\_\_\_

**2.2. Se concluiu ou interrompeu o curso em escola(s) de línguas, até que nível você cursou?**

( ) básico ( ) intermediário ( ) avançado ( ) outro

Por quanto tempo estudou em escola(s) de línguas ? \_\_\_\_\_

**2.3. Se está cursando atualmente uma escola de línguas, em que nível você está?**

( ) básico ( ) intermediário ( ) avançado ( ) outro

Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

**3. Como você avalia sua proficiência oral na língua inglesa (em uma escala de 5.0 a zero)? Escolha e assinale a faixa abaixo que melhor descreva seu nível atual (assinale SOMENTE UMA faixa):**

|     | DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | NOTA |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| [ ] | Falo inglês como um falante altamente competente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 5.0  |
| [ ] |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 4.5  |
| [ ] | Falo inglês fluentemente e de maneira correta em quase todos os aspectos e ocasiões em que faço uso da língua. Conheço amplamente o vocabulário e, portanto, raramente hesito na fala para encontrar as palavras adequadas. Por outro lado, não sou completamente fluente em situações nas quais não tenho a prática de uso da língua.                  | 4.0  |
| [ ] |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 3.5  |
| [ ] | Consigo me comunicar oralmente na maioria das situações cotidianas, mas minha linguagem oral apresenta erros e às vezes não encontro as palavras para expressar o que quero dizer. Tenho dificuldade em me expressar sobre determinados assuntos ou em ocasiões nas quais ainda não tive a oportunidade de praticar o uso da língua. Sou capaz de fazer | 3.0  |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |            |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|     | um breve relato verbal em inglês de informações que eu tenha obtido por meio de minha língua materna (por exemplo, leio um texto em português e sou capaz de comentar o conteúdo geral do texto em inglês).                                                                                                                                                                                          |            |
| [ ] |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>2.5</b> |
|     | Consigo me comunicar oralmente na maioria das situações cotidianas, por exemplo, para dar e receber instruções simples, perguntar e informar as horas, perguntar e falar sobre aspectos corriqueiros de experiências escolares e de trabalho, e sobre meus interesses e preferências. Meu vocabulário é limitado e preciso me esforçar bastante para falar inglês em situações novas ou inesperadas. | <b>2.0</b> |
| [ ] |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>1.5</b> |
|     | Sou capaz de expressar apenas idéias simples, relacionadas às minhas experiências cotidianas e ao ambiente em que me encontro, por exemplo, perguntar e falar sobre tempo, alimentação, e algumas instruções. Meu vocabulário se restringe a um conjunto de palavras e frases simples.                                                                                                               | <b>1.0</b> |
| [ ] |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>0.5</b> |
| [ ] | Eu não falo inglês.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>0</b>   |

(Adaptado de Oskarsson , 1980. *General Self-assessment Rating Scale – SPEAKING*)

**4. Como você avalia a qualidade da sua expressão oral em inglês nas aulas da universidade? Justifique se achar necessário.**

( ) excelente    ( ) muito boa    ( ) boa    ( ) satisfatória    ( ) insuficiente

**Justificativa:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5. Em quais habilidades (leitura, escrita, fala, compreensão oral) você sente mais facilidade?**

**Por que você acha que tem essa facilidade?**

\_\_\_\_\_

---

---

6. Em quais habilidades você tem mais dificuldade? Por que você acha que tem essa dificuldade?

---

---

---

7. Que habilidades em língua inglesa você considera mais importantes? Numere de 1 (mais importante) a 4 (menos importante).

( ) ouvir      ( ) falar      ( ) ler      ( ) escrever

8. Nas aulas de inglês, que língua você usa para se dirigir ao professor? Comente.

---

---

---

9. Nas aulas de inglês, que língua você usa para se dirigir aos seus colegas em particular? Comente.

---

---

---

10. Você tem algum contato com a língua inglesa fora da sala de aula? Por exemplo, familiares ou amigos que falem essa língua, leituras, televisão, internet, etc. Especifique.

---

---

---

**11. Que motivos o (a) levaram a fazer o curso de Letras?**

---

---

**12. Quais eram as suas expectativas com relação ao aprendizado da língua inglesa na universidade quando você ingressou no curso? Essas expectativas foram atendidas?**

---

---

---

**13. Que aspectos do trabalho realizado nas disciplinas do Curso de Letras (por exemplo, tipo(s) de metodologia de ensino, atividades didáticas, atuação dos professores) contribuíram para:**

**13.1. desenvolver sua competência oral em inglês?**

---

---

---

**13.2. você atingir objetivos educacionais e profissionais para os quais proficiência na língua inglesa é um requisito?**

---

---

---

**14. Quais dificuldades você encontrou no processo de aprendizagem e desenvolvimento da competência oral na língua inglesa na universidade?**

---

---

---

15. Quais elementos da linguagem você acha que mais contribuem para uma boa proficiência oral (gramática, vocabulário, fluência, pronúncia)?

---

---

---

**16. Você se considera oralmente competente para lecionar inglês? Em caso afirmativo, justifique sua resposta com base na resposta à pergunta anterior. Se não se considera oralmente competente, que aspectos precisam melhorar na sua proficiência oral em inglês?**

---

---

---

---

17 Se já foi ou é professor de inglês:

[caso nunca tenha atuado como professor, passe para a pergunta 18]

17.1. Em que tipo de instituição atuou/atua:

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

17.2. Como você se sente como profissional?

- ☐ sinto-me realizado (a) profissionalmente;
- ☐ sinto-me satisfeito (a) e não me arrependo de ter escolhido essa profissão;
- ☐ não me sinto completamente satisfeito (a), mas não tenho outra alternativa;
- ☐ sinto-me decepcionado. Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

18. Caso não pretenda trabalhar como professor (a), poderia explicar o porquê?

---

---

19. Se já foi ou é professor de inglês, em que língua você se dirigia/dirige a seus alunos na maior parte do tempo? Por quê?

---

---

20. Você acha que devem ser propostas atividades orais durante as aulas? Em caso afirmativo, que tipo de atividades orais você acha que devem ser propostas? Por quê?

---

---

---

21. Você acha que devem ser feitas avaliações orais com os alunos? Em caso afirmativo, de que forma você acha que essas avaliações devem ser feitas? Por quê?

---

---

---

**22. Você já se submeteu a avaliações orais? Comente.**

---

---

---

**23. Como você se sente quando sabe que sua proficiência oral está sendo avaliada?**

---

---

---

24. Você gostaria de ser um participante da pesquisa, fazendo simulados de testes orais consagrados? (FCE, IELTS): ☐ SIM ☐ NÃO

25. Na sua opinião, qual a importância do vocabulário para a competência oral em LI?

- ☐ muito importante;
- ☐ importante;
- ☐ tão importante quanto a gramática;
- ☐ menos importante que a gramática;
- ☐ menos importante que outro (s) aspectos, tais como \_\_\_\_\_
- ☐ não é importante.

26. Como você acredita que se adquire vocabulário? [possibilidade de assinalar mais de uma alternativa]

- ☐ se o vocabulário é interessante e relevante para você
- ☐ se o vocabulário é abordado por mais de uma vez ao longo das aulas
- ☐ se o vocabulário é usado ao longo das aulas
- ☐ se os itens de vocabulário são repetidos pelo professor em aula
- ☐ se os itens de vocabulário são repetidos por você em aula
- ☐ se o vocabulário é traduzido
- ☐ se o vocabulário é contextualizado
- ☐ outra forma: \_\_\_\_\_

27. O que você faz quando não se lembra de uma determinada palavra quando está falando em inglês? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

E numa situação de teste oral? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

28. Brevemente, defina o que entende por:

- Língua: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Linguagem: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Abordagem: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Metodologia: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Método: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Proficiência: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Avaliação: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

telefone para contato: \_\_\_\_\_

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

## **AP 02 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. Conte como foi seu aprendizado na língua inglesa até este momento.
2. Você acredita que se pode aprender a falar inglês na universidade? Por que?
3. Você é tímido? Em que situações? O que o deixa tímido?
4. Você já teve alguma experiência muito boa/ruim em testes orais? Conte.
5. Quais critérios você acredita que um teste oral deve ter?
6. Você acha que faz diferença para os candidatos o teste oral ser em duplas ou individual? Qual você prefere e por que?
7. O que você acha que (mais) impressiona positivamente o examinador num teste oral?
8. Você se prepara(ou) para um (esse) teste oral? Como? [sessão de áudio de 5 min]
9. Como você avalia seu desempenho nesse teste?
10. Você acha que o seu parceiro de teste influenciou a sua nota? Para cima ou para baixo? Por que?
11. Quais problemas podem ter elevado ou diminuído sua nota no teste oral?
12. Como você se preparou para o seminário (linguagem)? [sessão de áudio de 5 min]
13. Como você avalia seu desempenho nesse seminário?
14. Quais problemas podem ter elevado ou diminuído sua nota no seminário?
15. Você acha que as atividades orais desenvolvidas em sala de aula são parecidas ou diferentes das tarefas propostas no teste? Comente.
16. Você acha que é mais fácil o seminário ou a entrevista oral? Por que?
17. Qual você acha que é melhor para avaliar a proficiência oral do aluno: o seminário ou a entrevista oral? Por quê?

## **AP 03 - MODELO DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

(Edna)

**Primeiro eu gostaria que você contasse um pouquinho como foi que você começou a aprender inglês. Como foi sua história de aprendizado de inglês até hoje?**

Eu tinha feito até a 8ª série em escola pública e o colegial em escola particular e eu nunca tinha feito inglês. E eu prestava Direito, eu queria direito. Aí eu não passei e comecei a ver (...) só conheço escola assim, minha vida sempre foi na escola. e daí eu comecei a ver que eu gostava muito de português, daí eu prestei Letras. Mas eu nem imaginava que tinha que ter um nível assim de inglês pra ... Eu escolhi lá no primeiro dia de aula, no dia da matrícula entre inglês e espanhol.

**Você escolheu inglês direto?**

É. e como a minha colocação dava pra ... Foi assim.

**Entendi. E depois disso? Depois que você entrou na faculdade?**

Então, aí desde o primeiro dia de aula só falando inglês e eu não entendia nada. Assim (...) aí eu comecei a fazer umas aulas particulares, mas eu sempre tive esse desnível porque o pessoal da sala, todo mundo falava bem já (...) da minha turma mesmo tinha umas duas ou três que não tinham feito.

**Daí você começou a fazer aulas no primeiro ano?**

Não, eu entrei no segundo. Porque (...) nas férias, eu fiz um curso de férias de dezembro até março e depois eu comecei o curso normal. Era uma vez por semana, no sábado.

**E como eram essas aulas? Era reforço, era começo?**

Era pro pessoal que já sabia também. Meu grande problema foi o seguinte: eu não tive um começo assim normal, então eu assistia aula em várias turmas. Só que uma turma era muito básico, eu ia noutra turma, era muito forte. Então (...) se encaixava (...) Aí eu comecei a fazer aula com o meu amigo AM, da minha sala. Aí ele trabalhava assim nas minhas dificuldades. O professor dava aula, e ele me passava exercício, mais pra fazer prova mesmo porque...

### **Coisa mais escrita?**

É

### **Não trabalhava a oralidade?**

Bem pouco assim porque eu tava correndo atrás assim pra fazer as tarefas (...) a gramática (....) explicado

### **Você gostava de inglês**

Ah, eu não tenho muito problema com o inglês, eu só tenho dificuldade. (...) apesar de tudo eu não me arrependo porque (...) fazer inglês né. É uma ótima oportunidade que eu estou tendo. O que eu não gosto é que está me atrasando em outras partes né.

### **Você acredita que é possível aprender a falar inglês na universidade?**

Só com as aulas que a gente tem aqui eu acho que não. Por exemplo, se a gente tivesse começado num nível menos avançado, talvez, mas eu sei que não é justo também começar lá do comezinho (do inglês) né. Mas as outras línguas começam do começo. (No inglês não) porque o pessoal já vem preparado

Mas eu acho que o problema está na nas aulas de inglês, mas no sistema de avaliação, porque eu fui aprovada pra (...) no vestibular. Por que que eu não consigo? Eu tenho uma teoria: por exemplo, no curso de música, você tem que ter os conhecimentos gerais e um pouco, um tanto de música pra você acompanhar o curso; já que eles exigem conhecimento eles têm que cobrar (...) o pessoal que está interessado no inglês. Eu fui aprovada, e eu estudo também, não posso dizer que eu não estudo, tem gente que não estuda .

### **Mesmo que começasse do começo, aprender a falar você acha é tranquilo na universidade? Porque você desenvolveu a fala né?**

Ah, acho que sim. Que nem, minha outra colega que está na mesma situação que eu, ela fala muito menos que eu. assim, ela tem bastante problema com questão gramatical, com estrutura, mas ela (...). eu falo menos porque eu sou mais tímida assim, eu prefiro não falar porque eu não consigo montar a estrutura da frase, e ela não, ela sai falando, então eu acho que é possível falar, mas alcançar o nível em que o pessoal está hoje (...) eu acho que já tá muito bom eu acho.

**Você se considera tímida?**

Ah, depende.

**Então não é um traço da sua personalidade?**

Não

**O que te deixa tímida?**

Ah, o fato de eu não conseguir me expressar, de eu não conseguir ouvir (...) sabe, uma vez eu fui falar “praia” e falei palavrão e todo mundo riu. Não é assim, ah, que eu fiquei traumatizada, não é isso, mas a coisa vai travando de vez em quando.

**Você não quer passar pela mesma situação toda hora né?**

É, não é que eu pus na cabeça que eu não quero. É que a oportunidade passa (...) até eu montar a estrutura pra falar a minha idéia já passou a pergunta já.

**Você já teve uma experiência muito boa ou muito ruim com avaliação oral?**

Ah, assim, no caso do PR, ele fez um teste no ano passado não foi tão ruim assim, eu tava esperando (...)

**Foi a primeira vez que você fez um teste oral?**

Não, eu já fiz assim nos outros anos. Teve um seminário que eu estudei muito (...) tudo e a minha parte era (...) eu ganhei dez. Era cursinho a parte, mas eu e o professor, foi com o PR. E não foi tão ruim assim, ele incentivava assim com o olhar “vai, vai que você consegue”. E teve outro seminário do Peter, mas ele não avalia tanto o inglês né, o problema é (...) então nesse tipo de avaliação [seminário] eu fico totalmente presa no *handout*.

**Quais critérios você acredita que um teste oral deve ter?**

Ah, eu acho que tem que ver o lance da fluência, no nível que a gente está hoje.

**Fluência pra você é o quê?**

Ah, pra mim é a situação de responder, se virar sem ficar parando, sem ficar pensando na palavra (...) às vezes a gente esquece a palavra até em português, mas (...) não consigo sair do comezinho assim. ah, assim, um pouco de gramática pra ver como estão saindo as estruturas.

**Voltado pra não cometer erros?**

Não, só pra não cometer erro grosseiro Tem que passar informação assim se o aluno consegue se comunicar.

**Você já fez algum teste individual, só você e o professor?**

No segundo ano eu tive com a (outra professora). Ela pediu pra gente ler um livro e contar a história.

**Você acha que faz diferença para o aluno se o teste for individual ou em duplas?**

Ah, acho mais difícil individual. Ah, a própria situação do teste assim já dá uma tremida, já fica nervoso. No caso do teste de duplas (...) .

**Você acha então que é mais fácil quando está em dupla?**

Eu acho.

**Você prefere fazer em dupla, então?**

Sim.

**Você lembra como você se preparou para essa prova oral do ano passado – se você se preparou?**

Peguei meu amigo AM, e a gente foi pra biblioteca e ficava conversando em inglês, ele me dava uma figura, procurava em livro uma figura e pedia pra eu falar sobre aquilo, alguma experiência que eu tive.

**Você trabalhava vocabulário, procurava no dicionário vocabulário?**

Não, assim quando eu começava a contar alguma história, algum acontecimento, quando eu tinha alguma dúvida ele passava, mas assim a gente não sabia o que ia cair na prova.

*[OUVE O TRECHO DA PROVA ORAL DO 3º ANO]*

**Como é que você avalia seu desempenho no teste?**

Ah eu percebi que eu tinha dificuldades, parava muito pra pensar, eu lembro que o PR ficou feliz porque ele nunca tinha me ouvido falar na classe, eu não falava nada (...) é muito rápido (...) ele pergunta e o pessoal já responde, então não dá tempo de todo mundo falar. Eu acho

que foi descontraído, que foi bacana, mas não era nada assim... era um vocabulário simples, mas (...) fala mais, fala mais rápido.

**Você acha que de forma geral você se saiu bem no teste?**

Então, eu não lembro a nota, mas ah, eu falei (ri) não sei.

**Quando você terminou a prova, você lembra como você estava?**

Eu saí aliviada. Eu estava esperando., Essa era a primeira turma... não, era a segunda, então (...) falava pro outro como tinha sido, então eu chutei que iria ser mais difícil.

**Você acha que a sua parceira de teste pode ter influenciado na sua nota?**

Ah, acho que não. Mas não sei o sistema de avaliação que ele usa. Acho que não, nunca tinha pensado nisso.

**Como foi que você se preparou para o seminário?**

Primeiro eu comecei a pesquisar sozinha. Era muito tipo de informação, então eu selecionei. Eu montei o seminário sozinha, aí eu pedi pro meu amigo corrigir minhas (...) e eu estou fazendo aulas de inglês também e a minha professora, ela é americana, (...) fala sobre a cultura americana, ela deu algumas informações, eu fiz uma aula particular com ela também, uma só, de pronúncia, pra ela me ouvir como eu estava falando.

**O texto foi você que escreveu ou você tirou de algum lugar?**

Não, algumas coisas eu escrevi outras eu tirei, mas eu pesquisei a maior parte em inglês mesmo, então eu adaptei pro seminário assim. Peguei (...) em português e passei pro inglês.

**E você chegou a ensaiar?**

Ensaiei, ensaiei.

*[OUVE O TRECHO DO SEMINÁRIO DO 4º ANO]*

**Como é que você avalia seu desempenho no seminário?**

Ah, foi um desafio pra mim, principalmente por ser o PR, porque ele é bem exigente com a fala, e só o fato de ser com ele já pesou, porque eu vi nos outros seminário que a posição dele foi forte e essa eu acho que foi a diferença do primeiro exame oral. Mas comigo eu vejo que

ele entende mais a minha situação, mas não é por isso, ele já deixou claro, não é por isso que ele vai...

**Pegar menos pesado?**

É. Então, só pelo fato de ser com ele... Mas a situação de apresentação já me deixa nervosa.

**Mesmo que não seja em inglês? Qualquer seminário te dá nervosismo?**

Ah, dá assim um nervosismo, mas em inglês... Em literatura assim, não, só o nervosismo normal, mas o que mais me incomoda é o fato de eu não dominar a língua pra falar o que eu quero, assim, o que eu preciso falar, daí eu fico nervosa. Por isso que eu me apoiei tanto nos slides, mas eu tentei fazer de um jeito que não ficasse cansativo assim, usei várias figuras, e acabou ficando até muitos slides. Aí eu tinha medo de ele chamar minha atenção pelo fato de eu ter usado tantos slides.

**Você leu bastante os slides, né? Você acha que isso pode ter te prejudicado?**

Então, pelo que ele falou, ele me corrigiu a fala, me corrigiu as palavras que eu tinha dito lendo, mas ele deu umas dicas que não era pra ler tanto, mas na minha situação não tinha como.

**Se você tivesse que dar uma nota para o seu seminário de ontem?**

Então, isso é relativo, se eu me considerar como aluno ou se eu me...

**Pense no que você esperava atingir, naquilo a que você se propôs, que nota você se daria?**

Eu daria uns 6,5 ou 7,0.

**Tem algum ponto positivo que você acha que possa ter chamado a atenção do professor e te beneficiado?**

Eu acho que eu fiz uma sequência legal. Poderia ter ficado melhor se eu tivesse um maior domínio da língua, por exemplo na hora de dirigir a discussão, se eu pudesse fazer mais perguntas. Eu achei que o pessoal fosse falar mais, mas eles não falaram.

**Você acha que as atividades propostas em sala de aula são parecidas com as tarefas do teste? Que elas lembram as tarefas do teste?**

Eu vejo. A situação que é colocada, o PR sempre traz uma figura, um texto, e sempre pede alguma coisa porque é (...) com a prova, tem sempre que falar, mas é uma coisa que eu não vejo no caso da escrita porque eu acho que a aula dele é tão dinâmica que eu acho que essa avaliação oral ela se encaixa, mas a prova escrita não porque ele não pára pra trabalhar detalhes, a gramática, ele faz isso às vezes, mas é pouco. Em relação a o que é pedido tem um desnível, entende?

**E as atividades que vocês fazem em duplas são parecidas?**

Acho que sim também. Porque eu falo, falo bastante [em aula].

**Mas você fala então para a sua dupla, não pra sala toda.**

É, pra sala toda não.

**Você acha que é mais fácil o seminário ou a prova oral?**

Ah, eu acho o seminário o máximo, mas legal pra você avaliar. Não pra você avaliar a fala assim, a oralidade, mas como o aluno se comportaria como professor, porque às vezes no seminário o cara fala super bem, mas é (...) então acho que é uma ótima oportunidade de avaliação.

**E pra avaliar só língua? O que você acha que é melhor?**

Eu acho que a entrevista porque no seminário, igual no meu caso, eu treinei, apesar de todos os meus erros, eu treinei. E na entrevista oral não tem como, é na hora.

**Mas você prefere fazer a entrevista ou você prefere fazer o seminário?**

Ah, se for uma prova igual do ano passado eu prefiro a entrevista.

## AP 04 - MODELO DE TRANSCRIÇÃO E SEGMENTAÇÃO SINTÁTICA DE SEMINÁRIO

### Daniela-SEM

Marisa = outra aluna não participante

PR: professor

SS: vários alunos não identificados

001 Daniela | so during this time + < :: imagine > + some reporters + eh + were +  
in the war zone + | and there + {they + they was} + they live :: to + {eh} + send {the} + the  
message + the information + by telegraph + very fast + {ok?} + | {bec/ bec/} why is that?  
+ | because there are many + {eh + eh} + news + {ok} | there are many journalists ::  
who wanted :: to do this + | and they want :: to be + {eh} + faster + :: than the others +  
newspapers + | so it's a war in journalism too + {ok?} + :: to give the message first + {eh}  
| during this time {they} + they stopped that thing :: because before < what {they do?} +  
they did? > + {they + they} + they + usually + write opinions + and interpretation of the  
fact + in the news + | so {they write everythings} + they wrote everything :: that they  
wanted + | {but after eh} at this time they didn't have time :: to do this + | so they need ::  
to take :: this happened {ok} + | just this + {ok} + | so in that time it {eh} started :: to  
happen in the United States [3] | {ok yes eh} + this way of writing + is called LEAD + {yes}  
+ | the lead + is the first paragraph of the the news + | {because that time it occurs +  
and after} + ah I read some studies :: that say :: that actually + {eh} + lead started in the  
beginning of the nineteenth century + | because that time + during the war it happened {ok}  
| but after this time + {the trans/} the transformation occurred + | and they started :: to  
really use this {in the + eh + in the eh North Ame/ eh} in the United States + | and lead {is  
this + eh + follow the idea} + follows the idea of the five Ws + who what when where and

*why + | and in the most of time how is included too + | so when you are + eh talking with a friend + :: when you are going to talk {eh} + :: to: tell {a story}+ a fact + :: you use this + | {you tell uh} you tell who what when where why :: why that thing happened + | so we do this + | and journalists {did that} + does the same thing + | they want :: to say {the fact} just this + for the readers {ok?} + | so + in Brazil [[lead was reintroduced in 1950 by Pompeu de Souza in Diário Carioca]] | so {in} + in that time that + {eh} + we actually started :: to use the + lead news + | this kind of text + it is very consagrated in journalism {ok?} + | all over {the world} the world they use this + nowadays + | (it's) nowadays {ok?} + | {for this kind of + of news} [1] for example | {I explained that + if you + let's imagine that that that/} + do you remember :: that + Lula was criticized by a north american + {eh} + journalist + | do you remember? + | because he was {uh} drunk + | remember? ((risada)) | so imagine that fact {ok?} + | so you are a journalist | and you need :: {to say} + to talk about that [1] | {some some som/ + eh} many years ago + actually + {eh} + what did the journalists used :: to do? + | {they} they wrote like this + {uh} [1] :: {I} + I know :: that it would happen + | Lula + {eh} + always give us bad examples + and bla bla | and start :: {to} + to say many examples + | (INCOMP) for example + | if the journalist is against Lula {ok} + :: {and in the in the} + in the end of the text he + could say + {eh} + :: this week + one more thing happened + | Lula was critized by a north-american journalist + | so we see :: that {the} + the fact is just the end of the text + | we need :: to read everything + all the opinion of the journalist :: to see :: what {is really importan/ + eh} + it's important in that text {ok?} + | so it changed with lead news + | {and how + Marisa} if you were a journalist :: how could you write this {now} + nowadays? |*

002 Marisa: I will start by the + eh + main + information + that + what + what had happened =

003 Daniela: {uhm uhm}

004 Marisa: = to Lula

005 Daniela: | {yes} + so we can say + < for example > + :: this week Lula was criticized by a north-american journalist bla bla + {yes?} + | so the first paragraph we need :: to say all the things {ok?} + | it's very important :: to say + | after we can say more facts + | but not your opinions + | in the news + no + {ok} | {I know that} (INCOMP) we know :: that nowadays we say + :: oh the opinion is in all {the} + the text | {ok} but generally we don't + give opinion {ok?} [1] | here I have + an example of a inverted pyramid + | {the inverted pyramid is a + is an idea of + eh + (INCOMP) ok} + because {this idea} + this idea {of a} + of lead came from the United States + | and this idea of + inverted pyramid too + | you see that :: it's an inverted pyramid {ok?} + | and I don't know :: if you can read | {but + in the first paragraph + no} first {the} + the headline | {[[new bipolar disorder treatments tested]]} {ok?} + {bipolar é + é aquele} + sorry ((risada)) + {disordem bipolar} + | do you know + | { [[scientists are testing + eh + seasickness patches and other surprising options in a challenging search for new ways to treat the crushing depression and uncontrolled mania of bipolar disorder. Also called manic-depression, it's it's an + não it's an illness that can rip careers and marriages apart and drive people to suicide. And it's so complex and mysterious that researchers haven't haven't developed a medication specifically for it since lithium more than half a century ago + yet bipolar appears in various forms and severity in etc etc etc]] } + {so you see + eh + I} + I think :: this was an example from {the} the (Boston Globe) + a newspaper of the United States + | and you see here + {uh} the first paragraph + | can you read? + | or it's difficult :: to read?

006 SS: no (it's ok)

- 007 Daniela: | {yeah?} + so + {eh} + if you need :: {to} + to see {this} this paragraph  
+ :: where you will read first + the lead? + | until? |
- 008 Marisa: disorder
- 009 Daniela: | {disorder} + {yes} + {so if you need + eh} + if you have :: to say +  
{eh} + {who} + who + :: what's the who + of this + lead?
- 010 SS: scientists
- 011 Daniela: | {scientists + yes} + and what? |
- 012 SS: (INCOMP)
- 013 Daniela: | {testing + yes + eh} and + when? [1] | do we have something?
- 014 PR: when?
- 015 Daniela: {when}
- 016 PR: now
- 017 Daniela: | {yes} nowadays + {yes} + | and why?
- 018 SS: new ways to treat the crushing depression
- 019 Daniela: | {yes} + ah who + ((risada))
- 020 PR: (INCOMP)
- 021 Daniela: | {yes} ((risada)) + and where + | {I don't put here} + I didn't put  
here | but + {eh + in the} in the newspaper we have New York :: before the lead start + |  
{New York} { you know } + New York | and after {the} the news start + | so where + |  
New York + {ok} |
- 022 PR: is there a rule for that?
- 023 Daniela: | yeah |
- 024 PR: (INCOMP) the article?

023 Daniela: | no no + | {this + eh }+ because I (INCOMP) internet | so I think ::  
that they need :: to put this + | some newspapers put | but it's not necessary + |  
sometimes they put this in the text + in New York {ok?} + | {so}

024 PR: uhm uhm

025 Daniela: | here we have who what why where and when + :: what we said {ok} |  
you are very good journalists ((risada)) | and {how + eh} + sometimes how appears + | in  
this case + {eh} + after {the} the + development of text {they said} they said how | and they  
put + people + {eh} + :: a doctor saying + {ok + a:} + :: a person with that disease talking  
too + | {so after} + and the first paragraph is the lead + | the second is {the sub/} the  
sublead + | in the sublead you can put things :: that you couldn't put in the first paragraph  
+ | so you put in the sublead + {ok?} + | but always + you don't {eh} put something in a  
cronological way + | no + | you put {the} the fact that happened {in the} + at the last time  
{ok?} + | not the cronological way + | so north-american ideas + {eh} + like these ideas  
+ {eh} + influenced all over the world {ok?} + | we always + {eh} + follow these rules  
{ok?} [3] | and north-american journalism in Europe? + | I put this question [1] | {uh}  
+ I + started :: to think about this :: because in Brazil {is equal yeah? + eh} is equal from the  
United States + | {in this case} + in other cases too + | {but the + we have here + eh + I  
I} I read things like this + :: in North America + in the United States {né} + we have a more  
clean and objective journalists + | in European + the:y + put more opinion [1] | when  
this story of {eh} + lead was + {eh} invented {eh} + :: in Europe {they they are used to} +  
they were used :: to write more pedagogical + {eh} + texts + with interpretation of the facts  
opinions + | and {the} the US started with this idea {ok?} + | but nowadays I think :: that  
+ everybody + is very influenced by this | {because} + take a look |

## AP 05 - MODELO DE TRANSCRIÇÃO E SEGMENTAÇÃO SINTÁTICA DO TESTE ORAL

TEPOLI 2007: Beatriz e Camila

001 ER: I'm ER + and you are?

002 Beatriz: | I'm Beatriz + | nice to meet you |

003 ER: nice to meet you + and?

004 Camila: | Camila |

005 ER: nice to meet you

006 Camila: | nice to meet you too |

007 ER: ok uh we are gonna begin the test with some questions/ questions + I'd like to ask you some questions just to get to know you a little bit ok? + how long have you been studying English?

008 Beatriz: | I've been studying English for + < I think > + nine years |

009 ER: it's quite a long time [1] are you teaching already?

010 Beatriz: | yes I'm teaching + | I've been teaching for three years now |

011 ER: what do you teach?

012 Beatriz: | I teach English |

013 ER: and where?

014 Beatriz: | at <<school name>> + i:n + <<city>> |

015 ER: ok + wonderful + what about you?

016 Camila: {uh}

017 ER: how long have you been studying English?

018 Camila: | {yeah} I've been studying English + {uh} for six years | I think so :: because + <::before starting university> I had studied + only two years | so I think :: that is almost six {year} + years | + {and [1] about if I'm}

019 ER: are you teaching already? ((risada))

020 Camila: | ((risada)) o:h yes I've been teaching [2] for three years + | I + teach English + too + {yeah?} + | the first year that I taught + :: it was in a English school at <city> :: because my family lives there + | and now I've been teaching here at the same school :: that Beatriz teaches |

021 ER: right + what about next year? + now that you are about to graduate what are your plans?

022 Beatriz: | probably {I'm going to/} I'm going to continue :: working at <school> + | or + < :: if I have enough money> I'm going to travel |

023 ER: where would you like to go?

024 Beatriz: | I don't know + | to an English speaking country | but I don't know {where} + exactly where + | but I intend :: to go there + probably next year or {the} + the following one |

025 ER: I see + and you?

026 Camila: | {yes} I intend :: to: + continue {uh} :: working as an English teacher + | and {uh} I will start my postgraduation course + here at <<university>> [1] i:n [1] applied linguistics {ASC} |

027 ER: yeah

028 Camila: | {yeah?} + and + I will intend :: {to start/} to continue {as a} + :: to be an English teacher + | and study more + | { improve my}

029 ER: would you like to travel?

030 Camila: | yes + I would + | but not + next year + | because I don't have enough money + :: to be sure ((risada)) |

031 ER: ((risada)) you have to save (...)

032 Camila: | yeah =

033 ER: (...) some money first and then you

034 Camila: = first I have |

035 ER: ok + nex/ next part of our test will be about pictures ok? + I'll show you four pictures + and + you have to choose one picture each

036 Camila: {uhm uhm}

037 Beatriz: | (do we have to choose the same pictures?) |

038 ER: no

039 Beatriz: {no?}

040 ER: you choose one she chooses one

041 Beatriz: ((risada)) | we have the same taste ((risada)) | even or odd | ((risada))  
[2] (INCOMP) {DESC}

042 Camila: | no problem + | yes {the same taste} |

043 ER: ok [2] so now I'm curious + about why you have chosen the picture + uh spend a few minutes just analysing it [1] and then I'll ask you some questions [15] ok?

044 Beatriz: | yeah |

045 ER: so why have you chosen this picture? + what have called your attention?

046 Camila: | {ok} + oh I have chosen this one :: because {the} {the picture shows a}  
+ it seems :: to be a mother and a daughter {yes?} + | and I like :: {to} + to say about +  
family + children mother and so on + | and for me + it's a beautiful picture :: because the  
mother is {u:h} teaching {the + the little} + the little girl :: how to ride a bicycle {yes?} + |  
so I think :: that it is a: part {of + life/} of our lives :: that is so important {yes?} + :: when  
{our/} our parents can help us + :: to: learn different things + and so on + | and I think ::  
that riding a bicycle is part of {our/} our childhood {yes?} |

047 ER: yeah

048 Camila: | every child likes :: {to:} + to ride a bicycle | and {uh:} + it is only  
white and black {yes?} + | I like {this eh} :: to say about colors + {yes?} + | {I prefer  
(INCOMP)}

049 ER: really?

050 Camila: | yeah + really + | and + I think :: that it's so beautiful :: because + the  
color + {uh} seems :: to be a little bit old + | but + in fact + I think + :: it's not + {yes?} + |  
{eh} maybe they are in the countryside | I don't know + {yes?} | because there are many  
trees + {uh:} [1] | and the + bicycle is so big for this child + | so I think :: that it's a little bit  
funny [1] | {sometimes when you + yes?}

051 ER: ok

052 Camila: | is that all? ((risada)) |

053 ER: what about your picture? + why have you chosen this picture?

054 Beatriz: | in fact I have chosen this one ((risada)) |

055 ER: ok + (INCOMP)

056 Camila: {(INCOMP)}

057 Beatriz: | ok + no problem | next time it's mine [1] | this seems :: to be {a} + a mobile phone comercial or + advertisement + | probably + | and there are four people | they are wearing the same t-shirt + | and there is {a:} + a message + in this t-shirt + :: that is probably a campaign about + {a: + a good uh} + a good price of + telephone calls + | I don't know | probably + | and they are in a street + in {a/} + a kind of + train or cart + {yeah?} | and they seem :: to be young people + | modern people + | they are from different culture | the first girl is probably a Japanese girl + | the second one is probably an Australian or American + | { they seem/ they seem/} they seems :: {to be uh: + to be [1] to/} to be from different countries |

058 ER: what do you think about + when you see this picture?

059 Beatriz: | [2] when I see this picture? |

060 ER: or what do you associate this picture with?

061 Beatriz: | I don't know + | I think {the:} + :: it tries :: to show {uh:} something {funny + uh} fun + | because they they are on a train + | they are travelling | they are having fun + | all of them are smiling + | and they are talking on the phone + both of them + | and they seems :: to be couples + {yes?} | so {uh} + there are two {uh} women and two men | so probably they are couples |

062 ER: yeah

063 Beatriz: | and they are on a street + | not a busy street + | in a calm street + | and they are sharing the same {uh:} t-shirt + {mobile phone} + the same company of mobile phone |

064 ER: now you have the oportunity to talk about her picture

065 Beatriz: {really?} ((risada))

066 ER: if you want + why did you like that picture so much?

067 Beatriz: | I don't know + | I think :: {it's called my/} it called my attention because {of my/} of this mother :: that seems :: to be my mother |

068 Camila: {yeahhhh}

069 Beatriz: | {yeah} + so I remember + | not the girl + | but the mother seems :: to be my mother + | so I would like :: to talk about that + | and I would associate with my mother + | and {uh} my mother teach me :: how to ride a bike + for the first time + without the: [2] the + the wheels behind + | so I think + :: it's a beautiful {uh} scene + a beautiful place + | and {it/} it has a message + | the mother helped {uh} the girl :: {uh + uh to} to ride a bicycle + :: because {uh} generally + {the} the fathers teach {the} the children + | (it's) the opposite + | this is different + | I like it very much |

070 ER: ok + what about you + what can you say about her picture?

071 Camila: | {uh} + it seems :: to be {an ad/} + an advertisement + | I agree with Beatriz {uh:} + | {it's so uh} + it's so funny :: because everybody is wearing the: same t-shirt + {yes?} [1] | { uh: + and:} + oh I don't know + | < as she said > {they they seem} + they seem :: to be from different countries {yes?} + | because one is Japanese + {yes?} |

072 ER: and what kind of message do you think this advertisement wants to convey putting people from different countries together?

073 Camila: | to share information + | to {commu/ uh} communicate | and so on {yes?} + | because <:: when {uh} we use {the phone} + a mobile phone> we are communicating | and we can communicate with people from different places + and cultures |

074 ER: ok + so + now we are going to do the second part of our test [2] which is thea roleplay + so+ you are going to pretend you are a teacher and you are a student + ok? and your student + a few classes ago performed a dialogue with another student in class and she makes some mistakes + and now you are here to discuss her mistakes + a:nd + you have to + correct them and give some advices on how she can improve her spoken language and to do that + here it is the + transcription [2] of the dialogue she performed with the other student + she's student two + so you pretend she's student two in this conversation + so + look at that for a few minutes analysing the conversation and then you can + start + performing the + the roleplay + acting out [3] you can choose like two or three problems to discuss + you don't have to talk about all of them

075 Camila: | now I'm the student |

076 ER: yeah you are the student

077 Beatriz: [70] { yeah }

078 ER: you can start

079 Beatriz: | I was taking a look at a transcription here | and there are some points :: that I'd like :: to discuss with you + {right?} |

080 Camila: {uhm uhm}

081 Beatriz: | just to discuss + | {right?} discuss with me |

082 Camila: {ok}

083 Beatriz: | so {uh in the/} in the first answer that you gave :: you said :: [[I not worry about environment]] + | what do you think about this? | Is this {correct?} grammatically correct? |

084 Camila: | {yes} + I think :: that's the negative + {uh} sentence {yes?}+ | because of not |

085 Beatriz: | {ok} + don't you think :: it's :: I do not worry about environment? + | do you think :: it's better? | it sounds better for you? |

086 Camila: | {maybe} + maybe if I use don't + | I think |

087 Beatriz: | yes + probably {alright?} + | it should be better here {ok?} + | I do not worry about environment + {ok?} + { yes} + | the second {uh} thing <:: I would like :: to comment with you> is on line fourteen :: that you have :: [[I can't to change + this situation]] |

088 Camila: {uhm uhm}

089 Beatriz: | is there anything :: that you would like :: to comment about {this?} + this passage? [2] | is it ok? | What do you think? |

090 Camila: | {ok} + so negative one again |

091 Beatriz: {uhm uhm} + | can you use :: [[can't to change]]? |

092 Camila: | {uh} + it's a modal verb |

093 Beatriz: | {yes} + remember the modal verb? |

094 Camila: | yes |

095 Beatriz: | {yes} + so can you use :: [[can't + TO change]]? | (is that correct?) |

096 Camila: | no + | can't change |

097 Beatriz: | {can't change} + perfect {alright?} + | but this is normal {right?} + :: when you speak |

098 Camila: {yes}

099 Beatriz: | *but this is completely normal* | *just to tell you* + {ok?} | *and then you have another* + {uh} *one about preposition* + | *remember preposition?* |

100 Camila: | *yeah* | *where?* |

101 Beatriz: | {yes} + *on line sixteen* + {yeah?} | *so* + [[*I have :: to think*]] + {yes?} =

102 Camila: {ahhh}

103 Beatriz: = [[*in my family*]] + {yes?} + | *not wrong* | *but what do you think about this construction?* |

104 Camila: | *when you think* + :: *you think about* |

105 Beatriz: | {yes} + {all right?} *so* + *I don't think :: it's wrong* | *but* + {I think} + *I think about my family* + | *it is better here* + {right?} |

106 Camila: | *ok no problem* |

107 Beatriz: | {and uh: *here uh*} *then* + {you} *you used* {uh:} + *here* {another preposition (INCOMP) + uh} *another preposition* | *sorry* + | {uh} *on line nineteen* + *you have* [[*worry about*]] + | *the preposition is perfect* | *but there is a mistake here* + | {[[*I'm worry about*]]} + *is it correct* + *in your opinion?* |

108 Camila: | *maybe worried* |

109 Beatriz: | {worried} + {yeah?} *remember*=

110 Camila: {yes}

111 Beatriz: = :: *you worry about* + | *this is the verb* + | *then you are worried* + {yes?} + | *remember?* + | {ok} *so I'm worried about your future* + | *so here you used the preposition perfectly* |

112 Camila: {uhm uhm + *but the adjective*/}

113 Beatriz: | {yes} + here it's not the verb {yeah?} + :: because you used I'm + | I'm very worried + {yeah?} |

114 Camila: | I see |

115 Beatriz: | that's all + {all right?} + | just to comment + | this is normal

116 Camila: {ok + yes}

117 ER: thank you + now we are gonna change roles + uh this time + you have situation two

118 Camila: {uhm uhm}

119 ER: not the same uh the same class situation + now you are the teacher + and you {ASC} are the student + and you interviewed your student + uh + uh about her experience as an English teacher {ASC} and + this is the transcription + of your talk + and there are some problems there + and + you just have to talk about them + discuss with her + and you can choose like two or three aspects to + discuss + any advice you would like to talk to her + give her [140] you can start

120 Camila: | {yeah?} + so {Beatriz} as we were talking some time ago + in the interview {uh} {it's normal to have some uh} :: when you are talking {uh} :: and interacting + {uh:} :: we can infer some messages | so < for instance > when I asked you about + :: how long have you been teaching + :: I think :: that you could answer me {uh:} + :: not if + you + teach {this ye/} this year but how long + | for one year + | for two years | and so on + | {so yeah?} + but + it is not a problem + | I could understand :: what you mean + | but + {I + only + what uh:} I asked {if} about how long {yes?} + | the time + {yes?}

121 Beatriz: {uhm uhm}

122 Camila: | {yeah} + no problem + | {another thing that} + I could understand everything :: that you told me |

123 Beatriz: {uhm uhm}

124 Camila: | {yeah?}+ but + there are some things :: that + maybe/ [1] <:: I don't know> +{ you/} you should improve + :: when you are talking + | maybe + speak some things + | for instance + | when you say [1] {uh:} [1] :: [[two of them was (basic)]] + | when we are talking about plural :: normally we use {the:} + the plural verb {yeah?} + | some + {uh} details only + {yes?} + | so + to were + {yeah?} |

125 Beatriz: {uhm uhm}

126 Camila: | but {I} I could understand everything + | it was an interview + {yes?}

127 Beatriz: | I was nervous |

128 Camila: | {yes + ok} + I can understand you {+yes?} | is that all? |

129 ER: ok + thank you + ok the last part + to finish our test I'd like to know how did you feel during the test? + what you didn't like or what you liked + or any difficult that you had

130 Beatriz: | I have a lot of difficulties :: doing oral tests + | {I'm} + I'm very nervous + | I can not relax + | this is a problem:: that I have + | not + just English + | it's all subjects + | {I don't like to be p/ eh:} + I don't know | I don't like :: to be + analysed + :: {to} to (take) another person + | I know :: this person + pay attention in every detail + | so I don't like this kind of situation | but + I think :: it's a good experience of course + | I liked {the: + the + the} the test + | I think :: {it's + uh:} you can speak | it's + different + | all the parts are different one from the other + | so the first part + you can {uh} + relax a little + {right?} | and the second {+ i/ uh} part you choose a picture | you can talk about that + | so {you} you talk :: what you think | you don't have :: {to} to create + | you don't have :: to

talk more than that + | just what you can see in the picture + | and {the} + the third part is good for teachers + | {I liked the} + the part <:: that I liked most> was the third part :: because + you need :: {to} + to do the things at the time + | you need :: to look at the transcription | then you need :: to correct the students + | so you need :: {to} + to think about + :: what you are going to correct + | you need :: to think about grammar rules {uh + uh} [1] | not grammar rules | but you need :: to think about :: what you are going to say + :: if you are not correcting {uh} right things + | {uh} you need :: to pay attention to the details | and it's good :: {to} to interact + | and Camila is my friend | so I loved the pair + | so I'm calmer because of Camila + | I think < :: if it was another student > < I think > :: I wouldn't be that calm :: that I am today + | because I'm calm today + | compared {to the other} + to the other tests ((risada)) :: I'm calm + | so: it was good + | it was a good experience |

131 ER: ok + what about your opinion?

132 Camila: | {yes} + {I don't} I don't think :: that I was so nervous {yes?} + | because + I usually don't feel nervous {in} + in oral tests + | only when the test is starting + at the beginning | or when I don't know :: {how/} how to say something :: or what to say | so I start :: to being a little bit + nervous + | but for me + it was a good experience {yeah? + uh:} | I think :: {that this test is like thi/} this one is so important + | they are important for us + | and {the:} + the task <:: that I most like> is the second one + about the pictures {yes?} + | because we are free :: to: + say :: {what} what we want + | and the last one {ASC} I think :: that's so important | but maybe we can be a little bit confused + {yeah?} | but it is important :: because as a {transcri/} transcription + {uh:} it's clear for us :: that is an {uh} interaction + | oral time + {yes} {ASC} |

133 ER: ok

134 Camila: | {yes} + it's not a writing :: that the students made + | {or/yes?}+ it's {a} + something :: that the students said | so + as {uh} teachers to be + we have to pay attention

+ at this detail {yeah?} | because the student were talking | and not writing | and how ::  
 {to/} to: + correct a student :: who was + talking {yeah?} + | are we going to interrupt  
 him?{ yeah?} + | and so on + | so for us + teachers to be + or teachers + I think :: that is +  
 a good idea :: to think about |

135 ER: ok + thank you very much

136 Camila: | you are welcome + | {yes?} finished? |

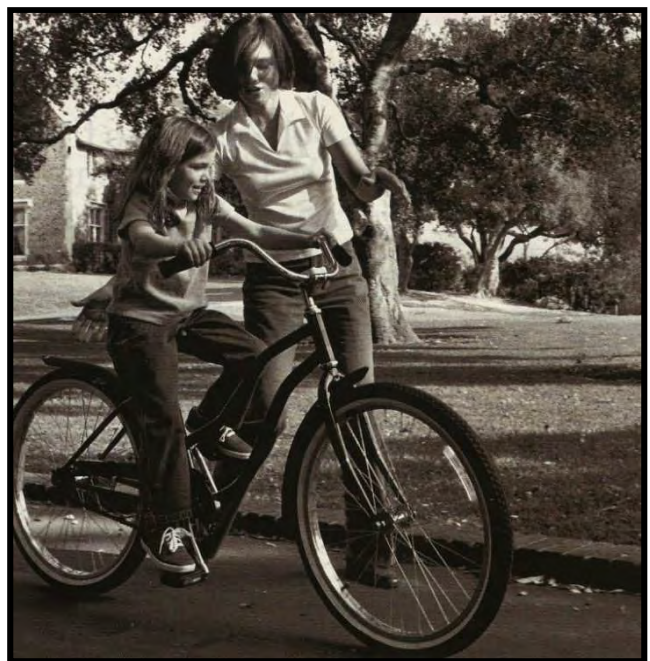
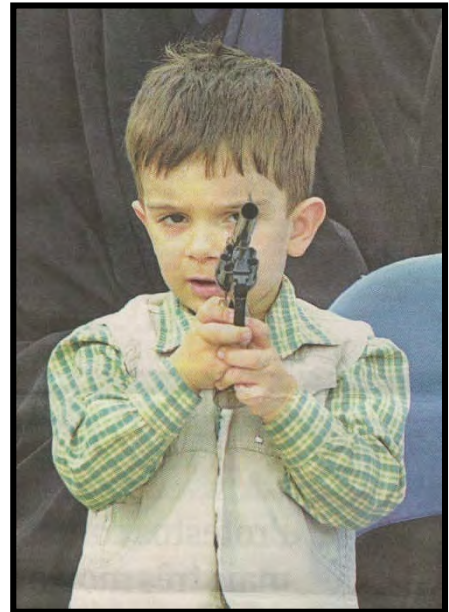
137 ER: yes + thank you + bye bye

138 Beatriz: | bye bye |

139 ER: bye bye

## **ANEXOS**

## AX 01 - MODELOS DE GRAVURAS USADAS NO TESTE ORAL



## AX 02 - PROMPTS DO PRIMEIRO ROLEPLAY DO TESTE ORAL

**Examinee A:** Pretend you are a teacher who observed student 1 and student 2 perform the dialogue below in class. You took some notes on their language mistakes. **Analyse the mistakes student 2 has made** when he/she spoke with student 1. **Imagine your test partner is student 2.** Talk with St2 for about a minute about the mistakes and give her/him some advice on how to improve. Roleplay the situation with the other examinee.

**CLASS SITUATION:** Students are doing a role-playing activity in pairs. Student 1 (**St1**) is playing the role of someone worried about environmental issues and student 2 (**St2**) is acting as the owner of a paper manufacturing company which is planning to build a new factory in the area. St1 has to convince St2 to make some changes to his or her plan in order not to harm the environment.

- Capital letters, e.g. **MY family** indicate emphatic stress.
- (INCOMP) indicates incomprehensible speech.

---

009 – **St1:** please... I don't think so ok (INCOMP)  
010 – **St2:** **I not worry about environment**  
011 – **St1:** Ok  
012 – **St2:** **ok... I promise I'll try to to... to change the situation**  
013 – **St1:** oh please  
014 – **St2:** (INCOMP) **I'm not erm I can't to change the situation of the world (INCOMP)**  
**someone have to start (to do something) promise (INCOMP) I'll do this...ok**  
015 – **St1:** ok but (INCOMP)  
016 – **St2:** (INCOMP) **I have to think in MY family....in MY money**  
017 – **St1:** ok...but (INCOMP)  
018 - **St2:** **are you ecoLoGIST?**  
019 – **St1:** yes... I'm ecoLoGIST... I love nature (INCOMP) environment (INCOMP) I'm very...erm...worry about our future (INCOMP)  
020 – **St2:** (INCOMP) **I need to survive... I need paper to survive**  
021 – **St1:** yes but (INCOMP) I think you (INCOMP) recycle  
022 – **T1:** ok... business women and eCOlogists... [...]... what kind of soLUtion have you found for this problem? [...]

---

**Examinee B:** Pretend **you are student 2** who performed the dialogue below with a classmate (student 1). Your teacher observed your conversation and now he/she wants to talk to you about your mistakes and difficulties in spoken English. Roleplay the situation with the other examinee. He/she will pretend to be your English teacher.

**CLASS SITUATION:** Students are doing a role-playing activity in pairs. Student 1 (**St1**) is playing the role of someone worried about environmental issues and student 2 (**St2**) is acting as the owner of a paper manufacturing company which is planning to build a new factory in the area. St1 has to convince St2 to make some changes to his or her plan in order not to harm the environment.

- Capital letters, e.g. **MY family** indicate emphatic stress.
- (INCOMP) indicates incomprehensible speech.

---

009 – **St1:** please... I don't think so ok (INCOMP)

010 – **St2:** I not worry about environment

011 – **St1:** Ok

012 – **St2:** ok... I promise I'll try to to... to change the situation

013 – **St1:** oh please

014 – **St2:** (INCOMP) I'm not erm I can't to change the situation of the world (INCOMP)  
someone have to start (to do something) promise (INCOMP) I'll do this...ok

015 – **St1:** ok but (INCOMP)

016 – **St2:** (INCOMP) I have to think in MY family....in MY money

017 – **St1:** ok...but (INCOMP)

018 - **St2:** are you ecoloGIST?

019 – **St1:** yes... I'm ecoloGIST... I love nature (INCOMP) environment (INCOMP) I'm very...erm...worry about our future (INCOMP)

020 – **St2:** (INCOMP) I need to survive... I need paper to survive

021 – **St1:** yes but (INCOMP) I think you (INCOMP) recycle

022 – **T1:** ok... business women and eCOlogists... [...]... what kind of soLUtion have you found for this problem? [...]

---

### AX 03 - PROMPTS DO SEGUNDO ROLEPLAY DO TESTE ORAL

**Examinee A:** Study the dialogue below and pretend you are the teacher (T) who interviewed student 1 (ST1) about his/her experience as an English teacher. Analyse the types of mistakes and problems ST1 presents when he/she speaks English. Talk with ST1 for about a minute about the mistakes he/she has been making in spoken English and give her/him some advice on how to improve. Roleplay the situation with the other examinee.

024 T: /.../ ok and how long have you been teachin + one year?

025 ST1: yeah this year

026 T: and what kind of students do you have?

027 ST1: yeah basically ã basic level + ok + ã I had three + ã classes and + a one + yeah + two of them was basic and one + was intermediate but this one was interme + a intermediate to high-intermediate so I I had a little difficult /a I had to study more + for teaching ã to this + to to this class [to this class]

028 T: [is this one] of the reasons you decided [to study more]?

029 ST1: [yeah] yeah because this because ã I think ã as ã a teacher + I think I'm a good teacher ã in [1] giving classes + I think ã + I I don't know how can I say this {DESC} but ã I think I + I have to improve my english + the language ok because I know that I + I have some diddiculties in the speaking in the intonation or in the accent too so + just because this then and I I want to continue to give ã giving classes

030 T: excellent ok

**Examinee B:** Pretend you are the student who participated in the dialogue below (ST1). You have had some problems in spoken English. Your test partner will pretend to be the teacher who interviewed you (T). He/she wants to talk to you about your mistake and difficulties. Roleplay the situation with the other examinee.

024 T: /.../ ok and how long have you been teachin + one year?

025 ST1: yeah this year

026 T: and what kind of students do you have?

027 ST1: yeah basically ã basic level + ok + ã I had three + ã classes and + a one + yeah + two of them was basic and one + was intermediate but this one was interme + a intermediate to high-intermediate so I I had a little difficult /a I had to study more + for teaching ã to this + to to this class [to this class]

028 T: [is this one] of the reasons you decided [to study more]?

029 ST1: [yeah] yeah because this because ã I think ã as ã a teacher + I think I'm a good teacher ã in [1] giving classes + I think ã + I I don't know how can I say this {DESC} but ã I think I + I have to improve my english + the language ok because I know that I + I have some diddiculties in the speaking in the intonation or in the accent too so + just because this then and I I want to continue to give ã giving classes

030 T: excellent ok

## AX 04 - ESCALA DE PROFICIÊNCIA GERAL DO TEPOLI

| FAIXAS   | DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | NOTAS |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <b>A</b> | <p>A1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando excelente fluência e habilidade na produção oral.</p> <p>A2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente e não comete erros gramaticais.</p> <p>A3) Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas, e grande variedade lexical.</p> <p>A4) Exibe pronúncia praticamente idêntica aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna.</p> <p>A5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p>                                         | 10.0  |
|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 9.5   |
| <b>B</b> | <p>B1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando fluência e habilidade na produção oral.</p> <p>B2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente e, se comete erros gramaticais, é capaz de se autocorrigir.</p> <p>B3) Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas e grande variedade lexical.</p> <p>B4) Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna.</p> <p>B5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p>                             | 9.0   |
|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 8.5   |
| <b>C</b> | <p>C1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal satisfatoriamente.</p> <p>C2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente na maior parte do tempo, podendo cometer eventuais erros gramaticais.</p> <p>C3) Utiliza-se de estruturas menos complexas e não exibe grande variedade lexical.</p> <p>C4) Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões de falantes competentes da língua inglesa.</p> <p>C5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor a ponto de prejudicarem a interação verbal. Havendo ocasiões de incompreensão, consegue solucioná-las.</p> | 8.0   |
|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 7.5   |

| FAIXAS   | DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | NOTAS |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <b>D</b> | <p>D1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal, porém com algumas limitações, e pode exibir falta de fluência.</p> <p>D2) Utiliza, na maioria das vezes, estruturas sintáticas simples, apresentando eventuais erros gramaticais.</p> <p>D3) Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado e pode demonstrar deficiência de vocabulário para se expressar.</p> <p>D4) Exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa.</p> <p>D5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais podem ocasionalmente prejudicar o desenvolvimento da interação verbal.</p> | 7.0   |
|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 6.5   |
| <b>E</b> | <p>E1) Não atinge todos os objetivos de comunicação e interação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral.</p> <p>E2) Utiliza somente estruturas sintáticas simples e, ainda assim, comete erros estruturais.</p> <p>E3) Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado com prejuízo para a expressão de suas idéias.</p> <p>E4) Exibe pronúncia nitidamente distinta, em aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa, com interferências marcantes da língua materna.</p> <p>E5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais prejudicam o desenvolvimento da interação verbal.</p>         | 6.0   |

## AX 05 - ESCALA DE METALINGUAGEM DO TEPOLI

| FAIXA    | DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | NOTA |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>A</b> | A6) Cumpre plenamente a tarefa, utilizando estruturas corretamente e léxico apropriado.<br>A7) A clareza de sua fala indica que a mesma seria plenamente compreendida por alunos-interlocutores.<br>A8) Demonstra conhecimento apropriado do conteúdo linguístico e discernimento de quais informações deve fornecer ao(s) aluno(s).                                                                                                                 | 10.0 |
|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 9.0  |
| <b>B</b> | B6) Cumpre a tarefa mas pode cometer eventuais erros estruturais ou apresentar alguma dificuldade em utilizar o léxico especializado.<br>B7) Sua fala é clara na maior parte do tempo, podendo apresentar, ocasionalmente, aspectos de difícil compreensão por alunos-interlocutores.<br>B8) Demonstra conhecimento apropriado do conteúdo linguístico mas o conteúdo de sua fala pode apresentar ausência de informações relevantes ao(s) aluno(s). | 8.5  |
|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 7.5  |
| <b>C</b> | C6) Cumpre a tarefa com limitações, decorrentes de dificuldades estruturais, de uso do léxico especializado ou devido a desvios de pronúncia.<br>C7) Sua fala é parcialmente clara e apresenta aspectos de provável incompreensão por alunos-interlocutores.<br>C8) Demonstra conhecimento parcial do conteúdo linguístico e desconhece determinadas regras ou informações importantes de serem fornecidas ao(s) aluno(s).                           | 7.0  |
|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 6.0  |
| <b>D</b> | D6) Cumpre somente parte da tarefa devido a dificuldades estruturais, de uso do léxico geral ou especializado, e a desvios de pronúncia.<br>D7) Sua fala é minimamente clara e apresenta aspectos de provável incompreensão por alunos-interlocutores.<br>D8) Demonstra conhecimento limitado do conteúdo linguístico, e desconhece regras ou informações importantes de serem fornecidas ao(s) aluno(s).                                            | 5.5  |
|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 5.0  |
| <b>E</b> | E6) Não cumpre a tarefa devido a dificuldades estruturais elementares, de uso do léxico geral ou especializado, e a desvios de pronúncia.<br>E7) Sua fala é de difícil compreensão, e provavelmente seria, na sua maior parte, incompreensível a alunos-interlocutores.<br>E8) Desconhece aspectos importantes do conteúdo linguístico, e não faz menção a regras ou informações importantes de serem fornecidas ao(s) aluno(s).                     | 4.5  |