

FERNANDA SILVA VELOSO

**PERCURSO PARA A ELABORAÇÃO DE UM TESTE DE
COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA ITALIANA DE
(FUTUROS) PROFESSORES**

São José do Rio Preto
2012

FERNANDA SILVA VELOSO

**PERCURSO PARA A ELABORAÇÃO DE UM TESTE PARA
AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA
ITALIANA DE (FUTUROS) PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguístico do Instituto de
Biociências, Letras e Ciências Exatas da
Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São
José do Rio Preto, para obtenção do título de
Doutor em Estudos Linguísticos
Área de Concentração: Linguística Aplicada
Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto
2012

Veloso, Fernanda Silva

Percurso para a elaboração de um teste de compreensão oral em Língua Italiana de (futuros) professores / Fernanda Silva Veloso. - São José do Rio Preto: [s.n.], 2012.

411 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Formação de professores. 2. Compreensão oral. 3. Língua estrangeira. 4. Língua italiana. 5. Proficiência. I. Consolo, Douglas Altamiro, II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 407:371.13

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

COMISSÃO JULGADORA

TITULARES

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (orientador)
(UNESP – São José do Rio Preto)

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti
(UNESP – São José do Rio Preto)

Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari
(UNESP – São José do Rio Preto)

Profa. Dra. Daniela Norci Schroeder
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)

Prof. Dr. Hércio de Pádua Lanzoni
(UNISEB – Ribeirão Preto)

SUPLENTE

Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale
(Universidade de São Paulo – USP)

Profa. Dra. Vanessa Almeida
(Universidade de Brasília – UnB)

Profa. Dra. Marta Lúcia Kfoury-Kaneoya
(UNESP – São José do Rio Preto)

Ao meu querido e inesquecível irmão Matheus
(*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pelo dom da vida e pelo amor incondicional sempre presente.

À minha família, especialmente meus pais, que sempre me apóiam nos momentos que mais necessito, e também pela compreensão e pelo amor que sempre me dedicaram.

Ao Gianni, companheiro compreensivo, que pacientemente esteve ao meu lado, mesmo que do outro lado do oceano, com palavras de incentivo e motivação.

Ao Luciano L., que com sua poesia tornou meus dias de estudo e trabalho menos cansativos e mais prazerosos.

Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pela orientação acadêmica e profissional ao longo dos quase oito anos de minha formação continuada na Pós-Graduação.

Ao Prof. Lorenzo Rocca, meu coorientador na *Università per Stranieri di Perugia* durante o ano letivo de 2010, por ocasião de meu doutorado sanduíche PDEE/CAPES.

À CAPES, pelo apoio financeiro e acadêmico, contribuindo significativamente para a coleta de dados no exterior e para a viabilização desta tese.

Aos muitos participantes deste estudo, professores e alunos brasileiros e estrangeiros, com quem tanto aprendi, e sem os quais esta pesquisa não seria possível.

Às professoras doutoras Ana Mariza Benedetti, Suzi Marques Spatti Cavalari e Marta Lúcia Kfoury-Kaneoya, pelas valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Aos professores doutores Daniela Norci Schroeder e Hécio de Pádua Lanzoni, que aceitaram o convite para compor essa banca examinadora, por oferecerem uma rica oportunidade de debater e aprimorar este trabalho.

Às professoras doutoras Fernanda Landucci Ortale e Vanessa Almeida, por terem aceitado o convite para compor essa banca examinadora como suplentes. A minha sincera gratidão pelo auxílio, incentivo e atenção a mim dispensados em vários momentos do meu percurso formativo.

À professora doutora Luciani Tenani, que se mostrou generosa e paciente por ocasião do Exame de Qualificação Especial.

À Profa. Dra. Elisabetta Santoro, pelos comentários que muito enriqueceram o desenvolvimento deste trabalho durante o XX Congresso da EUROSLA.

A todos os alunos, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do IBILCE pelo empenho, seriedade e competência dedicados ao curso.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

*“Ti sento nell'aria che è cambiata,
che anticipa l'estate
e che mi strina un po'.
Io ti sento passarmi nella schiena
la vita non è in rima
per quello che ne so.
Ti sento nel mezzo di una strofa
un pezzo che era loffio
ed ora non lo è più(...)” (L.L.)*

RESUMO

Esta investigação, de natureza híbrida, teve por objetivo principal a elaboração de um teste de proficiência na compreensão oral (CO) da Língua Italiana (LI), o TECOLI. Para tanto, em um primeiro momento, foi analisado o ensino da CO na LI a um grupo de formandos em Letras considerado como contexto típico. O estudo justifica-se, principalmente, por elaborar um teste de proficiência em CO que possa propiciar aos cursos de formação de professores de LI um instrumento de avaliação dessa habilidade linguística. Isto porque não encontramos, dentre os testes e provas de competência linguística consolidados para o italiano como LE criados por universidades internacionalmente reconhecidas, nenhum teste dirigido especificamente a docentes de italiano no exterior que queiram avaliar a compreensão oral de seus alunos. É sabido que a avaliação da LE não é amplamente contemplada pelas pesquisas que tratam do processo de ensino e aprendizagem de línguas. São ainda mais raras as pesquisas que tratem especificamente da avaliação da proficiência na CO, visto que o conhecimento e o entendimento desta habilidade, ainda hoje, são limitados. O nosso estudo pretende também contribuir para um projeto de pesquisa maior, o qual é intitulado “Exame de proficiência para professores de LE (EPPL): definição de construto, tarefas e parâmetros para avaliação em contextos brasileiros”, que se ocupa, principalmente, da habilidade oral. As perguntas norteadoras desta pesquisa são: 1) Como se caracteriza o ensino da CO em um curso de formação de professores de Língua Italiana em uma universidade pública?; 2) Como se comportam as várias versões do teste criado para este estudo?; e 3) Qual a fidedignidade e validade da última versão do instrumento utilizado?. Com o intuito de responder a essas perguntas, a pesquisa foi desenvolvida em basicamente seis fases: 1) investigação do ensino da CO em um contexto de formação inicial de professores de LI; 2) aplicação de uma primeira versão do teste de CO em dois contextos diversos de formação inicial de professores de LI como LE no Brasil; 3) aplicação de uma segunda versão do teste de CO em um contexto de formação continuada de professores de italiano como segunda língua (doravante L2) na Itália; 4) aplicação de uma terceira versão do teste de CO em um contexto de formação de professores de italiano como LE na Itália; 5) aplicação de uma quarta versão do teste de CO em um contexto de formação inicial de professores de LI como LE na Itália; e 6) aplicação da versão piloto do teste de CO em cinco contextos de formação inicial de professores de LI como LE no Brasil. Os resultados da primeira fase apontaram que o ensino da CO no ambiente observado é realizado por meio da abordagem de compreensão na maioria das vezes em que P[1] trabalha o texto oral. No entanto, une-se a esta a fase “reflexiva”, quando P discute com seus alunos os problemas que enfrentam durante a escuta e tenta encontrar soluções para os problemas encontrados por eles. Além disso, procura, em vários momentos, retomar os textos orais, que serviram de base às atividades de CO, nas atividades de produção oral, promovendo também a chamada “aquisição da língua” (RICHARDS, 2005). Nas fases de 2 a 6 foi elaborado e reelaborado o TECOLI com base em análises qualitativas e quantitativas (estatísticas descritivas) dos testes aplicados, sendo que as últimas nos revelaram as qualidades do teste, como a confiabilidade deste e o funcionamento de seus itens. Na última versão do TECOLI, além da análise descritiva, foi feita uma análise embasada na Teoria de Resposta ao item, com o uso dos aplicativos BILOG-MG3 e MULTILOG 7 para análise estatística de dados. O processo de validação do TECOLI foi realizado por meio de consulta a professores de língua experientes, consulta aos próprios participantes que se submeteram ao teste, bem como de análises estatísticas dos dados obtidos por meio do teste (descritiva e TRI), como sugerido por Elder (1999, v.1). Tais análises forneceram os índices de dificuldade e de discriminação dos itens e suas Curvas Características de Informação, de Informação do Item e de Informação do Teste, bem como o índice de distração (0 a 100%) dos itens de múltipla escolha. Além disso, calculamos o índice de correlação estatística de Spearman entre as duas séries de resultados e o coeficiente Alfa de todos os itens do teste e das provas, a fim de medir a consistência interna do teste. Com os resultados deste trabalho, pretende-se colaborar para a reflexão sobre o ensino e avaliação da CO, bem como para a implementação de um exame de proficiência voltado a futuros professores de LI no contexto brasileiro.

Palavras-chave: avaliação de proficiência; formação de professores; língua estrangeira; compreensão oral, língua italiana.

ABSTRACT

This research, of a hybrid nature, aimed at developing a test of proficiency in listening comprehension (abbreviated as *CO*) of Italian as a foreign language (abbreviated as *LI*), the TECOLI. At first, we analyzed the teaching of *CO* in *LI* to a group of pre-service teachers, considered as a typical context. The study is justified mainly by the preparation of a test in listening comprehension that provides an instrument for courses to evaluate the linguistic ability of pre-service teachers of Italian as a foreign language. Such test finds no similar tool to evaluate *CO* among the consolidated tests and proficiency tests of Italian as a foreign language created by internationally recognized universities, or well-known tests targeted at helping non-native teachers of Italian to evaluate their students. It is known that the evaluation of a foreign language is not widely addressed by the research dealing with the processes of teaching and learning languages. Even more rare in the field are research studies that focus specifically on the phenomenon of evaluating proficiency in listening comprehension, since knowledge and understanding of this ability remains limited nowadays. Our study also aims at contributing to a larger research project entitled “Proficiency examination for foreign language teachers (abbreviated as *EPPL*): definition of tasks and parameters for language assessment in Brazilian contexts”, which focuses mainly on oral skills of pre-service teachers. The questions that guide this research are: 1) How do we characterize the teaching of *CO* in a pre-service teacher course that prepares teachers of Italian as a foreign language at a state university in Brazil?, 2) How do the versions of the test created for this study function?, And 3) What is the reliability and validity of the final version of the test instrument created? Aiming at finding results for these questions, basically six phases were carried out and they allowed us to reach a conclusion to this research: 1) Research of the process of language teaching in a pre-service teacher of Italian context, 2) applying a first version of the test of *CO* in two different contexts of pre-service teachers of Italian as a foreign language in Brazil, 3) applying a second version of the test of *CO* in a context of in-service teachers of Italian as a second language (*L2*) in Italy, 4) applying a third version of the test of *CO* in a context of pre-service teacher of Italian as a foreign language in Italy; 5) applying a fourth version of the test of *CO* in the context of pre-service teacher education in Italy, that focuses Italian as a foreign language and 6) implementing the pilot version of the test *CO* in five contexts of pre-service teacher education programs that focus Italian as a foreign language in Brazil. The results of the first phase showed that the teaching of *CO* observed in the research environment is accomplished through the understanding of the approach in most cases in which the teacher works with the oral text. However, at this stage we can add the “reflexive” phase, in which the teacher discusses with his students the problems they face while listening to *LI*. Moreover, the teacher tries at various times to resume oral texts, which were the basis for the activities of *CO* in the oral production activities, promoting what is also called “language acquisition” (RICHARDS, 2005). In phases 2-6 the TECOLI was elaborated and re-elaborated, and this process was based on qualitative and quantitative approaches of analyzes (descriptive statistics), and the latest proved the qualities of the test, as well as its reliability and validity of its items. In the latest version of TECOLI, beyond the descriptive analysis, it was done an analysis based on the item response theory, using applications BILOG Multilog 7-MG3 for statistical data analysis. The validation process of TECOLI was conducted considering an inquiry for experienced language teachers about the test; the students who underwent testing and were inquired about it; statistical data analysis of the test (descriptive and IRT), as suggested by Elder (1999, v.1). Such analyses provided the indexes for levels of difficulty and item discrimination, and the corresponding graphs, namely the item characteristic curves, the item information curves and the test information curves, as well as the distraction index (0 to 100%) of the multiple choice items. Moreover, the Spearman rank correlation coefficient was calculated for the two series of test results, and the Alpha coefficient for all the items and in all versions of TECOLI was obtained in order to measure the internal consistency of the test. With the results of this study, we aim at contributing to the reflection on the process of language teaching and the assessment of *CO*, as well as for the implementation of a proficiency exam aimed at future teachers of Italian as a foreign language in Brazilian contexts. With the results of this study, we aim at contributing to the reflection on the process of language teaching and the assessment of *CO*, as well as for the implementation of a proficiency exam aimed at future teachers of Italian as a foreign language in Brazilian contexts.

Key-words: proficiency evaluation, pre-service teacher education, foreign language; listening comprehension, Italian language.

RIASSUNTO

Questa indagine, di natura mista, ha avuto come obiettivo principale l'elaborazione di un test di profitto della comprensione orale (CO) della Lingua Italiana (LI), il TECOLI. Per fare ciò, si è proceduto all'osservazione dell'insegnamento e della valutazione della CO in un contesto di formazione di insegnanti di LI, ovvero in un contesto tipico. La ricerca trova la sua giustificazione nell'intento di fornire uno strumento alternativo di valutazione di questa abilità linguistica nell'ambito dei corsi di formazione di insegnanti di LI; infatti, sebbene già esistano test e prove di competenza consolidati per l'italiano LS creati da università internazionalmente riconosciute, essi non sono diretti in modo specifico a docenti di italiano all'estero. La valutazione della LS non è contemplata in maniera esaustiva nelle ricerche che si propongono di analizzare il processo di insegnamento/apprendimento delle lingue. Sono ancora più rare le ricerche che trattano in maniera specifica la validazione della proficiency della CO, dato che la rilevazione, l'analisi e il progresso di questa abilità rimangono a tutt'oggi limitati. La nostra indagine si propone anche di contribuire a un progetto di ricerca più ampio intitolato "Test di competenza per Insegnanti di Lingue Straniere (EPPL): definizioni di costrutti, compiti e parametri per la valutazione nei contesti brasiliani", che attualmente si occupa principalmente delle abilità orali. Le domande che hanno guidato lo studio sono: 1) Come si caratterizza l'insegnamento della CO in un corso di formazione di insegnanti di Lingua Italiana presso una università pubblica?; 2) Come si comportano le varie versioni del test creato per questo studio?; 3) Qual è l'affidabilità e la validità dell'ultima versione dello strumento utilizzato? Sono state sei le tappe che ci hanno permesso di realizzare la presente ricerca: 1) il monitoraggio di un contesto di formazione di insegnanti d'italiano in Brasile; 2) la somministrazione della prima versione del test di CO a due diversi contesti di formazione di LI come LS in Brasile; 3) la somministrazione della seconda versione del test di CO a un contesto di formazione continua di LI come seconda lingua in Italia; 4) la somministrazione della terza versione (appendice 1) del test di CO a un contesto di formazione continua di LI come LS all'estero; 5) la somministrazione della quarta versione del test di CO a un contesto di formazione di insegnanti di LI come LS in Italia; e 6) la somministrazione della versione finale del test di CO in un contesto di formazione di insegnanti di LI come LS in Brasile. I risultati della prima fase della ricerca dimostrano che, nell'ambiente osservato, l'insegnamento della CO si basa soprattutto sulla verifica orale della comprensione (domande aperte e chiuse) che avviene a seguito del primo contatto dello studente con il testo, qualunque esso sia per tipo o genere, o quando il professore (P) spiega il testo orale agli studenti. Alla fase che possiamo definire "comprensiva", si unisce quella "riflessiva", quando P discute con gli allievi i problemi incontrati durante l'ascolto. Oltre a questo, P cerca, in diversi momenti, di riesaminare i testi orali che sono stati il punto di partenza delle attività di CO e delle attività di produzione orale, con l'intento di promuovere una reale "acquisizione della lingua" (RICHARDS, 2005). Nelle fasi dalla 2 alla 6 è stato continuamente rielaborato il TECOLI sulla base delle analisi qualitative e quantitative (statistiche descrittive) e tramite queste abbiamo valutato la qualità del test, in particolare la sua affidabilità ed il funzionamento dei suoi item. Nell'ultima versione del TECOLI, oltre all'analisi descrittiva, è stata fatta un'analisi basata sulla 'Teoria di Risposta all'item', con l'uso degli applicativi BILOG-MG3 e MULTILOG 7 di analisi statistica dei dati. Il processo di validazione del TECOLI è stato compiuto attraverso interviste ad insegnanti di italiano con esperienza, a candidati che si sono sottoposti al test e attraverso le analisi statistiche dei dati del test (descrittiva e TRI), come suggerito da Elder (1993, v.1). Tali analisi forniscono i livelli di difficoltà e di discriminazione e le loro Curve Caratteristiche di Informazione, di Informazione dell'Item e dell'Informazione del Test, così come l'indice di distrazione (da 0 a 100%) degli item a scelta multipla. Oltre a questo, calcoliamo l'indice di correlazione statistica di Spearman tra le due serie di risultati e il coefficiente Alfa di tutti gli item del test e delle prove, al fine di misurare la consistenza interna del test. I risultati di questa indagine vorrebbero essere un contributo alla riflessione sull'insegnamento e sulla valutazione della CO, così come all'implementazione di un esame di proficiency rivolto a futuri insegnanti di LI nel contesto brasiliano.

Parole-chiave: valutazione della proficiency; formazione di insegnanti; comprensione orale; lingua straniera; lingua italiana come LS.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Objetivos do uso do vídeo em sala de aula.....	44
Figura 02: Modelo cognitivo para o ensino da CO.....	56
Figura 03: Componentes da habilidade linguístico-comunicativa no uso comunicativo da língua.....	71
Figura 04: Componentes da competência linguística.....	72
Figura 05: Ciclo vicioso.....	97
Figura 06: Fases de elaboração de um teste.....	108
Figura 07: As fases da pesquisa.....	131
Figura 08: Ordem cronológica da coleta dos dados	132
Figura 09: Subdivisão dos níveis comuns do Quadro Europeu.....	141
Figura 10: Desenho de como os instrumentos da pesquisa dialogam.....	142
Figura 11: Modelo do processo de desenvolvimento de um teste.....	171
Figura 12: Histograma da pontuação dos candidatos à 1ª. versão do TECOLI.....	195
Figura 13: Gráfico da distribuição dos itens da 1ª. versão do TECOLI de acordo com a dificuldade dos itens na TCT.....	201
Figura 14: Alterações realizadas na Prova 2 da 2ª. versão do TECOLI.....	214
Figura 15: Histograma da pontuação dos candidatos à 3ª. versão do TECOLI.....	219
Figura 16: Gráfico da distribuição dos itens da 3ª. versão do TECOLI de acordo com a dificuldade dos itens na TCT.....	221
Figura 17: Alterações realizadas na Prova 2 da 3ª. versão do TECOLI.....	224
Figura 18: Gráfico de dispersão de pontos dos conjuntos de resultados das duas metades do TECOLI.....	229
Figura 19: Histograma da pontuação dos candidatos à 4ª. versão do TECOLI.....	234
Figura 20: Gráfico da distribuição dos itens da 4ª. versão do TECOLI de acordo com a dificuldade dos itens na TCT.....	236
Figura 21: Alterações realizadas na Prova 2 da 4ª. versão do TECOLI.....	239
Figura 22: Gráfico de dispersão de pontos dos conjuntos de resultados das duas metades do TECOLI.....	242
Figura 23: Histograma da pontuação dos candidatos à última versão do TECOLI.....	249
Figura 24: Gráfico com o resultado final dos candidatos à última versão do TECOLI.....	250
Figura 25: Gráficos com as porcentagens de acertos das cinco questões Prova 1 da última versão do TECOLI.....	251
Figura 26: Gráficos com as porcentagens de acertos das cinco questões da Prova 2 da última versão do TECOLI.....	254
Figura 27: Gráficos com as porcentagens de acertos das sete questões da Prova 3 da última versão do TECOLI.....	256
Figura 28: Gráficos com as porcentagens de acertos das nove questões da Prova 4 da última versão do TECOLI.....	259

Figura 29: Curva CCI e Curva de Informação do Item 1 (Prova 1).....	262
Figura 30: Curva CCI e Curva de Informação do Item 2 (Prova 1).....	262
Figura 31: Curva CCI e Curva de Informação do Item 3 (Prova 1).....	263
Figura 32: Curva CCI e Curva de Informação do Item 4 (Prova 1).....	263
Figura 33: Curva CCI e Curva de Informação do Item 5 (Prova 1).....	263
Figura 34: Curva de Informação do Teste (Prova 1).....	264
Figura 35: Gráfico Habilidade x Porcentagem Correta – Prova 1.....	265
Figura 36: Porcentagem de Acerto em cada Item (Prova 1).....	265
Figura 37: Índice de Discriminação dos Itens (Prova 1).....	266
Figura 38: Índice de Dificuldade dos Itens (Prova 1).....	266
Figura 39: Histograma Habilidade Estimada (Prova 1).....	267
Figura 40: Curva CCI e Curva de Informação do Item 1 (Prova 2).....	296
Figura 41: Curva CCI e Curva de Informação do Item 2 (Prova 2).....	270
Figura 42: Curva CCI e Curva de Informação do Item 3 (Prova 2).....	271
Figura 43: Curva CCI e Curva de Informação do Item 4 (Prova 2).....	271
Figura 44: Curva CCI e Curva de Informação do Item 5 (Prova 2).....	272
Figura 45: Curva de Informação do Teste (Prova 2).....	272
Figura 46: Porcentagem de Acerto em cada Item (Prova 2).....	273
Figura 47: Índice de Discriminação dos Itens (Prova 2).....	273
Figura 48: Histograma Habilidade Estimada (Prova 2).....	274
Figura 49: Curva CCI e Curva de Informação do Item 1 (Prova 3).....	276
Figura 50: Curva CCI e Curva de Informação do Item 2 (Prova 3).....	276
Figura 51: Curva CCI e Curva de Informação do Item 3 (Prova 3).....	276
Figura 52: Curva CCI e Curva de Informação do Item 4 (Prova 3).....	277
Figura 53: Curva CCI e Curva de Informação do Item 5 (Prova 3).....	277
Figura 54: Curva CCI e Curva de Informação do Item 6 (Prova 3).....	277
Figura 55: Curva CCI e Curva de Informação do Item 7 (Prova 3).....	278
Figura 56: Curva de Informação do Teste (Prova 3).....	278
Figura 57: Gráfico Habilidade x Porcentagem Correta – Prova 3.....	279
Figura 58: Porcentagem de Acerto em cada Item (Prova 3).....	279
Figura 59: Índice de Discriminação dos Itens (Prova 3).....	280
Figura 60: Índice de Dificuldade dos Itens (Prova 3).....	280
Figura 61: Histograma Habilidade Estimada (Prova 3).....	281

Figura 62: Curva CCI e Curva de Informação do Item 1 (Prova 4).....	283
Figura 63: Curva CCI e Curva de Informação do Item 2 (Prova 4).....	284
Figura 64: Curva CCI e Curva de Informação do Item 3 (Prova 4).....	285
Figura 65: Curva CCI e Curva de Informação do Item 4 (Prova 4).....	285
Figura 66: Curva CCI e Curva de Informação do Item 5 (Prova 4).....	286
Figura 67: Curva CCI e Curva de Informação do Item 6 (Prova 4).....	287
Figura 68: Curva CCI e Curva de Informação do Item 7 (Prova 4).....	287
Figura 69: Curva CCI e Curva de Informação do Item 8 (Prova 4).....	288
Figura 70: Curva CCI e Curva de Informação do Item 9 (Prova 4).....	288
Figura 71: Curva de Informação do Teste (Prova 4).....	289
Figura 72: Porcentagem de Acerto em cada Item (Prova 4).....	289
Figura 73: Índice de Discriminação dos Itens (Prova 4).....	290
Figura 74: Histograma Habilidade Estimada (Prova 4).....	290
Figura 75: Gráficos de pizza para as características da Prova 1.....	294
Figura 76: Gráficos de pizza para as características da Prova 2.....	295
Figura 77: Gráficos de pizza para as características da Prova 3.....	296
Figura 78: Gráficos de pizza para as características da Prova 4.....	297
Figura 79: Gráficos de pizza para as características do Teste.....	298
Figura 80: Gráficos de pizza para a dificuldade de cada Prova e do Teste.....	299

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Formato comum do ensino da CO.....	52
Quadro 02: Estágios de desenvolvimento da competência na CO.....	61
Quadro 03: Taxonomia tipológica dos testes.....	78
Quadro 04: Inventário de tarefas do professor.....	89
Quadro 05: Grade de proficiência do <i>Italian proficiency test for language teachers</i>	92
Quadro 06: Estrutura do exame CELI 5 DOC.....	94
Quadro 07: Características do teste de CO do CELI 5 DOC.....	95
Quadro 08: Níveis de referência do Quadro.....	113
Quadro 09: Dias letivos e conteúdos trabalhados em aula na Turma A.....	153
Quadro 10: Perguntas que auxiliam na elaboração das especificações de um teste...	175
Quadro 11: Descritor da escala de compreensão geral.....	176
Quadro 12: Estruturas morfo-sintáticas, pragmáticas e usos da língua, e léxico do TECOLI.....	177
Quadro 13: As provas do TECOLI.....	178
Quadro 14: Características das provas do TECOLI.....	182
Quadro 15: Expressão do resultado final do TECOLI.....	184
Quadro 16: As escalas de descritores de proficiência do TECOLI.....	193
Quadro 17: Modificações realizadas na Prova 1 da 1ª. versão do TECOLI.....	204
Quadro 18: Modificações realizadas na Prova 1 da 2ª. versão do TECOLI.....	211
Quadro 19: Modificações realizadas no enunciado da Prova 3 da 2ª. versão do TECOLI.....	216
Quadro 20: Modificações realizadas na Prova 3 da 2ª. versão do TECOLI.....	216
Quadro 21: Modificações realizadas na Prova 4 da 2ª. versão do TECOLI.....	217
Quadro 22: Modificações realizadas na Prova 1 da 3ª. versão do TECOLI.....	222
Quadro 23: Modificações realizadas na Prova 3 da 3ª. versão do TECOLI.....	225
Quadro 24: Modificações realizadas na Prova 4a) da 3ª. versão do TECOLI.....	227
Quadro 25: Modificações realizadas na Prova 1 da 4ª. versão do TECOLI.....	238
Quadro 26: Modificações realizadas na Prova 3 da 4ª. versão do TECOLI.....	240

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Resultados dos candidatos à 1ª. versão do TECOLI.....	195
Tabela 02: Pontuação dos candidatos do Grupo 1 na 1ª. versão do TECOLI.....	196
Tabela 03: Parâmetros amostrais dos candidatos do Grupo 1 à 1ª. versão do TECOLI.....	196
Tabela 04: Pontuação dos candidatos do Grupo 2 na 1ª. versão do TECOLI.....	197
Tabela 05: Parâmetros amostrais dos candidatos do Grupo 2 à 1ª. versão do TECOLI.....	198
Tabela 06: Índices de dificuldade e de discriminação dos itens da 1ª. versão do TECOLI.....	200
Tabela 07: Classificação para o índice de dificuldade na TCT.....	200
Tabela 08: Distribuição dos itens na Prova 2 de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação.....	201
Tabela 09: Índice de distração dos itens da Prova 2 da 1ª. versão do TECOLI.....	202
Tabela 10: Classificação para os I DIS na TCT.....	203
Tabela 11: Distribuição dos itens da prova 1 de acordo com o I DIS na TCT e sua classificação.....	203
Tabela 12: Distribuição dos itens da prova 1 de acordo com o I DIF na TCT e sua classificação.....	203
Tabela 13: Impressões dos candidatos sobre a 1ª. versão do TECOLI.....	208
Tabela 14: Impressões dos professores especialistas sobre a Prova 1 da 2ª. versão do TECOLI.....	210
Tabela 15: Pontuação dos candidatos na 3ª. versão do TECOLI.....	218
Tabela 16: Parâmetros amostrais dos resultados da 3ª. versão do TECOLI.....	219
Tabela 17: Índices de dificuldade e de discriminação dos itens da 3ª. versão do TECOLI.....	220
Tabela 18: Índice de distração dos itens da Prova 1 da 3ª. versão do TECOLI.....	222
Tabela 19: Distribuição dos itens na Prova 1 de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação.....	222
Tabela 20: Distribuição dos itens na Prova 2 de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação.....	223
Tabela 21: Distribuição dos itens na Prova 3 de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação.....	225
Tabela 22: Distribuição dos itens na Prova 4a) de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação.....	226
Tabela 23: Impressões dos professores sobre a praticidade e adequação da 3ª. versão do TECOLI.....	230
Tabela 24: Impressões dos professores sobre a Prova 1 da 3ª. versão do TECOLI...	231
Tabela 25: Impressões dos professores sobre a Prova 2 da 3ª. versão do TECOLI...	232
Tabela 26: Impressões dos professores sobre a Prova 3 da 3ª. versão do TECOLI...	233
Tabela 27: Impressões dos professores sobre a Prova 4 da 3ª. versão do TECOLI...	233

Tabela 28: Pontuação dos candidatos na 4ª. versão do TECOLI.....	234
Tabela 29: Parâmetros amostrais dos resultados da 4ª. versão do TECOLI.....	235
Tabela 30: Índices de dificuldade e de discriminação dos itens da 4ª. versão do TECOLI.....	235
Tabela 31: Índice de distração dos itens da Prova 1 da 4ª. versão do TECOLI.....	237
Tabela 32: Distribuição dos itens na Prova 1 de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação.....	237
Tabela 33: Distribuição dos itens na Prova 2 de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação.....	238
Tabela 34: Distribuição dos itens na Prova 3 de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação.....	239
Tabela 35: Distribuição dos itens na Prova 4a) de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação.....	240
Tabela 36: Impressões dos professores sobre a praticidade e adequação da 4ª. versão do TECOLI.....	242
Tabela 37: Impressões dos professores sobre a Prova 1 da 4a. versão do TECOLI...	243
Tabela 38: Impressões dos professores sobre a Prova 2 da 4a. versão do TECOLI...	244
Tabela 39: Impressões dos professores sobre a Prova 3 da 4a. versão do TECOLI...	244
Tabela 40: Impressões dos professores sobre a Prova 4 da 4a. versão do TECOLI...	245
Tabela 41: Pontuação dos candidatos à última versão do TECOLI.....	248
Tabela 42: Estatísticas referentes à Prova 1 da última versão do TECOLI.....	250
Tabela 43: Frequência de acertos referente à Prova 1 da última versão do TECOLI.	241
Tabela 44: Alfa de Cronbach para Prova 1.....	252
Tabela 45: Alfa de Cronbach com as variáveis excluídas para Prova 1.....	253
Tabela 46: Estatísticas referentes à Prova 2 da última versão do TECOLI.....	253
Tabela 47: Frequência de acertos referente à Prova 2 da última versão do TECOLI.	253
Tabela 48: Alfa de Cronbach para Prova 2.....	254
Tabela 49: Alfa de Cronbach com as variáveis excluídas para Prova 2.....	255
Tabela 50: Estatísticas referentes à Prova 3 da última versão do TECOLI.....	255
Tabela 51: Frequência de acertos referente à Prova 3 da última versão do TECOLI.	256
Tabela 52: Alfa de Cronbach para Prova 3.....	257
Tabela 53: Alfa de Cronbach com as variáveis excluídas para Prova 3.....	257
Tabela 54: Estatísticas referentes à Prova 4 da última versão do TECOLI.....	258
Tabela 55: Frequência de acertos referente à Prova 4 da última versão do TECOLI.	258
Tabela 56: Alfa de Cronbach para Prova 4.....	260
Tabela 57: Alfa de Cronbach com as variáveis excluídas para Prova 4.....	261
Tabela 58: Medidas observadas para a Prova 1 da última versão do TECOLI.....	261

Tabela 59: Medidas observadas x Habilidade para a Prova 1.....	268
Tabela 60: Medidas observadas para a Prova 2 da última versão do TECOLI.....	269
Tabela 61: Medidas observadas para a Prova 3 da última versão do TECOLI.....	275
Tabela 62: Medidas observadas x Habilidade para a Prova 3.....	282
Tabela 63: Medidas observadas para a Prova 4 da última versão do TECOLI.....	283
Tabela 64: Frequências observadas para o estado de ânimo dos candidatos.....	293
Tabela 65: Frequências observadas para as características da Prova 1.....	293
Tabela 66: Frequências observadas para as características da Prova 2.....	294
Tabela 67: Frequências observadas para as características da Prova 3.....	295
Tabela 68: Frequências observadas para as características da Prova 4.....	296
Tabela 69: Frequências observadas para as características do TECOLI.....	297
Tabela 70: Frequências observadas para a dificuldade de cada Prova e do Teste.....	298
Tabela 71: Frequências observadas para Nível de Proficiência.....	299

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Abordagem da Compreensão
CLA	Modelo de habilidade linguístico-comunicativa de Bachman
CO	Compreensão Oral
CTPs	Centros territoriais permanentes
EPPLE	Exame de proficiência para professores de LE
I DIF	Índice de dificuldade
I DIS	Índice de discriminação
IELTs	International English Language Testing System
L2	Segunda língua
L-alvo	Língua-alvo
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Italiana
LM	Língua Materna
P	Professora da disciplina
PQ	Pesquisadora
P1, P2, etc.	Número de identificação dos professores dos CTPs
Quadro Europeu	Quadro Europeu Comum de Referência
TECOLI	Teste de Compreensão Oral em Língua Italiana
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
CCI	Curva Característica dos Itens

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Falantes	P (professor participante); Px (x = número de identificação do professor do CTP); Ax (x = número de identificação do aluno); Als (alunos em coro); Al? (aluno não-identificado); PQ (pesquisadora); Co = co-orientador no exterior
Incompreensão de palavras ou segmentos	(incomp.)
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: ou mais
Silabação	-a-
Pausas	(+) = 0,5 segundos (++) = 1,0 segundo (+++) = 1,5 segundo
Comentários descritivos do pesquisador	((minúscula))
Superposição, simultaneidade de vozes	⌈ ligando as linhas
Fala do pesquisador	‘fala do pesquisador’
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”
Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	/.../ = indicam corte no segmento
Começo de turno	LETRA MAIÚSCULA
Palavras em língua estrangeira	<i>Itálico</i>
Aspas duplas - para uma subida rápida (corresponde ao sinal de interrogação)	„

Adaptado de MARCUSCHI, L. **A análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	25
Formulação do tema de pesquisa.....	28
Justificativa e relevância da pesquisa.....	30
Um panorama da certificação em LI.....	34
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	37
Organização da tese.....	38
 CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	39
1.1 Compreensão oral.....	40
1.1.1 As origens das pesquisas em CO.....	41
1.1.2 Tipos de conhecimento e de insumo requeridos na CO.....	42
1.1.3 Modelos de CO.....	46
1.1.4 As abordagens de ensino da CO.....	48
1.1.4.1 Abordagem dos itens isolados.....	49
1.1.4.2 Abordagem integrativa.....	49
1.1.4.3 Abordagem comunicativa ou de compreensão.....	50
1.1.4.3.1 As limitações da abordagem ou “métodos da compreensão”.....	51
1.1.5 Perspectivas atuais da teoria sobre a CO.....	54
1.1.5.1 O texto autêntico.....	59
1.1.5.2 Estratégias de ensino e aprendizagem da CO.....	60
1.2 Avaliação no processo de ensino e aprendizagem de LE.....	62
1.2.1 As noções de competência linguístico-comunicativa e de proficiência de LE.....	67
1.3 Avaliação e testagem.....	75
1.3.1 Histórico e categorização dos testes.....	77
1.3.2 Testes gerais comunicativos x testes com propostas específicas (LSP).....	79
1.3.2.1 Testes LSP para professores: histórico e exemplos.....	87
1.3.2.2 A importância de testes de proficiência voltados para professores de LE.....	96
1.3.3 Fatores que influenciam os resultados de um teste.....	97
1.3.4 Fatores que afetam a qualidade de um teste.....	100

1.3.4.1 Validade.....	100
1.3.4.1.1 Validade de construto.....	102
1.3.4.1.2 Validade de conteúdo.....	103
1.3.4.1.3 Validade de critério.....	104
1.3.4.1.4 Validade de face.....	104
1.3.4.1.5 Validade preditiva.....	104
1.3.4.1.6 Validade concomitante.....	105
1.3.4.1.7 Validade consequencial.....	105
1.3.4.2 Confiabilidade.....	105
1.3.4.3 Praticabilidade.....	107
1.3.5 Fases de elaboração de um teste.....	107
1.3.6 Efeito retroativo.....	108
 1.4 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.....	 110
1.4.1 Abordagem, competência linguístico-comunicativa e domínio.....	111
1.4.2 Os níveis comuns de referência.....	113
1.4.3 A CO no Quadro Europeu Comum de Referência.....	115
1.4.4 A interação oral no Quadro Europeu Comum de Referência.....	119
1.4.5 Texto oral e produto escrito.....	121
1.4.6 As competências do candidato.....	122
1.4.7 A avaliação.....	123
1.4.7.1 O Quadro como recurso para a avaliação.....	124
 CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	 128
2.1 Natureza e caracterização da pesquisa.....	129
2.2 Caracterização dos contextos da investigação e dos participantes.....	130
2.3 Coleta de registros.....	131
2.4 Instrumentos de coleta dos dados.....	135
2.4.1 Instrumentos da primeira fase da pesquisa.....	136
2.4.1.1 Observações em sala de aula.....	136
2.4.1.2 Entrevista.....	136
2.4.1.3 Diários e notas de campo da pesquisadora.....	136

2.4.2 Instrumentos das demais fases da pesquisa.....	136
2.4.2.1 Questionário de <i>feedback</i> de candidatos.....	137
2.4.2.2 Questionário de <i>feedback</i> de especialistas.....	138
2.4.2.3 As várias versões do TECOLI.....	138
2.5 Procedimentos de análise dos dados.....	143
2.5.1 Análise estatística.....	144
2.5.1.1 As teorias estatísticas.....	144
2.5.1.1.1 Aplicação da Teoria Clássica dos Testes.....	146
2.5.1.1.1.1 Resultados Descritivos.....	146
2.5.1.1.1.2 Teoria de Resposta ao Item.....	147
2.5.1.1.1.2.1 Para o caso de respostas binárias.....	147
2.5.1.1.1.2.2 Para o caso de respostas não-binárias.....	149
2.5.1.1.1.2.3 Correlação Bisserial (r_{bs}).....	150
CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	151
3.1 Análise Investigativa.....	152
3.1.1 As atividades de CO realizadas em sala de aula.....	153
3.2 Especificações gerais do TECOLI.....	168
3.2.1 A proposta do TECOLI.....	170
3.2.2 As fases de elaboração do TECOLI.....	170
3.2.3 Definição do construto e descrição da estrutura do TECOLI.....	173
3.2.3.1 TECOLI.....	176
3.2.3.1.1 As tarefas do TECOLI.....	185
3.2.3.1.2 As escalas de descritores de proficiência do TECOLI.....	192
3.3 Análise quantitativa e qualitativa das várias versões do TECOLI.....	194
3.3.1 Primeira versão: duas universidades públicas brasileiras.....	194
3.3.1.1 Análise global.....	194
3.3.1.2 Análise dos itens.....	198
3.3.1.3 Análise dos <i>feedbacks</i> ou pareceres dos candidatos submetidos à 1ª versão do TECOLI.....	207
3.3.2 Segunda versão: versão comentada pelos professores dos CTPs.....	209
3.3.3 Terceira versão: versão aplicada a professores de LI em um Curso de Formação.....	218

3.3.3.1 Análise global.....	218
3.3.3.2 Análise dos itens.....	220
3.3.3.3 Análise dos <i>feedbacks</i> ou pareceres dos candidatos submetidos à 3ª. versão do TECOLI.....	230
3.3.4 Quarta versão: versão aplicada a professores de LI em formação na Itália..	233
3.3.4.1 Análise global.....	233
3.3.4.2 Análise dos itens.....	235
3.3.4.3 Análise dos <i>feedbacks</i> ou pareceres dos candidatos submetidos à 4ª. versão do TECOLI.....	242
3.4 Última versão: versão aplicada a professores de LI em formação nas universidades brasileiras.....	247
3.4.1 Análise descritiva.....	247
3.4.2 Teoria de Resposta ao Item.....	261
3.4.3 Análise dos <i>feedbacks</i> ou pareceres dos candidatos submetidos à 5ª. versão do TECOLI.....	291
3.4.4 Análise dos pareceres dos professores especialistas sobre a 5ª. versão do TECOLI.....	299
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	304
4.1 Avaliação dos resultados.....	305
4.2 Limitações da pesquisa.....	307
4.3 Recomendações para trabalhos futuros.....	308
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	310
APÊNDICES.....	323
Apêndice A: 1a. Versão do TECOLI.....	324
Apêndice B: 2a. Versão do TECOLI.....	328
Apêndice C: 3a. Versão do TECOLI.....	332
Apêndice D: 4a. Versão do TECOLI.....	338
Apêndice E: 5a. Versão do TECOLI.....	342
Apêndice F: Transcrição dos textos do TECOLI.....	348
Apêndice G: Carta enviada aos professores formadores de LI.....	356
Apêndice H: Transcrição de aula ilustrativa.....	358
Apêndice I: Diário da pesquisadora.....	365
Apêndice J: Questionário aplicado aos alunos da 1ª. fase da pesquisa.....	366

Apêndice K: Questionário aplicado aos alunos da última fase da pesquisa.....	368
Apêndice L: Questionário aplicado aos especialistas.....	372
Apêndice M: Especificações gerais do TECOLI.....	381
ANEXOS.....	388
Anexo A: Níveis comuns de referência do Quadro: escala global.....	389
Anexo B: Domínios de atuação do usuário de LE.....	390
Anexo C: Grade para auto-avaliação da compreensão oral.....	392
Anexo D: Escala exemplificativa para a CO geral.....	393
Anexo E: Escala exemplificativa da CO para a interação entre falantes nativos..	394
Anexo F: Escala exemplificativa da audição ao vivo como membro de um auditório.....	395
Anexo G: Escala exemplificativa da audição de anúncios e de instruções.....	396
Anexo H: Escala exemplificativa da audição de meios de comunicação áudio e de gravações.....	397
Anexo I: Escala exemplificativa para ver televisão e filmes.....	398
Anexo J: Escala exemplificativa para ver TV e filmes (ALTE).....	399
Anexo K: ALTE Framework.....	400
Anexo L: Área Social e Turismo.....	401
Anexo M: Área do Trabalho ou Profissional.....	402
Anexo N: Área do Estudo.....	403
Anexo O: Escala exemplificativa da compreensão de um interlocutor nativo.....	404
Anexo P: Escala exemplificativa da discussão informal.....	405
Anexo Q: Escala exemplificativa da cooperação com vista a um fim específico..	406
Anexo R: Escala exemplificativa da troca de informações.....	407
Anexo S: Escala exemplificativa de atividade que envolve um produto escrito...	408
Anexo T: Escala exemplificativa para ouvir fazendo parte de um auditório.....	409
Anexo U: Escala exemplificativa para a amplitude do vocabulário.....	410
Anexo V: Escala exemplificativa para a adequação linguística.....	411

INTRODUÇÃO

“Quanta competência tenho da nova língua? Como sou ou serei avaliado pelos falantes nativos? E como avalio a minha competência em relação àquela dos outros que também a aprendem? Com base em tal avaliação, o que devo fazer pra melhorar minha competência?” (VEDOVELLI, 2005, p. 11)¹. Tais perguntas, de acordo com o autor citado, estão sempre presentes na mente dos aprendizes e/ou (futuros) professores de uma língua estrangeira (doravante LE), seja no início ou no fim de um percurso de aprendizagem, e não inserem-se necessariamente na dimensão da aprendizagem de tal língua, mas sim na dimensão da avaliação da competência na LE, mesmo que essa competência esteja estreitamente ligada à aprendizagem da língua em questão.

Como consequência de tais indagações, é cada vez mais frequente a presença do *language testing*² no imaginário linguístico coletivo daqueles que estudam ou estudaram uma LE. Segundo Barni (2005), os aprendizes desejam certificar seu grau de competência na LE independentemente da avaliação recebida da instituição formadora e da utilidade de tal certificado em sua vida profissional ou acadêmica. Além disso, como apontado por Novello (2009), um certificado ou um atestado da competência linguístico-comunicativa pode facilitar o processo de autopromoção do indivíduo em diversos âmbitos, do social ao educativo.

No contexto educacional brasileiro, observamos que nos cursos de formação de professores de LE ainda se desconhecem os níveis de proficiência³ ou competências que devem ser avaliados ou os procedimentos e critérios de avaliação de (futuros) professores. Ademais, a “proficiência”, enquanto pré-requisito para a atuação do professor, muitas vezes, é definida quantitativamente, em termos de horas de estudo na universidade – no Brasil, de três a cinco anos para a conclusão da licenciatura – ao invés de ser definida em relação às habilidades particulares requeridas para um desempenho profissional eficiente.

¹ *Quanta competenza ho della nuova lingua? Come sono o sarò giudicato dai parlanti nativi? E come giudico la mia competenza in rapporto a quella degli altri che la apprendono? Sulla base di tal giudizio, che cosa devo fare per migliorare la mia competenza?* (Todas as traduções realizadas nesta tese são de responsabilidade de sua autora).

² Termo usado por Barni (2005, p. 30) que engloba as operações de avaliação, construção de provas, medida e avaliação da competência em L2, validação das provas e dos resultados obtidos.

³ O termo proficiência, ou proficiente, será utilizado nesta tese com dois significados: o leigo e o técnico. O primeiro, que virá entre aspas, significa “competência, mestria ou proficiência, vantagem”, como consta no Dicionário Michaelis on-line. Já o segundo, que não virá entre aspas, é aquele que engloba os conhecimentos linguísticos (competência) e também o desempenho e que será melhor discutido no capítulo de Fundamentação Teórica.

São também vários os professores em atuação que se lastimam de sua preparação para a docência. Segundo Acclame e Nllia (1993 apud ELDER, 1994), é necessário que o contexto de uso da língua-alvo (doravante L-alvo) esteja conectado às experiências de aprendizagem da língua durante o curso de formação de professores. Para tanto, faz-se necessário que a noção de competência linguístico-comunicativa adotada em sala de aula seja definida em termos de conhecimento, mas também de uso da LE.

Diversamente das várias modalidades informais de avaliação cotidiana, podemos dizer que a avaliação da competência na LE pode ser considerada um particular objeto de um universo mais amplo de avaliação das competências e do conhecimento, como apontado por Vedovelli (2005). A avaliação da proficiência do usuário da língua enquadra-se na avaliação das competências, bem como na avaliação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas, que segundo Scaramucci (2009):

vem merecendo uma atenção bastante grande nos últimos anos no cenário internacional, constituindo-se uma subárea com desenvolvimentos importantes para a área de Linguística Aplicada (...) mas ainda são escassos os estudos sobre avaliação em contextos de línguas no Brasil quando comparados com outras temáticas. (p. 30)

Quando se trata da avaliação certificativa, também conhecida por exame de proficiência, ou psicométrica, de uma habilidade linguística ou mais, são ainda mais raras as pesquisas em território nacional, apesar do grande desejo, apresentado por muitos de nossos aprendizes, de ter seu grau de competência em uma determinada LE certificado, como apontado anteriormente.

O objeto da avaliação certificativa é verificar a competência em uma LE “independente de todos os sujeitos que entram em jogo no processo de desenvolvimento da competência”, visto que “considera a todos, anula suas especificidades e coloca-se sobre um plano de generalização no qual são aceitas as razões de todos⁴ (VEDOVELLI, 2005, p. 15)”. Deste modo, as experiências de aprendizagem dos candidatos a um teste certificativo não são levadas em conta durante a construção do teste.

Nesse sentido, entendemos que o tipo de avaliação discutido acima é aquele mais adequado para certificar a proficiência de professores de línguas, uma vez que embora os

⁴ *Indipendente da tutti i soggetti che entrano in gioco nel processo di sviluppo della competenza (...) considera tutti, annulla le loro specificità e si pone, pertanto, su un piano di generalità nel quale sono assunte le ragioni di tutti.*

cursos de formação tenham currículos parecidos, cada candidato terá um percurso particular de aprendizagem da LE que estuda e/ou ministra.

A avaliação certificativa, anteriormente citada, poderá ser “global ou parcial” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 26). No primeiro caso, o intuito é avaliar “todas as dimensões da proficiência em língua e da competência comunicativa”, enquanto que no segundo assume-se “a responsabilidade apenas por certas actividades e capacidades (p. ex.: a recepção) e deixam-se outras de lado”. No caso deste estudo, selecionamos a habilidade da compreensão oral (doravante CO) para ser avaliada por motivos que serão apresentados a seguir.

O interesse pela CO deriva do fato que tal habilidade linguística é reconhecida como a mais usada na comunicação diária (FEYTEN, 1991). Todavia, como citado por Almeida Filho e EL-Dash (2002), as pesquisas em Linguística Aplicada ainda não envolvem muitos estudos aprofundados sobre a CO. Partindo de tais dados, propomo-nos a focalizar a testagem de tal habilidade linguística baseando-nos em uma perspectiva de complementação (RICHARDS, 2005) e em uma nova abordagem para o ensino da CO: utilizar os textos orais como base, em primeiro lugar, para a compreensão e, posteriormente, também para a aquisição.

No que diz respeito à avaliação da CO, os elementos que a envolvem necessitam de atenção, uma vez que embora a abordagem de ensino compreensiva seja uma das mais utilizadas após o advento da abordagem comunicativa, ainda são pouquíssimos os estudos que se detêm a analisar ou a criar instrumentos avaliativos relacionados diretamente a essa habilidade linguística. Assim, embora saibamos que a CO não é mais vista como uma habilidade passiva, ela ainda é avaliada como tal por meio de exercícios de repetição e de memorização. Outro exemplo que corrobora o afirmado anteriormente são as atividades avaliativas de CO que não oferecem nenhum tipo de insumo visual ao ouvinte, que, no seu dia-a-dia, está habituado a compreender o texto oral também com o auxílio de pistas visuais.

Formulação do tema de pesquisa

Visando a discutir a problemática apontada anteriormente, o presente estudo consistiu em apresentar e discutir o percurso para a elaboração de um teste com propostas específicas (TECOLI) que visa a atestar a proficiência na CO de (futuros) professores de Língua Italiana (doravante LI) no contexto brasileiro. O teste fez uso de textos autênticos como suporte, além de contar com o insumo visual como facilitador da compreensão, tendo em vista que o

construto⁵ de tal teste refere-se à capacidade linguístico-comunicativa do professor de LI como LE, em especial aquela de compreensão de textos orais.

Nesse sentido, esta investigação também se propõe a dar continuidade à investigação sobre o tema da CO em LE realizada para a dissertação de mestrado desta pesquisadora (VELOSO, 2007), defendida na UNESP de São José do Rio Preto, intitulada “Crenças, Expectativas e o Papel do Insumo na Compreensão Oral de Língua Italiana dos Alunos de um Curso de Licenciatura em Letras”. Tal estudo deteve-se em analisar o aspecto da CO entre alunos iniciantes e concluintes do curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Italiano, no ano de 2005. Deste modo, em 2008 foram coletados dados no mesmo contexto de formação de professores que em 2005 era composto por alunos iniciantes.

Esperou-se, de maneira mais específica, investigar o ensino da CO em um contexto de formação de professores a fim de possuir uma análise empírica da situação de uso da L-alvo; elaborar o teste de CO, bem como as tarefas que o comporão; e analisar os resultados de cada aplicação das diferentes versões do TECOLI a fim de reformular a versão sucessiva. Faz-se importante esclarecer que maiores detalhes a respeito das participantes, bem como da aplicação do TECOLI, encontram-se no capítulo II, no qual tratamos da metodologia da pesquisa.

A fim de contribuir com os estudos sobre avaliação, visto que os mesmos ainda são escassos, como apontado por Scaramucci (2009), a presente pesquisa busca desenvolver um instrumento que, ao menos em parte, possa responder a algumas das indagações, apresentadas no início deste capítulo, que assolam os (futuros) professores de LI no contexto brasileiro.

A falta de concordância entre os formadores de professores sobre os meios mais eficientes para avaliar a proficiência linguística do professor no território australiano já foi apontada por Nicolas (1993 apud ELDER, 1993) no início dos anos 90. cremos que mesmo 20 anos depois de tal constatação, o mesmo continua ocorrendo, ao menos em território brasileiro. Desse modo, o TECOLI, enquanto avaliação certificativa, tem “a tarefa de atestar o nível de competência” na CO em segunda língua (doravante L2) de um professor em formação inicial ou continuada e “os âmbitos de comunicação no qual o mesmo é capaz de mostrar suas próprias habilidades em L2⁶” (JAFRANCESCO, 2006, p. 8).

Embora saibamos que um professor de LE deva possuir uma boa “proficiência” em todas as quatro habilidades linguísticas, em um único estudo seria inviável propor a criação de

⁵ O construto, de acordo com o *Multilingual glossary of language testing terms* (1998), é uma capacidade hipotética dos indivíduos ou traço mental que não pode ser diretamente medido ou observado.

⁶ (...) *il compito di attestare il livello di competenza in L2 di un soggetto in apprendimento e gli ambiti di comunicazione in cui esso è in grado di mettere a frutto le proprie abilità in L2.*

um teste global ou de um instrumento de avaliação para essas quatro habilidades, dada a profundidade do argumento. Assim, nossa proposta é criar um teste de proficiência na CO destinado a um público docente com textos autênticos, cujos argumentos sejam aqueles da própria carreira: desmitificar a crença de muitos estudantes e professores de italiano brasileiros de que “a escuta na LI é muito fácil, dado que línguas neolatinas são muito próximas”; e ampliar o objetivo de dar continuidade a nossa pesquisa iniciada no mestrado.

Além das motivações expostas no parágrafo anterior, o nosso estudo pretende também contribuir para um projeto de pesquisa maior intitulado “Exame de proficiência para professores de LE (EPPLE): definição de construto, tarefas e parâmetros para avaliação em contextos brasileiros”, que atualmente se ocupa principalmente das habilidades orais.

O EPPLÉ é o primeiro projeto do gênero no Brasil, formalmente registrado na UNESP de São José de Rio Preto em 2008, embora os dados para o projeto venham sendo coletados desde 2001. O objetivo é implementar o exame para avaliar a competência do ensino dos professores de línguas, levando, assim, a uma melhora nos currículos dos Cursos de Letras, causando o que chamamos de “efeito retroativo⁷” nos cursos de formação de professores. No âmbito desse projeto também se realizam pesquisas sobre a característica da língua que se ensina, assim como sobre os possíveis critérios e tarefas de avaliação que podem ser inclusos no exame. O EPPLÉ já foi aplicado, de maneira experimental, a formandos em Letras com habilitação em Língua Inglesa e a professores de escolas públicas e de escolas de línguas, e é constituído de duas partes ou testes, um de compreensão e produção escritas e outro de compreensão e produção orais.

Cumpramos observar que o teste é somente uma das formas possíveis para avaliar a proficiência de um futuro professor de LE. Um teste, segundo Douglas (2001a), é usado para tantos objetivos diversos, como a classificação, a certificação, a seleção e a formação de (futuros) professores de LE. Em nosso caso, tal instrumento será utilizado como uma avaliação que se propõe a assegurar que os professores de LI, nos mais variados contextos de ensino, tenham níveis de proficiência na habilidade da CO que lhes permitam desempenhar sua função, de maneira eficiente, em sala de aula.

Justificativa e relevância da pesquisa

É sabido que o processo de ensino e aprendizagem de LI está, muitas vezes, diretamente vinculado à ação do professor e à sua proficiência na L-alvo. Assim, este trabalho

⁷ Segundo Bachman e Palmer (1996), o efeito retroativo é um tipo de subconjunto do impacto do teste na sociedade, nos sistemas educacionais e nos indivíduos.

justifica-se por elaborar um teste de CO que propicia aos cursos de formação de professores de LI um instrumento alternativo de avaliação dessa habilidade linguística. Embora já existam testes e provas de competência linguística consolidados para o italiano como LE, criados por universidades italianas internacionalmente reconhecidas, os mesmos não são dirigidos a docentes de italiano no exterior. Além disso, como apontado por Consolo et al. (2010, p. 1038-9), faz-se urgentemente necessário

(a) aprimorar a delimitação do domínio da linguagem do professor de LE, nos contextos de ensino de línguas no Brasil, e decorrente dessa delimitação, definir-se os recortes linguísticos a serem considerados em critérios de avaliação da proficiência linguística desse professor (...).

Quando afirmam que devemos “aprimorar a delimitação do domínio da linguagem do professor de LE”, pensamos que os autores também se refiram às tipologias e aos gêneros textuais que são usados por tal profissional nos diversos âmbitos de sua carreira. Diante disso, o nosso teste pode ser classificado como um *teste com propostas específicas*, de acordo com a classificação elaborada por Douglas (2000), dado que é baseado em uma atenta análise das necessidades dos usuários e, posto que a linguagem utilizada possui características específicas, que as pessoas que trabalham em uma determinada área devem conhecer, no nosso caso a metalinguística e os termos técnicos da Linguística Aplicada.

A importância desse tipo de pesquisa é atestada por McNamara (2000, p.4-5), ao afirmar que

há muitas razões para se desenvolver uma compreensão crítica dos princípios e práticas de avaliação da língua. Obviamente, você precisará fazer isso se você for realmente responsável pelo desenvolvimento de testes de língua e se considerar um especialista. Mas muitas outras pessoas que trabalham neste campo de estudo da língua mais geral desejariam ser capazes de participar quando necessário de discursos deste campo, por uma série de razões. Primeiro, testes de língua representam um poderoso papel na vida de muitas pessoas, agindo como passaportes para importantes momentos de transição na educação, na carreira, e na mudança de um país para outro. Desde que testes de língua são mecanismos para o controle institucional dos indivíduos, é claramente importante que eles devam ser entendidos, e sujeitos a exame minucioso. Em segundo lugar, você pode estar trabalhando com testes de língua em sua vida profissional, como professor ou administrador, preparando alguém para um teste, administrando testes, ou baseando-se em informações de testes para tomar decisões para o nivelamento de estudantes para determinados cursos. Finalmente, se você está conduzindo uma pesquisa na área de estudo da língua/linguagem, você pode precisar ter medidas da proficiência de língua dos seus participantes de

pesquisa. Para isso, você terá que escolher um teste de língua apropriado e já existente ou então elaborar o seu próprio teste⁸.

Outro fator, apontado pelo autor, que justifica esta pesquisa, é que o estudo sobre a avaliação em ensino e aprendizagem de línguas, em nosso caso dos testes, deixe de ser uma atividade meramente técnica para se constituir em uma área de pesquisa dentro da Linguística Aplicada. Como apontado por Baffi-Bonvino (2010), a avaliação da LE não é amplamente contemplada pelas pesquisas que tratam do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Embora a autora refira-se à língua inglesa, cremos que podemos estender tal constatação à LI. Inclusive, são muito mais escassas, na Linguística Aplicada, as pesquisas que enfoquem temáticas que englobem esta última língua.

A avaliação da proficiência na CO não tem sido uma temática recorrente dos estudos que se desenvolveram na área da certificação linguística nos cenários nacional e mundial. Quando o objeto de estudo afunila-se para a CO da LI, são ainda mais raras tais pesquisas.

No cenário mundial, são vários os pesquisadores que têm tratado do ensino da CO na LE a partir de uma visão diferente daquela pertencente à abordagem comunicativa. Field (2008), Ableeva (2008), Buck (2003), Richards (2005) e Flowerdew e Miller (2005) são alguns dos autores que destacam a importância de tal habilidade linguística no processo de ensino e aprendizagem da LE.

É somente no final do século XIX que a CO passa a assumir um importante papel no ensino de línguas, pois os linguistas, justamente nessa época, iniciaram a elaboração de uma teoria psicológica de aquisição de linguagem pela criança, também aplicável ao ensino da LE (ROST, 2001).

No entanto, durante o auge das abordagens behavioristas e situacionais não era dada uma atenção adequada à CO, pois essa servia apenas para introduzir pontos gramaticais através de diálogos prontos e memorizados. Outro fator que, segundo Field (2008), contribuiu

⁸ *There are many reasons for developing a critical understanding of the principles and practice of language assessment. Obviously you will need to do so if you are actually responsible for language test development and claim expertise in this field. But many other people working in the field of language study more generally will want to be able to participate as necessary in the discourse of this field, for a number of reasons. First, language tests play a powerful role in many people's lives, acting as gateways at important transitional moments in education, in employment, and in moving from one country to another. Since language tests are devices for the institutional control of individuals, it is clearly important that they should be understood, and subjected to scrutiny. Secondly, you may be working with language tests in your professional life as a teacher or administrator, teaching to a test, administering tests, or relying on information from tests to make decisions on the placement of students on particular courses. Finally, if you are conducting research in language study you may need to have measures of the language proficiency of your subjects. For this you need either to choose an appropriate existing language test or design your own.*

para que a CO ficasse renegada à uma posição secundária foi o fato de ser uma habilidade que gera pouca evidência do desempenho do aluno, o que dificulta o seu ensino.

É nas décadas de 60 e 70, com o surgimento dos métodos de compreensão e da abordagem comunicativa, que a CO, antes com *status* negligenciado, passa a ter importância no ensino da LE. Após essa data, “é crescente, mas não suficiente, o número de trabalhos na área da LA que têm como foco a CO” (VELOSO, 2007, p.42). Como apontado por Swanson (1996), a pesquisa sobre a CO, mesmo na década de 90, continuava sendo uma minúscula porção dos trabalhos produzidos tanto nos EUA como no mundo. Atualmente, em pleno século XXI, o conhecimento e o entendimento da CO permanecem limitados, o que atribui a nós, pesquisadores e professores de LE, a tarefa de lançarmos um olhar mais atento a essa habilidade linguística. Todavia, ainda que recentes e em pequena quantidade, as pesquisas já realizadas “são significativas para a conceituação da CO como uma habilidade ativa, que precisa ser ensinada e, consequentemente, aprendida” (VELOSO, 2007, p.42).

Voltando à avaliação, são vários os pesquisadores que analisam e/ou propõem novos testes para certificar a proficiência de aprendizes ou (futuros) professores de uma dada LE, como é o caso de Elder (2001), Vedovelli (2005), e Douglas (2000), dentre outros.

No Brasil, não encontramos nenhuma pesquisa que tratasse especificamente da CO em LI ou da avaliação dessa habilidade. Todavia, são dignos de nota na literatura nacional os trabalhos de Cardoso (2005) e Polaczek (2003), que têm se dedicado ao estudo do ensino e da aprendizagem da CO na língua inglesa; e os de Lapkoski (2008), Almeida (2009), Baffi-Bonvino (2010), dentre outros, que analisam e/ou criam instrumentos utilizados para a avaliação da proficiência linguística de (futuros) professores de LE.

Embora seja quase unânime a opinião de muitos estudiosos de que não é geralmente possível em um único estudo o desenvolvimento de um novo teste (READ, 2010), decidimos não trabalhar com testes pré-existentes porque os que existem não são voltados ao público em questão. Além disso, Read (2010) sugere como solução desse impasse que pesquisadores interessados em elaborar testes de proficiência se reúnam em grupos de pesquisa que tenham condições de desenvolver testes em larga escala, como o citado EPPL.

A opção pelo Curso de Licenciatura em Letras é justificada pelo fato de os participantes desta pesquisa, alunos e professores, serem futuros professores de LI e formadores desses novos docentes, respectivamente. Dessa maneira, a pesquisa pretende contribuir para a proficiência na CO dessa LE por meio do fornecimento de alguns subsídios teóricos e práticos, sobre esse aspecto, para cursos de formação de professores de LI.

Os resultados apresentados ao longo de estudo pretendem colaborar para a reflexão sobre o ensino e avaliação da CO e sobre o contexto de formação do futuro professor de LE. Assim, como apontado por Baffi-Bonvino (2010), em seu estudo sobre a avaliação da produção oral de futuros professores de língua inglesa, nossa pesquisa também não visa a excluir ou incluir os docentes de LE em um padrão de proficiência ideal na CO. Ao invés disso, como citado pela referida autora, a avaliação não deve funcionar

como um obstáculo para o indivíduo, mas sim como um elemento provocador, no sentido de que reflexões possam ser feitas a respeito do resultado obtido em termos de proficiência, definida por uma determinada avaliação, em contraste com a proficiência almejada. Ou seja, um teste, por exemplo, pode caracterizar um determinado nível de proficiência que corresponde aquele momento do teste, não impedindo que o examinando busque aperfeiçoar sua proficiência e seja capaz de demonstrá-la em outra oportunidade de teste, visando sempre aprimorar o uso da língua de acordo com seus objetivos (p.11)

A partir do momento em que o teste de proficiência for utilizado como um “elemento provocador”, seja no final de um percurso de aprendizagem, como o caso do Curso de Licenciatura em Letras, ou ao longo do percurso de docência, acreditamos que teremos atingido parte de nosso objetivo principal: o de causar um efeito retroativo positivo no ensino da CO em LI. Como apontado por Hughes (2003), é importante que os testes de proficiência criados dêem suporte ao bom ensino, mas também exerçam uma influência corretiva no ensino de baixa qualidade.

Um panorama da certificação em LI

Sabemos que a certificação de uma LE é hoje essencial para o reconhecimento das competências do usuário da língua. No entanto, é importante que seja uma instituição reconhecida a atestar formalmente o nível de competência linguística alcançado pelos candidatos (NOVELLO, 2009). Isto porque, segundo a autora, tais exames são elaborados com base em um programa ou currículo *standard*, que refletem os níveis de aprendizagem de uma dada LE independentemente do percurso de aprendizagem realizado pelo candidato.

Na Itália, são quatro as certificações de italiano como LE reconhecidas pelos *Ministero degli Affari Esteri*, *Ministero dell'Istruzione*, e pelo *Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica*, a saber: CILS (*Università per Stranieri di Siena*); CELI (*Università per Stranieri di Perugia*); PLIDA (*Società Dante Alighieri di Roma*); e IT (*Università Roma Tre di Roma*). É válido frisar que cada certificação possui, segundo Vedovelli (2005), seu próprio modelo

teórico de referências, sua própria abordagem de medição, assim como suas estratégias de difusão.

Todas as certificações citadas atestam níveis de competência linguística pré-estabelecidos e relacionados aos níveis A1, A2, B1, B2, C1 e C2, delineados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante Quadro Europeu). As provas de todas as certificações são divididas em compreensão e produção de textos orais e escritos e são destinadas a cidadãos estrangeiros residentes na Itália e no exterior.

O interesse pelo italiano como LE surge em 1982 a partir das discussões no congresso “Italiano como segunda língua na Itália e no exterior”, ocorrido em Roma. Tendo em vista que o referido evento era patrocinado pelo *Ministero degli Affari Esteri*, foi o referido ministério o órgão responsável pela elaboração de uma certificação da LI. Uma comissão nacional foi criada e foram três as universidades convidadas a elaborar um modelo de certificação da LI: *Università per Stranieri di Siena* e *Perugia* e a *Università Roma Tre*.

Somente em 1992, as três universidades citadas estipularam uma convenção para poderem também aplicar seus exames nos Institutos Italianos de Cultura no exterior, visto que os mesmos tornariam-se sedes oficiais de tais certificações. Em 1994, as certificações são reconhecidas oficialmente como instituições certificatórias oficiais e a partir de 2001 foi incluída no grupo a *Società Dante Alighieri* de Roma.

Vedovelli (2005) questiona o porquê de tanta demora para que a LI fosse oficialmente certificada. Segundo o autor, é somente nos anos 90 que se dão as condições linguísticas, sociais e históricas para a difusão das certificações de italiano L2 em nível internacional. Sendo assim, notamos que a temática da certificação da LI é bastante recente, fato que restringe a quantidade de pesquisas no *language testing* voltadas para esta língua.

Apesar de os certificados anteriormente citados atestarem os seis níveis de competência linguístico-comunicativo do Quadro Europeu, apenas a *Università per Stranieri di Perugia* elaborou um exame de proficiência linguística voltado ao público docente.

O referido exame, conhecido como CELI 5 DOC, é direcionado a professores graduados no exterior que queiram ensinar nas escolas italianas, diferentemente do TECOLI, que é destinado a professores graduados no Brasil que pretendem atuar em escolas localizadas em território nacional. O nível adotado pelo CELI 5 DOC é o C2 do Quadro Europeu, embora seja considerado um teste com propostas específicas. De acordo com o *Centro Valutazione Certificazioni Linguistiche* (CVCL), da *Università per Stranieri di Perugia*, o exame para a obtenção do certificado CELI 5 DOC compreende testes que repropõem os gêneros e as tipologias textuais com as quais os professores estão em constante contato nas escolas

italianas. Os textos selecionados são rigorosamente autênticos e as tarefas representam situações de interação ligadas ao contexto de trabalho na escola. É exigida dos candidatos “uma ótima capacidade de compreensão e produção relacionadas às funções comunicativas e retóricas peculiares das situações de interações típicas do âmbito profissional deles⁹” (CVCL, 2012, s.p.).

Embora seja voltado ao público docente, assim como o é o TECOLI, o exame não pretende avaliar as competências didáticas específicas do professor, mas sim as competências linguístico-comunicativas necessárias aos candidatos para exercerem suas funções.

O referido exame é dividido em cinco testes, a saber: Produção Escrita, Produção Oral, Compreensão Oral, Compreensão Escrita e Competência Linguística, sendo que cada uma delas possui um peso específico para compor a nota final. A prova de CO, por exemplo, constitui apenas 10% do valor total do exame e é a mesma aplicada aos candidatos do CELI 5, isto é, não possui textos e/ou tarefas voltados ao público docente. O mesmo ocorre com a prova voltada para a competência linguística. Assim, cabe às provas de leitura, escrita e produção oral a tarefa de selecionar textos com conteúdos inerentes aos âmbitos escolar e cultural dos professores.

Cumpramos mencionar que apesar de considerarmos o exame CELI 5 DOC, descrito anteriormente, funcional e válido, cremos que o mesmo falha ao não adequar a prova de CO ao público docente. As escolhas assumidas pela equipe elaboradora do exame nos fazem crer que embora a CO tenha deixado de pertencer a uma posição secundária no ensino e aprendizagem de LE, tal habilidade linguística ainda não alcançou um novo patamar no que se refere à avaliação e à certificação linguística das LEs.

Outros exames, além do descrito anteriormente, têm como público-alvo os docentes de italiano para estrangeiros. No entanto, certificam somente a competência profissional ou pedagógico-didática de tais professores, excluindo, portanto, a avaliação da competência linguística. Dentre tais exames, podemos citar os mais conhecidos e também reconhecidos, a saber: DITALS (*Didattica dell'italiano a stranieri*), elaborado pela *Università per Stranieri di Siena*, CEDILS (*Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri*), elaborado pela *Università Ca' Foscari di Venezia*, e DILS-PG (*Didattica dell'italiano lingua straniera*), elaborado pela *Università per Stranieri di Perugia*.

O objeto de avaliação de tais testes é

⁹ (...) un'ottima capacità di comprensione e produzione relativamente alle funzioni comunicative e retoriche peculiari delle situazioni di interazione tipiche del loro ambito di lavoro.
<http://www.cvcl.it/MEDIACENTER/FE/CategoriaMedia.aspx?idc=74&explicit=SI>

a capacidade de analisar materiais didáticos, de construir um percurso de aprendizagem, de criar uma prova ou uma atividade sobre um texto dado. É testado ainda o conhecimento de disciplinas fundamentais: a linguística italiana, a sociolinguística, a linguística aplicada, a docimologia¹⁰, a pedagogia, e as metodologias didáticas ligadas ao uso das tecnologias¹¹ (DIADORI, 2010, p.1).

A citação acima corrobora a nossa afirmação anterior de que a competência linguística de fato não é avaliada em exames que testam o conhecimento teórico-prático de professores de italiano para estrangeiros. Inclusive, o exame é destinado tanto a estrangeiros quanto a italianos que estejam cursando ou tenham já concluído a graduação em Letras ou Pedagogia, ou que comprovem experiência de ensino da LI a estrangeiros. Além disso, o certificado entregue aos candidatos que superam o exame é um título cultural, e não linguístico.

Após esta breve apresentação dos exames que visam a avaliar as competências linguística e pedagógica do professor de italiano como LE, é possível afirmar que o teste por nós elaborado destaca-se por conseguir, ao mesmo tempo, considerar a CO em situações comunicativas típicas do âmbito profissional dos docentes, além de atribuir a tal habilidade um papel primário, visto que o exame é parcial e possui o mesmo valor atribuído a outros testes, como o de PO, por exemplo.

Objetivos e perguntas de pesquisa

A presente investigação tem como objetivo geral apresentar e discutir o percurso para a elaboração de um teste com propostas específicas que visa a atestar a proficiência na CO de (futuros) professores de italiano no contexto brasileiro.

Para tanto, consideramos primeiramente os dados coletados em uma fase investigativa que retratam o ensino da CO em um contexto de formação de professores de LI. Além desses, consideramos também os demais dados coletados nas outras fases de pesquisa, que se referem, por sua vez, à aplicação das versões preliminares do TECOLI.

Em vista do objetivo e do problema apresentados, o estudo visa a buscar subsídios para responder as seguintes perguntas de pesquisa:

¹⁰ Segundo De Landshere (1976 apud DEPRESBITERIS, 1989, p.6), docimologia é a ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados.

¹¹ *Oggetto di valutazione è infatti la capacità di analizzare materiali didattici, di costruire un percorso di apprendimento, di creare una prova o una attività su un testo dato. Si testano inoltre le conoscenze su discipline fondamentali quali la linguistica italiana, la sociolinguistica, la glottodidattica, la docimologia, la pedagogia, le metodologie didattiche legate all'uso delle tecnologie.*

- 1) Como a caracterização do ensino da CO em um curso de formação de professores de Língua Italiana de uma universidade pública pode contribuir para a elaboração de um exame de proficiência para professores de LI?
- 2) Qual a fidedignidade e validade do instrumento utilizado?

Com o objetivo de responder as perguntas de pesquisa apresentadas anteriormente, levamos em conta vários estudos sobre certificação e ensino da CO, a fim de que os aspectos teóricos neles presentes pudessem nos auxiliar a discutir nossos dados.

A primeira pergunta visa a fornecer subsídios práticos para a elaboração do TECOLI, dado que possibilitou-nos compreender a situação de uso da L-alvo de um ponto de vista empírico, e não apenas teórico. A segunda, por sua vez, visa a observar o funcionamento do teste como um todo e de todas as versões elaboradas. Importante salientar que os dados gerados com a aplicação de cada versão possibilitaram a revisão, bem como a refacção, do referido teste.

Organização da tese

A presente tese está organizada em quatro capítulos, precedidos por esta Introdução. Esta seção apresentou, de maneira breve, alguns aspectos da avaliação da competência linguístico-comunicativa do futuro professor de LE e sua relevância no cenário de estudos científicos na área da Linguística Aplicada e do *language testing*; e trouxe um panorama dos entes certificatórios da LI no mundo, enfatizando as certificações voltadas ao público docente. Além disso, explicitamos a formulação do tema, os objetivos e perguntas desta pesquisa, sua justificativa e a organização deste trabalho.

No Capítulo 1, trazemos o embasamento teórico para o desenvolvimento deste estudo, tratando dos seguintes aspectos: “CO”, “Avaliação no processo de ensino e aprendizagem das línguas”, e “Certificação Linguística”.

O Capítulo 2, que trata da metodologia de pesquisa, relata as fases de desenvolvimento do TECOLI, enfocando a natureza da pesquisa, o perfil do contexto e dos participantes da mesma, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e os procedimentos para a realização da análise.

O Capítulo 3 envolve a análise dos dados coletados, à luz das teorias apresentadas no capítulo anterior, enquanto que o Capítulo 4 discute os resultados alcançados, apresenta as considerações finais sobre a investigação, seguidos das limitações e encaminhamentos para pesquisas futuras. Por fim, estão dispostos os anexos e apêndices desta tese.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica desta pesquisa que, como dito anteriormente, está embasada em quatro pilares principais: a CO, a avaliação em LE, a testagem e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Inicialmente, elaboramos uma revisão bibliográfica sobre a CO com o intuito de evidenciar como esta habilidade vem sendo pesquisada, principalmente após o advento da abordagem comunicativa. Neste percurso, focalizamos os mais diversos conceitos dessa habilidade oral, a fim de construir uma definição mais ampla, de maneira a abranger características que reforçam seu caráter ativo e interativo. Posteriormente, apresentamos um resumo bibliográfico sobre a avaliação em LE detendo-nos, também, nos conceitos de competência e proficiência linguístico-comunicativa subjacentes aos testes de proficiência. Em seguida, buscamos na literatura, concernente à testagem, as características principais dos testes, bem como as definições de noções como validade, confiabilidade e construto. Por fim, discutimos o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, visto que tal documento é a principal referência metodológica e teórica para a elaboração do nosso teste, o TECOLI.

É importante frisar que as teorias que compõem os pilares dessa pesquisa, anteriormente apresentados, se entrecruzam no decorrer da investigação.

1.1 Compreensão Oral

É sabido que são muitos os discentes de LE que ao iniciarem um curso desejam desenvolver a competência oral, composta pelas habilidades de produção e compreensão oral, uma vez que as habilidades orais, ao contrário das escritas, estão sempre e cada vez mais presentes no cotidiano dos brasileiros.

Tal constatação tem origem nas condições histórico-políticas, mas sobretudo sociais e econômicas, das últimas seis décadas. Devido à grande necessidade de comunicação entre os povos, por conta da globalização, foi necessário introduzir nos cursos de língua uma maior preparação na língua oral. O problema, aparentemente solucionado, deu origem a um novo desequilíbrio, pois se começou a dar muita importância à capacidade de produção da língua, e pouca àquela de compreensão (PIVA, 1980).

De acordo com Field (2008), durante anos acreditou-se que a fala fosse o ‘carro chefe’ do ensino de línguas. Todavia, atualmente vemos que o ensino não reside na fala, mas na interação oral com outros falantes da L-alvo. Assim, a comunicação requer uma via de mão dupla, mas a sala de aula ainda relega a CO a uma posição secundária, embora uma comunicação em LE de sucesso requeira a escuta na mesma medida em que requer a fala.

Constatamos que “a CO é a base para o desenvolvimento das demais habilidades, visto que se trata de “um meio essencial de *input* linguístico para os estudantes de idiomas” (GOH, 2003, p. 1) e é a habilidade mais utilizada na comunicação diária (FEYTEN, 1991)” (VELOSO, 2007, p.33). Portanto, a referida habilidade desenvolve-se mais rapidamente do que a fala (KRASHEN, 1985) e com frequência influencia o desenvolvimento da leitura e da escrita em uma nova língua (SCARCELLA e OXFORD, 1992 apud OXFORD, 1993).

Por ser a habilidade que mais influencia o desenvolvimento das demais, é correto também afirmar que a CO não pode mais ser rotulada de “habilidade passiva”. Ao invés disso, esta habilidade é um processo dinâmico, que está relacionado ao ato de “escutar”, e não de simplesmente “ouvir”. Enquanto o ouvir (*to hear*) é o processo biológico de receber ondas sonoras, o escutar (*to listen*) faz referência ao processo psicológico de ouvir, prestar atenção e atribuir significado ao que foi ouvido. A CO, assim, pode ser definida como um “processo ativo no qual os ouvintes selecionam e interpretam informação proveniente de pistas auditivas e visuais para definir o que está acontecendo e o que os falantes estão tentando expressar” (ROCHA, 2002, p. 48).

Apesar de as pesquisas em CO a reconhecerem como uma dimensão relevante na aprendizagem de línguas, essa habilidade continua a implicar em uma das menos entendidas no contexto de ensino e aprendizagem de LE (MUELLER, 1980; MORLEY, 1991 apud VELOSO, 2007). Embora recente, uma das publicações de Field (2008), continua a afirmar que a CO é subestimada, dado que o ensino desta habilidade em sala de aula foi pouco pesquisado e os problemas de muitos ouvintes passaram despercebidos. Mesmo após a implementação das “habilidades integradas”, a CO ficou renegada a fornecer tópicos para uma sessão de leitura ou escrita.

Diante do exposto, buscamos evidenciar na pesquisa bibliográfica sobre a CO o caráter significativo que tal habilidade possui no contexto de ensino e de avaliação de línguas.

1.1.1 As origens das pesquisas em CO

O estudo da CO teve sua origem nas pesquisas sobre a Língua Materna (doravante LM) e sobre a compreensão escrita. No entanto, o processo de entendimento do texto oral na própria língua é mais facilitado do que aquele na LE. Isto porque os ouvintes de LE precisam esforçar-se mais na construção de significados que organizem o insumo compreendido do que os ouvintes da LM (LUND, 1991 apud VELOSO, 2007, p.39), uma vez que eles apresentam dificuldades para o reconhecimento de palavras desconhecidas.

Com relação à leitura, textos escritos e falados parecem requerer o mesmo tipo de processamento, visto que leitores e ouvintes devem ativar seus conhecimentos linguísticos e de mundo para entenderem o texto. No entanto, conforme apontado por Ableeva (2008), na CO os ouvintes negociam com vários números de fatores exclusivos do discurso falado, como características prosódicas, hesitações, quebras involuntárias, elipses, redundâncias, repetições e correções, reconstrução gramatical das sentenças, sotaque do falante, dentre outras. Enquanto isso, o leitor lida com uma matéria-prima diferenciada, pois tem acesso a um sistema ortográfico estandardizado, beneficia-se do espaço em branco entre as palavras e tem evidência das palavras que leu (FIELD, 2008).

Antes de passarmos à descrição detalhada de cada abordagem de ensino da CO, é importante tratarmos dos tipos de conhecimento requeridos na CO e dos três mais conhecidos modelos de processamento de compreensão do texto.

1.1.2 Tipos de conhecimento e de insumo requeridos na CO

A fim de compreender uma mensagem oral, três tipos de conhecimento sistêmico-linguísticos devem ser utilizados: o fonológico, o sintático, e o semântico (FLOWERDEW e MILLER, 2005). O conhecimento pragmático e o esquemático também contribuem para a compreensão do texto oral e serão explicados adiante.

O conhecimento fonológico é necessário porque permite que a mensagem seja segmentada nos seus componentes sonoros. Assim, no nível fonêmico, por exemplo, o ouvinte poderá identificar consoantes e vogais, tendo em vista que os fonemas, as menores unidades de sons de uma língua, mudam da LM para a LE. Este conhecimento, de acordo com o Quadro Europeu (CONSELHO DA EUROPA, 2001), gera a capacidade do ouvinte de decompor um contínuo sonoro numa sequência estruturada de elementos fonológicos (ou seja, dividi-lo em elementos distintos e significativos).

A sintaxe, por sua vez, refere-se à organização das palavras em frases, em função das categorias, dos elementos, das classes, das estruturas, dos processos e das relações envolvidas, muitas vezes apresentadas sob a forma de um conjunto de regras. Neste nível, de acordo com Field (2008), os ouvintes devem aprender a reconhecer onde as orações e as sentenças acabam; antecipar padrões sintáticos; e verificar suas hipóteses.

O conhecimento semântico trata da consciência e do controle que o aprendente possui sobre a organização do significado. Tal conhecimento, de acordo com o Quadro Europeu (CONSELHO DA EUROPA, 2001), divide-se em três níveis:

**semântica lexical:* trata das questões de significado das palavras, como por exemplo, a relação da palavra com o contexto geral (conotação) e as relações interlexicais, tais como a sinonímia/antonímia;

**semântica gramatical:* trata do significado de elementos, categorias, estruturas e processos gramaticais;

**semântica pragmática:* trata de relações lógicas, tais como a implicação estrita, a pressuposição, etc.

As competências pragmáticas, por sua vez, ainda de acordo com o documento citado anteriormente, dizem respeito ao conhecimento do utilizador/ aprendiz dos princípios de acordo com os quais as mensagens são:

- a) organizadas, estruturadas e adaptadas (“competência discursiva”);
- b) utilizadas para a realização de funções comunicativas (“competência funcional”);
- c) sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transacionais (“competência de concepção”).

O conhecimento esquemático diz respeito ao conhecimento convencional do mundo do aprendiz ouvinte. Para Underwood (1994), tal conhecimento constitui-se do conhecimento anterior, de tipo factual e sociocultural, e do conhecimento procedimental, como a língua é utilizada no discurso.

Diante do exposto anteriormente, podemos dizer que o ouvinte precisará possuir os conhecimentos fonológico, sintático, semântico, pragmático e esquemático da LE para compreender o insumo oral que lhe está sendo fornecido pelo falante. Assim, este insumo oral será compreensível se for pouco além do conhecimento da língua que o aluno já possui. Na hipótese do insumo compreensível¹², de autoria de Krashen (1985), o insumo compreensível é o ingrediente essencial para a aquisição da L2. Assim, todos os outros fatores que visam à aquisição da L2 funcionam somente quando contribuem para este insumo.

De acordo com Krashen et al. (1984), na sala de aula de LE existem cinco possíveis tipos de insumos compreensíveis para a aquisição: a fala do professor, a fala do aluno, as gravações em áudio (rádio), as gravações em vídeo (TV) e os livros didáticos. Para o autor, os aprendizes estão aptos a entender uma língua que contém uma gramática ainda não adquirida devido à ajuda do contexto, que inclui “informação extralinguística, conhecimento de mundo, e a competência linguística adquirida previamente¹³” (KRASHEN, 1985, p. 2).

¹² Para mais detalhes, conferir Krashen et al., (1984) e Krashen (1985).

¹³ *extra-linguistic information, our knowledge of the world, and previously acquired linguistic competence.*

Deste modo, além do conhecimento linguístico, é preciso que seja colocada à disposição do ouvinte também a informação extralinguística. Este tipo de informação fornece pistas contextuais importantes para a realização da CO, aumentando a compreensão do insumo oral (ANDERSON e LYNCH, 1988; RUBIN, 1994 apud VELOSO, 2007).

Omaggio (1979 apud COLE et al., 1995) também afirma que o insumo ou suporte visual é uma ajuda à compreensão da LE, escrita ou oral, à medida que age como organizador eficiente e aumenta a compreensão do estudante e a retenção do material. De acordo com Hoven (1997 apud VELOSO, 2007, p.48), “é somente a partir do movimento comunicativo e do surgimento das mídias visuais sofisticadas que a compreensão do visual foi associada à CO”.

Kellerman (1992 apud HOVEN, 1997) aponta que os gestos do falante podem também ser considerados um tipo de insumo visual, visto que tendem a colaborar no entendimento do texto oral. Segundo a autora, são quatro os níveis de organização para a correlação entre os movimentos do corpo e as mensagens linguísticas: aqueles que estão ligados às características fonológicas da mensagem linguística; aqueles que estão correlacionados à mensagem linguística no nível semântico; aqueles que assinalam traços do discurso; e aqueles que têm uma função reguladora ou controladora na interação.

O vídeo, um outro tipo de insumo visual, vem sendo utilizado já há algumas décadas para possibilitar ao ouvinte processar o insumo oral juntamente ao insumo visual, como ocorre em muitas situações de CO na vida real (WAGNER, 2008). Superti (2010) apresenta em seu trabalho os objetivos didáticos do uso do vídeo em sala de aula. Para a autora, tais objetivos se relacionam também com fatores afetivos da aprendizagem:

Figura 01 – Objetivos do uso do vídeo em sala de aula.



Adaptado de Superti (2010, p. 74)

Além das vantagens do uso do vídeo em uma atividade CO, podemos acrescentar que, como apontado por Torresan (2004), nos lembramos de 10% do que vemos, 20% do que

escutamos, mas 50% do que vemos e escutamos, ou seja, a língua, quando acompanhada da imagem, tende a ser memorizada mais facilmente. Ainda de acordo com o autor, que cita Troncarelli (1994), a visão permite o máximo de informação no menor tempo possível, já que os olhos entram em contato com o objeto, mas não se detém a analisar os pequenos componentes da imagem. Ao invés disso, é ativado o hemisfério direito do cérebro, responsável pela organização espacial e pelas atividades globais.

Muitos estudos citados por Wagner (2008), como o próprio Wagner (2006), apontam que o vídeo auxilia na compreensão do insumo oral e melhora o desempenho dos candidatos em testes de CO. Já outros, como Read (2002), são de opinião contrária e afirmam que o insumo visual não facilita a compreensão do insumo oral, chegando, até mesmo, a distrair os ouvintes, piorando o desempenho dos mesmos.

Para Read (2002), tal impasse só pode ser resolvido se o professor e/ou elaborador do teste souber a qual público-alvo se destinará a atividade, visto que a ajuda, ou não, do vídeo na CO dependerá do estilo de aprendizagem do ouvinte. Se ele estiver abituado a processar insumos oral e visual ao mesmo tempo, a chance de o vídeo auxiliá-lo em uma determinada tarefa de CO é grande. Caso contrário, a inclusão do canal visual à atividade pode não alterar o desempenho do candidato.

Partindo do pressuposto de que muitas vezes é inviável levar em consideração o estilo cognitivo do nosso público-alvo para em seguida decidir o tipo de avaliação, acreditamos, assim como Wagner, que o vídeo pode de fato facilitar o desempenho do candidato em atividades de CO, dado que na interação real, do dia-a-dia, ele terá quase sempre contato tanto com o insumo visual quanto com o insumo verbal.

O processamento dos insumos linguísticos e visuais fará com que o aluno de LI compreenda as atividades de língua oral às quais está sendo exposto. De acordo com Ur (1984),

a presença de tais materiais tem um imenso valor em contextualizar e trazer vida à situação de CO, bem como ajudar na compreensão do idioma (...) poderia ir mais longe e dizer que alguns tipos de pista visuais são essenciais em qualquer atividade de aprendizado de idioma baseada em comunicação face a face¹⁴ (p. 29).

¹⁴ *the presence of such materials is of immense value in contextualizing and bringing to life the listening situation as well as in aiding comprehension of the language (...) would go so far as to say that some kind of visual clue is essential in any language-learning activity based on face-to-face communication.*

Apesar dos bons resultados das pesquisas, estudiosos afirmam que ainda são escassas aquelas que fornecem um entendimento mais claro sobre os benefícios potenciais e as limitações do suporte visual no aprendizado de LE. Isso posto, não há um consenso entre os docentes de LE quanto à quantidade de insumo visual a ser fornecida. Embora alguns julguem imprescindível sua utilização, outros afirmam que o aluno começa a não se esforçar para processar, mentalmente, o insumo oral.

1.1.3 Modelos de CO

São basicamente dois os modelos ou processos requeridos na compreensão de um texto oral: o ascendente e o descendente. O primeiro foi desenvolvido nas décadas de 40 e 50 e envolve a habilidade de reconhecer características linguísticas. Assim, este se refere à construção de pequenas unidades em grandes unidades. É importante lembrar que os mesmos modelos, descritos abaixo, se aplicam também à compreensão do texto escrito.

Segundo Nunan (2000), quando ouvimos mensagens orais segmentamos o texto em sons para formar palavras, as palavras para formar frases e as frases para formar textos. Tal progressão, no entanto, não é simples e automática, visto que a escuta ocorre em tempo real e são muitas as variáveis envolvidas (FIELD, 2008).

Flowerdew e Miller (2005) postulam que existem três grandes estoques em nossa memória: memória sensorial, memória de curta duração, também chamada de memória de trabalho, e memória de longa duração. A mensagem oral é recebida pela memória sensorial e não fica estocada por mais de um segundo. No próximo passo, ou a mensagem avança em direção à memória de trabalho ou se perde por conta de fatores como a qualidade ou o tipo da mensagem, entre outros.

É na memória de trabalho que o ouvinte começa a processar o insumo de maneira consciente, mas não tem mais do que 15 segundos para tal. Nesse tempo, caso o insumo seja “velho”, o ouvinte deve ou acessar o conhecimento que já possui na memória de longa duração; ou acessar o conhecimento prévio, caso o insumo seja “novo”, para que a mensagem recebida faça sentido. Após atribuir sentido à mensagem, o último passo é estocar o insumo, transformando-o em *intake*¹⁵, na memória de longa duração. No entanto, isso só acontecerá se esse insumo for realmente significativo.

Se um ouvinte é capaz de decodificar o insumo com empenho, isto é, reter por alguns segundos partes da mensagem na memória de trabalho para que possa, posteriormente, efetuar

¹⁵ De acordo com Ellis (2005), *intake* é a porção de insumo que os alunos assimilam e depois incluem na memória trabalhadora (ou de curta duração).

a atividade, o resultado é que a memória de trabalho estará livre para pensar sobre o significado geral do texto. Se a decodificação (de um aluno novato, por exemplo) é incerta e requer muita atenção, então não existe espaço na memória para interpretar o que foi ouvido ou tentar reaver o que foi ouvido anteriormente. Assim, o insumo que ficará retido na memória de longa duração será aquele significativo para o aprendiz.

No modelo descendente, por sua vez, a decodificação de mensagens verbais dependem mais do conhecimento de mundo e do conhecimento do tópico tratado no texto oral do que o conhecimento da língua ou dos sinais acústicos, como acontece no modelo ascendente (ABLEEVA, 2008). Assim, o processamento descendente é também conhecido como “baseado no conhecimento” (TSUI e FULLILOVE, 1998). Isto porque fazemos uso de um conhecimento (de mundo e contextual ou semântico) que não está diretamente ligado às palavras ouvidas para interpretar o texto oral. Segundo os autores, os ouvintes, assim como os leitores, precisam utilizar “seu conhecimento pré-existente para interpretar o texto e criar expectativas plausíveis sobre o que vão ouvir ou ler¹⁶” (p.433).

Embora pareçam processos distintos, ambos os processos são interdependentes, dado que não é possível identificar o tópico de uma sentença sem um mínimo de decodificação, e não podemos não apreciar a relevância da sentença sem o mínimo uso de contexto e co-texto. Por isso, as pesquisas de hoje não enfocam se a CO é um processo ascendente ou descendente, mas de qual tipo de conhecimento um ouvinte faz uso quando processa um insumo oral.

Celce-Murcia (1995) e Lynch (1996) propõem um terceiro tipo de processamento, o processo interacional ou interativo, que englobaria os dois processos acima citados. Para Celce-Murcia (1995 apud VELOSO, 2007, p.61), “a tendência atual é a promoção de uma integração na qual os dois processamentos atuam decisivamente para a compreensão do texto ou do insumo oral”. Já Lynch (1996 apud VELOSO, 2007, p.61), explica que

este insumo é compreendido quando integramos a informação ascendente (*top*) à informação descendente (*down*) transportando os diferentes tipos de conhecimento, como descobrir pistas no texto e esclarecer gradualmente nosso entendimento da mensagem.

Pesquisas apontam que o processo ascendente seja mais utilizado que o descendente, no caso da compreensão de textos orais por aprendizes de LE em situações de teste (TSUI e

¹⁶ *their pre-existing knowledge to interpret the text and to create plausible expectations of what they are about to hear or read.*

FULLILOVE, 1998). O mesmo acontece com os ouvintes com pouca experiência, que tendem a usar o processo ascendente, dado que processam partes do insumo linguístico sem entender todo o texto. Quanto ao ouvinte mais proficiente, este faz um maior uso do processo descendente, pois consegue responder às questões por meio de um entendimento global do texto (VELOSO, 2007).

Muitos professores acreditam que a solução para o problema exposto no parágrafo anterior seja trabalhar o processo descendente com alunos novatos e o ascendente com alunos de nível avançado. Field (2008, p.136) opõe-se a tal constatação ao afirmar que

se um ouvinte é capaz de decodificar o insumo com empenho, o resultado é que a memória trabalhadora estará livre para pensar sobre o significado geral do texto. Se a decodificação é incerta e requer muita atenção, então não existe espaço na memória para interpretar o que foi ouvido ou tentar reaver o que foi ouvido anteriormente. Desse modo, é preciso que o professor direcione seus esforços no sentido de ajudar o aluno novato a se tornar especialista na decodificação a fim de esforçar-se menos¹⁷.

Devido a essa relação intrínseca dos processos ascendente e descendente, é importante que, em sala de aula, o professor de LE consiga trabalhá-los conjuntamente, dado que os ouvintes não conseguirão fazer um bom uso do processamento descendente sem a habilidade ascendente, (NIHEI, 2002), não se tornando, dessa maneira, ouvintes fluentes ou “proficientes” (VELOSO, 2007).

1.1.4 As abordagens de ensino da CO

Ainda hoje a crença de que a CO não requer instrução prevalece entre os professores de LE. Em sua maioria, esses profissionais acreditam que a CO é uma habilidade que não precisa ser ensinada porque esperam que os alunos transfiram a capacidade de escuta que têm na LM para a LE automaticamente (FIELD, 2008).

Contrários à hipótese de que a CO deva ser somente testada, muitos estudiosos da área afirmam que o ensino da CO é essencial em sala de aula. Tal ensino ao longo das últimas cinco décadas pode ser encaixado em três grandes abordagens que continuam a influenciar o ensino da CO: abordagem dos “itens isolados”, abordagem “integrativa”, e abordagem “comunicativa” (BUCK, 2003).

¹⁷ (...) if a listener is able to decode the input effortlessly, the result is to leave a great deal of working memory free for thinking about larger issues such as the overall meaning of the text. If decoding is uncertain and makes heavy demands upon attention, then it leaves no memory resources spare for interpreting what has been heard or carrying forward a recall of what was said earlier.

1.1.4.1 Abordagem dos itens isolados

Essa abordagem surge no auge do Audiolingualismo. Neste método, a CO era restrita somente à imitação pelos alunos de diálogos ou “*drills*” sobre gramática ou pronúncia da LE. Deste modo, a CO foi considerada “passiva” e vista “como uma habilidade de reconhecimento da língua ao invés de um processo controlado cognitivamente” (SWAFFER e BACON, 1993 apud VELOSO, 2007, p.39).

A referida abordagem enfatiza a identificação dos elementos linguísticos isolados e tem como principais tarefas de CO a discriminação fonética, a paráfrase e a avaliação da resposta. Na primeira, os exercícios consistem na audição de palavras ou sentenças isoladas para que, em seguida, o aluno indique o som ou palavra que realmente ouviu. Atualmente, de acordo com Ableeva (2008), as tarefas de discriminação fonêmica são consideradas “artificiais”, mas ainda são válidas quando o aluno precisa se familiarizar com um fonema que existe na LE, mas não na sua LM, como, por exemplo, as consoantes geminadas da LI.

Nas atividades de paráfrase, o ouvinte deve apenas reformular o que ouviu. Já na avaliação da resposta, os alunos ouvem uma questão e selecionam a resposta mais apropriada. Ambas as atividades, assim como a discriminação fonêmica, são criticadas por ignorarem a redundância da língua falada e o contexto de comunicação, que fornecem informações importantes aos ouvintes (BUCK, 2003).

1.1.4.2 Abordagem integrativa

Nos anos 70, a situação começou a se modificar com o surgimento das abordagens contrárias à behaviorista, desenvolvidas no Reino Unido: as abordagens situacionais. John Firth (1957) e seus contemporâneos “acreditavam que o contexto de situação determinaria o significado das sentenças e que mais de um elemento deveria ser acessado na CO”. Para ele, “a língua deve ser vista como parte do processo social, pois sua função é a de ser o meio pelo qual as pessoas funcionam, pelo qual fazem coisas na sociedade” (VELOSO, 2007, p.39-40).

Os tipos de tarefa utilizados no ensino da CO são os ditados, as atividades de repetição de sentença, o preenchimento de lacunas, a avaliação da sentença e a tradução. A primeira delas, o ditado, é a técnica mais representativa desta abordagem, pois é visto como um processamento da língua, avaliando o desempenho dos alunos nos níveis fonológico, sintático e semântico (ABLEEVA, 2008).

As tarefas de repetição de sentença são uma variação do ditado, mas não requer a escritura da sentença ouvida. No entanto, como lembra Buck (2003), nem o ditado, nem as tarefas de repetição avaliam a habilidade de entendimento do significado de um texto. Nas

tarefas de preenchimento de lacunas os alunos tendem a somente ouvir as partes que faltam do texto, sem compreendê-lo globalmente (ABLEEVA, 2008).

Quanto à avaliação da sentença, os alunos apenas avaliam a veracidade de uma sentença. Esta possui a vantagem de possibilitar ao aluno processar a sentença no nível semântico. As tarefas de tradução, por sua vez, são muito parecidas com o ditado e não podem ser usadas em salas multilíngues.

Embora tenha havido alguns avanços, o modo como a CO foi tratada nas abordagens situacionais também recebeu críticas. Rost (1990, p.27) postula que

tanto a abordagem audiolingual quanto as situacionais enfatizaram a identificação dos produtos da língua por parte do aluno, e o papel da escuta na compreensão oral era meramente reforçar o reconhecimento desses produtos da língua¹⁸.

O papel passivo do aluno frente à CO era reforçado pelo professor e pelas atividades elaboradas, adaptadas e trabalhadas por ele.

De acordo com Hoven (1997 apud VELOSO, 2007, p.40), essas atividades

eram baseadas essencialmente em estruturas, com numerosas repetições de passagens reforçando a percepção da similaridade formal entre textos falados e escritos através do acesso repetido. O desenvolvimento da CO como uma habilidade isolada, ou um interesse para os processos envolvidos na escuta, eram, desta maneira, considerações raras na aprendizagem da língua.

1.1.4.3 Abordagem comunicativa ou de compreensão

Com o surgimento da abordagem comunicativa, o ensino de línguas passa a ser baseado na comunicação autêntica por meio da apresentação e do uso das formas faladas e escritas da língua em contextos significativos (ABLEEVA, 2008). Assim, para o ensino da CO começam a ser utilizados textos retirados de fontes autênticas e as tarefas simulam e aproximam-se de situações do mundo real.

Tendo em vista as exigências desta nova abordagem, são duas as grandes mudanças no ensino na CO: 1) há muitas maneiras de se interpretar um texto e pode não existir uma única interpretação correta; 2) a habilidade de desempenho de um ouvinte em uma situação particular de teste não garante que ele conseguirá o mesmo desempenho em outras situações (FLOWERDEW e MILLER, 2005).

¹⁸ *both the audio-lingual and situational approaches emphasized learner identification of language 'products', and that the role of listening was merely to reinforce recognition of those products in the syllabus.*

É importante ressaltar que embora a abordagem comunicativa no ensino de línguas surja em meados dos anos 70 e 80, os métodos de ensino da CO conhecidos como “métodos da compreensão” surgiram antes, já na década de 60. A Resposta Física Total (ASHER, 1965 e 1969), por exemplo, “solicita que os alunos ouçam e respondam a comandos dados pelo professor de LE”. A complexidade destes “aumenta à medida que a classe adquire mais a língua e o princípio fundamental é o de que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la” (VELOSO, 2007, p.41).

Na Sugestopédia, de Lozanov (1978), “as classes são pequenas e o foco está no fornecimento de um ambiente agradável, no qual a aquisição possa ocorrer. Este método parece fornecer um ótimo insumo, não dando muita ênfase à gramática da L-alvo” (VELOSO, 2007, p.41). Todas as habilidades da língua “são ensinadas ao mesmo tempo, principalmente através de longos diálogos lidos pelo professor com constantes variações de entonação” (LEFFA, 1988, p. 223).

Já a Abordagem Natural, de Krashen e Terrell (1987), procura aplicar na sala de aula a teoria de Stephen Krashen, conhecida como Modelo do Insumo ou do Monitor. O tempo de sala de aula é utilizado para o fornecimento de insumo compreensível para a aquisição, dado que o professor fala somente na L-alvo. “Em todos os métodos integrantes da abordagem da compreensão, notamos o foco na competência comunicativa e, conseqüentemente, uma crucial importância dada à CO”. (FEYTEN, 1991 apud VELOSO, 2007, p.41)

Apesar de parecer ter solucionado o problema do ensino da CO, os métodos da compreensão possuem muitas limitações, as quais serão apresentadas a seguir, seguidas das novas perspectivas para o ensino da CO.

1.1.4.3.1 As limitações da abordagem ou “métodos da compreensão”

De acordo com Field (2008), a abordagem da compreensão (doravante AC) para o ensino da CO prega, como dito anteriormente, que o aluno deve ser exposto a uma série de textos falados autênticos. No entanto, segundo o autor, nada garante que os aprendizes tornar-se-ão melhores ouvintes de acordo com a quantidade de experiências na escuta de LE. Até mesmo a noção de compreensão pode ser enganosa, pois ela é certamente o produto final da escuta e é conquistada com facilidade por um ouvinte experiente, enquanto que um novato certamente tem que mentir que chegou a ela. Assim, muitos alunos de nível iniciante acabam acreditando ou mentindo que compreenderam um determinado texto oral por simplesmente terem conseguido responder a uma ou duas questões pós-CO (FIELD, 2008).

A ênfase na compreensão também levou à crença de que as “dificuldades em reconhecer sons e palavras no insumo são de pouca importância e muitas delas podem ser resolvidas pelo uso do contexto”. Este não é o caso e o contrário é verdadeiro, isto é, “muitos problemas de entendimento têm suas origens nos níveis mais baixos de percepção¹⁹”. Outro problema presente nesta abordagem é que nem sempre a resposta certa a uma questão significa que o ouvinte tem um alto nível de competência na CO, enquanto que o oposto também não é verdadeiro (FIELD, 2008, p.30).

Embora o aluno seja o centro do ensino de línguas na abordagem comunicativa, na abordagem da compreensão o foco está no professor, visto que é ele quem fornece as perguntas, quem as corrige, quem reproduz e seleciona o áudio, etc. O foco no professor faz com que haja uma limitada participação dos estudantes durante o ensino da CO e obriga o professor a tomar decisões para toda a classe.

São três os estágios para o ensino da CO que surgiram durante a abordagem estruturalista, mas que sobreviveram à abordagem comunicativa: a pré-CO; a CO; e a pós-CO. Tais momentos fazem parte do ensino corrente da CO e são elencados da seguinte maneira por Field (2008):

Quadro 01 – Formato comum do ensino da CO.

Pré-CO Estabelecimento do contexto; Criação de motivação para a escuta; Pré-ensino do vocabulário crítico. Durante a CO <u>CO extensiva</u> Questões gerais sobre o contexto e sobre a atitude dos falantes. <u>CO intensiva</u> Pré-série de questões; CO intensiva; Checagem das respostas dadas às questões. Pós-CO (opcional) Funções linguísticas presentes na passagem ouvida; Ouvintes inferem o significado de palavras desconhecidas a partir das sentenças nas quais aparecem; Escuta final: os alunos lêem a transcrição do áudio.

Adaptado de Field (2008, p. 17)

¹⁹ (...) difficulties in recognising sounds and words in the input are of a lower order of importance, and that many of them can be resolved by the use of 'context' (...) many problems of understanding have their origins in low-level mistakes of perceptions.

Como observado no quadro 01, são quatro os momentos que compõem uma aula de CO atualmente de acordo com Field (2008). Na Pré-CO o contexto deve ser estabelecido, mas é preciso que o mesmo não forneça informações extensas a fim de permitir ao aluno extrair informações também do texto. O vocabulário crítico deve ser ensinado, mas Field (2008) alerta que ao fornecer o significado de todas as palavras que julga críticas, o professor não prepara o aluno para a CO da vida real, além de “forçá-lo” a não ouvi-las durante a escuta. Quanto à motivação, o autor postula que uma das melhores maneiras de criá-la é levantar hipóteses do que será ouvido a partir do título do texto ou de um insumo visual que o acompanhe. Alguns tipos de atividades pré-CO são a discussão do tópico a ser abordado, a leitura de um texto que tenha relação com o tema a ser retratado, dentre outros.

Nas atividades de CO propriamente ditas, as tarefas que retratam o conteúdo que foi ouvido têm o objetivo de desenvolver a habilidade de CO dos alunos. De acordo com Field (1998), é importante que o professor forneça algumas perguntas de compreensão pré-estabelecidas a seus alunos com o objetivo de esclarecer a proposta de se escutar o texto. Desse modo, os discentes poderão se utilizar das habilidades de CO, e não somente da memória durante o processo de compreensão do insumo. Estas atividades acontecem em dois níveis: a CO extensiva e a CO intensiva.

Field (2008) explica que na CO extensiva o aluno ouve para ter familiaridade com o texto e com o seu tópico, mas que o professor pode já incluir as questões nesta fase para que o aluno saiba o porquê de estar ouvindo determinado texto. Existe ainda a convenção de que as questões devem seguir a ordem das passagens do texto.

O próprio autor questiona o uso da CO extensiva, pois na vida real o aluno não tem a oportunidade de ouvir várias vezes o mesmo texto. No entanto, na vida real o aluno tem a vantagem de ter as pistas visuais ao seu redor, o que não lhe é oferecido pelo áudio. Pensando nisso, os professores passaram a utilizar DVDs e vídeos, mas, mesmo assim, não podemos dizer que a interação ali é real, visto que o ouvinte não pode interromper os falantes e perguntar o que não entendeu.

Na CO intensiva os alunos conferem suas respostas com a classe, mas o professor pode fazer uma primeira etapa desta atividade por meio da checagem em pares, auxiliando os alunos inseguros a também opinarem.

Na Pós-CO são trabalhadas as funções linguísticas presentes na interação humana, principalmente naquelas autênticas. Quanto ao vocabulário ainda desconhecido nesta fase, Field (2008) sugere que os professores ensinem determinadas estratégias que possibilitem a inferência dos significados das palavras, ao invés do fornecimento das traduções das mesmas.

Por fim, é entregue aos alunos a transcrição do texto e a integração da palavra escrita à oral que possibilita aos alunos sanarem suas últimas dúvidas.

Um ponto fraco da AC, segundo Field (2008), é “a distância entre as atividades de CO feitas em sala de aula e aquelas que o aluno espera realizar no mundo real²⁰”. Dentre os fatores citados pelo autor estão a questão da facilitação do insumo pelo professor, que muitas vezes o reduz; a falta de atividades que foquem a CO interativa em sala de aula, dentre outros. Além dos citados, a CO não possibilita a prática dos processos de maneira focada e dirige a atenção dos alunos ao produto em forma de respostas, mas não diz ao professor como os processos foram gerados.

As tarefas interativas ou bidirecionais são as que visam vários graus de interação oral do ouvinte com o falante. Esse tipo de tarefa de CO corresponde também às tarefas “ativas” propostas por Ur (1984) e são aquelas que representam uma maior aproximação com a CO real. Em contrapartida, nas tarefas unidirecionais o aluno não precisa interagir com o falante, mas sim escutar e reagir de várias formas para alcançar os resultados (GOH, 2003). Assim, o aluno pode somente escutar o áudio para compreensão do significado, ou escutá-lo com outros fins, como, por exemplo, responder, por escrito, a algumas perguntas pós-CO.

As vantagens da AC, segundo Field (2008), são que esta proporciona aos alunos uma boa exposição a amostras da L-alvo e desenvolve a capacidade dos discentes de criar sentido para o insumo ouvido, construindo, desse modo, uma mensagem. Além disso, ajuda os alunos a serem aprovados nos testes de proficiência da LE estudada, pois esta é a abordagem adotada pelas certificações, dado que é de fácil avaliação e de alta confiabilidade.

1.1.5 Perspectivas atuais da teoria sobre a CO

O ensino e a avaliação da CO atualmente fazem uso de uma grande variedade de abordagens que podem ser intercambiadas ou combinadas a fim de melhor desenvolver e avaliar a habilidade dos alunos de compreenderem o discurso oral (ABLEEVA, 2008).

Tendo em vista que são muitas as abordagens das quais fala o autor, optamos por apresentar e discutir aquelas recentemente propostas por Richards (2005), Flowerdew e Miller (2005) e Field (2008).

Segundo Richards (2005), os estudos mais atuais sobre a CO podem ser divididos em duas vertentes: a corrente ortodóxica e a perspectiva complementar. Na primeira, em voga há vinte anos, encontramos a CO encarada como “escuta para a compreensão”; enquanto que na

²⁰ (...) *lack of fit between the that take place in the language classroom and the listening that a learner might expect to do in the real world.*

segunda, esta habilidade é vista como “escuta para a aquisição”. Ainda nesta última, o *output* será um dos elementos mais importantes, visto que a partir do momento em que o insumo torna-se *intake*, ele pode transformar-se em *output*²¹ e, conseqüentemente, em insumo. Assim, o processo, ou a CO, é visto como algo cíclico, e não mais linear.

“A relação entre CO e aquisição de LE se concretiza porque não basta considerarmos que o insumo seja recebido” (VELOSO, 2007, p.74), mas que o aprendiz “tente incorporar novos itens linguísticos em seu repertório de língua²²” (RICHARDS, 2005, p. 89). Este ato envolve processos como a complexidade, a reestruturação e a produção de *output* estendido.

Para o autor, é importante que os textos orais sejam explorados “primeiramente como bases para a compreensão, e posteriormente como base para a aquisição²³” (RICHARDS, 2005, p. 89-90) para que a compreensão seja seguida da aquisição. As atividades apropriadas para a aquisição da língua, segundo Richards, devem ser divididas em atividades de percepção e de reestruturação.

O primeiro tipo de atividade envolve “o retorno aos textos orais que serviram de base às atividades de CO e seu uso como base para despertar a tomada de consciência sobre a língua²⁴” (RICHARDS, 2005, p. 90). Como exemplo, o autor cita a identificação entre o que se ouviu e o que está de fato na versão impressa do texto; o preenchimento de sentenças retiradas do texto, dentre outras. O segundo tipo, as atividades de reestruturação, são compostas por “tarefas orais ou escritas que envolvem o uso produtivo de itens selecionados do texto oral²⁵” (RICHARDS, 2005, p. 90); podem incluir *role plays*, nos quais os estudantes devem usar palavras-chaves dos textos, leitura em pares, transcrição do diálogo presente no texto oral, dentre outras.

Apesar de ser extremamente favorável ao uso de textos orais como base para a aquisição da língua, Richards (2005) adverte que “é necessário que os professores não ignorem a importância do ensino da CO como compreensão, isto é, que não se prenam somente à identificação de conteúdos pontuais da linguagem de um texto” (VELOSO, 2007, p.74-75).

Flowerdew and Miller (2005), por sua vez, apresentam um modelo cognitivo para o ensino da CO e recomendam que as atividades elaboradas sejam centradas no aprendiz:

²¹ Tudo o que o aprendiz produz: fala e escrita. Cf. Swain (1995).

²² *try to incorporate new linguistic items into his or her language repertoire.*

²³ *first as the basis for comprehension, and second as the basis for acquisition.*

²⁴ *returning to the listening texts that served as the basis for comprehension activities and using them as the basis for language awareness.*

²⁵ *oral or written tasks that involve productive use of selected items from the listening text.*

Figura 02 – Modelo cognitivo para o ensino da CO.



Adaptado de Flowerdew e Miller (2005, p.86)

Segundo os autores, são oito as dimensões que podem afetar as mensagens que são percebidas e processadas pelos ouvintes. A primeira delas, em sentido horário, é a dimensão individualizada e diz respeito às necessidades individuais dos ouvintes, como os aprendizes de níveis iniciais, que precisam desenvolver o processo ascendente.

A dimensão cultural tem relação com o conhecimento prévio que o aluno possui a partir da sua LM e da sua proveniência. Como exemplo, os autores citam as diferenças de interpretação de um texto presentes em um grupo composto por adolescentes e outro composto por idosos, mesmo que ambos possuam a mesma LM. A dimensão social, por sua vez, encara a CO como uma atividade social. Para os autores, em todos os gêneros textuais está presente tal dimensão, mas é nos diálogos da vida real que esta se faz mais presente.

Na dimensão contextualizada afirma-se que nas situações de vida real são várias as pistas que facilitam a compreensão, como, por exemplo, os insumos visuais, dentre eles figuras, gestos, expressões faciais, etc. Assim, a CO descontextualizada irá, segundo os autores, impedir a compreensão, além de ser considerada artificial. A dimensão afetiva inclui variáveis que influenciam a aprendizagem em geral, como os ruídos presentes no ambiente durante a escuta, que podem causar um aumento do filtro afetivo, prejudicando, deste modo, a compreensão do texto.

A dimensão estratégica inclui consciência linguística e aprendizagem de estratégias. Daí a necessidade do ensino real da CO, e não somente de sua testagem. A dimensão intertextual é fundamentada no conceito de intertextualidade de Bakhtin e afirma que existem relações linguísticas entre textos em termos de noções de registro e gênero.

Por fim, a dimensão crítica caracteriza os textos como artefatos sociais criados por membros de uma dada sociedade. Assim, os textos possuem as ideologias de quem os produziu. No entanto, tal dimensão deve ser trabalhada somente com alunos do nível avançado, dado que o implícito não é facilmente reconhecido pelos aprendizes de níveis iniciais.

Embora apresentem oito dimensões para o ensino da CO, os autores esclarecem que o uso de todas elas é opcional e o uso de uma ou de outra depende dos objetivos de cada atividade de CO.

Field (2008), por sua vez, não fala em uma metodologia específica de ensino da CO, mas cita, ao longo do seu livro, abordagens que visam a mudar os aspectos da AC de ensino da CO, ainda hoje muito utilizada. As abordagens propostas pelo autor são a ‘interativa’, a ‘diagnóstica’, a das ‘sub-habilidades’, e a ‘processual’, que serão detalhadas nos próximos parágrafos.

Na abordagem interativa, o autor prega que os alunos trabalhem em pares ou grupos, ao invés de isolados, como ocorre na AC. Além disso, afirma que os alunos devem tornar-se autônomos durante as atividades de CO. Para tanto, sugere que os próprios alunos controlem o áudio ouvido por meio da distribuição de um aparelho de áudio a cada grupo de alunos.

Outra inovação de Field (2008) é com relação às atividades de CO que devem ser realizadas em casa. Ao encorajar seus alunos a ouvirem um determinado insumo na LE por conta própria, o professor promove a CO independente e encoraja o aluno a escutar mais efetivamente um áudio. No entanto, é importante que as crenças sobre a CO sejam trabalhadas em sala de aula antes do desenvolvimento de tal estudo dirigido para que o aluno reconheça o seu estilo de aprendizagem e aprenda a utilizar as estratégias que podem lhe auxiliar nessa tarefa.

Na abordagem chamada ‘diagnóstica’ é proposto que ao invés de assumir que “quanto mais insumo na LE, melhor”, como acontece ainda na AC, o professor estabeleça com precisão quais técnicas e estratégias o ouvinte de sucesso utiliza na compreensão de um texto. Outra função de tal abordagem é focar o processo, ao invés do produto, como é feito na AC. Assim, visto que a CO é interna e suas evidências são indiretas, o professor deve fornecer *insights* sobre o processo do qual deriva o produto final da CO.

O autor ainda sugere que o tempo destinado às fases da CO seja reduzido para que mais tempo seja dado às fases “investigativas e/ou diagnósticas”. Como exemplo, Field (2008) cita a “fase reflexiva”, na qual os problemas considerados individuais dos alunos

viessessem à tona, além de suas possíveis causas. Assim, os alunos teriam uma maior consciência de suas reais dificuldades.

Já na abordagem de sub-habilidades, o objetivo é fazer com que o ouvinte adquira o comando das várias sub-habilidades que constituem a CO, dado que a mesma não é monolítica. Assim, as sub-habilidades podem ser identificadas, praticadas independentemente, e podem ser recombinadas de modo a realçar o desempenho na habilidade alvo.

A CO, nesta abordagem, será dividida de maneira sistemática em pequenos componentes, que poderão ser praticados e ensinados individualmente. Isto porque, de acordo com algumas pesquisas da área, a prática da micro CO têm efeitos positivos sobre a competência na CO geral. No entanto, Field (2008) lembra que as sub-habilidades ainda não são bem definidas e, citando Buck (2001), afirma que a noção de sub-habilidades é muito hipotética e não é sabido se elas de fato correspondem aos processos que se desenvolvem na mente do ouvinte.

Por fim, na abordagem ‘processual’, ocorre uma mudança de foco do autor, visto que nesta o objetivo é comparar o desempenho de um candidato em um teste de CO em LE aos processos e ou habilidades que um falante nativo utiliza ao ouvir o mesmo insumo. O falante nativo, neste caso, pode fornecer um modelo para o não nativo, fornecendo dados concretos aos professores, que poderão pautar o ensino com base em evidências de como a CO se comporta.

Os processos a serem priorizados nesta abordagem serão escolhidos de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. Assim, segundo o autor, aos alunos de níveis iniciais deverá ser oferecida a possibilidade de decodificar a partir de um critério que reflita o conteúdo fonético das gravações, como, por exemplo:

- Velocidade da fala: devagar e cuidada → rápida e descuidada; Ajustes ao falantes: um falante familiar → muitos falantes desconhecidos; Variedade: uma pronúncia familiar → muitas pronúncias, potencialmente desconhecidas;
- Fluência do falante: fluente e planejada → não fluente e espontânea²⁶ (p.119).

Para o autor, o principal critério deve ser a evidência no aumento do grau de automaticidade. Assim, vai-se do mais acurado para o menos acurado e do processamento da palavra ao *chunk*²⁷ e ao nível frasal.

²⁶ (...) *speech rate: slow careful – rapid relaxed; adjustment to speaker: one familiar speaker – many unknown speakers; variety: one familiar accent – many accents, potentially unknown; speaker fluency: fluent and planned – dysfluent and spontaneous.*

²⁷ *Chunk* é considerado um conjunto de duas ou mais palavras que possui um significado próprio.

Quanto aos processos de construção do significado, deverá ser priorizado o que for de necessidade dos alunos. Desse modo, pode-se expandir o significado do que foi dito pelo falante, operando-se no nível da palavra e da sentença, ou então adicionar informação à conversação ouvida, usando fragmentos de informação para reconstruir o que foi ouvido.

As informações contextual e co-textual facilitarão a compreensão tanto de alunos novatos, quanto dos experientes, mas com propostas diferentes. Enquanto os primeiros farão uso de contexto e co-texto para compensar partes da mensagem que não foram entendidas por meio da decodificação, alunos experientes farão uso do contexto para enriquecer seu conhecimento da mensagem.

As abordagens apresentadas por Field (2008) não se excluem, ao invés disso, elas são interdependentes. Até mesmo a AC tem um importante papel a desempenhar, não devendo ser abandonada. Após apresentar as quatro propostas de abordagens de ensino da CO, Field (2008) cita algumas outras propostas que permeiam o ensino da CO: exposição gradual a gravações autênticas, ensino de estratégias e um programa de ensino multifacetado, apresentadas resumidamente a seguir.

1.1.5.1 O texto autêntico

O texto autêntico é definido como “aquele que é direcionado aos falantes nativos: eles são textos reais direcionados não aos estudantes de línguas, mas aos falantes da língua em questão²⁸” (HARMER, 1983, p. 146 apud JARVIS, 1997, p. 46). De acordo com Field (1998, p. 13), por não ser preparado especialmente para o aprendiz de línguas, o texto autêntico “reflete o ritmo natural da fala de uma maneira que aquelas previamente elaboradas não conseguem, não importa quão bons sejam os atores²⁹”. O autor ainda lembra que “muitos professores temem apresentar textos autênticos a seus alunos de nível iniciante por medo de desencorajá-los”. Todavia, “afirma que é importante que o aluno corra riscos e faça inferências baseadas nas palavras que tentou identificar” (VELOSO, 2007, p. 71).

Para Field (2008), as gravações autênticas deverão ocorrer para cobrir um grande espectro de estilos do mais formal ao mais informal. É importante também que o insumo ouvido vá além do insumo produzido, como sugerido pela teoria de Krashen, autor já citado na subseção 1.1.2. Tendo em vista que a CO muitas vezes desenvolve-se mais rapidamente que as habilidades de produção, é importante, de acordo com o autor, que o aluno, em um

²⁸ *those which are designed for native speakers: they are real texts designed not for language students, but for speakers of the language in question.*

²⁹ *reflect the rhythms of natural speech in a way that scripted ones cannot, however good the actors.*

primeiro momento, “receba” vários tipos de insumo, desde que compreensíveis, para somente em um segundo momento reproduzi-los. Para tanto, segundo Field (2008), o professor poderá editar a gravação autêntica a fim de adequar e graduar tal insumo e torná-lo compreensível aos seus alunos.

Nos estágios iniciais de aprendizagem, as gravações autênticas devem ser utilizadas para expor os aprendizes a cadências naturais da L-alvo. De acordo com o autor, é possível adequar o material, autêntico, ao nível de competência dos alunos por meio da simplificação da tarefa; da gradação dos textos, e da gradação da tarefa: da mais simples a que requer um entedimento mais detalhado.

1.1.5.2 Estratégias de ensino e aprendizagem da CO

Quanto ao uso e ensino das estratégias de CO, Field (2008) ressalta que as mesmas não devem ter como objetivo auxiliar o aluno na compreensão de tudo o que ouviu, mas sim auxiliá-lo na compreensão do máximo possível das informações que conseguir extrair do texto oral. É importante, assim, que o professor torne seus alunos conscientes quanto ao uso das estratégias de CO, mesmo porque existem evidências de que ouvintes que são conscientes de suas estratégias possuem um melhor desempenho do que aqueles que não o são.

Richards (1983) também é a favor do ensino da CO e de suas estratégias. O autor (apud VELOSO, 2007, p. 45) “afirma que um dos principais objetivos desse ensino é fazer com que o ouvinte adquira micro-habilidades particulares de forma a manipular o insumo oral recebido e as tarefas que deverá desenvolver”. O uso das estratégias também é válido por “dar suporte ao entendimento da LE principalmente quando o conhecimento linguístico ou a experiência na CO são limitados” (VELOSO, 2007, p. 45).

São vários os pesquisadores que criaram taxonomias para as estratégias de CO. Dentre eles, estão Richards (1983), Brown, H. (2001), Nunan (2000) e Mendelsohn (1995), mas Field (2008) adota o modelo de O'Malley e Chamot (1990), segundo ele o mais conhecido. Os autores dividem as estratégias em:

- Metacognitivas: planejar para monitorar ou avaliar o sucesso de uma atividade de aprendizagem;
- Cognitivas: operam diretamente na informação que chega, manipulando-a de modo a aumentar a aprendizagem;
- Social-afetivas: interage com outra pessoa para auxiliar a aprendizagem.

No caso das estratégias específicas da CO, uma categorização foi proposta por Corder (1983) e Faerch e Kasper (1983):

- a) Evitar: ignorar o que foi dito na esperança de que não seja muito importante. Aceitar uma versão muito geral do significado do falante.
- b) Concluir: tentar construir um significado com base em uma evidência incompleta do processo ascendente.
- c) Reparar: apelar ao interlocutor.

O uso das estratégias durante a CO aumenta a confiança dos ouvintes e permite a eles extrair mais do insumo em LE. No entanto, cada ouvinte utiliza a estratégia que melhor se adequa ao seu estilo de aprendizagem. Assim, os professores precisam utilizar uma abordagem eclética de ensino das estratégias a fim de fornecer aos alunos a oportunidade de seguir suas inclinações individuais.

Para Field (2008), são seis os estágios de desenvolvimento relacionados à competência na CO. Tais estágios variarão de aluno pra aluno, de classe pra classe, de contexto para contexto:

Quadro 02 – Estágios de desenvolvimento da competência na CO.

Estágio	Desenvolvimento do processo	Ensino de estratégia	Fala autêntica	Procedimentos diagnósticos	Tarefas de compreensão
1º. A1	Básico: lexical	Reparo, escape, baseada na palavra	Exposição	-----	Graduadas, curtas, narrativas, instruções
2º. A2	Decodificação	Empreendimento, dependência/ confiança no contexto	Textos simples, conscientização das características	Uso limitado	Curtas, conversações
3º. B1	Decodificação; construção do significado	Empreendimento, aumento do uso do co-texto	Aumento do uso; transcrição	Diagnose do processamento deficiente	Média velocidade; maior variedade; expositivo
4º. B2	Decodificação; construção de significado	Generalização	Essencialmente autêntico	Informação do trabalho de processo	Média velocidade; exposição; maior variedade
5º. C1	Controlando a informação	Corretivo	Essencialmente autêntico	Informação de todos os aspectos	Longas; discursivas
6º. C2	Corretivo	Corretivo	Somente autêntico; foco no dialeto, regionalismo	Foco na língua	Longas; dois ou três textos; outras variedades textuais.

Adaptado de Field (2008, p. 333)

O quadro, dividido em seis estágios de aprendizagem, como os níveis do Quadro Europeu, que vão do nível A1 ao C2, apresenta qual processo deve ser desenvolvido, principalmente, em um determinado nível, assim como qual estratégia deve ser ensinada, qual tipo de fala autêntica deve ser apresentado aos alunos, quais procedimentos diagnósticos o professor deve adotar e quais tarefas de compreensão devem ser desenvolvidas em sala de aula.

As células de cor cinza indicam áreas que, de acordo com Field (2008), precisam de maior atenção em um particular estágio de desenvolvimento da CO. Como podemos observar, a partir do nível B2, o autor já sugere que seja utilizada somente a fala autêntica, ainda que o aluno faça uso do processo de decodificação. Assim, a exposição à fala real é sempre uma necessidade, independentemente do tipo de prática oferecido ao aluno.

1.2 Avaliação no processo de ensino e aprendizagem de LE

O termo avaliação deriva do latim *valitus*, participio de *valere*, que significa estimar ou dar um preço. No sentido etmológico seria atribuir valor a um objeto, ação ou evento. Tal prática está presente em todos os domínios da atividade humana, visto que no nosso cotidiano julgamos, comparamos e avaliamos a nós mesmos e quem ou o quê está ao nosso redor. Dessa forma, a avaliação está presente em nossas vidas desde o nosso nascimento e, como apontado por Almeida (2009), “aprendemos a avaliar com base nessas experiências” (p. 16).

Somos avaliados, por exemplo, quando vamos ao médico, quando precisamos obter a carteira de motorista, quando prestamos um concurso público, quando desejamos fazer parte de um determinado grupo, e também quando desejamos atestar o nosso conhecimento linguístico de uma LE.

Antes de pensar a avaliação da proficiência linguística, vamos refletir sobre a visão dessa prática no ensino e aprendizagem. Quando se fala em avaliação escolar, sabemos que embora sua função nuclear seja, de acordo com Perrenoud (1999), ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar, nem sempre existe, por parte do docente, um “agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos” (HOFFMAN, 1991, p.15-16).

Ainda hoje muitos professores continuam avaliando da mesma forma como foram avaliados. Apesar dos avanços na metodologia de ensino das disciplinas, tais docentes têm se preocupado em usar determinados métodos modernos de aprendizagem, mas, na maioria das vezes, não se preocupam em aprender como avaliar segundo as novas metodologias.

Diante do exposto, ainda prevalece uma concepção tradicional de avaliação que nada mais é do que a mera conferência da matéria ensinada (ou “depositada no aluno”). Assim, ela é um importante sinalizador desse produto. A avaliação consiste

na capacidade do aluno de buscar nos seus “arquivos mentais” os depósitos ali deixados, exatamente como foram feitos, sem interpretação, sem acréscimos, sem qualquer tipo de juro ou deduções, e devolvê-los ao depositante, mediante requisição: a prova, o teste, o exame final. (FIDALGO, 2006, p. 19)

Embora a avaliação seja definida por muitos docentes da maneira exposta por Fidalgo, ela deve ser considerada como um processo rico e dinâmico que conduz à ação, à organização e reorganização de hipóteses, enquanto que a verificação se restringe à mera determinação se um padrão foi alcançado e, portanto, é um processo estático.

Para Luckesi (1998, p. 76), a verificação é um processo que congela o objeto, que tenta “investigar a verdade de alguma coisa”. Ao verificar, a observação visa “a obtenção, análise e síntese dos dados e informações” que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. Assim, o resultado da avaliação resume-se em classificação (aprovação/reprovação).

Já o conceito de avaliar constitui-se numa dinâmica de ação: dá-se valor a algo, ao curso de ação, não se encerra “na configuração de valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão”. Exige-se a tomada de posição “favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação”, com consequente decisão de ação. Desse modo, o ato de avaliar implica na coleta, na análise e na síntese dos dados mais atribuição de valor ou qualidade, a partir da “comparação do objeto avaliado, com um padrão estabelecido previamente” (LUCKESI, 1998, p. 76) para aquele tipo de objeto. Nesse processo de ação e reflexão, o sujeito coloca-se sempre a caminho de uma ação nova, inovadora.

Ainda segundo Luckesi (1998), o que praticamos na maioria das vezes é a verificação, e não a avaliação. Para que a avaliação possa tornar-se um instrumento subsidiário significativo da prática educativa, é importante que seja conduzida com um determinado rigor científico e técnico. Como apontado por Hoffman (1991), por não estarem bem definidos os conceitos de avaliar e verificar, na prática docente

(...) estabelece-se notas e conceitos através de métodos impressionistas ou comparativos; tarefas e atitudes são arbitrariamente pontuadas, o termo conceito assume significado de medida, e esta assume muitas vezes papel absoluto nas decisões do processo de eliminação, o teste é entendido como instrumento de constatação e não de investigação. (p. 41)

Ao invés do que foi apresentado, a medida deveria significar um indicador de acertos e erros e o teste deveria constituir um instrumento de investigação que fundamentasse a ação educativa do professor. É sabido que existe uma relação entre os conceitos testar, medir e avaliar, dado que um é consequência e exigência do outro. Desse modo, os resultados gerados pelos instrumentos de investigação e medida não devem ser considerados a fase final desse processo, e sim o momento de observar se os mesmos estão correspondendo aos objetivos propostos.

Na concepção mais tradicional de avaliação, até agora discutida, existe também o que é chamado por Paiva e Sade (2006) de “avaliação como instrumento de poder”, que deixa clara a assimetria existente entre os atores sociais envolvidos no processo educativo. Nela,

o professor é visto como depositário e o aluno como receptor do conhecimento; e o objetivo da avaliação é a mera conferência da matéria ensinada (ou “depositada no aluno”). Nessa perspectiva, a educação é vista como resultado e a avaliação como um importante sinalizador desse produto (PAIVA e SADE, 2006, p. 34).

As autoras apontam que há os professores “que se recusam a reconhecer a excelência de seus alunos e nunca lhes atribuem a nota máxima, como forma de marcar a distância entre alunos e professor” (BARLOW, 2006, p.40 apud PAIVA e SADE, p.34).

Romão (2001) considera que o que contribui para que a avaliação seja vista como instrumento de punição são as crenças que permeiam o contexto educacional acerca de tal temática. Como exemplo o autor cita aquela que é a mais perigosa e disseminada entre os educadores brasileiros: “avaliar é muito fácil e qualquer um pode fazê-lo”. Além de não ser fácil, avaliar exige, além do domínio de conhecimentos e técnicas, experiências em processos concretos de avaliação.

Em contrapartida, existem aqueles profissionais que possuem uma crença contrária àquela citada anteriormente ao afirmarem que “avaliar é tão complicado que se torna, praticamente, impossível fazê-lo de forma correta”. Para Romão (2001), muitos professores, principalmente os universitários, utilizam essa afirmação como argumento contra as competências avaliadoras dos conselhos de classe ou de colegiados congêneres, contra as avaliações de desempenho para efeitos promocionais na carreira e contra as avaliações externas.

Devido às experiências negativas vivenciadas dentro do ambiente escolar, a noção de avaliação, como tradicionalmente concebida, muitas vezes causa nos aprendizes uma certa

rejeição que é, de certo modo, transferida também para a avaliação fora do ambiente escolar. Isto porque a avaliação, que deveria contemplar aspectos humanos, políticos, sociais, contextuais e culturais, muitas vezes restringe-se à mensuração de resultados obtidos em provas.

As tendências modernas, contrariando a concepção de avaliação descrita até aqui, sugerem a avaliação como processo, centrada no aluno. Esta se caracteriza como formativa, é contínua, global, qualitativa e tem como objetivo a regulação (PAIVA e SADE, 2006) e é a concepção apresentada pelos PCNs:

A avaliação deve ser compreendida como constitutiva da prática educativa, dado que a análise das informações obtidas ao longo do processo de aprendizagem – o que os alunos sabem e como – possibilita ao professor a organização de sua ação de maneira adequada e com melhor qualidade (BRASIL, 1998, p. 93).

Outra concepção de avaliação, atrelada à anteriormente citada, é aquela de avaliação enquanto mediadora, capaz de alimentar tanto a prática do professor quanto a do aluno e seria mediada pelo processo de ensino e aprendizagem e mediadora deste. Paiva e Sade (2006) apontam que esta concepção é nova e que a avaliação passa então a ser :

uma fonte importante de *feedback* para o professor, sinalizando o percurso percorrido pelos alunos ao longo do processo; um instrumento para averiguar o nível de proficiência da turma e orientar os futuros planejamentos pedagógicos; e, finalmente, uma forma de motivar e incentivar os alunos, mostrando a eles mesmos do que são capazes e os pontos que ainda devem ser trabalhados (p. 34).

Como podemos perceber, a definição de Paiva e Sade (2006) vê o aprendiz no centro do processo de ensino e aprendizagem, além de funcionar como uma diagnose que permitirá ao professor alterar sua prática pedagógica quando necessário for. Desse modo, o professor adota uma postura mediadora e passa a aceitar as diferenças de seus alunos, bem como a compreender suas potencialidades para a aprendizagem num processo de “ação-reflexão-ação” (HOFFMANN, 1991).

Embora a avaliação seja atualmente encarada como qualitativa, formativa, diagnóstica e processual, não podemos perder de vista que os aspectos quantitativos também são importantes e podem complementar aqueles qualitativos. Segundo Romão (2001), a lei no. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornam os aspectos da avaliação explícitos, foi mal compreendida por muitos e criaram-se verdadeiras tabelas de conversão de notas em

conceitos ou menções, e vice-versa, sobrecarregando ainda mais a burocracia da escola. No entanto, como bem lembra o autor, a “natureza qualitativa da avaliação independe da expressão final dos resultados, pois ela se constrói durante o processo” (p. 30).

Outro aspecto que podemos acoplar à última e mais moderna visão de avaliação é a dimensão social. Isto porque, segundo Shohamy (2001), apesar de os estudos sobre a avaliação terem avançado, ainda hoje pouca atenção é dada a como as avaliações são usadas e qual o seu papel na sociedade em que vivemos. Para a autora, a fim de obtermos evidência sobre como as avaliações exercem poder sobre os examinandos, devemos ouvir suas opiniões. Desse modo, o aluno passa a ser incluído no processo avaliativo.

Até o momento tecemos considerações sobre o processo avaliativo de um modo geral, que podem também ser aplicadas à avaliação de aprendizagem de línguas. De acordo com Brindley (2001 apud BAFFI-BONVINO, 2010), à área de avaliação específica da aprendizagem de línguas têm-se destinados inúmeros estudos nos últimos anos, embora seja considerada bastante complexa. Podemos dizer, inclusive, que foi no início dos anos noventa, com a consolidação da Abordagem Comunicativa, que surgiram as pesquisas mais relevantes na área. Dentre eles, citamos os de Hughes (2003), sobre avaliação para professores de línguas, Bachman (1990), e Bachman e Palmer (1996), ambos sobre a prática da avaliação e testagem de LE.

É sabido que a avaliação da LE, principalmente em contexto não escolar, dá-se, na maioria das vezes, por meio de testes. Dada a importância de tal argumento para nosso estudo, na subseção 1.3.2.1 discorreremos sobre os tipos de teste que visam a medir o conhecimento linguístico dos candidatos, no nosso caso futuros professores.

Após esta explanação, faz-se necessária, antes de passarmos à discussão dos testes propriamente ditos, diferenciarmos conceitos muito utilizados na área de estudos de avaliação da LE. Brindley (2001 apud CAVALARI, 2009), para o termo avaliação em língua portuguesa, apresenta os seguintes termos em língua inglesa: *assessment*, *testing* e *evaluation*. O primeiro, segundo o autor, é um termo guarda-chuva que engloba métodos qualitativos de monitoração e registro da aprendizagem, enquanto os outros dois podem ser utilizados de maneira indistinta, apesar de *testing* referir-se mais especificamente “ao desenvolvimento e aplicação de instrumentos de aferição da aprendizagem, como testes ou provas” (CAVALARI, 2009, p. 95). Além de Brindley (2001), são vários os autores que definem os termos citados. No entanto, parece-nos que a sua definição seja aquela mais coerente com a visão de avaliação presente neste estudo.

Como visto, são vários os conceitos envolvidos na caracterização da prática avaliativa no ensino de línguas. Para este estudo, julgamos pertinente a definição dos conceitos de competência linguístico-comunicativa e de proficiência, apresentados a seguir.

1.2.1 As noções de competência linguístico-comunicativa de proficiência de LE

Levando em consideração o fato de que o professor de línguas deva apresentar certo domínio linguístico na L-alvo com a qual trabalha, os testes que visam a medir a proficiência linguística deste candidato em uma determinada habilidade linguística devem adotar uma concepção de língua voltada para o uso. Sendo assim, será requisitado de tal público a competência linguístico-comunicativa que, como apontam Almeida Filho (1999, p. 17-18) e Consolo (2000, 2002), citados por Consolo (2004):

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

Corroboram com essa afirmação Consolo et al. (2010, p. 1035) ao apontarem que a competência linguística e um nível de proficiência adequado para seu uso em tarefas que exijam essa competência, “constituem requisitos essenciais no perfil de profissionais que atuam ou que venham a atuar como professores da língua em questão”.

Os autores supracitados ainda enfatizam que se faz necessário descrever de uma maneira bastante criteriosa a proficiência linguístico-comunicativa do professor de LE recém-formado, tendo em vista que

esta pode variar de um nível minimamente exigido para que o professor possa atuar profissionalmente, até um nível superior almejado, para alunos que demonstrem uma PL de excelência”. Para que tal descrição seja feita, segundo os autores, é necessária a construção de faixas de proficiência com base em descritores dos níveis de linguagem considerados. (CONSOLO et al, 2010, p. 1037)

Assim como Consolo et al. (2010), também acreditamos que a competência linguístico-comunicativa do docente de LE seja essencial na composição do perfil do professor que procurará implantar, em seu contexto de atuação, uma abordagem de ensino “capaz de colocar o aluno em contato com vários tipos de insumo” (ANCHIETA, 2010, p. 39), que possam, assim, torná-lo também “proficiente” na língua em estudo.

A competência, que também é uma noção muito utilizada no mundo empresarial, pode ser definida como:

um conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. (ROPÉ e TANGUY, 1997, p.16)

Pela citação acima, vemos que a “competência é inseparável da ação, ou seja, ela envolve um saber, um conhecimento teórico, mas também envolve a prática, o que fazer com o que se tem” (VELOSO, 2007, p.77).

Dentro da grande área da educação, a noção de competência é entendida como algo dinâmico ou que pode gerar dinamicidade. Perrenoud (1999) a define como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, sejam eles saberes ou informações, para resolver situações que lhe sejam solicitadas. De acordo com Freitas (2004 apud VELOSO, 2007, p. 76), “a opção pela abordagem por competência implica que se estabeleçam determinados objetivos tendo em vista que o conhecimento está cada vez mais acessível”.

“Diante da incapacidade de usar a LE dentro de sala de aula a fim de solucionar pequenos problemas, o professor de LE não consegue estabelecer os objetivos, propostos por Freitas (2004), já que não faz uso do instrumento de comunicação que possui: a LE” (VELOSO, 2007, p. 77). Assim, ainda são muitos os docentes que optam por abandonar a profissão de professor de LE ou dedicar-se somente ao ensino da LM, apesar de ser exigência, das Diretrizes Curriculares que norteiam os cursos de Graduação em Letras, que:

o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem (...) o graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes e revisores de textos, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; (Parecer CNE/492/2001, p. 29, grifos nossos)

O profissional deverá ser possuidor de múltiplas competências, dentre elas o “domínio” da língua estrangeira nas suas manifestações oral e escrita que, como veremos adiante, refere-se ao conceito de competência comunicativa.

Dentro do âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, a definição de “competência” foi e continua sendo reelaborada por diversos teóricos, já que não se chegou a um consenso para a definição do termo. Segundo Barni (2005), grande parte do debate teórico sobre o conceito citado é representado pela oposição entre as definições de “competência”, fornecida por Chomsky (1957) e a ideia de “competência comunicativa”, descrita por Hymes (1978).

Chomsky (1965) cria a dicotomia “competência” e “desempenho”, definindo a primeira como conhecimento estrutural ou gramatical da língua e a segunda como a projeção ou a capacidade de uso da língua. É Hymes (1972, 1978), no entanto, quem propõe a definição do termo “competência comunicativa”, que pode ser resumido em “capacidade para usar”, unindo, assim, as noções de competência e desempenho chomskianas.

Desenvolvido por Canale e Swain (1980) e Canale (1983), o termo passa a abarcar as quatro subcompetências (gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica) que são pré-requisitos para que a competência comunicativa seja desenvolvida. Desse modo, tais autores fazem um debate sobre a perspectiva sociointeracional. Bachman (1991) e Bachman e Palmer (1996) redefinem a conceituação do termo na medida em que ampliam o modelo pedagógico de Canale e Swain e propõem um modelo multidimensional da competência.

Nos anos 90, a competência comunicativa foi definida como:

um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 56).

Podemos afirmar que a definição do autor abarca tanto o conhecimento abstrato presente na mente do ser humano, o saber, (competência), quanto a habilidade de uso, o saber usar o que se tem armazenado, desse conhecimento (desempenho/performance).

Considerando as contribuições de vários autores, como Chomsky, Hymes e Widdowson, Almeida Filho (2002) sugeriu as seguintes subcompetências, que interagem entre si de modo a formar a “macro-competência” ou competência comunicativa: - competência linguística: conhecimentos sobre a língua, sobre as regras do seu funcionamento na fala para entender o que diz o outro e para expressar seus próprios pensamentos oralmente ou por escrito; - competência sócio-cultural: conhecimentos sócio-culturais e estéticos; -

competência meta: conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos; e - competência estratégica: conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação.

Segundo tal perspectiva, a representação de um quadro de referência para a avaliação deve levar em conta a relação entre elementos “habilidade”, “usuário” e “contexto”. De acordo com tal concepção de competência linguístico-comunicativa, o usuário/aprendiz é “um sujeito social e para desenvolver tais tarefas sociais se relaciona com os outros; desenvolve tais tarefas em um determinado contexto que define os seus sentidos³⁰” (VEDOVELLI, 2002, p. 38).

Apresentamos rapidamente alguns dos autores que criaram um modelo teórico que descreveu elementos que constituem uma perspectiva ampliada de competência. No entanto, é o modelo formulado por Bachman (2001), segundo Scaramucci (2000), aquele de capacidade linguístico-comunicativa mais adequado para os estudos na área de avaliação por trazer os conhecimentos específicos, usados na comunicação, como algo inovador: - competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. Portanto, será também este o modelo considerado neste estudo.

Ao apresentar seu modelo de habilidade linguístico-comunicativa (doravante CLA), Bachman (2001) afirma ter-se baseado em trabalhos consagrados anteriores, como aqueles citados aqui, para desenvolvê-los. Assim como estes, o autor reconhece que “a habilidade para usar comunicativamente a língua envolve tanto o conhecimento ou a competência na língua, quanto a capacidade para implementar, ou usar tal competência³¹”. Ao mesmo tempo, postula que o seu modelo vai além dos conhecidos na medida em que “caracteriza os processos pelos quais os vários componentes interagem uns com os outros e com o contexto no qual o uso da língua ocorre³²” (p. 81).

O modelo CLA de Bachman é composto pelos seguintes componentes: competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. A “competência linguística compreende essencialmente um conjunto de componentes de conhecimento específico que são utilizados na comunicação por meio da língua³³”. Já a competência estratégica “caracteriza a capacidade mental para implementar os componentes da

³⁰ *Un soggetto sociale, e per svolgere i compiti sociali si relaciona agli altri; svolge questi compiti in un determinato contesto che definisce il loro senso.*

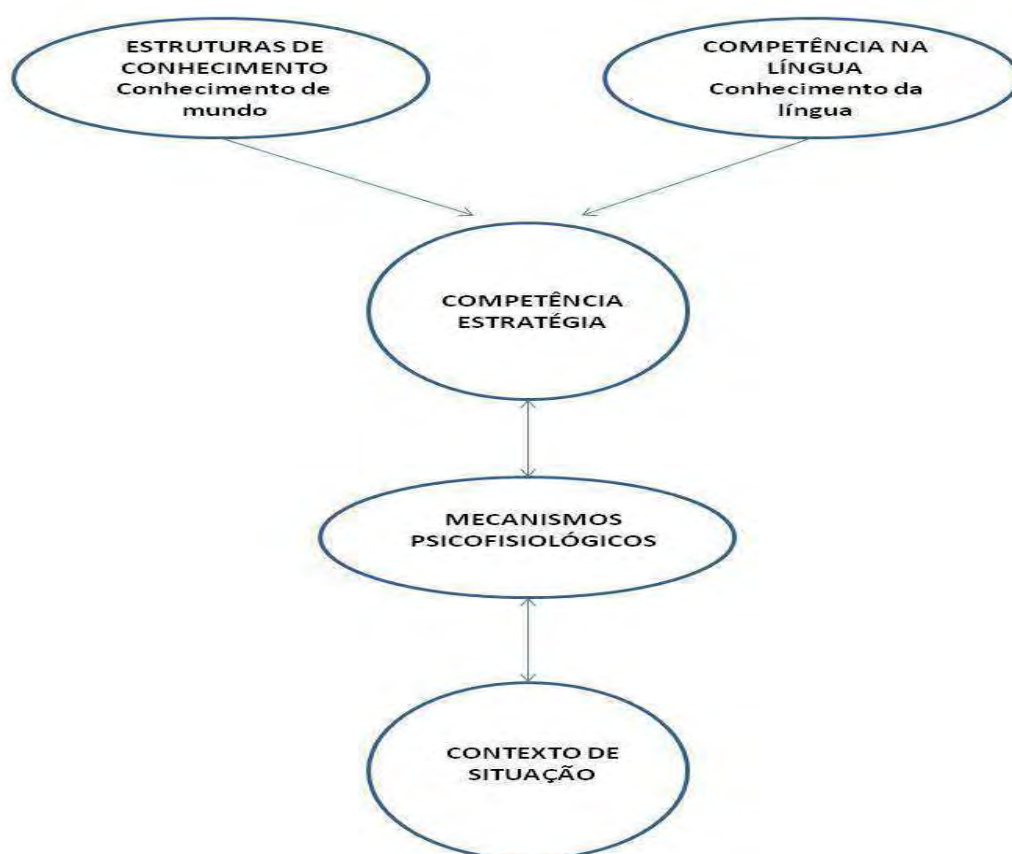
³¹ *ability to use language communicatively involves both knowledge of or competence in the language, and the capacity for implementing, or using this competence .*

³² *characterize the processes by which the various components interact with each other and with the context in which language use occurs.*

³³ *Language competence comprises, essentially, a set of specific knowledge components that are utilized in communication via language*

competência linguística no uso contextualizado da linguagem comunicativa³⁴”. Por fim, os mecanismos psicofisiológicos “referem-se aos processos neurológicos e psicológicos envolvidos na execução real da língua como um fenômeno físico³⁵” (BACHMAN, 2001, p. 85). As interações entre os componentes citados com o contexto de uso da língua e as estruturas de conhecimento do uso da língua são ilustradas na figura 03:

Figura 03 – Componentes da habilidade linguístico-comunicativa no uso comunicativo da língua



Adaptado de Bachman (2001, p. 85)

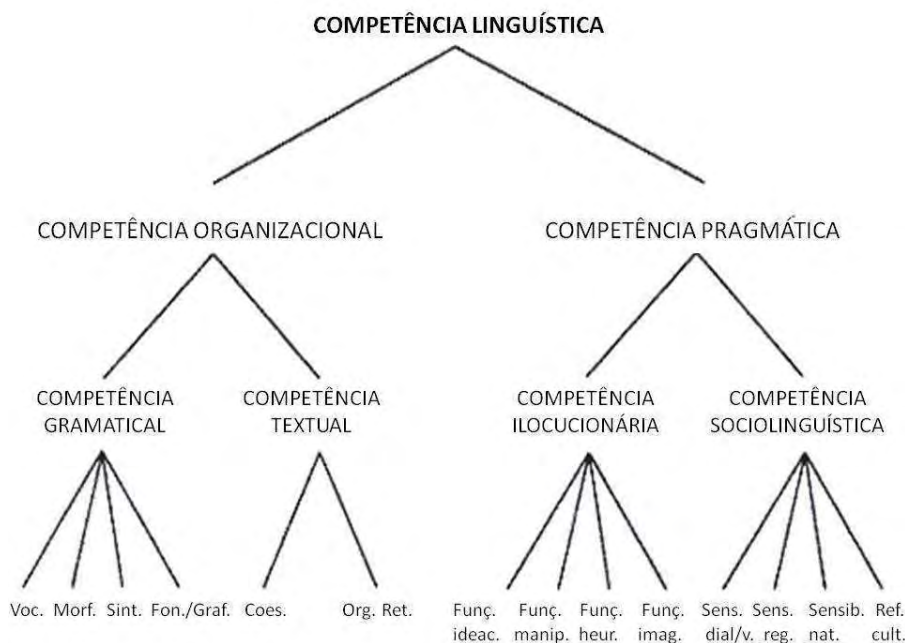
A competência linguística subdivide-se primeiramente em organizacional e pragmática, que, por sua vez, subdividem-se em gramatical e textual; e ilocucionária e sociolinguística, respectivamente. A competência organizacional compreende “aquelas habilidades envolvidas no controle da estrutura formal da língua para produzir ou reconhecer gramaticalmente sentenças corretas, compreender seu conteúdo proposicional, e ordená-las

³⁴ characterize the mental capacity for implementing the components of language competence in contextualized communicative language use.

³⁵ refer to the neurological and psychological processes involved in the actual execution of language as a physical phenomenon (sound, light).

para formar textos³⁶” (BACHMAN, 2001, p. 87). Tais habilidades podem ser gramatical (vocabulário, sintaxe, morfologia, fonologia e grafologia) ou textual (coesão e retórica ou organização conversacional), como podemos visualizar na figura 04:

Figura 04 – Componentes da competência linguística



Adaptado de Bachman (2001, p. 87)

A competência pragmática, por sua vez, diz respeito “à organização de signos linguísticos que são usados na comunicação, e como estes são usados para referirem-se a pessoas, objetos, ideias e sentimentos. Isto é, a relação entre signos e seus referentes³⁷”. Tal competência também se subdivide em outras duas competências: a competência ilocucionária e a competência sociolinguística. A primeira refere-se à relação entre as formas linguísticas e os objetivos comunicativos do usuário, na qual estão agrupadas quatro macro-funções comunicativas (HALLIDAY, 1973 e 1976), a saber: ideacional, manipulativa, heurística e imaginativa. A competência sociolinguística é considerada o conhecimento que o usuário tem das variedades linguísticas, dos dialetos, dos diferentes registros, do *nativelike way*³⁸, e habilidade para interpretar referências culturais e figuras de linguagem.

³⁶ *those abilities involved in controlling the formal structure of language for producing or recognizing grammatically correct sentences, comprehending their propositional content, and ordering them to form texts.*

³⁷ *to the organization of the linguistic signals that are used in communication, and how these signals are used to refer to persons, objects, ideas, and feelings. That is, they concern the relationships among signs and their referents.*

³⁸ Termo cunhado por Pawley and Syder (1983 apud Bachman, 2001) para designar o modo de falar de nativos de uma determinada cultura que usam um dialeto ou uma variedade particular de língua.

No que concerne aos outros componentes do modelo CLA, a competência estratégica é definida por Bachman como estratégias verbais e não verbais utilizadas para compensar ou facilitar a comunicação não somente quando a habilidade linguística for deficiente e pode ser compensada por outros meios. Os elementos que são tratados pelo autor nesta competência são a avaliação, o planejamento e a execução.

Os mecanismos psicofisiológicos, outro componente do modelo CLA, fazem a distinção entre o canal visual e o canal auditivo e o modo produtivo do modo receptivo. As habilidades receptivas, como é o caso da CO, empregam habilidades auditivas e visuais, enquanto que as produtivas empregam habilidades articulatórias por exemplo.

Após a apresentação do modelo CLA de Bachman (2001), é válido frisar que o autor sugere, ao longo do texto, a substituição do termo competência por habilidade, visto que considera o primeiro estático e o último dinâmico e voltado para os processos de uso da língua. Já Scaramucci (2000), sugere a substituição do termo competência comunicativa por capacidade linguístico-comunicativa, já que este envolveria aspectos estruturais, linguísticos e de comunicação.

Sabemos, no entanto, que as alterações terminológicas sugeridas pelos autores referem-se às mudanças teóricas sofridas pelo conceito de competência linguístico-comunicativa ao longo dos anos. Nesse trabalho, porém, continuaremos a fazer uso do termo “competência linguístico-comunicativa” por ser ainda o mais difundido no meio acadêmico. A definição adotada de tal termo, contudo, será aquela de Bachman (2001), como já ressaltado anteriormente.

Com relação ao termo “proficiência”, Teixeira da Silva (2004) aponta que também a definição deste termo é bastante confusa e ainda hoje gera polêmicas. Stern (1987) o define como um conceito multifacetado que engloba conhecimentos linguístico e sociolinguístico bem como a capacidade de uso dos mesmos. Scaramucci (2000) e Teixeira da Silva (2004) partilham da mesma visão do autor ao considerarem a proficiência como a capacidade de uso da competência. De acordo com a última autora:

é proficiente o indivíduo que em situações reais de comunicação é capaz de atuar fazendo uso das formas que são gramaticalmente corretas e socialmente adequadas, e que for capaz de negociar significados envolvendo não só conhecimentos linguísticos, mas outros conhecimentos compartilhados e capacidades: conhecimento de mundo, competências estratégicas, textuais, discursivas, culturais: não apenas regras de língua, mas também regras de uso da língua. (p. 54)

A partir da citação apresentada, podemos afirmar que a proficiência engloba os conhecimentos linguísticos (competência) e também o desempenho (uso que o indivíduo “proficiente” faz desse conhecimento em uma situação real). Sendo assim, ao avaliarmos a proficiência de um indivíduo, estamos também avaliando a sua competência linguístico-comunicativa na L-alvo.

Também Scaramucci (1999) enfatiza a comunicação em contextos reais ao propor várias proficiências com base na especificidade de uso da língua. Desse modo, não existiria um usuário proficiente ou não proficiente, mas sim um usuário proficiente para uma determinada situação de uso da língua.

Outro modo de definir a proficiência, segundo Scaramucci (2000), é contrastá-la com rendimento no momento em que descreve a aprendizagem de um dado currículo ou programa. Um teste de rendimento acumula evidência durante ou ao final de um curso para aferir o progresso da aprendizagem e descobrir o quanto foi aprendido do que foi ensinado (DAVIES, 1977 apud McNAMARA, 2000). Assim, a proficiência seria definida em um sentido não técnico, dado que é vista como um conceito estável e diz respeito a julgamentos impressionistas.

O teste de proficiência, aquele por nós elaborado, por exemplo, por sua vez, é baseado em uma especificação sobre o que os candidatos devem estar aptos a fazer na língua a fim de serem considerados “proficientes” (HUGHES, 2003). Neste caso, o termo proficiência engloba uma gradação de níveis, oscilando do menos proficiente ao mais proficiente. Sendo assim, a proficiência, neste caso, é vista no seu sentido técnico, isto é, de acordo com a especificidade do contexto de uso da língua. “Em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante ideal, teríamos várias, dependendo da situação de uso da língua”. Portanto, tal tipo de teste

tem um compromisso com o construto teórico e tem suas especificações baseadas nas necessidades do público alvo com relação ao uso futuro da língua, pelo menos em suas visões mais contemporâneas” (SCARAMUCCI, 2000, p. 14-15).

A definição de proficiência por nós adotada neste estudo é aquela de proficiência como a operacionalização da competência (SCARAMUCCI, 2000) e pode ser demonstrada “no uso da língua, ou seja, no desempenho, e é formada por conhecimentos estruturais ou linguísticos, aspectos da comunicação somados à capacidade de uso e considerando fatores socioculturais e situacionais” (SAVIGNON, 1983 apud BAFFI-BONVINO, 2010, p. 32).

1.3 Avaliação e testagem

Como já discutido na seção anterior, a avaliação pode ser considerada uma coleta sistemática de informações relevantes que permitem ao (professor) avaliador atribuir um juízo de valor ou uma pontuação ao produto final. O objetivo da avaliação será principalmente o de auxiliar na tomada de decisões principalmente do professor (WEISS, 1972).

Já a testagem, que pode fazer parte do processo avaliativo, é definida como uma observação sistemática e organizada das competências e/ou habilidades presentes em quem se submete a um teste. O teste, assim, contribui com a avaliação na medida em que faz previsões e as verifica, visto que é um experimento científico. Ao mesmo tempo, os resultados obtidos através dele são analisados por meio de técnicas apropriadas. Desse modo, como aponta Read (2010), a testagem e a avaliação não devem ser vistas como rivais, mas sim como complementares.

Portanto, enquanto a avaliação é vista como “o termo geral para o processo de esquematizar e administrar procedimentos para avaliar o que os aprendizes de LE atingiram em termos de conhecimento, de uma habilidade na língua-alvo”, o teste é uma “importante forma de avaliação, principalmente quando um grande número de alunos precisa ser avaliado com testes de alta relevância, como a admissão em uma universidade, imigração ou ocupação³⁹” (READ, 2010, p. 287). Deste modo, a avaliação não implica o uso do teste, enquanto um teste é um instrumento avaliativo.

O teste, de acordo com o *Multilingual Glossary of Language Testing Terms* (1998), é um procedimento para avaliar aspectos específicos da proficiência ou do conhecimento. Tal termo também é considerado, por tal glossário, como:

- a) um conjunto de componentes que juntos constituem um procedimento de avaliação, frequentemente usado com o mesmo significado de exame;
- b) uma única tarefa para avaliar uma área do conhecimento ou habilidade, como a escrita ou a fala. Assim, o teste pode ser o componente de um exame maior (ex. teste de produção oral) ou como uma única tarefa (ex. cloze teste);
- c) um procedimento de avaliação que é relativamente curto e fácil de administrar, frequentemente planejado e administrado em uma instituição (ex. teste de progresso) ou usado como parte de um programa de pesquisa ou com proposta de validação (ex. teste âncora).

³⁹ (...) as the general term for the process of designing and administering procedures to evaluate what language learners have achieved in terms of knowledge of, and ability in, the target language (...) important form of assessment, particularly when large numbers of learners need to be assessed for high-stakes purposes such as university admission, employment or immigration.

A definição de teste de língua adotada neste trabalho é a de letra “a”, dado que nosso teste, por ser parcial e único, não faz parte de um exame maior, ao menos por enquanto. Um exame de proficiência em LE geralmente é composto de vários testes, sendo que cada um deles destina-se à avaliação de uma habilidade específica na LE, como, por exemplo, a habilidade da CO. Como exemplo de teste, podemos citar o EPPLE, apresentado na introdução desta tese, que é constituído de duas partes ou testes, um de leitura e produção escritas e outro de compreensão e produção orais.

Sob essa perspectiva, o teste é um

procedimento para coleta de evidências de habilidades linguísticas ou gerais do desempenho em tarefas planejadas para fornecer uma base de predições sobre o uso individual destas habilidades no contexto do mundo real⁴⁰” (McNAMARA, 2000, p. II).

Embora o autor use o termo habilidades linguísticas no plural, é válido ressaltar que em nosso caso apenas uma habilidade linguística será avaliada, aquela de CO, embora esta, para ser ativada, necessita que o ouvinte possua “proficiência” em várias outras sub-habilidades, como, por exemplo, fazer inferências com base no que ouviu.

É importante frisar que, como apontado por Hughes (1989, p. 5), a testagem “não é a única forma de se obter informação sobre a habilidade da língua de uma pessoa. Ela é apenas uma forma de avaliação, e outros métodos podem ser mais apropriados⁴¹”.

1.3.1 Histórico e categorização dos testes

A avaliação da língua ou o *language testing* só tornou-se um campo de estudo por volta de 1961, com a publicação do primeiro livro sobre o tema (LADO, 1961). A grande contribuição de Lado, como apontado por Paltridge e Phakiti (2010), foi o fornecimento de uma descrição sistemática do *language testing* como uma subdisciplina dentro da Linguística Aplicada. Ainda de acordo com os autores, Lado (1961) conseguiu introduzir uma abordagem científica para a esquematização e a avaliação dos testes que seriam originados nos próximos trinta anos.

De acordo com Consolo et al. (2010, p. 1040), um teste de proficiência que almeje aproximar-se das possibilidades reais de uso da L-alvo deve “idealmente motivar e interessar

⁴⁰ *Procedure for gathering evidence of general or specific language abilities from performance on tasks designed to provide a basis for predictions about an individual's use of those abilities in real world contexts.*

⁴¹ (...) *is not, of course, the only way in which information about people's language ability can be gathered. It is just one form of assessment, and other methods will often be more appropriate.*

o aprendiz de modo a criar um estado de interação desse aprendiz com o teste a que se submete”.

Embora os autores citados primem pela interação entre o aprendiz e o teste ao qual se submete, vale salientar que dentro do histórico de avaliação, nem sempre a testagem deu-se de tal forma. De acordo com Spolsky (1978), são três os períodos de teste das LEs modernas: o pré-científico, que vigorou até o início da II Guerra Mundial; o psicométrico-estruturalista, que iniciou em 1945 e teve seu declínio em 1970; e o integrativo-sociolinguista.

O primeiro, primordialmente escrito, tinha uma forma bastante simples e era corrigido por um professor experiente, que dava a sua “sentença” poucos minutos após o seu término. Alguma atenção também era dada à forma gramatical e às seções fonéticas. É nesta era, em 1913, que Cambridge começa a fornecer o teste de proficiência em inglês (WEIR, 2003).

O psicométrico-estruturalista, também conhecido como “teste tradicional” (SHOHAMY, 2001), “testes baseados em normas” (BACHMAN e PALMER, 1996) e “testes de língua papel-e-caneta” (McNAMARA, 2000), substitui os professores experientes por especialistas que desenvolvem testes objetivos, de múltipla escolha, e são usados para avaliar os componentes da língua separadamente ou para o entendimento de textos orais ou escritos.

Já o último, integrativo-sociolinguista, também conhecido como “testes orientados pelo uso” (SHOHAMY, 2001), “testes baseados em critérios” (BACHMAN, 1990), “testes de língua comunicativos” (McNAMARA, 2000), é menos imposto, mais humanista e entende a língua e suas habilidades de uso dentro de um contexto. Além disso, são testes de desempenho, que avaliam o que foi aprendido de um determinado plano de ensino (DAVIES, 1977 apud McNAMARA, 2000), no qual o examinando se envolve em um ato de comunicação receptivo, produtivo ou em ambos, e dá atenção aos papéis sociais assumidos pelos candidatos.

Dentro dos três períodos apresentados anteriormente, os testes de língua também foram classificados de acordo com seus propósitos e com seus métodos (McNAMARA, 2000). Na primeira categoria, a dos propósitos, os testes foram classificados pelo autor em ‘testes de resultado’, ligado a um processo de instrução no passado, e ‘testes de proficiência’, aquele voltado para o uso futuro da linguagem sem ter, necessariamente, algum tipo de relação com um processo de aprendizagem anterior.

Os testes podem ser categorizados de acordo com vários critérios, dentre eles o momento ou fase do curso no qual é administrado; a finalidade do teste; o critério de correção; o conteúdo; a modalidade de atribuição dos pontos; a maior ou menor abrangência

do insumo e da resposta, dentre outros. No quadro a seguir são apresentadas algumas variedades de teste que se encaixam nos aspectos citados:

Quadro 03 - Taxonomia tipológica dos testes

Finalidade e momento de administração	Crítérios de correção	Conteúdo	Modalidade de atribuição da pontuação	Tipo de insumo e de resposta
▪ atitudinais; ▪ diagnósticos; ▪ de nível; ▪ de progresso/rendimento; ▪ de proficiência; ▪ formativos; ▪ somativos.	▪ testes objetivos; ▪ testes subjetivos; ▪ testes parcialmente objetivos.	▪ diretos; ▪ indiretos; ▪ fatoriais; ▪ pragmáticos; ▪ integrados.	▪ teste baseado na norma; ▪ teste baseado no critério.	▪ estímulo aberto e resposta aberta; ▪ estímulo aberto e resposta fechada; ▪ estímulo fechado e resposta aberta; ▪ estímulo fechado e resposta fechada;

Adaptado de Pichiassi (2010)

No quadro acima destacamos em negrito os aspectos que fazem parte do TECOLI e que serão brevemente explicados ao longo desta fundamentação teórica.

O teste de proficiência, como apontado por Alderson et al. (1995), não é baseado em um programa de ensino da LE, visto que é construído para avaliar candidatos advindos de diferentes contextos de aprendizagem da língua em questão. De acordo com Consolo (2008, projeto EPPL, p.6),

O aprendiz (e mesmo o professor) não deveria considerar o teste como um “mal necessário”, mas sim uma importante ferramenta para desenvolver sua competência, autonomia e auto-avaliação.

Muitas vezes, o “mal necessário” citado por Consolo tem relação com a importância da certificação na vida profissional ou acadêmica do candidato que se submete ao teste de proficiência. Tal tipo de avaliação, conhecida como certificativa, fotografa, mede e avalia a competência do usuário em um determinado momento do percurso de aprendizagem (BARNI, 2005). Esta avaliação distingue-se de todos os outros tipos de avaliação por ser “independente de todos os sujeitos que entram em jogo no processo de desenvolvimento da competência e neutra com relação a eles⁴²” (p. 43).

São três, segundo Vedovelli (2005), as funções da avaliação certificativa: divulgar e difundir a LE em questão; provocar um efeito retroativo positivo na prática didática de ensino

⁴² *indipendente da tutti i soggetti che entrano in gioco nel processo di sviluppo della competenza e neutra rispetto ad essi.*

desta LE, isto é, propor modelos de “boa prática” aplicáveis também a outros momentos de formação linguística; e melhorar o paradigma de avaliação das competências no ensino de LE por meio de suas referências teóricas e suas práticas formalizadas, coerentes e válidas.

Um dos tipos de teste de proficiência que pode ter a função de certificar é o “Teste com Propostas Específicas”, também conhecido como teste LSP. Este tem seu conteúdo baseado na análise de necessidades dos tipos de línguas requeridos para uma dada proposta, visto que são construídos para mostrar se o candidato possui habilidade suficiente para usar a língua em uma área específica (ALDERSON et al., 1995). Neste caso, proficiência significa ter comando suficiente da língua para uma proposta específica. (HUGHES, 2003).

A seguir, apresentamos a distinção entre testes gerais comunicativos e testes LSP a fim de melhor esclarecer a diferença entre os dois tipos de teste e justificar a nossa escolha pelo segundo tipo.

1.3.2 Testes gerais comunicativos x testes com propostas específicas (LSP)

O principal critério para um teste de língua comunicativo é que ele reflita o uso da Língua-Alvo, como apontado por Bachman e Palmer (1996). Assim, eles são melhor descritos em termos de um continuum de especificidade, pois, segundo Douglas (2001a), o próprio conceito de conhecimento de língua geral é questionável, visto que a língua é vista como uma capacidade variável ao invés de um construto monolítico.

De acordo com Douglas (2000), foi a partir de 1978, com a publicação do livro “*Teaching language as communication*”, de Widdowson, e do artigo “*Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*”, de Canale e Swain (1980), que a avaliação, de um modo geral, passou a ser caracterizada pelo paradigma comunicativo. No entanto, desde a publicação do clássico artigo “*On communicative competence*”, por Hymes (1978), que os avaliadores de língua vêm discutindo sobre a produção de testes comunicativos.

O conteúdo de um teste com propostas gerais geralmente é derivado de uma teoria de habilidade linguística e seus métodos têm origem em teorias psicométricas sobre qual a melhor maneira de se medir construtos cognitivos, como a habilidade linguístico-comunicativa (DOUGLAS, 2001b). Tal orientação teórica, ainda de acordo com o referido autor, é necessária, pois a língua que será avaliada é amplamente desconhecida.

Embora defenda a utilização dos testes LSP, Douglas (2005) aponta que a noção de LSP merece ainda muitas considerações dentro das discussões sobre a elaboração de testes de LEs e que está ficando cada vez mais difícil distinguir um teste com propostas específicas de

um teste de línguas geral, principalmente depois da publicação das obras de Bachman e Palmer (1996) e de Douglas (2000), nas quais o teste LSP é um tipo de teste comunicativo. Isto leva a um problema de fronteiras mal delimitadas entre propostas específicas e testes gerais, entre domínios de uso da língua e entre componentes da habilidade linguística (ELDER, 2001).

Sabendo que o teste LSP é um tipo específico de teste comunicativo, Douglas (2005) questiona-se a respeito da distinção entre teste e teste geral, visto que seria difícil encontrar atualmente um teste que não possua algum grau de desempenho e de contexto de uso, bem como meça a capacidade para o uso comunicativo da língua.

A diferença chave entre testes gerais e LSP não está no processo de construção, mas na natureza do construto que está sendo medido e no contínuo de especificidade, que vai do mais geral, como, por exemplo, o “TOEFL”, para o mais específico, como, por exemplo, o “Teste de Proficiência em Inglês para Controladores de Tráfego Aéreo” (DOUGLAS, 2000). O autor (2005) ainda se questiona com relação à essência do LSP: devemos incluir o conhecimento prévio específico ao construirmos a habilidade linguística? Segundo ele (2000), o melhor a se fazer é não tentarmos separar o conhecimento linguístico do conhecimento prévio, isto é, devemos interpretar o desempenho no teste em termos de habilidades linguísticas com propostas específicas que incluam tanto o conhecimento linguístico específico, quanto o conhecimento do conteúdo específico.

São três os principais aspectos que distinguem o teste LSP de um teste com propostas gerais segundo Douglas (2001a):

- a) a autenticidade da tarefa: as tarefas possuem características de situações específicas reais com as quais o testado irá se deparar no seu dia-a-dia, geralmente no ambiente acadêmico ou profissional;
- b) especificidade do conteúdo: fatores que afetam o nível de especificidade de um texto falado ou escrito, em um teste LSP;
- c) interação entre o conhecimento linguístico e o conhecimento do conteúdo para uma proposta específica: o conhecimento prévio é um necessário e integral aspecto do conceito de habilidade linguística com fins específicos.

Segundo Douglas (2000), cada um desses três aspectos está associado a problemas práticos e teóricos e serão discutidos, de maneira mais detalhada, a seguir.

a) Autenticidade da tarefa

Um dos princípios do teste é que as tarefas que o compõem requeiram o uso da L-alvo do candidato em uma situação profissional ou acadêmica. Assim, as tarefas do teste devem ser autênticas, isto é, representativas de um uso específico de língua, representando um campo de proposta específica de uma maneira misurável (DOUGLAS, 2000).

Widdowson (1978) propõe que a autenticidade é uma função da interação entre o usuário da língua e o teste, sendo que tal noção é crucial para a caracterização da autenticidade em testes de língua com propostas específicas. Assim, como aponta Tratnik (2008), os candidatos devem estar engajados em “uma série de tarefas genuínas na qual a habilidade linguística e o conhecimento do conteúdo específico interajam de modo similar ao uso da língua na vida real do estudante⁴³”.

Bachman (1991) propõe dois tipos de autenticidade: situacional e interacional. O primeiro aspecto postula que uma dada tarefa do teste ou da prova inclui características autênticas derivadas de uma análise da situação de uso da L-alvo ou, como apontado por Chapelle e Douglas (2006), características do contexto. O segundo, por sua vez, tem a ver com a interação entre o conhecimento linguístico do candidato e a tarefa comunicativa utilizada no teste. Assim, é importante que em um teste LSP ambas as autenticidades estejam presentes em algum grau. Isso porque não existe autenticidade absoluta, visto que uma tarefa pode ser altamente autêntica no que concerne ao contexto de uso, mas pode ter uma baixa autenticidade interacional, pois o indivíduo testado pode não possuir o conhecimento linguístico adequado na L-alvo para realizá-la.

A questão da autenticidade, no entanto, de acordo com Douglas (2001b), continua sendo um empecilho para as teorias sobre testes devido à dificuldade de simular características de uma situação de uso da L-alvo e acoplar os conhecimentos linguísticos e prévios dos testados em uma situação de teste.

⁴³ *in a variety of genuine tasks in which language ability and field specific content knowledge interact in a way which is similar to the student's real-life language use.*

b) Especificidade do conteúdo

O problema da especificidade, segundo Douglas (2001b), centra-se em torno da questão “o quão específica uma proposta específica deve ser” e também como ir de uma proposta de uso da língua em uma situação específica para o uso da língua em uma situação mais geral.

O conteúdo do teste LSP é derivado, segundo Douglas (2001b, p. 171), “de uma análise das situações de uso da linguagem específica de importância para os testados⁴⁴”. Assim como o conteúdo, os métodos devem também ser derivados da análise da situação alvo e as tarefas desempenhadas nestas situações, de acordo com Bachman e Palmer (1996), devem ser levadas para o teste.

c) Conhecimento prévio no teste LSP

Por fim, Douglas (2001b) também menciona o problema da inseparabilidade do conhecimento linguístico do conhecimento prévio específico, que se encontra dentro de uma questão maior: ‘a habilidade comunicativa pode ser medida efetivamente em contextos com propostas específicas?’.

Douglas (2001a) aponta que o conhecimento prévio é um dos aspectos essenciais do construto da habilidade de língua com proposta específica. Além do conhecimento prévio de uma determinada área, é importante que elementos de conhecimento linguístico sejam integrados a ele. Tratnik (2008) sustenta, inclusive, que esta interação entre o conhecimento linguístico e o conhecimento do conteúdo da proposta específica dependa, em larga escala, do desempenho do candidato.

Em um teste LSP, o desempenho do candidato não dependerá somente do conhecimento linguístico da LE, mas sim da interação entre este conhecimento e o conhecimento do conteúdo da proposta específica. Deste modo, como apontado por Tratnik (2008), os aprendizes deverão comunicar-se na L-alvo e usar o conhecimento daquela área específica para entender e fazer-se entendido. Por requerer uso da LE em uma situação profissional ou acadêmica, os testes LSP “são desenvolvidos com base em uma análise detalhada das características do contexto e tarefas de situação de uso da língua-alvo⁴⁵” (TRATNIK, 2008, p.5).

⁴⁴ *from an analysis of specific language use situations of importance to the test takers.*

⁴⁵ *are developed on the basis of a detailed analysis of characteristics of context and tasks in target language use situation.*

Embora pareçam conhecimentos distintos, Douglas (2005) afirma que é muito difícil separarmos o conhecimento linguístico do de conteúdo, ou conhecimento prévio, que ele carrega. Desta forma, o teste LSP não pode avaliar conhecimentos específicos subjetivos, pois um candidato que ainda não tem familiaridade com determinado conhecimento de uma determinada área pode ser prejudicado (DAVIES, 2001).

Um exemplo de tal situação é dado por Bachman e Palmer (1996), quando apontam que ao testar professores experientes, o conhecimento prévio é certo, mas se eles forem novatos, a lacuna no conhecimento prévio pode ser um tipo de erro ao medirmos o conhecimento prévio da língua. Basturkmen e Elder (2004) concordam com os autores anteriormente citados e pregam que em um teste seletivo o uso do teste LSP pode ser um problema, visto que alguns dos candidatos podem ainda não ter tido contato com os conhecimentos específicos e habilidades requeridas de uma determinada área para um desempenho eficiente antes de adentrarem o mercado de trabalho.

A sugestão dada por Douglas (2000) para que tal impasse seja solucionado é que não separemos o conhecimento linguístico do conhecimento prévio, isto é, devemos interpretar o desempenho no teste em termos de habilidade linguística com propostas específicas que incluam tanto o conhecimento linguístico específico, quanto o conhecimento do conteúdo específico.

Em linhas gerais, o teste LSP, de acordo com Tratnik (2008, p. 6), deve “ser o mais autêntico possível, fornecer medidas precisas e confiáveis da habilidade linguística, ter efeitos benéficos, ser prático e econômico em termos de administração, tempo, dinheiro e pessoal⁴⁶”.

Muitos autores criticam o teste LSP e sugerem que no seu lugar deveria ser utilizado o teste com propostas gerais (DAVIES, 1990 e WIDDOWSON, 1983). No entanto, Douglas (2000) aponta que são duas as razões básicas para a elaboração de um teste LSP:

1ª.) o desempenho linguístico varia com o contexto de atuação do candidato: o material do teste será baseado no empenho dos candidatos em tarefas nas quais habilidade linguística e conhecimento do campo específico interagem com o conteúdo do teste de uma maneira similar ao uso da L-alvo;

2ª.) o teste LSP é preciso/exato: a linguagem técnica tem características específicas que as pessoas que trabalham em uma determinada área devem conhecer. Cada área de atuação possui uma linguagem peculiar, com características lexicais, semânticas, sintáticas e fonológicas específicas. São elas que permitem às pessoas que estão vinculadas a essa área

⁴⁶ *be as authentic as possible, provide accurate and reliable measures of language ability, have beneficial effects, be practical and economical in terms of administration, time, money and personnel.*

escrever, falar, ouvir e ler com precisão aspectos dessa área e é justamente tal precisão o maior foco do uso do LSP.

Além das razões apresentadas, o teste LSP justifica-se teoricamente e, segundo Douglas (2001a), também pelo fato de o desempenho linguístico variar no contexto e de os contextos acadêmicos ou profissionais frequentemente necessitarem de muitos tipos específicos de uso da língua. Ele ainda sugere que os testes LSP são geralmente superiores aos testes gerais, visto que tendem a conter mais critérios de avaliação situacionalmente relevantes.

Apontadas as razões que justificam a elaboração de um teste LSP, apresentamos, a seguir, a definição deste teste adotada no presente trabalho:

Um teste com proposta específica é um teste no qual o conteúdo e os métodos são derivados de uma análise das características de uma situação de uso específico da língua-alvo, permitindo uma interação entre a habilidade linguística do candidato e o conhecimento do conteúdo para a proposta específica, de um lado, e as tarefas do teste de outro. Tal teste nos permite fazer inferências sobre a capacidade do candidato de usar a língua em um domínio de proposta específica⁴⁷ (DOUGLAS, 2001b, p. 46)

Os critérios utilizados em um teste com propostas específicas são, como nos informa Douglas (2001b), originados de uma análise da situação de uso da L-alvo, usando o conceito de critério de avaliação “*indigenous*”, “usado por especialistas para avaliar a proficiência comunicativa de aprendizes [nos seus] ambientes acadêmicos ou profissionais, expresso com referência a conteúdo substancial dentro de um contexto específico⁴⁸” (DOUGLAS, 2000, p. 68).

Tal critério foi utilizado por McNamara (1996) e Jacoby (1998) com o intuito de avaliar a proficiência oral de médicos em atuação e de estudantes de física. Também Elder (1993, v.1) faz uso do mesmo critério ao criar uma ficha de observação de sala de aula para observar a proficiência na língua inglesa de futuros professores na Austrália. Todavia, de acordo com Douglas (2001b), as investigações sobre a avaliação “*indigenous*” ainda são poucas e espera-se que o estudo de vários tipos de atividades avaliativas profissionais e vocacionais possa ajudar os elaboradores de teste a estabelecer critérios para os testes LSP.

⁴⁷ *A specific purpose language test is one in which test content and methods are derived from an analysis of the characteristics of a specific target language use 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.*

⁴⁸ *Used by subject specialists in assessing the communicative performance of apprentices in academic or vocational fields, expressed with reference to substantive content within a specific context.*

Embora seja embasado teoricamente, Douglas (2001b) e McNamara (1997 apud Douglas, 2001b), apontam ser importante que os elaboradores de teste investiguem quais situações o candidato encontrará para delas retirar as características situacionais e linguísticas a fim de obter o material que comporá o teste. Isto porque apesar de os testes, tanto os gerais quanto os específicos, terem seus critérios de avaliação tradicionalmente derivados de uma teoria de conhecimento da linguagem ou de uma teoria psicométrica, é importante que no caso dos testes LSP outros tipos de critérios sejam fornecidos pela própria situação-alvo.

O que Douglas (2001b) enfatiza é que, contrariamente aos casos de conteúdo e método do teste LSP, o critério de avaliação não têm se originado da análise de uma situação de uso da língua. Pelo contrário, a tendência é que ele surja de um entendimento teórico do que significa saber e usar a língua sem reparar, em alguns casos, na situação na qual está sendo usada. Existem exceções, segundo Douglas (2001b), e uma delas são justamente os testes voltados a professores de línguas, nos quais o critério de avaliação origina-se da análise da situação de uso da L-alvo, como detalhado na subseção 1.3.2.1, que apresenta exemplos de teste de proficiência voltados a professores.

O autor citado diz ser a favor de um melhor entendimento do complexo construto do uso comunicativo da língua em contextos LSP trazendo para dentro dele os critérios considerados mais importantes por profissionais experientes nos vários campos de atuação. O objetivo, segundo ele, é fazer com que o critério de avaliação guie nossa interpretação no desempenho do teste de língua, bem como seja congruente com situações LSP como são o conteúdo e o método do teste.

Vale ainda reforçar que

o teste LSP é um caso especial de teste de língua comunicativo, desde que ambos são baseados em um construto teórico de habilidade linguístico-comunicativa contextualizada, e os testes LSP não são diferentes em termos de qualidades de práticas de bons testes em relação a outros tipos de testes de língua⁴⁹. (DOUGLAS, 2001b, p. 45)

Pela definição dada, podemos observar que uma das características deste tipo de teste é o uso de uma L-alvo específica para uma determinada situação. Segundo Anchieta (2010, p. 40),

⁴⁹ (...) *LSP testing is a special case of communicative language testing, since both are based on a theoretical construct of contextualized communicative language ability, and that LSP tests are no different in terms of the qualities of good testing practice from other types of language tests.*

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

A partir das informações anteriores, podemos questionar-nos se a fala do professor em situação de sala de aula é de fato específica e até que ponto o é. Tal questão é discutida por Elder (2001) ao definir a proficiência do professor e ao explicitar como a mesma se distingue da competência profissional em outras áreas.

O problema da especificidade reside basicamente na dificuldade que os elaboradores de teste têm em caracterizar a proficiência linguística do professor. De acordo com Elder (2001), que cita trabalhos de Elder (1994) e Viète (1998), o desempenho linguístico do professor está longe de ser um domínio bem definido, como o é, por exemplo, a linguagem dos controladores de tráfego aéreo. A autora ainda aponta que a linguagem do professor deve compor-se de uma linguagem ‘normal’, utilizada em situações comunicativas formais e informais, e também de um conjunto de habilidades ‘específicas’, que “incluem conhecimento de uma terminologia específica/metalinguística por um lado, e a competência discursiva exigida para uma apresentação eficiente do conteúdo da disciplina em sala de aula, por outro⁵⁰” (p. 152).

Também Bachman e Palmer (1996) tratam da competência do professor de LE e afirmam que o domínio de vida real, língua usada para os propósitos de comunicação, e o domínio de instrução linguística, língua usada para o propósito de ensino e aprendizagem de línguas, estão interligados, sendo que o primeiro está implícito no segundo.

Após apresentar o ‘problema da especificidade’ de um teste LSP destinado a professores, proposto por Elder (2001), podemos afirmar que embora a autora classifique a fala do professor como um domínio não definido, acreditamos, como proposto por Consolo (2000), que exista na competência do professor de LE uma intersecção entre a competência para uso geral (conteúdos de LE para uso em situações cotidianas, em contextos sociais formais) e a competência específica para utilizar a linguagem em contexto de ensino e aprendizagem (discurso de sala de aula, como a fala facilitadora do professor e metalinguagem).

⁵⁰ *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.*

1.3.2.1 Testes LSP para professores: histórico e exemplos

De acordo com Salmani-Nodoushan (2002), os testes de língua com propostas específicas vêm sendo construídos em duas vertentes: a) testes de língua com propostas acadêmicas; e b) testes de língua com propostas profissionais. Este último também pode ser dividido em testes com fins admissionais e testes com fins de certificação, que, segundo o autor, tem sido cada vez mais elaborados e pesquisados.

A constatação de que grande parte dos testes de proficiência em LE ainda faz uso de uma visão de linguagem estruturalista e são baseados na testagem de itens isolados, fez-nos buscar na literatura sobre testes de língua pesquisadores que concentrassem seus estudos nos “testes orientados pelo uso” (SHOHAMY, 2001). Ao contrário dos testes tradicionais, vistos como eventos isolados e com pouca consideração ao seu uso, os “testes orientados pelo uso” fazem parte de contextos sociais, educacionais e políticos. Vale frisar que a natureza da língua adotada em um teste também influencia na maneira como ele é entendido e no seu desenvolvimento (McNAMARA, 2000). Sendo assim, o teste tradicional adota uma visão de língua estruturada ou conjunto de regras, o segundo tipo adota a visão de língua para o uso ou comunicação.

O primeiro teste elaborado com o propósito de certificar a proficiência do professor de LE foi o Certificado de Proficiência em Inglês e foi lançado, pela primeira vez, em 1913, pela *University of Cambridge Local Examinations Syndicate's*. Embora Douglas (2000) pregue a necessidade da interação entre o conhecimento linguístico e o conhecimento do conteúdo da proposta específica, este teste, de acordo com Salmani-Nodoushan (2002), não foi desenvolvido com base em situações de uso da fala do professor e em tipos de tarefa que fizessem parte da vida profissional do candidato.

Com o passar dos anos, vários testes, com o objetivo de certificar os professores de LE nas quatro habilidades linguísticas, foram criados. Deste modo, institucionalizou-se o teste teste LSP, que possui uma incompatibilidade com o teste tradicional com propostas gerais: o último assume um contínuo de desenvolvimento que envolve um crescente de expansão e complexidade de uso da língua através do contexto, enquanto que o primeiro avalia de maneira até mais valorizada atributos como clareza, simplicidade, entre outros (ELDER, 1997).

Nos próximos parágrafos apresentaremos brevemente dois renomados testes com o fim específico de avaliar a proficiência e/ou competência do professor de LI: *Italian proficiency test for language teachers* e CELI 5 DOC.

Italian proficiency test for language teachers

O Teste de Proficiência para professores de LI (ELDER, 1993, v.1 e v.2) foi desenvolvido pelo Instituto Nacional de Língua e Literatura da Austrália, especificamente no Centro de Pesquisa de ‘*Language Testing*’ na Universidade de Melbourne. De acordo com Elder (1993, v.1, p. 1), ele é considerado um “projeto de desenvolvimento de um teste inovador para avaliar as habilidades linguísticas de professores de italiano em serviço e pré-serviço”⁵¹.

São duas as funções principais de tal teste:

- (1) servir como diagnóstico das necessidades linguísticas do professor de LE;
- (2) certificar professores de língua para o trabalho na escola primária.

O teste observa professores de LI em ação nos três primeiros anos da escola primária e em um ano da escola secundária; ele também usa professores de língua como informantes especialistas, consultando-os sobre o currículo, livro didático e procedimentos de sala de aula. Antes de dar início à elaboração do teste propriamente dito, Elder (1993) relata que foi necessária a realização de uma fase de análise do ambiente de sala de aula a fim de verificar quais eram as tarefas desenvolvidas pelos professores nos contextos pesquisados. Assim, foram observadas e gravadas uma ou duas aulas de cada nível, que, em seguida, foram assistidas e discutidas entre os cinco professores participantes do projeto.

A fase do trabalho de análise do desenvolvimento do teste ajudou a determinar o critério de avaliação, o que inclui o que é chamado por Elder de critério “competência comunicativa de sala de aula”: ‘ser professor’ e saber ser’, a qualidade da produção linguística em termos de sua conveniência para a sala de aula, e “metalinguagem”; a qualidade das explicações do testado sobre os erros dos alunos. Deste modo, o critério de avaliação é construído dentro do contexto de sala de aula de LE.

A partir da ‘fase de análise’, Elder (1994), juntamente com seu grupo de pesquisa, estabeleceu um inventário com as tarefas mais comuns desempenhadas pelo professor, dentro e fora de sala de aula, a fim de fazer um levantamento de qual ou quais habilidades linguísticas são requeridas em cada uma delas:

⁵¹ (...) *an innovative test development project designed to assess the language skills of intending and currently practising teachers of Italian.*

Quadro 04 – Inventário de tarefas do professor

1. Interações envolvendo objetivos (pedagógicos) básicos	
<u>1.1. Interações orientadas como meio (i.e. objetivo básico é ensinar a língua-alvo)</u>	
<i>1.1.1. Apresentando a língua-alvo</i>	<i>Macro-habilidade(s)</i>
* .escrever poesias, músicas, sentenças, frases para disposição pública (cartazes, quadros de aviso, lousa)	ESCRITA
* .ler em voz alta palavras e frases escritas em um quadro	LEITURA/FALA
- ditado	LEITURA/ESCRITA
* .cantar músicas, recitar poemas e rimas	FALA
- fazer dramatizações, <i>role-plays</i> com os alunos	FALA
<i>1.1.2. Fornecendo informações sobre a língua-alvo</i>	<i>Macro-habilidade(s)</i>
- enfatizar as formas dos verbos, palavras e frases na lousa	ESCRITA
* apontar erros / uso inadequado	FALA E ESCRITA
- escrever comentários sobre a qualidade das tarefas	ESCRITA
*. fornecer explicações gramaticais	FALA E ESCRITA
*. explicar o significado de palavras e sentenças, oferecendo . sinônimos para as palavras falar e escrever	FALA E ESCRITA
- soletrar palavras e frases falar	FALA
- conjugar verbos falar e escrever	ESCRITA
<u>1.2. Interações orientadas como mensagem (e.g. objetivo básico é ensinar o conteúdo que faz parte do currículo escolar –interdisciplinaridade)</u>	
*. dispor em categorias e.g. plantas, animais, comida falar	FALA
*. descrever/ apresentar figuras e diagramas, e.g. partes do corpo humano, animais * falar e escrever.	FALA E ESCRITA
* apresentar informações sobre aspectos da cultura italiana	FALA
*. contar / ler histórias em voz alta ler e falar	LEITURA E FALA
<u>1.3. Interações orientadas como atividade (e.g. objetivo básico é fazer com que as orientações para o aluno modifiquem o comportamento do aluno, resultando em uma produção não-verbal)</u>	
* dar instruções para um jogo *	FALA
* orientar os alunos para a realização de uma atividade, e.g. um modelo de avião de papel falar	FALA
2. Interações envolvendo objetivos estruturais (objetivo principal é desenvolver um quadro organizacional para a aula)	
<i>Macro-habilidade(s)</i>	
*. utilizar diretivas (para alunos individualmente e para toda a sala) sobre a rotina de trabalho, assuntos estudantis	FALA
*. assuntos relacionados à disciplina, e.g. advertências, repreensão	FALA
*. explicar as tarefas a serem realizadas	FALA
* explicar as exigências referentes a dever de casa, horários das disciplinas, atividades extra-curriculares, empréstimo de livros da biblioteca	FALA

*. fazer perguntas aos alunos relacionadas ao seu progresso em sala de aula, entendimento de procedimentos	FALA
- responder às perguntas dos alunos e pedir esclarecimentos diante de alguma dúvida	FALA
*. refazer a pergunta, simplificando explicações, dando instruções para ajudar na compreensão	FALA E ESCUTA
3. Uso da língua-alvo fora da sala de aula	
<u>3.1 Preparação de lições</u>	
* selecionar textos adequados (escritos ou gravados) para uso em sala de aula	LEITURA E ESCUTA
*. consultar dicionários e enciclopédias	LEITURA E ESCUTA
*. preparar handouts em italiano, e.g. explicações gramaticais, lista de vocabulário, perguntas de compreensão sobre um texto escrito ou ouvido, glossários, <i>worksheets</i>	ESCRITA
. simplificar textos autênticos reduzindo-os em tamanho, simplificando o vocabulário e reescrevendo estruturas complexas	LEITURA E ESCRITA
- traduzir textos (e.g. histórias infantis)	ESCRITA
- preparar atividades como cartões para role-plays	ESCRITA
- transcrever um texto a partir de uma gravação ou vídeo	ESCRITA
* preparar avisos, cartões ou cartazes em italiano	ESCRITA
<u>3.2. Interação com membros da comunidade escolar</u>	
- falar com os alunos individualmente sobre seu progresso ou dificuldade	FALA
- falar com os pais italianos sobre o progresso de seus filhos	FALA
- escrever memoriais/circulares aos pais italianos	ESCRITA
- escrever reportagens, avisos para a revista da escola	ESCRITA
<u>3.3. Desenvolvimento Profissional</u>	
* ler livros e artigos de jornais e revistas na sua LM e Inglês sobre assuntos gerais e profissionais	LEITURA E ESCRITA
- ouvir programas em italiano	ESCUTA
- assistir programas e filmes em italiano	ESCUTA
- participar de conferências em italiano referentes a aspectos culturais e pedagógicos	ESCUTA
- fazer perguntas em seminários sobre desenvolvimento profissional em italiano	ESCUTA E FALA

Adaptado e traduzido de Elder (1993, v.2, p.2 apud MARTINS, 2005, p.56-58, grifos nossos)

Nota: Os itens assinalados com (*) indicam tarefas desenvolvidas com mais frequência pelos professores observados por Elder (1994).

Embora o inventário apresentado tenha sido criado para um público-alvo específico: professores de LI da escola básica, acreditamos que ele também possa ser ampliado e

destinado a outros contextos de ensino da LI, como cursos livres de idiomas e o ensino superior.

Apesar de ser um “indicativo parcial das variedades de funções na L-alvo que um professor competente de ensino fundamental e médio deveria desenvolver” (MARTINS, 2005, p.58), o inventário proposto por Elder (1994) é bastante relevante e contribui para a elaboração de testes LSP voltados a professores de LE.

Analizando mais detalhadamente o inventário, Elder (1994) aponta que há uma centralidade de tarefas orais no desempenho desse professor, enquanto que as habilidades escritas são mais utilizadas “na fase de preparação das unidades que serão utilizadas na sala de aula e também como forma de se manter contato com a cultura da língua-alvo” (MARTINS, 2005, p. 58).

No que concerne à habilidade de CO, foco de nosso estudo, observamos que esta não é frequente no inventário de Elder (1994) e acreditamos que esta poderia fazer-se mais presente em várias tarefas desempenhadas pelo professor, principalmente fora da sala de aula, como a transcrição de um texto a partir de uma gravação ou vídeo por exemplo.

Com relação à seção destinada à avaliação da CO do candidato, esta é classificada como uma categoria de comunicação “uso da língua-alvo fora da sala de aula”, dura até 20 minutos e

contém um conjunto de três pequenas passagens ou apenas uma passagem dividida em três partes. A passagem pode ser uma conversa geral ou uma entrevista de rádio, uma série de pequenos anúncios ou uma combinação de três tipos de discurso. Os candidatos deverão responder a questões de múltipla escolha que irão avaliar o entendimento das características chaves/principais dos textos de compreensão oral⁵² (ELDER, 1993, v.2, p. 3).

A autora (1993, v.1) ainda afirma que a referida prova de CO visa a medir a habilidade do candidato de processar informação apresentada em um trecho de conversa natural entre falantes. Estas habilidades, segundo ela, são necessárias para que os professores estejam aptos a usar materiais autênticos de CO em contexto de sala de aula. Concordamos com a afirmação de Elder, mas pensamos que existem outros gêneros textuais e outros tipos de tarefa, além daqueles propostos pela autora, que devem fazer parte de um teste LSP voltado a professores de línguas.

⁵² contain a set of three short passages or a single passage divided into three parts. The passage could be a general conversation or a radio interview, a series of short announcements or a combination of all three discourse types. Candidates will answer multiples choice questions assessing their understanding of key features of the listening texts.

Para o teste foi criada uma grade de proficiência interpessoal/sociointeracional no “uso real” da LE incluindo atividades profissionais. Por meio de uma escala holística, Elder (1993, v.2) descreve o desempenho geral de cada candidato:

Quadro 05 – Grade de proficiência do *Italian proficiency test for language teachers*

Nível 4 – Competência profissional avançada (*Advanced professional competence*)

(...) o candidato utiliza a língua com desenvoltura na vida social, profissional ou no âmbito de sua formação (...) faz uso de estratégias de comunicação, fazendo-se entender e ser entendido sem nenhuma dificuldade.

O falante neste nível é capaz de desenvolver suas atividades como professor em programas de ensino de L2 e LE nos quais a língua-alvo é o único veículo de comunicação, fazendo um trabalho efetivo com alunos de nível intermediário a avançado e estaria numa posição bastante favorável como responsável por uma equipe de professores ou coordenador de curso, devido a sua proficiência.

Nível 3 – Competência profissional completa (*Full professional competence*)

O falante sabe como comunicar fatos e argumentar casualmente sobre tópicos de interesse público e pessoal (...) tem a capacidade de discutir tópicos concretos relacionados a interesses particulares e áreas especiais de sua competência. Há a evidência clara de sua capacidade de sustentar opiniões, explicar com detalhes hipóteses. (...) O falante se faz entender e é entendido sem dificuldades. O falante neste nível é capaz de desenvolver suas atividades como professor em programas de ensino de L2 ou LE onde a língua-alvo é o meio de comunicação. É capaz de fazer um trabalho bastante consistente com alunos iniciantes até um nível intermediário e não precisaria (necessariamente) do apoio de uma equipe de professores com uma proficiência superior para realizar suas tarefas.

Nível 2 – Competência profissional mínima (*Minimal professional competence*)

Está em condições de entender os pontos essenciais de um discurso, desde que seja usada uma linguagem clara ou padrão e que trate de assuntos cotidianos (...) o falante neste nível será capaz de desenvolver suas atividades como professor em programas de ensino de L2 onde a língua-alvo não é o único meio de comunicação. Fará um trabalho mais efetivo com alunos de nível escolar iniciante e terá que ser apoiado por uma equipe de professores com uma proficiência superior.

Nível 1 – Competência profissional limitada (*Limited professional competence*)

Consegue (...) entender algumas palavras e expressões familiares e cotidianas, frases bastante simples com o objetivo de satisfazer necessidades simples e concretas, porém apresenta muitas imprecisões, inadequações e interferências da língua materna.

Consegue se comunicar de forma precária, desde que o interlocutor fale lentamente e de modo claro. O falante não conseguiria desenvolver suas atividades como professor de LE por não ter um conhecimento aprofundado da língua para manter a comunicação em LE. Seria necessário um curso de desenvolvimento profissional intensivo antes de ele se engajar em atividades docentes.

Adaptado e traduzido de Elder (1993, v.2, p.12-13 apud MARTINS, 2005, p.36-38)

Embora as grades apresentadas tratem especificamente da habilidade da fala, decidimos apresentá-las porque também podem ser utilizadas para CO, visto que muitas das habilidades referem-se à capacidade de interação, de fazer-se entendido. Nesta escala, como

observado por Martins (2005), não existe um candidato proficiente e um não proficiente. Ao invés disso, o que temos é uma gradação de níveis, oscilando do menos proficiente ao mais proficiente e, portanto, o uso técnico do termo “proficiente” (SCARAMUCCI, 2000).

Já o processo de validação do teste deu-se por meio da leitura da literatura relevante sobre testes de LE e aquisição de LE, consulta de elaboradores de teste e professores de língua experientes sobre vários pontos do processo de desenvolvimento do teste, bem como uma análise estatística dos dados do teste (ELDER, 1993, v.1).

CELI 5 DOC

Como salientado na introdução deste estudo, o teste CELI 5 DOC é um exame que visa a verificar e certificar o conhecimento da LI de professores graduados no exterior que desejem ensinar nas escolas italianas. Desse modo, certifica o conhecimento de profissionais com capacidade de adentrar o contexto escolástico e desempenhando, com autonomia, até mesmo tarefas que exigem uma grande responsabilidade. Além disso, é pressuposto que o candidato que supera o CELI 5 DOC possui capacidades linguísticas necessárias para fazer uso da LI como seu instrumento de trabalho, interagindo em todas as situações profissionais.

O modelo de competência linguístico-comunicativa adotado pelo CELI 5 DOC é o modelo pluridimensional de Bachman (1990) e, portanto, visa a avaliar as competências gramatical, textual e pragmática dos candidatos. As tarefas são diferenciadas e apropriadas ao nível de competência requerido.

Tendo em vista que o objetivo do exame supracitado, enquanto teste LSP, é aquele de inferir a capacidade do candidato de interagir linguisticamente em um contexto específico, a equipe que o elabora afirma ter sido realizada uma análise prévia de uso da língua no seu contexto autêntico de uso. Uma vez identificados os gêneros literários escritos e orais em uso, assim como as tipologias textuais, foram individuadas as tarefas recorrentes no contexto além dos materiais autênticos a serem utilizados na construção do teste.

A estrutura adotada pelo exame pode ser visualizada a seguir:

Quadro 06 – Estrutura do exame CELI 5 DOC

PROVA	FORMATO DAS RESPOSTAS	TEMPO PARA A REALIZAÇÃO DA PROVA	RELEVÂNCIA DA PROVA NA TOTALIDADE DO EXAME (%)
LEITURA	1º e 2º TEXTO Múltipla escolha 3º TEXTO Respostas breves	5 horas	15
ESCRITA	1 resenha 1 dissertação		30
Pausa de 60 minutos			
CO (como CELI 5)	1º e 2º TEXTO Múltipla escolha 3º TEXTO Verdadeiro ou falso 4º TEXTO Preenchimento de lacunas	30 minutos	10
GRAMÁTICA (come CELI 5)	1º, 2º e 4º TEXTO Preenchimento de lacunas 3º TEXTO Identificação e correção dos erros	1 hora e 15 minutos	15
FALA 1 <i>Candidatos para os quais NÃO é prevista a prova extra</i>		30 minutos	30
FALA 2 <i>Candidatos para os quais é prevista a prova extra</i>		35 minutos para as partes 1, 2 e 3 + 20 minutos para a aula (parte 4)	30

No que tange especificamente à CO, quem obtém a certificação do CELI 5 DOC é capaz de:

- compreender, seja ao vivo ou de textos gravados, monólogos, conversas, entrevistas, discussões ou debates sobre qualquer argumento, mesmo que abstrato e complexo;
- compreender qualquer tipo de língua falada por um nativo em velocidade normal, mesmo que permeada de expressões idiomáticas, coloquiais ou regionais de uma terminologia não familiar⁵³.

O fascículo 3 é aquele destinado ao teste de CO e compreende 10% do valor total da pontuação do teste como observamos no quadro 06. Os detalhes sobre tal prova seguem abaixo:

Quadro 07 – Características do teste de CO do CELI 5 DOC

Duração da prova: 30 minutos Número de textos: 4 Extensão dos textos: entre 1500 e 1700 palavras no total			
Sub-habilidade testada	Input	Tarefa a ser realizada pelo candidato	Formato das respostas
D1 Capacidade de compreender qualquer tipo de língua falada por nativos em velocidade natural mesmo que sobre argumentos abstratos e complexos.	2 monólogos/diálogos	Indicar, com base no texto ouvido, a afirmação correta escolhendo-a dentre quatro opções.	Múltipla escolha com quatro opções
D2 Capacidade de compreender informações específicas e significados implícitos de qualquer tipo de língua falada por um nativo em uma velocidade normal.	1 monólogo/ diálogo	Indicar se afirmações presentes em uma lista estão ou não presentes no texto ouvido.	Escolha binária

⁵³ <http://www1.cvcl.it/canale.asp?id=164> *comprendere sia dal vivo che da testi registrati monologhi, conversazioni, interviste, discussioni o dibattiti su qualsiasi argomento, anche astratto e complesso; - comprendere qualsiasi tipo di lingua parlata da un nativo a velocità normale, anche se si avvale di espressioni idiomatiche colloquiali o regionali o di una terminologia non familiare.*

D3 Capacidade de compreender, reelaborar e transcrever durante a escuta informações específicas, detalhes mesmo secundários de textos gravados sobre vários argumentos, complexos, e até mesmo abstratos.	1 monólogo/ diálogo	Completar as informações contidas em uma lista (máximo de quatro palavras) fazendo referência ao texto ouvido.	Preenchimento
---	---------------------	--	---------------

Traduzida do site <http://www.cvcl.it/MEDIACENTER/FE/CategoriaMedia.aspx?idc=74>

A tabela apresentada no site do CVCL para o teste de CO do CELI 5 DOC é praticamente a mesma que embasa o teste do CELI 5, visto que as provas são idênticas. Assim, os textos utilizados como insumo não foram selecionados com o objetivo de repropor os gêneros e as tipologias textuais que se apresentam com frequência nos âmbitos profissional e educacional do docente nas escolas italianas, como o faz o exame *Italian proficiency test for language teachers*, descrito anteriormente.

Apesar de o teste em questão não ser um teste LSP propriamente dito, o mesmo é uma tentativa de certificar professores estrangeiros, de qualquer disciplina, para atuarem no contexto escolar italiano. Infelizmente, o exame é o único de sua modalidade voltado para o público docente.

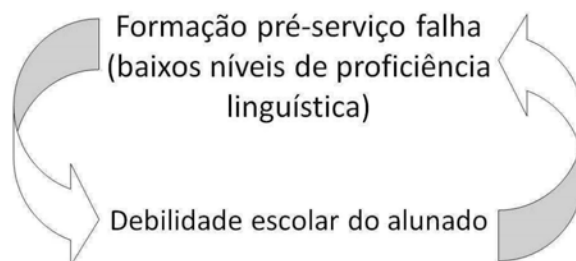
1.3.2.2 A importância de testes de proficiência voltados para professores de LE

De acordo com Martins (2005), um exame que vise a averiguar a proficiência linguístico-comunicativa de professores de LE poderia tornar-se um pré-requisito para a contratação de profissionais da área, a fim de causar um efeito retroativo positivo por fazer com que egressos de cursos de Letras se preparem para preencher esse pré-requisito. Estando melhor preparados, tais professores teriam uma melhor atuação em sala de aula, contribuindo, dessa forma, para o aumento da qualidade de ensino em nossas escolas.

Concordamos com tal autora e acreditamos que um exame de proficiência possa ser aplicado ao final do percurso formativo do futuro professor como acontece, por exemplo, com o bacharel em Direito. Tal profissional apenas inicia sua carreira após submeter-se e ser aprovado no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). O mesmo, no entanto, não acontece com o professor de LE, que, mesmo apresentando uma baixa proficiência para

ensinar a LE, pode adentrar o mercado de trabalho sem grandes dificuldades, perpetuando o seguinte ciclo vicioso citado por Almeida Filho (1992) e por Consolo et al. (2010):

Figura 05: Ciclo vicioso



São muitos os autores, como por exemplo, os supracitados, que alertaram para uma defasagem no processo de formação de alunos do curso de Letras com dupla habilitação. No início dos anos 90, por exemplo, já se discutia que

(...) o ensino de LE tem se dado sem um mínimo de resultados. O professor se formou com uma licenciatura dupla em Português e uma LE, mas as capacidades lingüística e teórico-pedagógica resultantes dessa formação para ensinar a LE não convenceria ninguém. Comumente, o professor não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a língua estrangeira de sua habilitação quando em uso comunicativo, o que o professor costuma fazer é estudar um determinado “ponto” e passá-lo, ainda que deformado pela simplificação, aos seus alunos. (ALMEIDA FILHO, 1992, p. 77)

Ainda hoje, em pleno século XXI, encontramos, em alguns contextos, a mesma situação descrita por Almeida Filho (1992) vinte anos atrás. Um dos fatores que provavelmente perpetuam o ciclo vicioso citado é a pouca exigência do mercado de trabalho, que muitas vezes não requer do professor de LE uma certificação profissional, além do diploma obtido no curso de formação pré-serviço.

Embora a avaliação do professor seja de extrema importância para o ensino de línguas, pois representa um desafio no trabalho desenvolvido por alunos e professores (MARTINS, 2005), ainda é vista com certa relutância pelos docentes já atuantes. Daí a necessidade da implementação de uma certificação que possa ser aplicada ao final do percurso formativo inicial, garantindo, assim, que os docentes estejam aptos a lecionar a LE.

1.3.3 Fatores que influenciam os resultados de um teste

Quando idealizamos, aplicamos ou mesmo analisamos testes já consagrados, devemos sempre levar em consideração alguns importantes fatores que podem influenciar a execução

de um teste e, por consequência, o desempenho do candidato. Alguns desses fatores segundo Bachman e Palmer (1996) são:

- a habilidade linguística sobre a qual queremos fazer inferências, no nosso caso a CO;
- as características individuais dos candidatos, o conhecimento do tópico e o esquema afetivo dos mesmos;
- os fatores casuais de natureza extralinguística imprevisíveis que podem ocorrer em uma situação específica do teste;
- as modalidades das tarefas previstas pelo teste, o conteúdo e o método adotado.

A habilidade linguística, seja esta qual for, deve ser “considerada dentro de um *framework* interacional de uso da língua⁵⁴” devido à complexidade de tais interações (BACHMAN e PALMER, 1996, p. 62). No tocante ao uso da língua, Bachman e Palmer asseveram que este, por um lado, envolve “complexas e múltiplas interações entre as várias características individuais dos usuários da língua⁵⁵ (p. 62)” e, por outro, o uso da língua e a situação de teste.

Bachman e Palmer (1996) são adeptos de testes que se relacionam ao uso da língua em contextos específicos (compreensão e/ou compreensão escrita, dentre outros) e, assim como outros teóricos desta corrente, têm no indivíduo (professores em formação ou professores atuantes, dentre outros) em situação de teste o seu maior foco de atenção. Além disso, adotam o modelo de habilidade linguística de Bachman (1990), pluridimensional, que prega que a maneira como definimos ‘habilidade linguística’ se tornará a base para as inferências que fazemos do desempenho no teste ou construto.

Apesar de a habilidade linguística consistir em quatro habilidades, é importante que não a testemos de maneira estanque, como o fazem as tarefas de pontos-distintos (SAVIGNON, 1997). Assim, não devemos distingui-las em termos de canal e modo, como a CO, que é tradicionalmente definida como uma habilidade receptiva, cujo único canal é o áudio.

No que concerne às características dos indivíduos, são vários os tipos de conjuntos dessas características que, segundo Bachman e Palmer (1996), podem tornar o desempenho em um teste de língua melhor compreendido. Como exemplo, os referidos autores citam características pessoais, como idade, nível de escolaridade, sexo, língua nativa, nacionalidade, tipo e quantidade de preparação, e experiências ou experiência prévia em outros testes. Assim,

⁵⁴ *considered within an interactional framework of language use.*

⁵⁵ *complex and multiple interactions among the various individual characteristics of language users.*

ao se iniciar o desenvolvimento de um teste de proficiência em LE, todas essas características deverão ser mapeadas, a fim de que tais resultados contribuam para a utilidade deste teste.

O conhecimento que os indivíduos testados têm de um tópico abordado no teste também deve ser considerado porque é ele que fornecerá a base da informação que possibilitará ao sujeito “usar a língua com referência ao mundo no qual vive⁵⁶” (BACHMAN e PALMER, 1996, p. 65). Dessa forma, uma tarefa cujo tópico seja relacionado à cultura particular de um povo pode prejudicar o desempenho do examinando, caso o mesmo não seja cidadão integrante deste grupo seletivo.

Os domínios psicológicos envolvidos num teste, por sua vez, “podem influenciar a maneira na qual eles [indivíduos] processam e tentam completar as tarefas do teste⁵⁷” (BACHMAN e PALMER, 1996, p. 66). Dessa maneira, o “desempenho no teste pode ser facilitado ou dificultado pelas respostas afetivas negativas ou positivas, ambas sobre o conteúdo do tópico das tarefas do teste e sobre um tipo particular de tarefa do teste⁵⁸” (BACHMAN e PALMER, 1996, p. 66).

Fatores imprevisíveis, como problemas técnicos com o áudio ou o DVD que está sendo utilizado em um teste de CO, ou um ambiente tumultuado, com pouco silêncio e tranquilidade, podem aumentar a ansiedade dos candidatos, prejudicando o desempenho dos mesmos.

Quanto às tarefas previstas pelo teste, Bachman e Palmer (1996) apontam que é difícil para o professor, ou para o elaborador do teste, encontrar atividades de CO que sejam apropriadas para um dado grupo. Assim, muitos deles preferem resolver esse impasse utilizando apenas o ditado para avaliar o nível de competência na CO do ouvinte. No entanto, são muitas as atividades de CO realizadas ao longo do curso de línguas e muitas vezes envolvem uma pergunta e uma resposta. Desse modo, não há uma coerência entre o que é cobrado do testado e o que é desenvolvido em sala de aula e em situações reais de comunicação. Tal fato causa frustração no ouvinte testado, por ter sido avaliado por meio de atividades artificiais e desconhecidas.

A escolha do conteúdo do teste implica uma visão sobre o construto do mesmo, “a maneira como a língua e a língua em uso são vistas no desempenho do teste, juntas com uma

⁵⁶ *use language with reference to the world in which they live, and hence is involved in all language use.*

⁵⁷ *may influence the ways in which they process and attempt to complete the test tasks.*

⁵⁸ *test performance can thus be facilitated or inhibited by positive or negative affective responses, both to the topical content of test tasks and to a particular type of test task.*

relação do desempenho do test com o uso em contextos do mundo real⁵⁹” (McNAMARA, 2000, p. 25). O construto, citado acima e em outros momentos deste estudo, nada mais é do que um conceito teórico que não pode ser observado, mas que representa um conjunto de capacidades medidas em um exame ou teste (McNAMARA, 2000). Um teste LSP, como o nosso, por apresentar um construto que aborda habilidades de CO específicas, deve possuir tarefas e conteúdos (textos orais e visuais) que consigam avaliar tais habilidades.

Outro fator a ser considerado durante o desenvolvimento de um teste é o método adotado no teste, isto é, a maneira pela qual os candidatos irão interagir com o texto, particularmente com o formato de resposta exigido. A relação entre o método do teste e o conteúdo do mesmo segue duas abordagens principais: a primeira vê o método como um aspecto do conteúdo, e a segunda trata o método independentemente do conteúdo. O formato de resposta exigido em testes de CO, na maioria das vezes, é aquele de respostas escritas e breves e, portanto, um método que independe do conteúdo. Para tanto, é preciso que o candidato faça a leitura das instruções e dos itens das tarefas, quase sempre escritos em LE.

Após apresentarmos os fatores que podem influenciar os resultados de um teste, passamos, no próximo tópico, a discutir os fatores que afetam a sua qualidade, a saber: conceitos de validade, autenticidade, confiabilidade e praticabilidade.

1.3.4 Fatores que afetam a qualidade de um teste

Segundo Tratnik (2008), Alderson et al. (1995), Bachman e Palmer (1996), Douglas (2000), dentre outros, os mais importantes fatores que podem afetar a qualidade de um teste são a validade, a confiabilidade, e a praticabilidade. No âmbito desta seção é útil termos uma ideia geral do que significam estes termos, de como se relacionam entre si e da sua relevância para um teste de proficiência.

1.3.4.1 Validade

O termo “validade”, de acordo com Wielewicki (1997), é a característica mais importante de um teste de LE, dado que o objetivo de um teste, segundo Bolli e Spiti (2004), é fornecer uma medida/avaliação que funcione como indicador da competência ou habilidade de um indivíduo. Assim, um teste será válido quando puder demonstrar aquilo que é efetivamente medido, avaliado (HUGHES, 2003), o construto é “aquilo que, no contexto dado, deve ser avaliado e se a informação recolhida der uma representação exacta da

⁵⁹ *the way language and language use in test performance are seen, together with the relationship of test performance to real-world contexts of use.*

proficiência do(s) candidato(s) em questão” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 243). Em outras palavras, a validade discute se um determinado teste é relevante e abrange um determinado conteúdo ou habilidade (BACHMAN, 1990), e qual o seu valor.

Neste estudo, adotaremos a definição de validade proposta por Chapelle (1999), em que a validade é um argumento em torno da justificativa para interpretação dos resultados e para o uso dos testes, é baseada em vários tipos de evidências e é responsabilidade de todos os envolvidos no processo de testagem. Além de dar suporte à interpretação do teste, a validade também deve, segundo Bachman (1990), encontrar o que há de errado com tal instrumento avaliativo.

Bolli e Spiti (2004) apontam que é necessário demonstrar que os resultados obtidos de fato refletem a habilidade linguística que o teste se propõe a medir. Assim, é importante definir tal habilidade, como já o fizemos na primeira parte deste capítulo, para que parte do pressuposto de validade seja constituído. Além disso, pode-se confrontar o conteúdo do teste com a abordagem sobre a qual o mesmo foi elaborado e verificar se a habilidade avaliada reflete a teoria sobre competência linguística ao qual o teste faz referência (BOLLI e SPITI, 2004).

Vale frisar que alguns teóricos atuais apontam que não existe a dicotomia “válido” ou “não válido”, mas sim um continuum que vai do mais para o menos válido. Isto porque, como postulado por Tumolo e Tomich (2007, p. 69), a validade refere-se “às interpretações e às ações decorrentes do uso de um teste e podem ser consideradas mais, ou menos, válidas.” Desta forma, um teste deve ser mais ou menos válido para algo, isto é, ele pode ser mais válido para testar determinada habilidade, e ser menos válido para outra.

Apesar de terem sido diagnosticados mais de dezesseis tipos de validade (ANGOFF, 1988 apud CUMMING e BERWICK, 1996), que podem ser considerados métodos para estimar a validade (ALDERSON et al., 2005), são três os tipos considerados atualmente mais importantes na literatura sobre testes: a validade de construto, de conteúdo, e de critério, sugeridas por Cronbach (1970). Dentre outros tipos de validade, que nem sempre fazem parte dos estudos sobre validade de testes, vale mencionar as validades de face, preditiva, concomitante e consequential.

É válido ressaltar que desde a década de 80 a validade de um modo geral é vista como um conceito unitário, sendo a validade de construto aquela central (CHAPELLE, 1999). Messick (1989) já apontava que a concepção tradicional de validade é fragmentada e incompleta porque falha ao não colocar em evidência as implicações de valor do significado dos pontos como base para ação e consequências sociais do uso de tais pontos. Conforme

aponta Bachman (1990, p. 238), “a validação é um processo geral que consiste no agrupamento de evidência para dar suporte a uma dada interpretação ou uso, um processo que é baseado em considerações lógicas, empíricas e éticas⁶⁰”.

A citação apresentada confirma o que é apontado por Messick (1989) e por Brualdi (1999): validar um teste requer o acúmulo de dados empíricos e de argumentos lógicos para comprovar que as inferências são realmente apropriadas. Outro teórico que corrobora o mesmo ponto de vista dos autores citados é McNamara (2000) ao afirmar que a validação do teste envolve tanto pensar sobre a lógica do teste, na esquematização e intenções do mesmo, quanto olhar e analisar as evidências empíricas que surgem dos dados de sua aplicação ou experimentação.

Neste estudo, por uma questão organizacional, discorreremos sobre os tipos de validade citados anteriormente, mas corroboramos com o ponto de vista dos autores que defendem a validade como um conceito unitário. Além disso, ressaltamos que não existem grandes distinções entre elas, sendo que evidências identificadas em uma categoria podem também ser relevantes em outra (BRUALDI, 1999).

1.3.4.1.1 Validade de construto

A validade de construto, segundo Nunan (2003), é uma qualidade psicológica que não pode ser diretamente observada, mas que assumimos existir a fim de explicar o comportamento que podemos observar (por exemplo o conhecimento). O construto é, dessa forma, “aquilo que, no contexto dado, deve ser avaliado e se a informação recolhida der uma representação exacta da proficiência do(s) candidato(s) em questão”. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 243).

Hughes (2003, p. 26) nos fornece a seguinte definição, que ajuda a compreender o importante papel desempenhado pela validade de construto:

um teste, uma parte de um teste, ou uma técnica de testagem tem validade de construto quando puder demonstrar que o teste mede justamente a habilidade que supostamente deve medir. A palavra ‘construto’ refere-se a qualquer habilidade subjacente (ou traço) que é hipotetizada como uma teoria de habilidade linguística⁶¹.

⁶⁰ *validation as a general process that consists of the marshaling of evidence to support a given interpretation or use, a process that is based on logical, empirical, and ethical considerations.*

⁶¹ *A test, part of a test, or a testing technique is said to have construct validity if it can be demonstrated that it measures just the ability which is supposed to measure. The word ‘construct’ refers to any underlying ability (or trait) which is hypothesized as a theory of language ability.*

O teste, como apontado acima e também pelo *Dictionary of Language Testing* (DAVIES et al., 1999), deve ser representado pela teoria de habilidade linguística subjacente a ele. A fim de demonstrar que consegue medir o que se propôs a medir, o teste, por exemplo, deve ser composto de itens que se relacionam entre si, medindo, assim, um construto único (BRUALDI, 1999). Um exemplo de construto no contexto de testagem de LE é o modelo de habilidade linguístico-comunicativa (ALTE, 2001).

Ainda segundo a ALTE (2001), (*Association of Language Testers in Europe*)⁶², o processo de recolhimento de evidências relacionada ao construto para a validade de um teste inicia-se com a sua elaboração e continua com a sua aplicação e possível refacção e reaplicação. São várias as abordagens utilizadas para obtenção de evidências que possibilitem a interpretação do construto, principalmente aquelas estatísticas, como a TRI, utilizadas neste estudo e apresentadas no capítulo referente à metodologia e à análise.

1.3.4.1.2 Validade de conteúdo

A validade de conteúdo está relacionada à definição do conteúdo/domínio da habilidade e investiga em que medida os itens de um teste são uma amostra representativa de um conteúdo de domínio previamente definido (BACHMAN, 1990; HUGHES, 2003), como, por exemplo, a habilidade linguística, as estruturas e as noções às quais faz referência (PICHIASSI, 2000).

Tal validade, de acordo com a ALTE (2001), diz respeito à relevância do conteúdo e ao grau de cobertura, isto é, à “extensão na qual as tarefas requeridas no teste representam o âmbito comportamental exigido em um exame⁶³” (PICHIASSI, 2000, p. 16). Como apontado por Bolli e Spiti (2002), a correspondência entre a descrição do objeto de avaliação, no caso a habilidade linguística, e o conteúdo do teste, as tarefas, já é uma garantia da validade de conteúdo.

Embora demonstrar que um teste é relevante e cobre um dado conteúdo ou habilidade seja uma parte necessária da validação, Bachman (1990) lembra que a validade de conteúdo, por si só, é inadequada como base para inferências sobre habilidades, visto que foca somente o teste e não considera o desempenho dos testados.

⁶² Associação, na área de avaliação, responsável por outras organizações relacionadas à área de avaliação em línguas na Europa.

⁶³ (...) *l' estensione a cui i compiti richiesti dal test rappresentano l'ambito comportamentale preso in esame.*

São vários os métodos que buscam avaliar a representatividade da prova. Dentre eles, está o parecer dos especialistas acerca dos itens que compõem o teste, que é considerada uma importante característica da validação do conteúdo (ALDERSON et al., 2005; ALTE, 2001).

1.3.4.1.3 Validade de critério

Quanto à validade relacionada ao critério, esta possibilita a investigação das chamadas validade de previsão, de consequência e de concomitância. Por meio desta é possível demonstrar que a pontuação no teste está sistematicamente relacionada a um critério externo (p.ex. outro indicador da habilidade testada). Tal critério externo, ou “validade externa”, como preferem Alderson et al. (2005), será o interesse central e pode ser definido de diferentes maneiras: pelo desempenho em outro teste que avalie a mesma habilidade, pelo sucesso em desempenhar uma tarefa do mundo real que envolve a mesma habilidade, dentre outros (ALTE, 2001).

1.3.4.1.4 Validade de face

Como apontado por Alderson et al. (1995), a validade de face compõe o parecer positivo que os não-especialistas, como professores, candidatos e examinadores, têm do teste. Por não ser medida cientificamente, tal validade é muito criticada e nem sempre considerada. No entanto, constitui um aspecto importante da validação do teste, tendo em vista que os candidatos geralmente têm um melhor desempenho em um teste que consideram válido e representativo da área na qual estão sendo avaliados (ALDERSON et al., 1995).

1.3.4.1.5 Validade preditiva

A validade preditiva refere-se à medida do teste em prever o sucesso de um candidato na situação de interesse (MESSICK, 1989). Esta requer a demonstração da relação entre os resultados de um teste e desempenho real no critério, pois é “baseada na hipótese de que os pontos atingidos em um determinado teste informam também o comportamento futuro de tal candidato⁶⁴” (PICHIASSI, 2000, p. 18). Como exemplo de verificação da validade preditiva, Bachman (1990) cita uma entrevista oral para certificar professores. Neste caso, é preciso também coletar dados para demonstrar a relação entre a pontuação no teste e o desempenho no ambiente de trabalho.

⁶⁴ (...) *si fonda sull'ipotesi che i punteggi riportati in un dato test informano anche su un comportamento futuro di un candidato o di uno studente.*

1.3.4.1.6 Validade concomitante

Avaliar o mesmo objeto do mesmo modo em outro teste é objetivo da validade concomitante. Uma maneira de se compor o pressuposto de validade concomitante de um teste é por meio da relação entre dois testes que avaliam o mesmo construto (CONSELHO DA EUROPA, 2001). A validade, desta forma, será verificada indiretamente por meio da correlação dos pontos de um teste com aqueles de outro teste, já experimentado, que avalie a mesma habilidade. O teste será válido se os candidatos, que realizaram ambos os testes, tiverem o mesmo tipo de pontuação (alta ou baixa) tanto em um, quanto em outro (LADO, 1961).

1.3.4.1.7 Validade consequencial

A validade consequencial refere-se à consequência do teste para o sistema educacional, ou seja, como o teste influi no sistema educacional. Os aspectos da validade consequencial dos testes de linguagem, segundo McNamara (1996), têm sido reconhecidos pelo nome de efeito retroativo (*washback* ou *backwash effect*), conceito que será discutido na subseção 2.3.6.

Como apresentado anteriormente, para determinar a validade geral de qualquer teste é importante utilizarmos a situação do teste ou as técnicas utilizadas. No entanto, conforme aponta Pichiassi (2000, p. 21):

assim como uma situação ideal de teste não é garantia absoluta de validade, uma situação escassa seguramente prejudica a validade. Dessa forma, um teste de CO pode ser válido se os estudantes escutam apenas uma voz impessoal de um gravador de péssima qualidade⁶⁵?

A partir desse pressuposto, podemos afirmar que além de preocupar-se com o que está sendo efetivamente avaliado, o elaborador de um teste deve também levar em conta os imprevistos que podem comprometer a validade do teste.

1.3.4.2 Confiabilidade

A confiabilidade, mais geral do que específica, é um termo técnico e refere-se à consistência dos resultados, da pontuação, obtidos em um teste, e não do instrumento teste em si. De acordo com Nunan (2003), ela pode ser definida como a extensão na qual um estudo

⁶⁵ *Benché una situazione ideale di test non sia garanzia assoluta di validità, una situazione scadente sicuramente danneggia la validità. Così un test d'ascolto può essere valido se gli studenti ascoltano solo una voce impersonale da un registratore di pessima qualità?*

pode ser reaplicado e oferece medida constante das habilidades ou do conhecimento que se quer medir.

A validade está intimamente ligada à confiabilidade visto que um teste “não pode ser válido sem antes ser confiável (consistente e estável), uma vez que para ser válido necessita avaliar com precisão e de forma consistente” (SCARAMUCCI, 2009, p.32), enquanto que o contrário é verdadeiro, isto é, um teste confiável pode não ser válido. Isto porque enquanto a validade é uma qualidade do uso e interpretação do teste, a confiabilidade é uma qualidade da pontuação do teste (BACHMAN, 1990).

São três os tipos de confiabilidade presentes na literatura que podem causar possíveis erros de medição: confiabilidade do corretor, confiabilidade dos elementos, confiabilidade do teste-reteste. A primeira delas prega que um teste será confiável quando for corrigido mais de uma vez pelo mesmo corretor ou por diversos corretores desde que a pontuação seja idêntica ou pelo menos parecida.

A confiabilidade dos elementos é gerada a partir da coerência interna de um teste consigo mesmo. Tal coerência é calculada a partir das medidas nas quais os componentes de um teste classificam os candidatos do mesmo modo. O índice de correlação é feito entre a parte e o todo, que nos fornece a medida de confiabilidade de um teste (PICHIASSI, 2000).

A confiabilidade do teste-reteste, por sua vez, pode ser medida por meio da classificação dos candidatos em duas administrações (reais ou simuladas) de um mesmo teste em momentos diferentes (CONSELHO DA EUROPA, 2001) ou computando pontuações separadas de duas metades de um mesmo teste (LADO, 1961). Se os resultados obtidos pelos aprendizes não flutuarem em ambas as aplicações, por meio da técnica de correlação⁶⁶ (fórmula de Pearson, de Spearman ou Alfa de Cronbach), diz-se que o teste é confiável.

Bachman (1990) ainda postula que a distinção entre confiabilidade e validade não está muito clara e insistir em separar os dois conceitos é uma decisão arbitrária. O que se deve ter em mente ao desenvolver e aplicar um teste de língua é que se faz necessário “identificar e estimar os efeitos de todos os fatores que afetam o desempenho no teste⁶⁷” (p.241). Pichiassi (2000) corrobora a afirmação de Bachman (2000) ao postular que confiabilidade e validade devem ser tratados como guias de dois objetivos complementares na projeção e

⁶⁶ As fórmulas estatísticas utilizadas neste estudo serão apresentadas e discutidas no capítulo referente à análise dos dados.

⁶⁷ *identify and estimate the relative effects of all the factors that affect test performance.*

desenvolvimento dos testes: “reduzir os efeitos dos erros de medida e maximizar os efeitos das habilidades linguísticas⁶⁸” (p. 24).

1.3.4.3 Praticabilidade

A praticabilidade de um teste, de acordo com o Quadro Europeu (2001), é essencial para a avaliação do desempenho, visto que os avaliadores trabalham sempre pressionados pelo tempo e “observam apenas uma amostra limitada do desempenho e há limites definidos quanto ao tipo e ao número de categorias que podem manipular como critério” (p. 245).

Lado (1960) divide a praticabilidade na maneira como a nota será atribuída, se a pontuação é simples, fácil a ponto de permitir aos usuários lidar com ela, econômica, que também é um critério prático e refere-se ao tempo utilizado em situação de testagem, e administrável, isto é, se o teste é aplicado em boas condições e por pessoal especializado.

De acordo com a ALTE (2001), a boa prática só será atingida se procedimentos apropriados forem utilizados para administrar todos os aspectos do processo do exame, incluindo o desenvolvimento, a administração e a validação do teste. Isto significa que as considerações sobre praticabilidade afetam a tomada de decisões em todas as fases do processo de elaboração de um teste. Ainda de acordo com tal autor, a elaboração de testes práticos necessita de um modelo explícito de desenvolvimento de teste a ser adotado.

A seguir apresentamos, de forma resumida, as fases de elaboração de um teste citadas anteriormente.

1.3.5 Fases de elaboração de um teste

São vários os estágios de elaboração de um teste e são várias também as denominações dadas a tais fases pelos estudiosos do *language testing*. Bachman e Palmer (1996) dividem em três os estágios necessários para esse desenvolvimento: planejamento, operacionalização e administração.

O primeiro estágio, de planejamento ou elaboração, envolve a definição do que se quer medir, as especificações norteadoras do desenvolvimento de um teste. Faz-se, assim, necessária a definição do construto, conceito discutido anteriormente, além de uma descrição detalhada da estrutura de cada parte do teste, do tipo de material com o qual os candidatos irão interagir, a fonte do material, caso ele seja autêntico, dentre outros.

⁶⁸ (...) ridurre gli effetti degli errori di misurazione e massimizzare gli effetti delle abilità linguistiche.

O segundo, de operacionalização, é caracterizado pela operacionalização do construto, isto é, o desenvolvimento de provas e/ou itens que sejam referenciados ao construto definido na fase anterior. Além disso, como apontado por McNamara (2000), é nesta fase, também conhecida como “esboço”, que um estudo-piloto deve ser realizado antes da finalização do teste.

O terceiro estágio, administração, muitas vezes negligenciado, envolve fases de revisão do próprio teste. O resultado obtido é utilizado para sabermos se o teste está de fato coletando informações necessárias para a interpretação de habilidade baseada no desempenho de cada candidato.

Outro estágio fundamental é a triagem do teste, que pode incluir a aplicação de um questionário, aos sujeitos-participantes, que contenha perguntas sobre o nível de dificuldade das questões, a clareza dos enunciados, dentre outras. Os dados coletados devem ser analisados e, posteriormente, dão origem às novas versões do teste, que também passarão por todos os estágios de criação. Assim, o ciclo de produção terá sua continuidade, tornando-se cíclico ao invés de linear, como podemos verificar na figura abaixo:

Figura 06: Fases de elaboração de um teste



É na fase de triagem que será possível, também, diagnosticar o impacto do teste no contexto educacional em questão. Tal aspecto será discutido na subseção a seguir.

1.3.6 Efeito retroativo

O efeito retroativo, também conhecido por validade consequential, diz respeito ao impacto que os exames produzem nos contextos em que são utilizados. A priori, os examinadores devem trabalhar com a hipótese de que seus exames não terão um impacto

negativo. Ao invés disso, na medida do possível, eles devem empenhar-se em alcançar um impacto positivo (ALTE, 2001).

Um ponto importante, trazido tanto por Messick (1989) quanto por Bachman (1990), relaciona-se aos benefícios que um teste de língua pode trazer para a sociedade. De acordo com o último autor, é preciso que nos perguntemos se a habilidade avaliada é de fato importante ou imprescindível para que o candidato desempenhe determinado papel, como o de professor por exemplo.

De acordo com Shohamy (2001), apesar de os estudos sobre os testes de proficiência em LE terem avançado, ainda hoje pouca atenção é dada a como os testes e as avaliações são usados e qual o seu papel na sociedade em que vivemos. Segundo ela, a fim de obtermos evidência sobre como as avaliações exercem poder sobre os examinandos, devemos ouvir suas opiniões. Assim, o foco não deve estar somente no candidato, ou seja, o desempenho precisa ser avaliado como parte de uma articulação de construção de vários participantes, como os candidatos, os elaboradores do teste e os avaliadores (McNAMARA, 2000).

Tratnik (2008) aponta que assim como ocorre com o teste de propostas gerais, o teste LSP também gera o efeito retroativo, negativo e/ou positivo, no ensino. Neste caso, o impacto ou efeito retroativo dar-se-á entre o uso do teste e a situação específica na qual a língua é usada (HUGHES, 2003 apud TRATNIK, 2008). Um exemplo de efeito retroativo negativo é quando o professor decide trabalhar em sala de aula com mais afinco uma determinada habilidade linguística porque a pontuação desta na pontuação total do teste é mais alta do que as demais. O efeito retroativo positivo, por sua vez, é a contribuição que o teste traz para o ensino da LE em sala de aula. Um teste que, por exemplo, solicite dos seus candidatos a compreensão de textos que solicitem o uso do processo ascendente e também do descendente, pode fazer com que o professor reflita sobre a necessidade do uso destes tipos de atividades também em sala de aula.

Embora saibamos que a relação entre teste e ensino seja muito complexa, é importante que pesquisas com o intuito de verificar o efeito retroativo de testes LSP no ensino sejam efetuadas. Tratnik cita o exemplo de um teste de língua inglesa, intitulado “*Vocacional Matura*”, que durante seis anos foi administrado na Eslovênia. Tal teste não possuía uma seção destinada à CO e, de acordo com a autora, tal deficiência poderia levar professores e alunos a acreditarem que tal habilidade não tem importância no uso da L-alvo, gerando, dessa forma, a crença de que não precisa ser ensinada em sala de aula.

Além do exemplo citado, são vários os testes que podem gerar um efeito retroativo negativo no ensino, visto que, muitas vezes, consideram a habilidade de CO como uma habilidade linguística menos importante.

Para finalizar a revisão teórica, as próximas seção e subseções discutem o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

1.4 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Em 1991, por iniciativa do governo suíço, ocorre um simpósio internacional sobre a aprendizagem de línguas na Europa, subordinado ao tema “Transparência e Coerência na Aprendizagem de Línguas na Europa: Objectivos, Avaliação, Certificação”, vinculado a um projeto maior, de título *Modern Languages Project Language Learning for European Citizenship*, que desenvolveu-se de 1989 a 1996 (GREGO BOLLI e SPITI, 2004).

As autoras citadas apontam que um dos resultados do simpósio foi o de desenvolver um quadro comum europeu de referência relacionado ao aprendizado linguístico com o objetivo principal de oferecer a docentes, pesquisadores e alunos de línguas reflexões teóricas, indicações, confrontos e sugestões, expressos de modo coerente.

No ano de 1995 foi apresentada a primeira versão do documento, intitulado *Modern languages: Learning Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference* e passou por diversas revisões realizadas por especialistas. É válido frisar, no entanto, que apesar de “construído” por especialistas, o Quadro Europeu contou com a participação de vários docentes que coletaram os dados sobre os descritores de competência de seus alunos, a fim de possibilitar a construção de descritores comuns, os quais fazem parte da versão final do documento. Outro ponto a se destacar é que o Quadro Europeu tem como foco um contexto escolar, isto é, parte dos contextos escolares europeus para elaborar seus pressupostos e diretrizes.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*⁶⁹, surge em 2001, sob a coordenação do Conselho da Europa, e representa a última fase do processo iniciado em 1991.

Os dois principais objetivos do Quadro Europeu são:

1. Encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas,

⁶⁹ Para este estudo foi utilizado como referência o documento produzido por Portugal. Sendo assim, serão mantidas as traduções, presentes nesta versão, da versão original *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*, versão atualizada e traduzida para diversas línguas, dentre elas o português e o italiano.

2. Facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.11)

Ao fazer uso dos verbos ‘encorajar’ e ‘facilitar’, o documento já nos deixa claro que não tem como função ditar regras ou métodos a serem seguidos por docentes, aprendizes e pesquisadores da LE. Ao invés disso, o Quadro Europeu tenta auxiliar na definição de objetivos comuns, claros e explícitos, por parte de todos os envolvidos no ensino e aprendizagem da LE, ao estabelecer diretrizes, ao longo de nove capítulos, acerca da competência e proficiência, e de seus níveis, do usuário da LE, das abordagens de ensino, do uso da língua, das tarefas na aprendizagem, do currículo de LE e de sua avaliação.

Como já exposto anteriormente, o Quadro Europeu é uma referência para o ensino-aprendizagem e avaliação de línguas no território europeu. No entanto, optamos por fazer uso de tal instrumento de apoio por três principais motivos: 1) é um documento consolidado e repetido por educadores e profissionais de línguas de todo o mundo; 2) a América Latina não possui um quadro de referências comum para o ensino de suas LEs; e 3) a avaliação é um dos seus três componentes fundamentais.

Embora apresente diretrizes, o Quadro Europeu posiciona-se em relação à terminologia adotada, definindo inúmeros termos. Apresentamos aqui aqueles que interessam a este estudo, visto que a partir do momento que optamos por utilizar o Quadro Europeu, optamos, por consequência, a também fazer uso das definições de abordagem, competência linguístico-comunicativa, domínio, dentre outros aspectos.

1.4.1 Abordagem, competência linguístico-comunicativa e domínio

A abordagem adotada no Quadro Europeu é aquela voltada para o uso ou ação,

na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

Como visto na definição apresentada, o usuário e/ou aprendiz de uma LE deverá possuir uma competência linguístico-comunicativa a fim de cumprir as tarefas pertencentes aos mais variados contextos de atuação. Esta competência está intimamente ligada ao saber-fazer e abarca os componentes linguístico, sociolinguístico e pragmático.

O modelo de competência linguístico-comunicativa adotado pelo Quadro Europeu é aquele baseado em uma visão da língua como uso, nas suas dimensões social e interacional. É a partir dele que se desenvolvem tanto as ações didáticas quanto as de avaliação. Na visão do Quadro Europeu:

uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29, negritos do autor)

De acordo com Barni (2005, p. 26), o documento europeu, como exposto acima, adota uma visão pragmática e sociolinguística da língua, fundamentada em suas dimensões social e interacional. A língua, segundo a referida autora,

não é considerada uma estrutura pura, um conjunto de regras formais, cujo conhecimento permite a comunicação, mas sim como um sistema de usos linguísticos que uma pessoa coloca em ação em um determinado contexto social⁷⁰.

Desta forma, o Quadro Europeu cita a “competência linguístico comunicativa” unida às capacidades individuais e às relações contextuais individuais e coletivas, nas quais as interações comunicativas ocorrem e se concretizam no processamento de textos.

Quanto aos domínios (vide anexo A), nos quais as atividades linguísticas inscrevem-se, podem ser divididos em quatro setores: público, privado, educativo e profissional, sendo os dois últimos aqueles que servirão de base para este estudo. O domínio educacional “trata do contexto de aprendizagem/formação (geralmente de tipo institucional)”, enquanto o domínio profissional “cobre tudo aquilo que diz respeito às actividades e às relações dos indivíduos no exercício das suas profissões” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 36-37). Como apontado no capítulo introdutivo deste estudo, avaliamos a CO do (futuro) professor de

⁷⁰ *La lingua non è considerata come una struttura pura, un insieme di regole formali, la cui conoscenza consente la comunicazione, ma come un sistema di usi linguistici che una persona mette in atto in un determinato contesto sociale.*

LI, o que nos restringe apenas a um aspecto do domínio profissional, embora o docente também atue nos demais domínios, principalmente naquele educacional.

1.4.2 Os níveis comuns de referência

Os níveis comuns de referência, que descrevem a proficiência do aprendiz, são apresentados em uma dimensão vertical, apesar de o processo de aprendizagem ser contínuo e individual. Embora se tenha consciência desta visão simplista dos níveis de proficiência, o documento aponta que a mesma foi escolhida por razões práticas e que a cada contexto caberá a sua leitura e adaptações, visto que os níveis não são lineares.

No Quadro Europeu, a articulação em níveis, através dos vários descritores apresentados, torna-se um modelo de representação do potencial desenvolvimento da competência na LE (BARNI, 2005). Para a autora citada, com base em tal representação é possível definir operações de avaliação de tipo certificativo, visto que

os descritores de cada nível tornam-se o ponto de referência, o critério que embasa a avaliação da competência atingida: condição necessária para construir provas adequadas e para medir e avaliar o desempenho dos estudantes com base no que é requerido dos contextos de uso linguístico⁷¹ (p.28).

No quadro abaixo apresentamos os níveis de referência definidos pelo Quadro Europeu⁷²:

Quadro 08: Níveis de referência do Quadro Europeu

NÍVEIS DO QUADRO	
C Nível de Vantagem (<i>Effective-Mastery Proficiency</i>) Usuário proficiente	C2 – Nível de maestria
	C1 – Nível de autonomia
B Nível Elementar (<i>Threshold/Vantage</i>) Usuário Independente	B2 – Nível de vantagem
	B1 – Nível limiar
A Nível Básico (<i>Break-Waystage Through</i>) Usuário Básico	A2 – Nível elementar
	A1 – Nível de iniciação

Adaptado de Conselho da Europa (2001, p. 40)

⁷¹ (...) *descrittori di ciascun livello diventano il punto di riferimento, il criterio in base al quale verificare la competenza raggiunta: condizione necessaria per costruire prove adeguate e per misurare e valutare le prestazioni degli apprendenti sulla base di ciò che i contesti di uso linguistico richiedono.*

⁷² As escalas dos níveis comuns de referência do Quadro Europeu encontram-se no Anexo B.

Como observado no quadro acima, são seis os níveis gerais que abrangem integralmente o espaço da aprendizagem para os aprendizes de LEs, a saber: - nível de iniciação ou *breakthrough*; - nível elementar ou *waystage*; - nível limiar ou *threshold*; - nível vantagem ou *vantage*; - nível de autonomia ou *effective operational proficiency*; e - nível de maestria ou *mastery*.

É bastante provável que um usuário da LE não desenvolverá sua proficiência em todas as quatro habilidades linguísticas do mesmo modo. Assim, pode ser que embora possua o nível de maestria na CO, possua o nível de vantagem na produção oral. Além disso, o nível elementar A1 da língua inglesa, por exemplo, em um determinado país possa não ser o mesmo nível A1 em outro. Isto porque os chamados “níveis de proficiência” são “janelas abertas”, que precisam ser fechadas por meio de referenciais com exemplos da L-alvo, como já vem sendo feito em vários países da Europa⁷³.

O Quadro Europeu, diante do exposto, é absolutamente relacionado ao contexto e pode assumir significados diversos. Trim (2005), um dos grandes colaboradores para a elaboração do Quadro Europeu, admite que termos presentes nos descritores, como “bastante”, “suficiente”, devem ser interpretados a partir das experiências e expectativas de nossos estudantes, que podem variar de lugar pra lugar, de língua pra língua. Como exemplo, ele faz uma comparação entre Portugal e Noruega, apontando que se no primeiro contexto as expectativas para o inglês são baixas e para o francês são altas, no segundo é o contrário que ocorre.

Ao “fechar as janelas”, as instituições podem, por exemplo, ampliar ou estreitar os níveis de proficiência pré-estabelecidos, satisfazendo as necessidades locais. Visto o caráter teórico da divisão dos níveis, é importante termos uma visão de conjuntos mais pormenorizada destes. Assim, professores e pesquisadores podem estruturar tal panorâmica em forma de grade que apresente as principais categorias de uso da língua em cada um dos seis níveis. Como exemplo, o Quadro Europeu esboçou um instrumento de auto-avaliação baseado nos seis níveis com o objetivo de auxiliar os aprendizes a auto-avaliar o seu nível de proficiência das quatro habilidades linguísticas.

Na escala destinada à auto-avaliação da CO (vide anexo C) pelo usuário da LE, os níveis C1 e C2 apontam, por exemplo, que o usuário

⁷³ Os referenciais para a Língua Italiana, que nos fornecem o perfil da mesma, foram construídos por Spinelli e Parizzi (2010) para os níveis A1, A2, B1 e B2 de referência do Quadro Europeu.

C2 [não tem] nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para se familiarizar com o sotaque.

C1 [é] capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consegue] compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.53)

Os descritores apresentados anteriormente explicitam que o usuário proficiente de nível C2 da LE apenas necessitará habituar-se ao sotaque do falante para que possa compreender qualquer tipo de texto oral⁷⁴. O descritor da escala global, por sua vez, aponta que o ouvinte compreenderá QUASE tudo, e não TUDO, como deixa subentendido este segundo descritor. Os descritores para o nível C1, por sua vez, fazem questão de reforçar a capacidade que o ouvinte deve possuir em entender informações implícitas presentes no insumo recebido.

Após este breve exemplo, é importante frisarmos que, como citado por Barni (2005), os descritores presentes no Quadro Europeu devem funcionar como ponto de referência para a elaboração de um teste, devendo ser adequados ao contexto no qual o teste será aplicado. A seguir discutimos mais especificamente como a habilidade da CO é tratada na referido documento.

1.4.3 A CO no Quadro Europeu Comum de Referência

Adotamos para este estudo a certificação apontada pelo Quadro Europeu como “parcial”, isto é, assumimos a responsabilidade por uma habilidade linguística, a CO, enquanto as outras são descartadas.

As atividades de compreensão oral incluem, dentre outras:

- ouvir anúncios públicos (informações, instruções, avisos, etc.);
- ouvir os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema);
- ouvir ao vivo como membro de um auditório (teatro, reuniões públicas, conferências, espetáculos, etc.);
- ouvir uma conversa lateral, etc.

Em cada um destes casos, o utilizador poderá ouvir para compreender:

- o essencial;

⁷⁴ Field (2008) postula que todo ouvinte da LE, independentemente de sua proficiência, precisa de ao menos 10 segundos para abiturar seus ouvidos às vozes dos falantes.

- uma informação específica;
- os pormenores;
- o que está implícito, etc.

O Quadro Europeu apresenta escalas globais e analíticas para a CO. A escala exemplificativa da compreensão oral geral (vide anexo D) para o nível C2, por exemplo, destaca a ausência total de dificuldade, por parte do ouvinte, para compreender qualquer tipo de texto oral:

C2 Não tem qualquer dificuldade em compreender qualquer tipo de linguagem falada, em directo ou pela rádio, independentemente da sua velocidade. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 103)

O mesmo não é apresentado na escala exemplificativa da compreensão da interação entre falantes nativos (vide anexo E), talvez porque seja a mesma usada para o nível C1:

C1 e C2 É capaz de seguir com facilidade interações complexas entre terceiros numa discussão ou num debate de grupo, mesmo sobre assuntos abstractos, complexos e que não lhe são familiares. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 104)

Neste caso, o ouvinte proficiente segue com “facilidade”, e não com “naturalidade” as interações entre terceiros.

No caso do nível C1, a escala exemplificativa da compreensão oral geral também frisa a importância do reconhecimento de mensagens implícitas, bem como a necessidade da compreensão de expressões idiomáticas, coloquialismos e vários tipos de registo:

C1 É capaz de compreender o suficiente para seguir um discurso longo sobre assuntos complexos e abstractos estranhos à sua área, embora necessite de confirmar pormenores ocasionais, especialmente se o sotaque não lhe for familiar. É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registo. É capaz de seguir um discurso longo, mesmo quando ele não está claramente estruturado e quando as relações entre as ideias se encontram implícitas e não são marcadas explicitamente. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 103)

Quanto à escala de audição ao vivo como membro de um auditório (vide anexo F), é interessante notar que o Quadro Europeu dá destaque a alguns chamados “problemas” de entendimento que devem ser testados com nativos, e não com estrangeiros:

C2 É capaz de seguir conferências e exposições especializadas em que seja utilizado um grau elevado de coloquialismos, usos regionais ou terminologia desconhecida.

C1 É capaz de seguir a maior parte das conferências, discussões e debates com relativa facilidade. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 104)

Ao exigir um elevado grau de “coloquialismos, usos regionais ou terminologia desconhecida”, o nível C2 parece ter como modelo o falante nativo, que, muitas vezes, como apontado por Lado (1961), desconhece os regionalismos de sua própria LM. O nível C1, por sua vez, aparentemente está isento da responsabilidade de compreensão.

A escala de audição de anúncios e de instruções (vide anexo G), por sua vez, foca-se na compreensão de informações técnicas complexas e na extração de informações específicas comprometidas pela “má qualidade sonora e acústica distorcida”:

C1 e C2 É capaz de extrair informações específicas de anúncios públicos com má qualidade sonora e acústica distorcida, p. ex.: numa estação de comboios, num estádio, etc. É capaz de compreender informações técnicas complexas, como instruções de utilização, especificações de produtos e serviços conhecidos. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 105)

O descritor não deixa claro como seria, exatamente, a má qualidade sonora e a acústica distorcida. Acreditamos, novamente, que em determinadas situações, nem mesmo o falante nativo é capaz de extrair informações específicas de um insumo oral comprometido por ruídos.

A penúltima escala exemplificativa, relacionada diretamente à CO, trazida pelo Quadro Europeu, é aquela mais utilizada, tanto pelos docentes de LE em sala de aula, quanto pelos testes que visam a avaliar a CO: a audição de meios de comunicação áudio e de gravações (vide anexo H):

C1 e C2 É capaz de entender uma ampla gama de material áudio gravado ou transmitido, incluindo os usos que não são padrão, e identificar minúcias, incluindo atitudes implícitas e relações entre falantes. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 105)

O descritor acima faz referência a uma “ampla gama de material áudio gravado ou transmitido”, mas acrescentaríamos também o material vídeo gravado, que tem sido cada vez mais utilizado em sala de aula de LE. Novamente, o Quadro Europeu reforça a importância da compreensão do implícito por parte do usuário de nível C1 ou C2.

Por fim, o Quadro Europeu apresenta a escala ver televisão e filmes (vide anexo I), situação ou tarefa que ocorre nos vários domínios da vida social, inclusive no domínio profissional, no caso do professor de LE. Os descritores de tal escala para os níveis C1 e C2 são:

C2 Como C1.

C1 É capaz de seguir filmes que utilizem um grau considerável de calão e de expressões idiomáticas. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 110)

Notamos que embora a escala refira-se tanto a programas de TV, quanto a filmes, apenas o segundo elemento é citado nos descritores dos níveis de maestria. Se voltarmos ao Quadro Europeu, vemos que é o descritor de nível B2 aquele que trata dos dois elementos:

B2 É capaz de entender a maioria das notícias de televisão e os programas sobre assuntos correntes. É capaz de entender documentários, entrevistas ao vivo, *talk shows*, peças, e a maioria dos filmes em língua padrão. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 110)

Tal descritor, no entanto, não cita a compreensão das expressões idiomáticas e coloquialismos, visto que é uma competência que possui o ouvinte que possua um nível de proficiência avançado. Deste modo, trazemos também os descritores, para tal escala (vide anexo J), elaborados pela ALTE (2002, 2003):

C1 Pode entender com detalhes um assunto em um programa de discussão⁷⁵ (ALTE, 2002, p.64).

C2 Pode apreciar filmes, jogos, TV e rádio quase como um falante nativo, incluindo humor, nuances e significados implícitos⁷⁶ (ALTE, 2003 apud NORTH, 2007, s.p.).

Observamos que tais descritores também não parecem completos, ao menos para os objetivos do nosso teste. Assim, eles foram utilizados apenas como guias para a elaboração dos nossos próprios descritores, comentados na subseção 3.2 do capítulo 3.

É importante frisar que a ALTE também possui um quadro de referência (ALTE *Framework*), apresentado no anexo K, que se alinha com o Quadro Europeu, a fim de permitir uma comparação direta entre os níveis de proficiência. Para tanto, a ALTE

⁷⁵ CAN understand in detail an argument in a discussion programme.

⁷⁶ Can appreciate films, plays, TV and the radio almost as fully as a native speaker, including humour, nuance, and implied meaning.

desenvolveu [aproximadamente 400] afirmações que descrevem os níveis de proficiência, chamadas '*Can Do*' statements, ou seja, afirmações para definir o nível de linguagem que os examinandos são capazes de produzir em diferentes níveis e contextos, o que facilita entender cada nível em relação ao que o candidato realmente faz (BAFFI-BONVINO, 2010, p. 170).

Os contextos aos quais se refere a autora são organizados em três grandes áreas, a saber: “social e turismo”, “trabalho” e “estudo” (vide anexos L, M e N). Cada uma delas inclui áreas mais particulares como “acomodação”, que faz parte da grande área “turismo”. Em cada uma dessas áreas menores estão inclusas escalas para as habilidades de fala/escuta, escrita e leitura.

1.4.4 A interação oral no Quadro Europeu Comum de Referência

Embora existam descritores para o processo de interação entre falante e ouvinte, em apenas quatro escalas (compreensão de um interlocutor nativo, discussão informal, cooperação com vista a um fim específico e troca de informações) exemplificativas encontramos algum tipo de referência explícita à CO para os níveis C1 e C2, sendo que em todas as outras (interação oral geral, conversação, discussões formais e reuniões, transações para obter bens ou serviços, entrevistar e ser entrevistado) as referências eram somente à produção oral do usuário da LE.

Para a primeira escala citada, a compreensão de um interlocutor nativo (vide anexo O), os descritores apontam que:

C2 É capaz de compreender qualquer interlocutor nativo, mesmo sobre temas de especialidade, abstractos ou complexos e fora do seu domínio, se lhe for dada a oportunidade de se habituar a um dialecto ou a um sotaque.

C1 É capaz de compreender em pormenor uma intervenção sobre temas de especialidade, abstractos ou complexos e fora do seu domínio, mas poderá ter necessidade de confirmar alguns pormenores, principalmente se o sotaque não lhe for familiar. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 115)

Para o professor de LE é importante compreender a fala de um interlocutor nativo, mas, como sugerido no descritor para o nível C1, embora tal usuário deva entender até mesmo os pormenores, em algumas situações será preciso pedir confirmação ou reformulação/refacção do que foi dito. Todavia, em um teste de CO, como o nosso, por exemplo, tal estratégia não pode ser colocada em prática, visto que a habilidade CO é avaliada individualmente.

Com relação à escala para a discussão informal (vide anexo P), os descritores para os níveis C1 e C2 são os mesmos e postulam que o ouvinte:

C1 e C2 É capaz de seguir facilmente e contribuir para uma discussão de grupo, mesmo sobre temas abstractos, complexos e que não lhe são familiares. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 117)

Novamente salientamos que o candidato que se submete a um teste de CO parcial não poderá participar ou “contribuir” para uma discussão. No entanto, poderá ouvir ou assistir a uma discussão informal, não-planejada, para, em seguida, responder a alguma pergunta que vise a verificar se ele, de fato, “seguiu”, ou compreendeu, tal interação.

A escala de cooperação com vista a um fim específico (vide anexo Q), por sua vez, não possui descritores para os níveis de maestria, visto que utiliza aqueles do nível B2 para os primeiros três níveis de proficiência:

B2 É capaz de entender com segurança instruções pormenorizadas (...). (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 119)

O primeiro descritor destaca a “compreensão com segurança”, que, a nosso ver, refere-se a uma compreensão clara e quase total do que foi ouvido, embora o nível seja B2. Dado que tal escala insere-se principalmente no domínio profissional, no qual é exigida máxima atenção, principalmente quando se deve reparar algo ou organizar um evento, por exemplo, acreditamos que o docente de LE deva ser avaliado nesse sentido.

No que concerne à troca de informações (vide anexo R), outra vez encontramos descritores apenas para o nível B2:

B2 É capaz de compreender e trocar informações complexas e opiniões sobre uma vasta gama de assuntos relativos ao seu papel profissional. É capaz de transmitir com segurança informações pormenorizadas (...). (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 121)

A referência ao domínio profissional nesse descritor é explícita e apesar de o nível ser B2 requer do ouvinte uma compreensão não apenas das ideias principais de um texto oral, mas também de detalhes, dado que deverá, em seguida, produzir informações pormenorizadas.

1.4.5 Texto oral e produto escrito

São vários os tipos de textos orais sugeridos pelo Quadro Europeu. Segundo este documento, “o texto está no centro de qualquer acto de comunicação linguística. É o elo externo e objectivo entre o produtor e o receptor quer comuniquem em presença quer à distância” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 142).

Embora o texto esteja no centro da comunicação, o Quadro Europeu também ressalta que após lê-lo ou ouvi-lo, atividades que envolvam um produto escrito tornam os usuários capazes de responder às exigências da formação profissional, como é o caso do docente de LE. Como exemplo de uso de produto escrito em uma atividade de CO para um nível C2, o Quadro Europeu traz a ação de tomar notas durante conferências ou seminários (vide anexo S). Eis os descritores:

C2 Tem consciência das implicações e subtilezas daquilo que é dito e pode tomar notas sobre elas, assim como das próprias palavras usadas pelo locutor.

C1 É capaz de tomar notas pormenorizadas durante uma conferência sobre temas do seu interesse, registrando a informação com tanta precisão e de forma tão próxima do original que as notas podem servir a outras pessoas. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 140)

Além de compreender o sentido geral do texto ouvido, como vimos, o ouvinte deverá também ser capaz de anotar as palavras usadas pelo locutor ao proferir seu discurso. Outros descritores, não presentes no Quadro Europeu, mas sugeridos por outros documentos, também citam a escala ouvir fazendo parte de um auditório (vide anexo T), unida à produção de texto escrito. No descritor proposto pela ALTE, o ouvinte deverá ser capaz de:

C1 Seguir o que foi dito em uma conferência, aula ou palestra. Poderá tomar decisões sobre o que anotar e o que omitir enquanto a apresentação oral procede⁷⁷. (ALTE, 2002, p. 85)

Como visto, tal descritor une a CO ao vivo de uma conferência, aula, palestra, seminário à estratégia de tomar notas, anteriormente apresentada.

Os descritores apresentados nesta subseção nos serviram de base para a elaboração das atividades de transferência de informações e completamento de lacunas de nosso teste. Isto porque em ambas o candidato deveria ouvir os textos e usar a produção escrita para realizar as

⁷⁷ follow much of what is said in a lecture, presentation or demonstration. CAN make decisions about what to note down and what to omit as the lecture proceeds.

tarefas solicitadas. Ao candidato foi dada a oportunidade de utilizar as palavras proferidas pelo palestrante/professor, bem como uma paráfrase das mesmas.

1.4.6 As competências do candidato

As competências de que deve dispor o candidato em um teste de proficiência são inúmeras. Destacaremos aqui aquelas que estão diretamente relacionadas à CO, à competência linguístico-comunicativa, e que foram citadas e comentadas pelo Quadro Europeu.

A escala para a competência lexical (vide anexo U) refere-se à amplitude de conhecimento vocabular e, de acordo com o Quadro Europeu, um candidato de nível:

C2 Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado.

C1 Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunlocuções; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 160)

Os descritores apresentados nos permitiram escolher textos autênticos para serem inseridos em nosso teste. Tais textos são permeados de expressões idiomáticas e coloquialismos, típicos da língua italiana *neostandard* falada pelos nativos, que são compreendidos pelos usuários desta língua como LE de níveis C1 e C2.

Os descritores da escala de adequação linguística (vide anexo V) também fazem referência, de maneira indireta, às competências pragmática e sociolinguística, que serão apresentadas a seguir:

C2 Possui um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos com consciência dos níveis conotativos do significado.

Conhece bem as implicações sociolinguísticas e socioculturais da linguagem utilizada pelos falantes nativos e é capaz de reagir de acordo com esse conhecimento. É capaz de desempenhar o papel de mediador entre locutores da língua-alvo e da sua comunidade de origem, considerando as diferenças socioculturais e sociolinguísticas.

C1 É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, e de perceber mudanças de registo; poderá, todavia, necessitar de confirmar pormenores esporádicos, especialmente se o sotaque não lhe for familiar. É capaz de seguir filmes nos quais surja uma quantidade considerável de calão e de usos idiomáticos. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 173)

Os descritores apresentados acima retomam, de algum modo, os descritores das escalas específicas para a CO. É esperado que os candidatos submetidos aos testes de níveis C1 e C2: tenham já conhecimento de “um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos” e sejam capazes de perceber e compreender metáforas, nuances ou significados implícitos de textos orais.

1.4.7 A avaliação

A avaliação dentro do Quadro Europeu vem indicada como uma etapa final de um percurso de aprendizagem de uma LE. No entanto, como bem aponta Barni (2005), esta representa um momento central, visto que é considerada motor e instrumento de verificação do modelo de competência proposto pelo documento. Ainda segundo a autora citada, é claro o importante papel dado à avaliação no Quadro Europeu, tanto que a mesma faz parte inclusive do título de tal documento.

Tendo em vista que o Quadro Europeu é composto de diretrizes, e não de regras a serem seguidas, é atribuída, aos responsáveis pelos exames e classificações, a escolha de

parâmetros de aprendizagem relevantes para as qualificações pretendidas e quais os níveis que serão exigidos. Terão também que tomar decisões concretas acerca das tarefas e das actividades específicas que propõem, dos temas que devem ser tratados, das fórmulas, expressões idiomáticas e itens lexicais que será exigido que os candidatos reconheçam e de que se lembrem, dos conhecimentos socioculturais e das capacidades que devem ser testados, etc. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 197)

Pela citação apresentada, notamos que fica a cargo do elaborador do teste todas as decisões acerca de seu planejamento, elaboração e aplicação. De acordo com o Quadro Europeu, o único quesito que não gera preocupação para tais elaboradores são os processos através dos quais a proficiência em língua testada foi adquirida ou aprendida; embora seja importante, como apontamos na metodologia deste estudo, não possuímos apenas um entendimento teórico da competência linguístico-comunicativa, mas também uma análise empírica da situação de uso desta língua (BACHMAN e PALMER, 1996).

Além disso, segundo o Quadro Europeu, é importante ter em mente que a escolha de determinado método pode ter um efeito retroativo positivo ou negativo na aprendizagem linguística.

1.4.7.1 O Quadro Europeu como recurso para a avaliação

Para que seja válida, uma avaliação deve ter uma amostra variada de tipos representativos de discurso de acordo com o Quadro Europeu. Deste modo, tal documento apresenta categorias com exemplos de atividades comunicativas que façam uso de diversos tipos de textos. Além disso, são expostos também os descritores, já citados anteriormente, que auxiliam na elaboração dos critérios de uma dada avaliação.

De acordo com o Quadro Europeu, para observar a proficiência do candidato, a avaliação deve “julgar as competências generalizáveis e evidenciadas pelos desempenhos ao invés de focalizá-los” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 246). Os descritores de aspectos das competências específicas, por sua vez, são utilizados com diferentes objetivos. Em nosso caso, é usado como avaliação do desempenho do candidato e como critérios de avaliação. A abordagem mais comum, aquela que será utilizada neste estudo para os níveis C1 e C2, é o uso dos descritores do Quadro Europeu na elaboração de um Quadro de Referência próprio. Os descritores são apresentados em forma de escala – combinando frequentemente descritores de categorias diferentes num parágrafo global por nível.

Para obtermos uma grade das escalas secundárias são duas as maneiras possíveis: escala de proficiência e escala de classificação dos exames. Esta última, utilizada em nosso teste, é criada

seleccionando ou definindo um descritor para cada categoria pertinente, que descreve a norma de sucesso desejável ou a norma para um determinado módulo ou exame para essa categoria. Esse descritor corresponde, então, a um ‘Aprovado’ ou a um ‘3’ e a escala organiza-se à volta dessa norma (um resultado muito fraco = ‘1’, um resultado excelente = ‘5’). A formulação de ‘1’ e de ‘5’ pode vir de outros descritores ou ser a adaptação de níveis próximos na escala (...) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 249)

Tendo em vista o exposto, é possível realizarmos um exame ou teste para um determinado nível, como o B2, por exemplo, e considerarmos aprovados, neste nível, os candidatos que obtiveram notas 3 (suficiente), 4 (bom) e 5 (excelente), enquanto os que obtiveram menos que 3 estão reprovados no nível avaliado. No entanto, isso não significa que o candidato reprovado possa ser classificado como B1, A2 e A1, visto que o teste foi criado, especificamente para um nível B2.

A seguir apresentamos as definições dadas pelo quadro para alguns tipos de avaliações com as quais nosso teste se identifica: avaliação da proficiência, avaliação referente a critérios, avaliação indireta e avaliação de conhecimentos.

A avaliação da proficiência, ao contrário da avaliação dos resultados, é a avaliação “do que se pode fazer/ou do que se sabe em relação à aplicação do assunto ao mundo real”. Esta é elaborada com base em tarefas linguísticas e comunicativas baseadas num “programa relevante e transparente que dá ao aprendente a oportunidade de mostrar aquilo que conseguiu atingir. Deste modo, “as escalas de descritores exemplificativos dizem respeito à avaliação da proficiência: apresentam o contínuo da capacidade em situação real” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 252).

Outro tipo de avaliação que também adotamos, mas que não se opõe à avaliação da proficiência, é avaliação referente a critérios. Esta

pressupõe o levantamento de um contínuo de capacidades (na vertical) e de uma série de domínios pertinentes (na horizontal), de modo que os resultados individuais no teste se possam situar em relação ao espaço criterial da totalidade; implicando: (a) a definição dos domínios pertinentes cobertos por um determinado teste/módulo e (b) a identificação de notas mínimas ou de limites – os resultados do teste que são considerados necessários para responder ao nível de proficiência (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 253).

Este tipo de avaliação se opõe àquela referente a normas ao não comparar os candidatos uns em relação aos outros, mas sim ao avaliar cada candidato “em termos da sua capacidade no assunto, qualquer que seja a capacidade dos seus colegas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 252).

A avaliação ainda pode ser direta ou indireta. A primeira consegue avaliar aquilo que o candidato efetivamente faz. Já a indireta, por nós adotada, utiliza um teste, geralmente em papel, que avalia competências em interação, visto que não é possível termos acesso aos processos mentais utilizados na compreensão de um texto.

Para o Quadro Europeu, a avaliação de conhecimentos é aquela que solicita ao candidato que “responda a perguntas que podem ser retiradas de um leque de tipos de itens diferentes, de modo a que possa provar o nível do seu conhecimento e domínio da língua” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 257). Como apontado pelo documento, não é possível testar as competências de um candidato de modo direto, visto que a competência linguística é um conceito abstrato que não pode ser observado diretamente (GENESEE e UPSHUR, 1996). Assim, o que fazemos é acessar o conjunto de desempenho de tais candidatos em um teste para, então, generalizá-los para uma apreciação da proficiência, que é vista como competência posta em ação.

Outra classificação dicotômica que encontramos no Quadro Europeu é avaliação subjetiva x avaliação objetiva. A primeira refere-se a testes que necessitam de uma correção subjetiva, isto é, o juízo expresso por quem avalia. A segunda, pelo contrário, é corrigida mecanicamente, isto é, são testes indiretos que podem ser corrigidos com base em uma grade de correção, como o teste *cloze*. Com base nestas definições, podemos dizer que nosso teste é totalmente objetivo no que condiz à correção das provas. Isto porque não existe uma correção subjetiva, mas sim grades de correção para cada atividade.

Além disso, todo teste é subjetivo no que concerne à sua elaboração, visto que é o elaborador quem deverá “restringir a avaliação a técnicas que permitem um maior controlo sobre a situação do teste (o que é em si uma decisão subjectiva da qual outros podem discordar)”. É ele também o responsável pela escritura da especificação do teste e pela construção do item, “tentando operacionalizar uma determinada questão da especificação” e finalmente deverá seleccionar o “item dentre todos os itens possíveis para este teste”. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.257)

Por fim, o Quadro Europeu trata do que chamamos de avaliação exequível, isto é, um teste que na prática poderá ser aplicado e avaliado por conter categorias possíveis de avaliação. Assim, um teste de CO como o nosso, por exemplo, não pretende utilizar todas as 15 escalas apresentadas pelo Quadro Europeu para esta habilidade e nem mesmo todos os seis níveis de proficiência. É necessário, portanto, fazer opções, visto que o conjunto de escalas é apenas um instrumento de referência.

De fato, “sistemas diferentes, com aprendentes diferentes e em contextos diferentes, seleccionam e combinam características, de modos diferentes, para diferentes tipos de avaliação”. Assim, “a lista de doze categorias não só não é excessivamente longa como é, provavelmente, incapaz de incluir *todas* as variantes que as pessoas escolhem e necessitaria de ser aumentada para se tornar totalmente abrangente” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 267).

Neste capítulo, apresentamos as teorias sobre a CO, dentre elas as que contemplam as origens das pesquisas em CO; os conhecimentos e insumos requeridos por tal habilidade; e os modelos de CO e as suas abordagens de ensino, com foco nas perspectivas mais atuais. Buscamos, neste primeiro momento da fundamentação teórica, abordar teorias que nos possibilitassem analisar o ensino, a aprendizagem e os processos envolvidos na CO na fase que chamamos de exploratória, e melhor detalhada no próximo capítulo, para darmos início à elaboração de nosso teste.

Em seguida, relatamos a teoria sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem da LE, destacando as noções de competência linguístico-comunicativa e de proficiência da LE, por serem cruciais para a elaboração de um quadro de referência para a avaliação e a fim de mostrar ao leitor quais definições adotamos ao longo do trabalho, tendo em vista que a conceituação dos dois termos ainda é bastante confusa e polêmica.

Quanto à testagem, apresentamos uma categorização dos testes, enfatizando as diferenças entre aqueles gerais e aqueles com propostas específicas a fim de justificar a nossa opção pelo último. Alguns exemplos dos testes LSP voltados à professores de LE foram descritos e foi ressaltada a importância de tais instrumentos avaliativos na formação docente. Os fatores que influenciam os resultados de um teste, bem como aqueles que afetam a sua qualidade, também foram discutidos. Detalhamos ainda as quatro fases ou estágios de elaboração de testes, que foram todos contemplados também na confecção do TECOLI. O efeito retroativo causado por testes de proficiência também foi um dos tópicos abordados nesta 3ª. subseção do presente capítulo.

Finalizamos nosso arcabouço teórico com a exposição e comentários sobre o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, a principal fundamentação teórica utilizada na elaboração do TECOLI. Comentamos as definições de “abordagem”, “competência linguístico-comunicativa” e “domínio”, utilizadas pelo Quadro Europeu, dado que são aquelas que também usamos em nosso teste. Os seis níveis comuns de referência criados pelo referido documento foram descritos, com especial ênfase àqueles de maestria, C1 e C2, adotados no TECOLI. As habilidades de CO e de interação oral discutidas pelo Quadro Europeu foram aqui retomadas e os insumos oral exemplificados. As competências requeridas de candidatos a exames ou testes de proficiência em LE também foram elencadas e, por fim, examinamos, em detalhes, quais são as diretrizes do Quadro Europeu que tratam especificamente da avaliação da LE.

Após termos apresentado os fundamentos teóricos desta pesquisa, passamos ao capítulo sobre a metodologia de investigação de nosso estudo.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia de investigação empregada no percurso deste estudo. Primeiramente, tratamos da natureza da pesquisa. Em seguida, descrevemos os contextos em que o estudo se desenvolveu, os participantes envolvidos e os instrumentos e procedimentos de geração e o método de análise dos dados.

2.1 Natureza e caracterização da pesquisa

O presente estudo baseia-se numa metodologia de investigação interpretativista (ERICKSON, 1986), que se preocupa em retratar eventos do ponto de vista dos “atores sociais” envolvidos em determinadas ações presentes em um meio ambiente específico. A escolha pelo paradigma de pesquisa se deu devido à necessidade de investigarmos o todo social e a visão dos participantes dos contextos, a fim de descrevermos e interpretarmos ações e opiniões dos actantes envolvidos no projeto.

Preferimos, neste estudo, não adotar os termos tradicionais “qualitativa” e/ou “quantitativa”, dado que o classificamos como “estudo híbrido” (ELLIS, 1994), pois enquanto o fio condutor da coleta e da análise geral dos dados foi o paradigma qualitativo; a quantificação dos dados que nos possibilitaram calcular índices, como por exemplo o de confiabilidade, seguiu os princípios do paradigma quantitativo. Tal opção, no entanto, não invalida a abordagem metodológica previamente definida.

Embora pareçam dicotômicos, os dois métodos de pesquisa, quando juntos, são complementares na investigação do complexo fenômeno do ensino e aprendizagem das línguas (MACKEY e GASS, 2005) e tentar separar forçosamente ambos é uma atitude muito ingênua e simplista (NUNAN, 2003). São vários os desenhos de pesquisa possíveis que incluem ambos os paradigmas de acordo com Grotjahn (1987 apud NUNAN, 2003) e, dentre eles, existem aqueles de formas mistas, que possuem um *design* (quase) experimental, que conta com dados quantitativos e qualitativos e que fazem análise estatística e interpretativa.

A pesquisa de natureza híbrida é muito recente, como a de Sullivan e Pratt (1996), por exemplo. Os objetivos dos autores foram analisar as diferenças quantitativas nas atitudes e no desempenho escrito dos candidatos a um exame de proficiência da Língua Inglesa escrita, bem como analisar qualitativamente os padrões participatórios e o discurso em sala de aula dos mesmos candidatos.

É crescente a prática de uso das abordagens quantitativas e qualitativas também para a validação dos testes de proficiência, como o de Hawthorne (1997), conforme aponta Lazaraton (2002). O crescimento destas pesquisas mistas, no entanto, é muito tímido, visto que a maioria dos estudos na área de ensino e aprendizagem, inclusive no contexto brasileiro,

ainda optam somente pelo paradigma qualitativo de pesquisa. De um total de 524 artigos analisados por Lazaraton (2005), apenas 7 ou 1% dos estudos optaram pela abordagem híbrida, enquanto 450 ou 86% fizeram uso somente do paradigma qualitativo.

Apesar de refletirem concepções diferentes sobre a realidade social e buscarem responder a diferentes tipos de perguntas, são vários os pesquisadores que se colocam a favor da combinação das 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 apud ALMEIDA, 2009).

Acreditamos que pelo fato de o presente estudo avaliar a proficiência na CO do futuro professor de LI no contexto brasileiro, faz-se necessário, não apenas apresentarmos dados quantificados acerca da proficiência desse docente, mas também mapearmos um possível contexto de aprendizagem desta habilidade linguística e os envolvidos nesses eventos sociais.

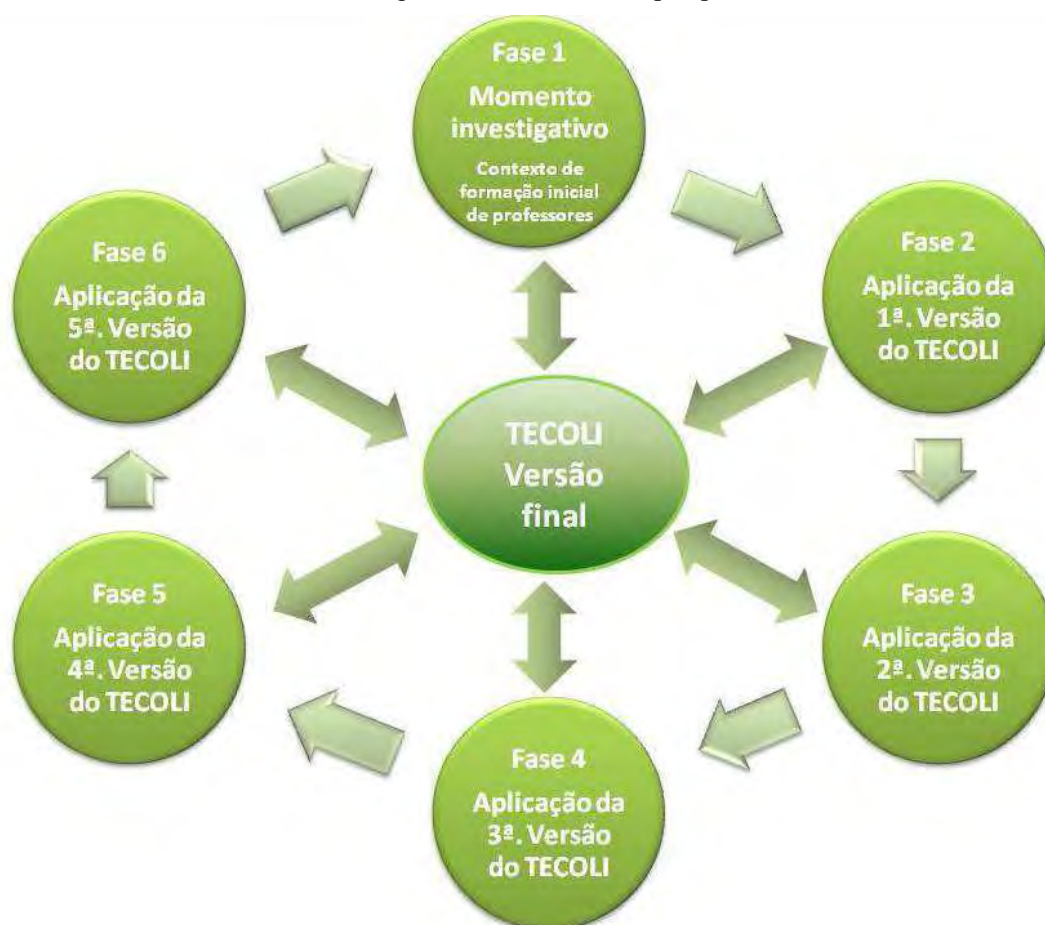
2.2 Caracterização dos contextos da investigação e dos participantes

Embora já tenhamos afirmado na introdução desta tese que esta investigação faça parte de um projeto de pesquisa cujo objetivo é tratar da questão da proficiência linguística de professores de línguas em formação inicial, nosso estudo não se desenvolveu somente em tal contexto, mas também em outros que pudessem contribuir para a elaboração do teste de CO em questão.

Foram basicamente seis as fases que nos possibilitaram realizar a presente pesquisa: 1) investigação do ensino da CO em um contexto de formação inicial de professores de LI; 2) aplicação de uma primeira versão do teste de CO em dois diversos contextos de formação inicial de professores de LI como LE no Brasil; 3) aplicação de uma segunda versão do teste de CO em um contexto de formação continuada de professores de italiano como segunda língua (doravante L2) na Itália; 4) aplicação de uma terceira versão do teste de CO em um contexto de formação de professores de italiano como LE no exterior; 5) aplicação de uma quarta versão do teste de CO em um contexto de formação inicial de professores de LI como LE na Itália; e 6) aplicação da versão preliminar do teste de CO em cinco contextos de formação inicial de professores de LI como LE no Brasil.

Optou-se por coletar dados em contextos do mundo real de interesse dos candidatos a fim de complementar as características, já existentes, da prática de avaliação da língua. A fim de melhor visualizar a interação entre as fases de nossa pesquisa, elaboramos a seguinte figura:

Figura 07 – As fases da pesquisa



Pela figura 07 é possível observar que todas as seis fases da pesquisa contribuíram para a elaboração da versão final do TECOLI. Enquanto as setas de apenas uma ponta representam as alterações que o teste sofreu ao longo das seis fases da pesquisa, as setas com pontas duplas simbolizam a contribuição de cada versão, além da diagnose realizada inicialmente para a facção do protótipo TECOLI.

Consideramos o processo cíclico, dinâmico e contínuo tendo em vista que um teste de proficiência deve ser sempre refeito e para tal deve passar por várias etapas de planejamento e de elaboração, desde a escolha dos textos e a preparação das tarefas até a testagem dos itens para que estes sejam calibrados e possam de fato ser utilizados. Sendo assim, nossa proposta é elaborar tatno uma versão possível de um teste de CO que avalie o construto definido quanto as suas especificações, que forneçam um resumo oficial sobre o que é o teste e como ele deve ser.

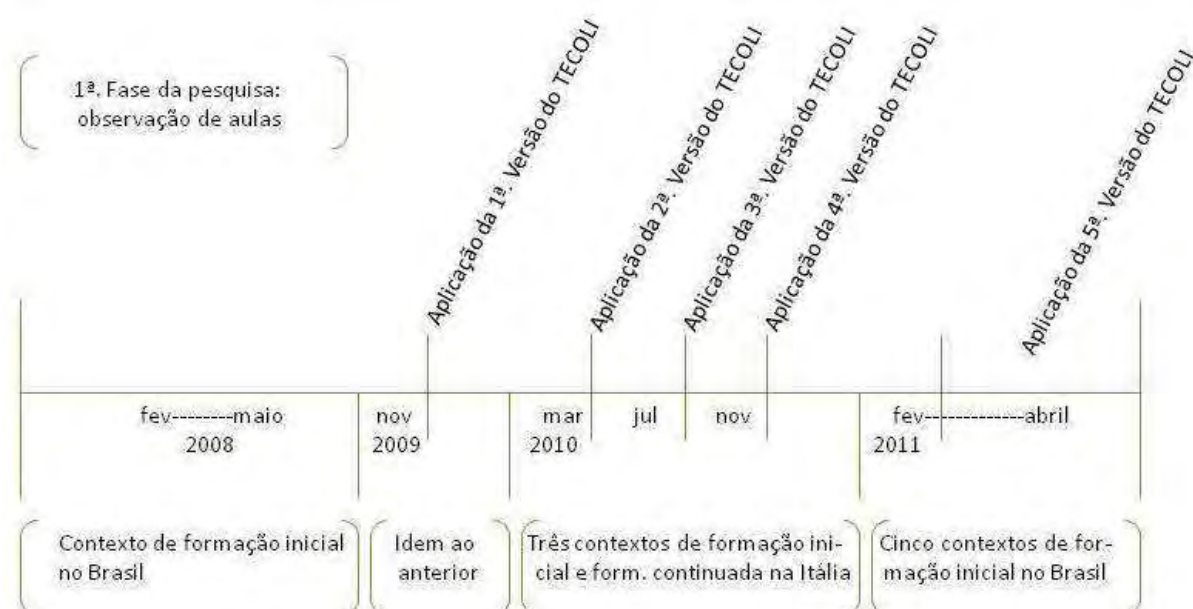
2.3 Coleta de registros

Os dados pertencentes à fase de investigação foram coletados durante quatro meses do primeiro semestre do ano letivo de 2008 de uma turma de alunos concluintes, Turma A, do

Curso de Licenciatura em Letras, com Habilitação em Português-Italiano, de uma universidade pública, localizada no interior paulista do Brasil. Este contexto de investigação foi selecionado porque os objetivos desta pesquisa estão extremamente relacionados à graduação em Letras, mais especificamente aos (futuros) professores de LI no contexto brasileiro. A coleta dos dados só foi retomada em novembro de 2009, desta vez na segunda fase, porém em um contexto diverso.

Em 2010 demos início à coleta de dados no exterior, quando foram aplicadas as 2ª., 3ª., e 4ª. versões do TECOLI. A figura 8 apresenta a coleta de dados em ordem cronológica:

Figura 08 – Ordem cronológica da coleta de dados



1ª. Fase: Investigação do contexto

Esta fase foi estabelecida de modo a fornecer-nos uma análise empírica da situação de uso da L-alvo, visto que possuíamos apenas os critérios teóricos relacionados ao entendimento da habilidade linguístico-comunicativa em questão (BACHMAN e PALMER, 1996). É importante ressaltar que a situação de uso a qual nos referimos é justamente aquela de sala de aula, isto é, qual L-alvo o professor utiliza durante suas aulas, qual insumo é fornecido durante as atividades de CO, dentre outros.

As análises das necessidades futuras dos candidatos em um teste com propostas específicas envolvem, de acordo com Alderson et al. (1995), tanto a coleta de informação sobre qual língua será necessária para testar os candidatos em relação às propostas do teste, quanto a observação direta das pessoas na situação de uso da língua. Só assim, segundo os autores, será possível determinar o conjunto de variáveis relevantes para o uso da língua.

Os dados da Turma A concernem somente ao ensino da CO no contexto pesquisado. Podemos afirmar que tal contexto contribuiu para que obtivéssemos um panorama do ensino de CO em um curso típico de LI na universidade pública.

Embora os contextos de investigação do ensino da CO não sejam os mesmos de aplicação dos testes, tal fase exploratória foi de fundamental importância por fornecer as bases para a elaboração da primeira versão do TECOLI, dado que soubemos qual o tipo de insumo oral fornecido aos futuros professores, além de ter observado qual o tipo de ensino e aprendizagem da CO em tal contexto, considerado como típico, conforme apontamos anteriormente neste capítulo. É válido ressaltar que consideramos contexto típico aquele de formação de professores de italiano (Licenciatura Dupla) no Brasil, com duração de 4 ou 5 anos, e que forma docentes para atuarem no mercado de trabalho brasileiro.

A seguir apresentamos as demais fases da pesquisa, durante as quais administramos nosso teste a diferentes grupos de indivíduos, em partes representativos da população à qual se destina o TECOLI.

2ª. Fase: Aplicação da 1ª. versão do TECOLI

Na 2ª. fase da pesquisa foi elaborada e aplicada a 1ª. versão do TECOLI (vide apêndice A). O planejamento do teste, que iniciou-se em janeiro de 2009, considerou os dados coletados na fase anterior, assim como os subsídios teóricos, os dados da literatura e dos testes de proficiência existentes no cenário internacional.

Os participantes desta fase da pesquisa são professores de LI em formação inicial, pertencentes a duas universidades públicas estaduais, uma da região sul e outra da região sudeste do Brasil, que fizeram o teste de CO em uma versão preliminar a fim de colaborar para a sua futura refacção e reestruturação. Contamos com a participação de catorze alunos formandos, que além de submeterem-se ao teste em dezembro de 2009, também responderam a um questionário elaborado pela pesquisadora, detalhado na subseção referente aos instrumentos de pesquisa.

3ª. Fase: Aplicação da 2ª. versão do TECOLI

Os dados referentes às 3ª, 4ª, e 5ª fases foram coletados no exterior por meio de uma parceria⁷⁸ estabelecida com uma faculdade para estrangeiros na Itália.

⁷⁸ Doutorado PDEE/CAPES, processo 464509-0, desenvolvido junto à *Università per Stranieri di Perugia* de 01 de março a 31 de novembro de 2010.

O primeiro contexto estrangeiro no qual o TECOLI (apêndice B) foi aplicado é um contexto de formação continuada de professores de LI como L2. Os aproximadamente quarenta docentes que participaram da coleta ministram aulas de LI como L2 nos Centros Territoriais Permanentes, os CTPs, espalhados por toda a Itália e contribuíram para este estudo submetendo-se ao TECOLI e, posteriormente, respondendo a um questionário elaborado *ad hoc* para tal público. Além disso, foi gravada em áudio uma discussão que seguiu a coleta, na qual tais professores sugeriram modificações nas tarefas da versão do TECOLI em questão.

4ª. Fase: Aplicação da 3ª. versão do TECOLI

A terceira versão do TECOLI (vide apêndice C) foi aplicada a 14 professores de LI como LE no exterior, de um curso de formação continuada (atualização), realizado na *Università per Stranieri de Perugia* durante o mês de julho de 2010, com uma duração total de 200 horas. É importante destacar que quatro desses professores que atuam no exterior são falantes nativos.

Novamente submetemos os candidatos ao teste e posteriormente a um questionário, cujo objetivo foi coletar as impressões dos professores/especialistas sobre o instrumento avaliativo em questão.

5ª. Fase: Aplicação da 4ª. versão do TECOLI

O público escolhido para submeter-se ao TECOLI (vide apêndice D) nesta fase foram os alunos do curso de “*Laurea Magistrale*” em “*Italiano per l’insegnamento a stranieri*”. Um total de 10 alunos, entre eles nativos e estrangeiros, colaboraram com a pesquisa.

Foi escolhido tal público devido ao fato que na Itália o curso de graduação, conhecido como *Laurea Triennale*, tem uma duração de apenas três anos e não habilita o aluno formado a lecionar a LI como L2 ou LE. Sendo assim, achamos oportuno, principalmente por conta da grande quantidade de alunos estrangeiros que frequentam os cursos de graduação, aplicar o TECOLI em um primeiro ano da *laurea magistrale*, antiga *specialistica*, que tem uma duração de apenas dois anos, e habilita o graduado a ensinar a LI.

6ª. Fase: Aplicação da 5ª. versão do TECOLI

A última fase da nossa coleta de dados, assim como a primeira e a segunda, foi realizada em cinco contextos de formação inicial de professores de LI. A 5ª. versão do TECOLI (vide apêndice E) foi aplicada em cinco universidades públicas brasileiras, das

regiões sul e sudeste, com o objetivo de coletar, desta vez, dados de grupos de indivíduos típicos ou representativos de um maior grupo, que seria aquele de professores e futuros professores de LI no Brasil. A escolha pelas regiões sudeste e sul deve-se, principalmente, ao fato de a grande maioria das universidades que possuem o curso de graduação em LI localizarem-se nestas duas regiões. Além do mais, o interesse por tal LE é maior nestas localidades por conta da grande imigração de italianos, em tais zonas, ocorrida nos séculos XIX e XX.

Para aplicarmos o teste nos contextos citados contamos com o valioso auxílio de professores de LI titulares em tais universidades. A eles foi enviada uma carta via email (vide apêndice G) na qual constavam uma breve explicação do nosso projeto de pesquisa, bem como da importância da aplicação do TECOLI naquele contexto específico.

Optamos por mais de um contexto nesta última fase por crermos que para obtermos estimativas de parâmetros populacionais mais acurados, como proposto por Bachman (2004), devemos nos basear em grupos relativamente grandes.

2.4 Instrumentos de coleta dos dados

Partindo do princípio de que a “observação” é multifacetada e de que são várias as combinações possíveis para “olharmos” um determinado evento (MCDONOUGH e MCDONOUGH, 1997), foram adotados vários instrumentos de coleta durante a fase de investigação.

Para mantermos coerência com o cunho etnográfico da pesquisa, optamos por utilizar os seguintes instrumentos durante a 1ª fase do estudo: - observações em sala de aula gravadas em vídeo; - entrevistas semi-estruturadas com P gravadas em áudio; - diários e notas de campo da pesquisadora.

Nas demais fases da pesquisa foram utilizadas as várias versões do TECOLI, além de um questionário semi-estruturado com o objetivo de coletar as impressões dos alunos-candidatos acerca de tal avaliação e um questionário com a escala Likert respondido por candidatos e professores-especialistas com o objetivo de recolher os pareceres dos mesmos acerca da versão do TECOLI a qual foram submetidos. Além do questionário, na terceira fase de pesquisa foi feita uma gravação em áudio da discussão entre os docentes participantes acerca da impressão que tiveram do TECOLI.

Passamos, a seguir, à discriminação de cada um dos instrumentos de coleta de dados utilizados.

2.4.1 Instrumentos da primeira fase da pesquisa

2.4.1.1 Observações em sala de aula

A observação em sala de aula tem como objetivo observar diversos aspectos, visto que o ambiente de aprendizagem e a auto instrução do aluno se relacionam e se influenciam mutuamente, como explica White (1999). Foram observadas 10 aulas de 90 minutos cada durante os meses de fevereiro a abril de 2008 na Turma A. As observações das aulas totalizaram 15 horas, sendo que uma aula típica⁷⁹, de 1h30, foi transcrita na íntegra (vide apêndice H).

2.4.1.2 Entrevista

A entrevista semi-estruturada também foi uma de nossas opções para a coleta de dados por estar mais próxima do paradigma qualitativo de pesquisa. Apesar das perguntas pré-estabelecidas, esta forma de entrevista possibilita uma interação informal com os entrevistados, o que faz com que comentários e novas perguntas possam surgir durante sua realização (BURNS, 1999 apud PITELI, 2006).

A entrevista com a P de LI teve a finalidade de traçar o seu perfil profissional, coletar dados pessoais e de experiência prévia como professora de LE, e saber sua opinião a respeito do ensino da LI, principalmente no que concerne à CO.

2.4.1.3 Diários e notas de campo da pesquisadora

Durante as aulas observadas, anotamos as informações mais importantes para o estudo, que foram transformadas em diário de pesquisa (vide apêndice I) ao final de cada aula investigada. Além das informações das aulas, descrições e reflexões foram relatadas nos diários, que totalizaram 10 ao término da pesquisa.

2.4.2 Instrumentos das demais fases da pesquisa

De acordo com Read (2004), na pesquisa sobre testes é comum solicitar aos candidatos seus pareceres e perspectivas sobre a aplicação de uma versão piloto de um teste ainda em desenvolvimento. Através de questionários ou de entrevistas, os candidatos podem relatar o nível de dificuldade do teste, qualquer tipo de problema que eles tiveram com as instruções ou com formatos de tarefas e ainda mesmo sobre as percepções da imparcialidade do teste ao medir sua habilidade. Por acreditarmos que a perspectiva dos candidatos sobre o

⁷⁹ Consideramos “aula típica” aquela na qual foi enfocada a CO por P de modo semelhante às aulas anteriores.

teste realizado também fez parte da construção de validade do mesmo, utilizamos dois questionários, aplicados a públicos diferentes, mas com o mesmo objetivo.

2.4.2.1 Questionário de *feedback* de candidatos

Ao final da aplicação do teste de CO, foi solicitado aos candidatos que respondessem a um questionário (vide apêndice J), elaborado com base nos trabalhos de Elder (1993, v.2) e Pant e Vock (2007), a fim de coletarmos suas reações ao teste.

O objetivo do questionário foi possibilitar um primeiro levantamento do perfil das participantes e suas percepções a respeito de sua própria proficiência da CO na LE e da avaliação da CO. Addamigh (s.d) relata em seu trabalho que só conseguiu notar problemas na primeira questão de uma versão da prova de CO do IELTs quando obteve as respostas dos candidatos aplicados ao final do teste. Segundo esse autor, a maioria dos avaliados alegaram não ter tido tempo para responder à primeira questão por não conseguirem ler e interpretar seu enunciado a tempo, o que fez com o pesquisador compreendesse que estava medindo uma segunda habilidade além da CO, a competência de leitura em alta velocidade.

As primeiras questões abordam as experiências de aprendizagem, e eventualmente de ensino, de LI na escola regular e em escolas de línguas. A essas, seguem perguntas sobre o ensino da CO durante o curso de formação inicial, bem como sobre a proficiência oral que julgam adequada para ensinar a LI. A segunda parte do questionário visa a obter os pareceres dos candidatos sobre o teste ao qual foram submetidos. Foram feitas perguntas sobre a dificuldade de cada tarefa realizada, sobre os textos orais utilizados e, por fim, sobre o desempenho que cada candidato acredita ter atingido.

Na última parte do questionário foi colocada uma questão com a escala Likert, que, de acordo com Marradi e Gasperoni (2002), são normalmente inseridas em questionários estruturados, destinados a ser aplicados a um grupo de sujeitos, tendo como objetivo principal trazer à tona as posições dos mesmos através de uma dimensão conceitual.

Os itens de tal escala são seguidos de categorias numeradas que vão, no nosso caso, de um a 4 e significam: 1) Estou totalmente de acordo; 2) Estou de acordo; 3) Estou parcialmente de acordo; 4) Não estou de acordo. Optamos por usar somente quatro categorias, ao invés das cinco tradicionalmente utilizadas, pois muitos candidatos, a fim de não se comprometerem com o pesquisador, circulam o número 3, que é a resposta mais neutra. Os dados obtidos por

meio da escala Likert formam o que chamamos de escalas nominais e são quantificados e posteriormente analisados com o auxílio do SPSS⁸⁰.

O questionário aplicado aos candidatos submetidos à última versão do teste sofreu algumas alterações que visaram a coletar o parecer dos candidatos sobre o teste, de um modo geral, mas também sobre cada uma das técnicas utilizadas no seu interior (vide apêndice K). Deste modo, foi mantida a primeira parte com perguntas sobre o perfil do candidato.

2.4.2.2 Questionário de *feedback* de especialistas

Como parte do processo de validação do conteúdo, foi solicitado a “experts”⁸¹ em ensino de Língua Italiana, 10 professores de LI como LE no exterior, 9 professores de LI como L2 na Itália, 6 professores recém-formados em Letras na Itália e 5 professores de italiano em universidades brasileiras, que avaliassem as tarefas que compõem o teste de CO, em termos de a) medida de proficiência linguística; e b) medida de competência comunicativa de sala de aula (ELDER, 1994). O questionário aplicado a tais participantes pode ser visualizado no apêndice L.

2.4.2.3 As várias versões do TECOLI

Como já dito anteriormente, além de ser o objetivo deste estudo, o TECOLI é também o nosso principal instrumento de coleta de dados, visto que sua elaboração, ao longo de todas as fases apresentadas anteriormente, depende da coleta das impressões dos estudantes acerca da versão à qual foram submetidos e o parecer dos “experts” sobre a versão do teste analisada por eles. Ao ser elaborado por etapas, o TECOLI foge do padrão de muitos testes de proficiência, que são elaborados, aplicados e somente revisados após uma primeira aplicação da versão final. O nosso teste de CO, detalhadamente descrito no capítulo referente à “Análise dos dados”, será resumidamente apresentado nesta subseção, dado que é também considerado um instrumento de coleta.

O TECOLI é um teste de desempenho, visto que suas tarefas procuram simular as demandas linguísticas com as quais o professor de LI irá se deparar tanto em sala de aula, quanto fora dela, durante a continuidade de seu processo de formação. Além de ser um teste de desempenho, este segue também um modelo de avaliação com proposta específica (teste LSP), visto que existem indícios, de acordo com Elder (2001), de que os professores de LE,

⁸⁰ O SPSS é um software aplicativo do tipo científico, acrônimo de *Statistical Package for the Social Sciences* - pacote estatístico para as ciências sociais.

⁸¹ Consolo (2005, p. 278) utiliza a terminologia “experts in ELT (English Language Teaching)”, para se referir aos chamados ‘especialistas do ensino de língua inglesa’.

durante o seu curso de formação, não têm um amplo acesso a uma formação linguística específica para professores (um *language training*), que é ou muito geral ou muito acadêmica, não possibilitando ao professor desenvolver a competência discursiva ou pragmática, extremamente necessária à comunicação de sala de aula. Outro fator que tornou o LSP teste a melhor opção de uso para esta pesquisa é que as medidas utilizadas para avaliar a proficiência de licenciados que desejam adentrar o mercado de trabalho são “consideradas prognósticos inadequados do desempenho no domínio profissional⁸²” (p. 152).

Os objetivos do teste de CO são:

- 1) identificar as lacunas na proficiência em CO do professor de LI a fim de colaborar com os contextos de formação de tais docentes, que poderão, se for o caso, rever os objetivos de ensino da LE no contexto de formação pré-serviço;
- 2) certificar professores de LI atuantes, ou que desejem atuar, no contexto de ensino brasileiro.

A fim de atingir os objetivos expostos, o teste passou por um processo de desenvolvimento, detalhado no capítulo referente à “Análise dos dados”, dividido em três amplos estágios: 1) *Design*; 2) Operacionalização; e 3) Administração. Tal processo serve como um pano de fundo para a nossa pesquisa e visa a detalhar como o TECOLI foi desenvolvido. Um das opções feitas por nós durante a fase de planejamento ou *design* foi não tentar incluir todas as tarefas de CO desenvolvidas pelo professor dentro e fora de sala de aula, mesmo porque muitas delas são impossíveis de se realizar na ausência do aluno ou dos interlocutores. Assim, tarefas que avaliem a interação do professor com seu aluno ou com outro interlocutor ficariam restritas a um teste de produção oral.

O modelo de teste descrito neste trabalho pode ser considerado um protótipo para o desenvolvimento de testes similares e o seu processo de validação deu-se por meio da leitura da literatura relevante sobre testes de LE e aquisição de LE, consulta de elaboradores de teste e professores de língua experientes sobre vários pontos do processo de desenvolvimento do teste, bem como uma análise estatística dos dados de sua aplicação.

Vale frisar que o teste em questão não visa a fornecer habilitação para o ensino da LI em nenhum contexto, pois seu único objetivo é certificar a proficiência de (futuros) professores de LI, na CO nos níveis C1 e C2 do “Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação” (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

⁸² *considered inadequate predictors of performance in the professional domain.*

Portanto, a referência metodológica do TECOLI será o Quadro Europeu, tendo em vista que ainda não existe nem no Brasil, nem na América Latina, um documento de referência para a política linguístico-educativa que proponha uma reflexão comum sobre o ensino e aprendizagem das línguas em nosso contexto. Além disso, como apontado por Maggini (2006), entre os professores e os responsáveis pela avaliação da competência linguístico-comunicativa é comum e forte a referência a tal documento.

Quadro europeu comum de referência para as línguas

Será apresentada nesta subseção apenas uma explanação dos níveis que adotamos do Quadro Europeu, pois este documento, que também é nossa referência também teórica, já foi descrito na seção 1.4 do capítulo I.

Os níveis de autonomia e de maestria, aqueles que serão alvo de nosso teste de CO, correspondem ao objetivo mais elevado dos exames da *Association of Language Testers in Europe* (ALTE). Ambos os níveis fazem parte da dimensão C, que classifica o usuário aqui inserido como “proficiente”. É neste nível que se encontra o mais elevado nível de competência intercultural, atingido por muitos docentes de línguas. Os usuários da LE que encontram-se nestes níveis, de acordo com a escala global (vide anexo A), atendem os seguintes descritores de proficiência em CO:

C1: É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. (...)

C2: É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê.(...) [grifo nosso] (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49)

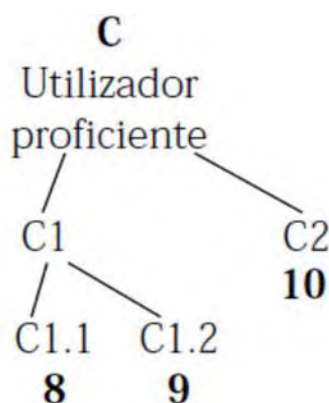
Se observarmos os mais diferentes consagrados testes de LE voltados a professores ou a professores em formação, como o CELI 5 DOC, o TKT, o CELTA, e o ICALT, de Cambridge, e também aqueles em processo de elaboração e implementação, como o TEPOLI⁸³, que visam a avaliar a competência linguística, e muitas vezes teórica, do professor, observaremos que todos eles esperam que o candidato possuam o nível de “maestria”.

Por acreditarmos que o nível de maestria ou C2 seja “utópico” em determinadas situações, decidimos utilizar os descritores dos dois níveis que pertencem à dimensão que encontra-se no topo dos níveis comuns de referência do Quadro Europeu. Nos descritores

⁸³ Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa criado com o objetivo de obter dados sobre a proficiência em língua inglesa de alunos-formandos em cursos de Licenciatura em Letras, e de professores de inglês como LE no Brasil (CONSOLO, 2004).

pertencentes à escala global, apresentados acima, nota-se que não existem diferenças aparentes entre ambos, isto é, um usuário, em qualquer um dos níveis é capaz de compreender quase tudo o que ouve, desde o significado literal ao figurado, mesmo que os textos sejam longos e complicados.

Figura 09 – Subdivisão dos níveis comuns do Quadro Europeu



Retirado do Quadro Europeu (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 60)

Na divisão acima notamos que é possível, como em nosso caso, adotar o nível C1.2, que estaria entre o C1.1 e o C2.1. Para tanto, utilizam-se os descritores dos níveis C1 e C2 para a elaboração de novos descritores que sejam coerentes com o nível escolhido.

O Quadro Europeu ainda postula que o que caracteriza o nível C1, rotulado de “autonomia”, é o fácil acesso que possui o usuário da LE a uma “ampla gama de recursos linguísticos, que permitem uma comunicação espontânea e fluente”. Embora o nível C2 seja intitulado “maestria”, não tem como referência o modelo do falante nativo, isto é, “o que se pretende é caracterizar o grau de precisão, adequação e à-vontade que é típico da língua dos aprendentes com melhores resultados.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 64)

Ainda que o nível C2 em LI seja aquele mais alto, de maestria, a nossa escolha foi feita com base em exames⁸⁴ que certificam os professores, de qualquer disciplina, na Itália; em resultados que os nossos participantes de pesquisa obtiveram em uma simulação do exame CELI 5; e na descrição de tal nível pela certificação PLIDA: “é o nível previsto para ensinar o italiano como segunda língua e para assumir encargos profissionais de alta qualificação”⁸⁵ (PATOTA e PIZZOLI, 2004, p.27). Além do exposto, os níveis presentes no Quadro Europeu são flexíveis; logo, o TECOLI pode ser destinado tanto a um público C1.2 quanto a um público C2.1 ou C2 completo.

⁸⁴ Como exemplo podemos citar o CELI 5 DOC, elaborado pela *Università per Stranieri di Perugia*.

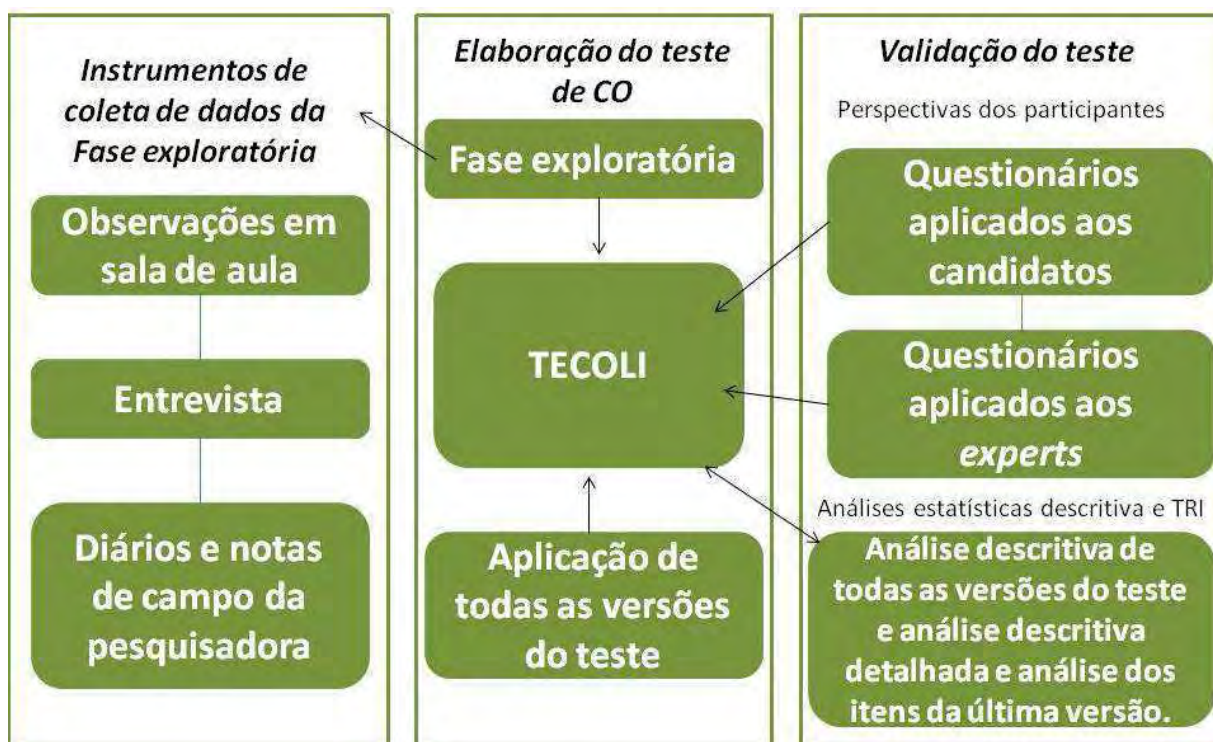
⁸⁵ *è il livello previsto per insegnare l'italiano come L2 e per assumere incarichi professionali di alta qualificazione.*

Diante do exposto, é possível inferir que o público-alvo do teste serão (futuros) professores de LI autônomos que sejam capazes de utilizar a CO da L-alvo tanto para a continuidade de sua formação e preparação de aulas, quanto para a interação com outros falantes dentro e fora da sala de aula. Assim, o candidato que conseguir atingir as demandas do TECOLI mostrará ter condições de desenvolver as seguintes atividades⁸⁶:

- a) compreender, ao vivo ou por meio de textos gravados em áudio e/ou vídeo, monólogos, conversas, entrevistas, discussões ou debates sobre qualquer argumento, mesmo aqueles abstratos e complexos;
- b) compreender qualquer registro de língua falada por um nativo em uma velocidade normal, mesmo que esta esteja permeada de expressões idiomáticas ou coloquialismos ou regionalismos, ou de uma terminologia não-familiar.

Antes de tratarmos dos procedimentos de análise dos dados, vale reforçar que os diferentes instrumentos empregados para coletar dados nesta pesquisa são complementares e informam ricamente os fenômenos que investigamos. A figura 10 exibe o diálogo entre as fases de elaboração e de validação do teste:

Figura 10 – Desenho de como os instrumentos da pesquisa dialogam



⁸⁶ Descritores retirados do exame CELI 5 DOC (<http://www.cycl.it/canale.asp?id=161>) no qual nos baseamos em muitos momentos da elaboração de nosso teste. Tal exame é detalhadamente apresentado no capítulo referente à Fundamentação Teórica deste estudo.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Os dados de observação de aulas foram utilizados para descrever qualitativamente os contextos de ensino em que estão inseridos os participantes da fase de investigação desta pesquisa. Os dados coletados por meio dos questionários e entrevistas foram categorizados, triangulados e discutidos para caracterizar os contextos em que esta pesquisa ocorreu.

Assim, na 1ª. fase do nosso estudo procuramos investigar o ensino da CO sob o ponto de vista da pesquisadora (doravante PQ), da professora (doravante P), e dos alunos, sendo que as percepções destes últimos foram coletadas durante as aulas observadas.

Tal primeira fase foi necessária por haver-nos fornecido uma análise empírica da situação de uso da língua (SPRUGNOLI, 2005). Embora o TECOLI seja desvinculado de textos, materiais e métodos de aprendizagem específicos, o panorama sobre o ensino da CO possibilitou-nos estabelecer o construto a ser avaliado, escolher as tipologias textuais a serem utilizadas no teste aplicado e embasar a elaboração, correção e análise teórica do teste.

Em um segundo momento, foi feita a análise quantitativa dos dados obtidos com a aplicação e correção das quatro versões e do teste final de CO com base na revisão bibliográfica, na estatística clássica, ou descritiva, realizada no software Microsoft Excel, e na Teoria de Resposta ao Item (doravante TRI), a qual é embasada o modelo Rasch, com o uso do aplicativo de análise estatística de dados⁸⁷.

De acordo com Read (2010), a ferramenta mais óbvia usada na pesquisa sobre testes de línguas são os procedimentos estatísticos, mas isso não significa que não deva ser feita uma análise qualitativa e crítica a partir dos resultados obtidos na aplicação e na correção de todas as versões do teste.

O uso da estatística é também justificado por Bachman (2004), tendo em vista a necessidade que os testes de língua têm de “medir”. A fim de estimar a proporção de erros e a confiabilidade da pontuação do teste, são usadas teorias de medição como base para a análise e interpretação dos resultados. Sendo assim, segundo a autora, sem quantificação estatística não existe a medição.

2.5.1 Análise estatística

A análise estatística, também conhecida como quantitativa, visa a fornecer “informações referentes ao grau de dificuldade que um candidato encontra ao responder uma

⁸⁷ BILOG-MG3 e MULTILOG 7.

tarefa ou um item específico em relação ao nível de proficiência indagado⁸⁸” (PELLICCIA, 2006, p. 72), ou seja, revela as qualidades do teste, como a confiabilidade (HUGHES, 2003). Para tanto, é preciso, de acordo com a autora citada, descrevermos a qualidade das tarefas e dos itens presentes em uma prova ou em um exame a partir das respostas dadas pelos candidatos. Assim, como apontado por Hughes (2003, p.65), as respostas presentes na análise quantitativa “devem ser examinadas a fim de descobrir interpretações equivocadas, respostas imprevistas, mas possivelmente corretas, e quaisquer outros indicadores de itens imperfeitos⁸⁹”

Partindo de tal pressuposto, as informações que obtemos podem confirmar ou rejeitar os juízos subjetivos expressos na fase de análise qualitativa. Esta última foi realizada em nosso trabalho acoplada à primeira, a quantitativa. Em outras palavras, procuramos, após entender o funcionamento das tarefas e dos itens, retornar àqueles identificados como inadequados para analisá-los novamente a fim de tentar “explicitar, em termos qualitativos, as problemáticas evidenciadas pelos resultados da análise estatística⁹⁰”, como sugerido por Pelliccia (2006, p. 73).

2.5.1.1 As teorias estatísticas

Avaliação e medição são dois momentos correlatos, pois a medição serve para fazer uma avaliação, e pode-se avaliar somente quando foi possível medir (PICHIASSI, 2000). De acordo com o Bachman (1990), ‘medir’ nada mais é do que quantificar características dos candidatos com base em regras e procedimentos. Tal quantificação deverá ser realizada com o auxílio das técnicas estatísticas e no caso dos testes de proficiência, o que será medido são traços, habilidades ou atributos observáveis indiretamente.

É sabido que a grande maioria de textos sobre elaboração de testes geralmente apresentam estatísticas básicas ao longo do modelo clássico da psicometria, permitindo ao usuário compendiar as distribuições dos pontos, estimar a confiabilidade do teste, analisar a funcionalidade de um item particular no teste e calcular correlações com propostas variadas

⁸⁸ (...) *la base su cui si fondano gli esami di certificazione linguistica, in quanto rendono possibile l'elaborazione di task e item e l'analisi qualitativa delle prove d'esame, garantendone, in prima istanza, la validità. Tale analisi qualitativa, che rappresenta pertanto una procedura fondamentale di validazione delle prove, viene eseguita ciclicamente, individualmente o in team, fino alla produzione degli esami veri e propri. Simile procedura potrà essere ripetuta anche dopo che gli item siano stati sottoposti a validazione statistica.*

⁸⁹ (...) *should be examined in order to discover misinterpretations, unanticipated but possibly correct responses, and any other indicator of faulty items.*

⁹⁰ *explicitare, in termini qualitativi, le problematiche evidenziate dai risultati dell'analisi statistica.*

(BACHMAN, 2004). Para tanto, pode-se fazer os cálculos manualmente ou por meio de *softwares* desenvolvidos para tal.

A psicometria, campo de estudo da teoria e da técnica de medida em psicologia, sendo, portanto, um ramo da Psicologia que interfaceia com a Estatística (PASQUALI, 2003), trabalha com dois parâmetros: a resposta (comportamento do sujeito) e o critério. Este último é entendido de maneiras diferentes, o que gera os dois modelos de Psicometria, conhecidos como “Teoria Clássica dos Testes (doravante TCT)” e “TRI”. O primeiro, de acordo com Pasquali (2003, p. 67):

se ocupa em explicar resultado final total, isto é, a soma das respostas dadas a uma série de itens, expressa no chamado *escore total* (T). Por exemplo, o T em um teste de 30 itens de aptidão seria a soma dos itens corretamente acertados. [...] se [...] o sujeito acertou 20 itens e errou 10, seu *escore T* seria de 20. (2003, p.67).

Segundo Bachman (2004), a TCT pode auxiliar o elaborador de um teste de línguas ao fornecer informações que possibilitam controlar as características da distribuição total da pontuação, com destaque para o nível de dificuldade do teste e a dispersão da pontuação. Além disso, é possível aumentar a confiabilidade da consistência interna do teste e diagnosticar quais itens não cumpriram com sua função dentro da proposta do teste.

A estatística clássica, no entanto, possui limitações significantes e desde os anos 80 está sendo utilizada a TRI para complementá-la ou até mesmo substituí-la. Um dos problemas apontados na TCT, de acordo com Barros (2008, p. 25), é que a mesma assume que “diversos tipos de resposta dos sujeitos ocorrem somente pelas diferenças entre as habilidades que estão sendo medidas no teste”. Deste modo, “todas as outras variáveis como condição material, do ambiente, psicológicas, etc, são consideradas constantes”. Além disso, Pasquali (2003) afirma que a TCT apoia-se no *escore total* do teste, e não em cada item que o compõe. Toda e qualquer informação do item, deste modo, deriva de considerações do teste geral, impossibilitando, assim, determinar como o examinando responde cada item individualmente.

Devido às limitações apontadas, a utilização da TRI como técnica de avaliação têm-se mostrado cada vez mais eficiente nos cenários nacional e internacional. Uma das vantagens desta nova teoria é que ela fornece estimativas de confiabilidade para cada item, ao invés de calcular tal índice para o teste como um todo. No entanto, como apontado por Bachman (2004), é preciso, antes de tudo, que o pesquisador tenha uma mínima quantidade de dados e que conheça as linhas bases para interpretar os resultados.

2.5.1.1.1 Aplicação da Teoria Clássica dos Testes

2.5.1.1.1.1 Resultados Descritivos

A correção das versões provisórias do TECOLI, a saber “versão 1”, versão 2”, “versão 3” e “versão 4”, foram realizadas após o encerramento da aplicação de cada uma delas, visto que nosso objetivo era analisar a pontuação dos testes aplicados e usar os resultados de tais análises para efetuar mudanças que pudessem controlar a validade de cada item e determinar o grau de eficácia global do teste.

Para tornar os resultados confiáveis, Porcelli (1975) sugere que a amostra⁹¹ de estudantes que será submetida ao(s) teste(s) experimental(ais) seja a mais vasta possível. No entanto, como afirmado pelo próprio autor, tal empreitada não é realizável na maioria das situações nas quais atuam professores de línguas. Assim, a colaboração das universidades e outros contextos de ensino da LI foram de extrema importância para que conseguíssemos obter uma amostra de dados significativa da população⁹² em questão.

De acordo com Andrade et al. (2000, p.8), na área de Avaliação Educacional é comum que “uma população seja definida por determinadas características que podem variar, dependendo dos objetivos do estudo, e portanto, podem ou não ser relevantes para a diferenciação das populações”. Em nosso estudo, como já explicado na metodologia, foram vários os grupos que nos forneceram os dados. No entanto, nem todos possuíam as mesmas características, o que não prejudicou o processo de elaboração dos dados. Pelo contrário, cada grupo trouxe um diferente olhar sobre o teste, que será melhor detalhado e comentado na seção referente à análise dos questionários respondidos pelos candidatos.

O tipo de análise estatística utilizado neste momento foi o descritivo, realizada no software Microsoft Excel. Tal modelo foi escolhido primeiramente por descrever as características de pontuação de um dado grupo e por fornecer a base para análises estatísticas futuras para a investigação das relações e das diferenças entre diferentes distribuições de pontuação, para estimar a confiabilidade da pontuação, e para interpretar as pontuações de maneiras significativas (BACHMAN, 2004). Deste modo, aos aspectos de natureza técnica, fornecidos pela análise descritiva, foram acrescentadas reflexões e considerações qualitativas que nos possibilitaram fazer os ajustes necessários ao TECOLI.

⁹¹ O termo ‘amostra’ na estatística designa um grupo ou uma parte da população, oportunadamente selecionada.

⁹² A população é todo o objeto da pesquisa. No nosso caso, a população em questão são os (futuros) professores de LI como LE no contexto brasileiro, enquanto que as amostras são todos os grupos de (futuros) professores que participaram da fase de pré-teste.

2.5.1.1.1.2 Teoria de Resposta ao Item

Segundo Andrade et al. (2000, p.40),

a TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma determinada resposta a um item como função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que quanto maior a habilidade, maior a probabilidade de acerto no item.

Como apontado por Barros (2008, p. 49),

o foco da TRI não é no teste como um todo e sim nos itens. O interesse não é saber o escore total do indivíduo e sim que habilidade é necessária um indivíduo ter para acertar um determinado item. Desta forma, a probabilidade de um aluno responder corretamente a um item só depende da habilidade que o indivíduo tem em relação a um determinado traço latente e dos parâmetros que caracterizam o item. Porém, apenas as respostas dos alunos são conhecidas, isto é, tanto a habilidade quanto os parâmetros são desconhecidos. Desta forma, então, é necessário estimá-los. Na TRI este processo de estimação é conhecido como calibração.

“A TRI possui modelos logísticos que se distinguem pelo número de parâmetros que utilizam para descrever um item. Há modelos de um, dois e três parâmetros” (LAPKOSKI, 2008, p.92). O modelo Rasch, utilizado nesse estudo, é um modelo logístico de dois parâmetros, criado pelo estatístico Georg Rasch e publicado pela primeira vez em 1960. De acordo com McNamara (1996, p. 153 apud LAPKOSKI, 2008, p.92)

Ele permite que sejam feitas estimativas da capacidade implícita do candidato, analisando o desempenho do candidato em um grupo de itens, após terem sido feitas considerações sobre a dificuldade dos itens e do quanto bem eles se ajustam ao nível de capacidade do candidato.

O modelo da TRI utilizado neste estudo envolve um único grupo de uma mesma população.

2.5.1.1.1.2.1 Para o caso de respostas binárias

Inicialmente, o modelo logístico unidimensional de 2 parâmetros foi o utilizado para a análise das provas 1 e 3. De acordo com Barros (2008, p.14),

Na prática, os modelos logísticos para itens dicotômicos [como os das provas 1 e 3] são os modelos de resposta ao item mais utilizados, sendo que há, basicamente, três tipos. Estes se diferenciam pelo número de parâmetros

que utilizam para descrever o item. São conhecidos como modelos logísticos de 1, 2 e 3 parâmetros, que consideram, respectivamente,: somente a dificuldade do item; a dificuldade e a discriminação; a dificuldade, a discriminação e a probabilidade de resposta correta dada por indivíduos de baixa habilidade.

O modelo por nós adotado, o de dois parâmetros, é dado pela expressão:

$$P(U_{ij} = 1|\theta_j) = \frac{1}{1 + e^{-D a_i (\theta_j - b_i)}}$$

Com $i=1, 2, \dots, I$ e $j=1, 2, \dots, n$, onde:

U_{ij} é uma variável dicotômica que assume valores 1 quando o indivíduo j responde corretamente o item i , ou 0 quando o indivíduo j não responde corretamente ao item i .

θ_j representa a habilidade (traço latente) do j -ésimo indivíduo.

$P(U_{ij} = 1|\theta_j)$ é a probabilidade de um indivíduo j com habilidade θ_j responder corretamente o item i e é chamada de Função de Resposta de Item – FRI.

b_i é o parâmetro de dificuldade (ou de posição) do item i , medido na mesma escala de habilidade. Este parâmetro representa a habilidade necessário para uma probabilidade de acerto igual a 50%. Assim, quanto maior o valor de b_i , mais difícil é o item, e vice-versa.

a_i é o parâmetro de discriminação (ou de inclinação) do item i , com valor proporcional à inclinação da Curva Característica do Item (doravante CCI) no ponto b_i .

D é um fator de escala, constante igual a 1. Utiliza-se o valor 1,7 quando deseja-se que a função logística forneça resultados semelhantes ao da função ogiva normal.

Itens com valor negativo de a não são esperados nesse modelo, pois indicariam que a probabilidade de responder corretamente o item diminui com o aumento da habilidade. Em contrapartida, baixos valores de a indicam que o item tem pouco poder de discriminação.

A Função de Informação do Item, de acordo com Andrade et al. (2000), permite avaliar quanto um item contém de informação para a medida de habilidade do indivíduo. Embora a estimativa dos níveis de habilidades possa assumir valores de $-\infty$ a $+\infty$, neste estudo foram definidos os escores TRI com média zero e desvio padrão 1, isto é, escala (0,1). No modelo logístico de 2 parâmetros a equação Função de Informação do Item pode ser escrita como:

$$I_i(\theta) = \frac{\left[\frac{d}{d\theta} P_i(\theta) \right]^2}{P_i(\theta) Q_i(\theta)}$$

onde:

$I_i(\theta)$ é a “informação” fornecida pelo item i no nível de habilidade θ ;

$P_i(\theta) = P(X_{ij} = 1|\theta)$ e $Q_i(\theta) = 1 - P_i(\theta)$.

A informação é maior quando:

- b_i se aproxima de θ ;
- Quanto maior for a_i ;
- Quanto mais c_i se aproxima de zero.

2.5.1.1.1.2.2 Para o caso de respostas não-binárias

Existem casos onde se deseja analisar itens que são elaborados ou corrigidos de forma a ter-se uma ou mais categorias intermediárias ordenadas entre as categorias “certo” e “errado”. Neste tipo de item não se considera somente se o indivíduo respondeu à alternativa correta ou não, mas também se leva em consideração qual foi a resposta dada por ele, sendo este o caso das provas 2 e 4 aqui estudadas.

De acordo com Andrade et al. (2000), o modelo de resposta gradual de Samejima (1969), utilizado aqui, assume que as categorias de resposta de um item podem ser ordenadas entre si. Este modelo tenta obter mais informação das respostas dos indivíduos do que simplesmente se eles deram respostas corretas ou incorretas.

Ainda de acordo com os autores citados no parágrafo anterior (p. 19),

sendo os escores das categorias de um item i arranjados em ordem do menor para o maior e denotados por $k=1, 2, \dots, m_i$, onde m_i+1 é o número de categorias do i -ésimo item, a probabilidade de um indivíduo j escolher uma particular categoria ou outra mais alta do item i pode ser dada por uma extensão do modelo logístico de 2 parâmetros utilizado anteriormente.

Temos então o modelo de respostas graduadas na forma logística dado por:

$$P_{i,k}(\theta_j) = \frac{1}{1 + e^{-D_{a_i}(\theta_j - b_{i,k})}} - \frac{1}{1 + e^{-D_{a_i}(\theta_j - b_{i,k+1})}}$$

Com $i=1, 2, \dots, I$, $j=1, 2, \dots, n$, e $k=0, 1, \dots, m_i$, onde:

$b_{i,k}$ é o parâmetro de dificuldade da k -ésima categoria do item i .

Andrade et al (2000, p. 19) postulam ainda que

Os demais parâmetros são análogos aos já definidos anteriormente. Entretanto, no caso de modelos para itens não dicotômicos, a discriminação de uma categoria específica de resposta depende tanto do parâmetro de

inclinação, comum a todas as categorias do item, quanto da distância das categorias de dificuldade adjacentes.

As curvas geradas pela expressão dada acima são chamadas Curvas de Categoria de Resposta. São estas curvas que mostram a relação entre as probabilidades de respostas nas categorias de cada item e o nível do traço latente e as características do item, isto é, é possível identificar qual a categoria de resposta mais provável de ser escolhida para cada nível de conhecimento do aluno.

2.5.1.1.2.3 Correlação Bisserial (τ_{bis})

Como apontado por Barros (2008), esta correlação é uma medida de associação entre o desempenho no item e o desempenho no teste, e varia de -1 a +1. Esta medida é pouco influenciada pela dificuldade do item e tende a ser invariante de um teste para outro. A correlação bisserial é o índice mais comumente usado para calcular o poder de discriminação.

Um alto valor da τ_{bis} indica que o item diferencia, de maneira efetiva, as pessoas com alta habilidade de pessoas com baixa habilidade. Um valor perto de zero ou negativo indica uma pobre diferenciação entre os desempenhos do item e do teste ou problemas na formulação do item. Um valor razoável da correlação bisserial é 0,30 ou mais, indicando que o item é capaz de discriminar bem alunos que possuem habilidades diferentes.

A correlação bisserial é calculada por meio da seguinte expressão:

$$\tau_{bis} = \frac{M_p - M}{S} \cdot \frac{p}{h(p)}$$

sendo:

- M_p o escore médio no teste para os que acertaram o item;
- M o escore médio no teste para todos;
- p a proporção dos que acertaram o item no teste;
- S o desvio padrão dos escores obtidos nos testes pelos respondentes;
- $h(p)$ o valor da função de densidade normal padrão em p .

Neste capítulo, apresentamos e descrevemos a metodologia utilizada em nossa investigação. Inicialmente, procuramos esclarecer o processo de coleta e análise dos dados qualitativos para, em seguida, fazer o mesmo com os dados quantitativos. Para tanto, na subseção 2.5.1, e em suas subseções, explicamos o que são e como funcionam as teorias estatísticas selecionadas. No capítulo seguinte, tratamos da análise e discussão dos dados coletados na pesquisa em questão.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

Apresentam-se neste capítulo as análises e discussão dos dados, coletados por meio dos instrumentos apresentados no capítulo II, orientadas pelos objetivos deste trabalho e pelas duas perguntas de pesquisa que norteiam esta investigação, a saber:

- 1) Como a caracterização do ensino da CO em um curso de formação de professores de Língua Italiana de uma universidade pública pode contribuir para a elaboração de um exame de proficiência para professores de LI?
- 2) Qual a fidedignidade e validade do instrumento utilizado?

As análises dos dados visam a responder às perguntas de pesquisa expostas acima e estão divididas em quatro seções (3.1, 3.2, 3.3 e 3.4).

Na primeira, considerada uma análise investigativa, trazemos os dados referentes à fase inicial deste estudo, isto é, a uma fase exploratória, na qual pudemos adquirir uma ampla visão do ensino da CO em um contexto típico de formação de professores de italiano. Na seção 3.2 apresentamos as especificações do teste, ou seja, quais escolhas fizemos durante a sua elaboração, bem como o porquê de tais escolhas. Na seção seguinte (3.3) apresentamos os dados que nos possibilitaram compreender como se comportam as várias versões do TECOLI, com exceção da última, bem como quais as alterações efetuadas em cada uma delas. Para tanto, realizamos análises qualitativas e quantitativas, sendo esta última uma análise estatística descritiva. Por fim, na seção 3.4 é feita uma análise minuciosa dos resultados obtidos na aplicação da última versão do TECOLI, por meio da teoria de resposta aos itens, bem como do teste em si, a fim de respondermos à segunda pergunta de pesquisa (“Qual a fidedignidade e validade do instrumento utilizado?”).

3.1 Análise Investigativa

A fim de justificar a necessidade da presente análise investigativa, retomaremos o que já apontamos no capítulo referente à fundamentação teórica sobre tal tipo de análise.

Um teste LSP, como é o nosso, tem parte de seus critérios originados de uma situação de uso da L-alvo, como assevera Douglas (2001b). Além deste, outros pesquisadores como Elder (1993) e McNamara (1997) também frisam a necessidade de investigação do contexto de uso da LE para dele retirar características situacionais e linguísticas que comporão o teste de proficiência.

Partindo do pressuposto apresentado, optamos por realizar uma análise investigativa em um contexto de formação de professores, descrito no capítulo referente à metodologia, que pudesse fornecer-nos tanto o insumo oral ao qual os futuros docentes serão expostos, quanto

as tarefas de CO utilizadas em sala de aula pelos discentes e aquelas desenvolvidas por professores atuantes, no caso a professora titular da turma observada.

Consideramos típico o contexto escolhido para nos fornecer os dados desta fase por este ser um curso de Licenciatura dupla (Português e Italiano), como a maioria dos cursos superiores em Língua Italiana oferecidos no contexto brasileiro. Além disso, a universidade pública onde os dados foram coletados encontra-se no estado de São Paulo, que é a região brasileira que mais oferece graduação em Língua Italiana.

Na subseção que segue apresentamos a análise e discussão das atividades de CO fornecidas pela professora pesquisada aos seus alunos, além de considerações sobre os insumos presentes em sala de aula. Ressaltamos que os dados de origem utilizados para essas análises são a transcrição das aulas observadas e gravadas, o emprego dos diários e notas de campo da pesquisadora, bem como a entrevista com a professora participante.

3.1.1 As atividades de CO realizadas em sala de aula

Durante as observações em sala de aula realizadas na Turma A, em 2008, acompanhamos o desenvolvimento das seguintes atividades de CO: texto oral sobre a biografia de Goldoni e texto oral com um trecho da peça *La locandiera*, propostos pelo LD, entrevista em vídeo com o cantor Pino Daniele e com o autor Dino Buzzati, assistidas durante mini-aulas ministradas pelos discentes, e uma música, *Bella*, de Jovanotti, trabalhada no final de uma das aulas pela docente.

O quadro 09 apresenta uma síntese de todo o conteúdo trabalhado em sala de aula nas aulas observadas, também com a finalidade de observarmos a importância dada à CO em sala de aula, bem como os momentos em que as atividades que focam tal habilidade linguística são desenvolvidas.

Quadro 09 – Dias letivos e conteúdos trabalhados em aula na Turma A

TURMA A				
TERMO I	Fevereiro	22/02/2008	1	Explicação do programa do curso de Língua Italiana IV
		29/02/2008	2	Apresentação da pesquisadora e explicação de sua pesquisa Questionário sobre ensino e aprendizagem da Língua Italiana aplicado pela professora
TERMO I	Março	07/03/2008	3	Discussão, em LE e LM, sobre uma palestra de Literatura Brasileira assistida antes da aula de italiano Exercício de CO do LD: “ <i>Goldoni e La locandiera</i> ”
		14/03/2008	4	Atividade de produção oral: “ <i>Le sei cose belle, le sei cose brutte e le sei cose divertenti della vita</i> ”

		21/03/2008	5	Correção dos exercícios sobre preposição Explicação do pronome relativo “ <i>cui</i> ” / Exercícios do LD
TERMO II	Abril	04/04/2008	6	Explicação do <i>Congiuntivo Presente e Passato</i> / Exercícios do LD Mini-aula: entrevista com Pino Daniele (vídeo)
		11/04/2008	7	Discussão, em LE e LM, sobre uma palestra de Literatura Brasileira Exercícios sobre o <i>Congiuntivo</i>
		18/04/2008	8	Revisão do <i>Congiuntivo</i> e correção dos exercícios da aula anterior Jogo e palavra cruzada em grupos
TERMO III	Maio	09/05/2008	9	DVD Andrea Bocelli
		16/05/2008	10	Elaboração de textos publicitários em Língua Italiana Explicação da voz passiva em Língua Italiana Música: <i>Bella</i> , de Jovanotti
		23/05/2008	11	Explicação do <i>Discorso Indireto</i> Mini-aula: entrevista com Dino Buzzati (vídeo)

A primeira das atividades listadas anteriormente foi desenvolvida no dia 07 de março de 2008 e foi realizada na segunda metade da aula. O texto oral a ser ouvido era um trecho da peça teatral “*La locandiera*” e deveria ser compreendido para que, em seguida, os alunos respondessem a algumas questões do LD.

P toca pela primeira vez o áudio sem contextualizar o que será ouvido, dado que os alunos já tiveram contato com o referido texto teatral nas aulas de Literatura Italiana. Após a primeira escuta, P inicia a negociar o significado do que foi ouvido com os discentes:

Fragmento 1

P: *Ragazzi, questo è un brano di (incomp.) ragazzi, conoscete La locandiera” Vi hanno parlato della Locandiera”*

Als: Sì.

P: *Sì” Che cosa vi ricordate” La locandiera è uno spettacolo teatrale”*

Als: *Abbiamo visto un pezzo di un film.*

P: *E sarà che è giustamente questo” Tra Mirandolina ed il Cavaliere”*

Als: Sì.

P: *Appunto questo”*

A3: *No (+) non so. È una in che lui regala le monete e lei /.../ Non abbiamo capito bene.*

P: *Perché” La qualità del suono non era buona”*

Als: *No (+) era in teatro (+) parlano veloce.*

P: *Parlano veloce e poi è anche un italiano diverso, no” E Goldoni ha scritto in dialetto (+) no” Ma in questo caso no. E della situazione dell’epoca” L’insegnante vi ha detto qualcosa”*

A2: *Humm* ⁹³.

(Transcrição de aula, 07 de março de 2008)

⁹³ P: Pessoal, esse é um trecho de /.../ Pessoal, vocês conhecem *La locandiera*” Já falaram pra vocês da *La locandiera*”

No fragmento acima P faz algumas perguntas gerais aos alunos a fim de melhor contextualizar o insumo que será ouvido outras vezes. Ao perceber que mesmo tendo tido contato com a obra citada, os alunos não compreenderam bem o que tinham ouvido na primeira escuta, P decide comentar a primeira parte do áudio, que tem como assunto o autor Goldoni:

Fragmento 2

P: *Dov'è nato Goldoni? È di origine?*

A1: *Lui non ha scritto (...) improvvisava.*

P: *C'era il canovaccio (+) o roteiro. Questo nel tempo della commedia dell'arte (+) no?*

A1: *Lui ha scritto un personaggio e gli altri dovevano improvvisare.*

P: *E lui ha innovato in questo senso? Non lo sapevo che lui avesse (...) perché quando si parla del canovaccio (+) pensavo che molto prima (...)*

A4: *Lui (+) all'inizio della sua opera (+) faceva il narratore.*

P: *Ora ascoltiamo (...) in questa prima parte lei parla di Goldoni (+) poi c'è la parte della commedia*⁹⁴.

(os alunos ouvem o áudio)

(Transcrição de aula, 07 de março de 2008)

Ao mostrar-se preocupada com a contextualização do texto oral neste momento da compreensão, P demonstra ensinar a CO ao longo de suas aulas, pois prepara o aluno para a tarefa que irá executar, enfatizando as atividades pré-CO, e não somente aquelas de testagem (RICHARDS, 1983).

Após discutirem aspectos que não faziam parte do texto oral, mas do conhecimento prévio dos alunos, P propõe uma segunda escuta, mas já os alerta para a divisão do texto em dois tópicos principais, sendo o primeiro sobre o autor e o segundo sobre a obra em si. Após

Als: Sim.

P: Sim? Do que vocês se lembram? *La locandiera* é um espetáculo teatral?

Als: A gente viu o trecho de um filme.

P: E será que é este mesmo? Entre a *Mirandolina* e o *Cavaliere*?

Als: Sim.

P: Esse mesmo?

A3: Não, não sei. É um no qual ele dá moedas e ela /.../ A gente não entendeu direito.

P: Por que? A qualidade do som não era boa?

Als: Não, era no teatro, eles falam rápido.

P: Falam rápido e também é um italiano diferente, não é? E Goldoni escreveu em dialeto, né? Mas nesse caso não. E da situação da época? O professor falou algo pra vocês?

A2: Hummm.

⁹⁴ P: Onde nasceu Goldoni? É de origem?

A1: Ele não escreveu /.../ improvisava.

P: Tinha o roteiro, o roteiro. Isso no tempo da comédia da arte, né?

A1: Ele escreveu uma personagem e os outros deviam improvisar.

P: E ele inovou nesse sentido? Não sabia que ele tivesse /.../ porque quando se fala em roteiro, pensava que muito antes /.../

A4: Ele, no início da sua obra, era o narrador.

P: Agora vamos ouvir /.../ nessa primeira parte ela fala do Goldoni, depois tem a parte da comédia.

tal escuta, as perguntas realizadas por P são muito pontuais e visam a uma compreensão detalhada do texto ouvido:

Fragmento 3

P: *Allora (+) Fabrizio è la persona con cui si è sposata Mirandolina. Che cosa avete capito? Che lui è nato a*

Als: *Venezia.*

P: *Venezia (+) lui è veneziano. Poi c'è un'altra cosa interessante. Che altro avete capito? Quando parla della situazione di Venezia dell'epoca (+) no*

A3: *Parla di indipendenza.*

P: *Indipendenza economica ed il declino. Lei dice che c'era un motivo (+) no? Un motivo forte perché Venezia non era tanto viva. Perché l'economia di Venezia non era così viva? Vi ricordate?*

A2: *No.*

P: *Lei ha detto che il traffico non passava più (+) non passava più.*

A6: *Commerciale*

P: *Commerciale (+) va bene. Possiamo ascoltare di nuovo. Che altro? Lei parla anche della società dell'epoca*

A4: *La nobiltà non era come prima.*

A2: *Mirandolina era diversa.*

P: *Perché era un personaggio più complesso (+) non solo basato su un modello. Poi lei parla com'era Mirandolina? Il carattere? Avete capito?*

A3: *Lui ha studiato la psicologia*

P: *La psicologia femminile? Ma com'era Mirandolina? Furba?*

A3: *Bella!*

A1: *Gli uomini s'innamoravano e lei rifiutava.*

P: *E lei rifiutava gli uomini. Gli attraeva e poi gli rifiutava.*

A5: *Sì.*

P: *Perché anche lei (+) oltre ad essere bella (+) faceva in modo che loro venissero dietro (+) prendeva in giro gli uomini (+) scherzava.*

A6: *Abbiamo letto che al cavaliere non piacevano le donne.*

P: *Proprio questo cavaliere qui?*

A6: *Sì.*

P: *Allora per lei era una sfida perché questo cavaliere... a lui non piaceva Mirandolina (+) non si sentiva attratto da lei. Allora (+) lei che cosa ha fatto? Ha provato ad avvicinarsi solo per conquistarlo perché dopo (+) dopo sposa Fabrizio. E la scena che avete visto ieri era con Fabrizio?*

A2: *No (+) era una conversazione tra Mirandolina ed il Cavaliere quando lui è già innamorato di lei /.../ià.*

P: *Manca l'informazione del perché Venezia si trovava in declino.*

A5: *Sì*⁹⁵.

(Transcrição de aula, 07 de março de 2008)

⁹⁵ P: Então, Fabrizio é a pessoa com quem se casou Mirandolina. O que vocês entenderam? Que ele nasceu em? Als: Veneza.

P: Veneza, ele é veneziano. Depois tem uma outra coisa interessante. O que mais vocês entenderam? Quando fala da situação de Veneza na época, né?

A3: Fala de independência.

P: Independência econômica e o declínio. Ela diz que tinha um motivo, não é? Um motivo forte porque a economia de Veneza não era muito viva. Por que a economia de Veneza não era tão viva? Vocês se lembram?

A2: Não.

P: Ela disse que o tráfego não passava mais, não passava mais.

A6: Comercial?

P: Comercial, tá bom. Podemos ouvir de novo. Que mais? Ela fala também da sociedade da época?

A4: A nobreza não era como antes.

A2: Mirandolina era diferente.

Embora tenham discutido grande parte do que foi ouvido, P lembra os alunos que estes ainda não entenderam uma informação histórica e por isso toca o diálogo mais uma vez, pausando-o após ter sido ouvida a informação que ela havia solicitado.

Fragmento 4

P: *Allora*”

A3: *Indipendenza*”

P: *Ha perso l'indipendenza perché il traffico commerciale non passava più dal Mediterraneo (+) passava dall'Atlantico*⁹⁶. (Transcrição de aula, 07 de março de 2008)

Ao observar que os alunos não conseguiram entender a informação solicitada, P responde a pergunta e dá prosseguimento à escuta do texto, pausando-o sempre para intervir e facilitar a compreensão do insumo:

Fragmento 5

P: *Sì*” *Adesso parla del cavaliere. È lui che odia le donne e questa qua verterà appunto sul dialogo tra loro. Di quale argomento si tratta*”⁹⁷ (Transcrição de aula, 07 de março de 2008)

Novamente os alunos não respondem e P decide tocar o texto mais uma vez numa tentativa de auxiliar os alunos na compreensão detalhada do texto oral, mesmo que para isso sejam necessárias várias escutas e muitas intervenções suas, como a do fragmento 6.

P: Porque era uma personagem mais complexa, não baseada em um modelo. Depois ela fala como era Mirandolina” O caráter” Vocês entenderam”

A3: Ele estou a psicologia”

P: A psicologia feminina” Mas como era Mirandolina” Esperta”

A3: Bella!

A1: Os homens se apaixonavam.

P: E ela não aceitava os homens. Os atraía e depois não os aceitava.

A5: Sim.

P: Porque ela também, além de ser bonita, agia de um jeito que atraía os homens, não os levava a sério, brincava.

A6: A gente leu que o cavaleiro não gostava de mulheres.

P: Esse cavaleiro aqui”

A6: Sim.

P: Então pra ela era um desagio porque este cavaleiro... ele não gostava da Mirandolina. Então, ela faz o quê” Tentou se aproximar somente para conquistá-lo porque depois, depois se casa com Fabrizio. E a cena que vocês viram ontem era com Fabrizio”

A2: Não, era um diálogo entre Mirandolina e o Cavaliere. /.../

P: Falta a informação do porquê Veneza estava em declínio.

A5: Sim.

⁹⁶ P: E então”

A3: Independência”

P: Ela perdeu a independência porque o tráfego comercial não passava mais pelo Mediterrâneo.

⁹⁷ P: Sim” Agora fala do cavaleiro. É ele que odeia as mulheres e esta aqui tratará justamente do diálogo entre eles. Qual o argumento tratado”

P: Ela perdeu a independência porque o tráfego comercial não passava mais pelo Mediterrâneo.

Fragmento 6

P: /.../ Allora (+) che avete capito ”

A1: Che il cavaliere se ne va, ma Mirandolina comincia a piangere e non parla.

P: E non dice il perché ”

A2: Sì.

P: Lei è svenuta (+) cioè (+) fa finta di essere svenuta. E lui si accorge che lei può essere innamorata di lui. /.../

A1: Ah (+) sì. E lui torna e lei.

P: Lei ritorna. Che altro ” Avete capito l’inizio ” C’era qualcosa di pagamento.

A5: Nell’inizio io non ho capito bene quello che lui diceva⁹⁸. (Transcrição de aula, 07 de março de 2008)

Percebemos, diante do exposto, que quando não conseguem responder a uma determinada pergunta, P toca o áudio no trecho específico em que se encontra a resposta da mesma. Nessa fase de compreensão do texto, também conhecida por CO extensiva (FIELD, 2008), o objetivo é fazer com que os alunos criem certa familiaridade com o texto e com o seu tópico.

Dado que o texto é longo, a estratégia adotada por P é considerada válida. Isto porque a quantidade de processamento é uma das características contextuais que, segundo Hoven (1997), abalam a CO. Assim, a quantidade de informação a ser processada pelo ouvinte, a cada momento, deve ser limitada para que ele seja capaz de processá-la aos poucos.

Diante da extensão do texto e das dificuldades apresentadas pelos alunos, é preciso realizar a compreensão intensiva do texto ouvido, como o fez P. Após concluir essa fase, a professora faz uma síntese em LE do início do texto ouvido e pergunta se os alunos preferem ouvir o texto novamente ou ouvi-lo e lê-lo ao mesmo tempo:

Fragmento 7

P: *Volete ascoltare di nuovo o volete leggere e ascoltare insieme* ”

Als: *Leggere.*

P: *Volete già ascoltare leggendo* ”

Als: Sì.

P: *Ok. Ormai avete già raccontato la storia*⁹⁹. (Transcrição de aula, 07 de março de 2008)

⁹⁸ P: /.../ Então, o que vocês entenderam ”

A1: Que o cavaleiro vai embora, mas Mirandolina começa a chorar e não fala.

P: E não diz o porquê ”

A2: Sim.

P: Ela desmaiou, isto é, fez de conta que desmaiou. E ele percebe que ela pode estar apaixonada por ele. /.../

A1: Ah, sim. E ele volta e ela.

P: Ela volta. Que mais ” Vocês entenderam o início ” Tinha alguma coisa de pagamento.

A5: No início eu não entendi bem o que ele dizia.

⁹⁹ P: Vocês querem ouvir de novo ou querem ler e ouvir ao mesmo tempo ”

Als: Ler.

P: Vocês querem escutar lendo ”

Als: Sim.

Após ouvirem todo o trecho de 2'20'' referente ao diálogo entre Mirandolina e o Cavaliere, novamente P intervém e discute com seus alunos a questão do processo de escuta, e não mais o conteúdo do texto:

Fragmento 8

P: *Com'è*"

A3: *Io ho un problema molto serio. Quando ascolto non faccio attenzione dall'inizio alla fine. Se non capisco una parola:::*

P: *Cominci a pensare ad altre cose*"

A3: *Sì.*

P: *Ho capito. È difficile concentrarsi per ascoltare. È un'idea di voi tutti o solo di A3 quest'impressione*"

A1: *Anch'io.*

A4: *Anch'io.*

P: *Si perde un po' Ma questo non è tanto lungo, no*"¹⁰⁰ ((os alunos ouvem novamente o áudio))
(Transcrição de aula, 07 de março de 2008)

Como podemos notar, a discussão no trecho anterior é sobre os problemas que os alunos enfrentam quando ouvem um texto oral na LE. Tal fase, conhecida como "reflexiva" (FIELD, 2008) visa a, além de investigar as dificuldades dos ouvintes, também entender quais são as suas possíveis causas, proporcionando aos discentes uma tomada de consciência de suas reais dificuldades.

Após encerrar a fase anterior, P inicia a apresentar o vocabulário crítico do texto aos alunos:

Fragmento 9

P: *Allora (+) vediamo il vocabolario che è un po' difficile (+) no*"

Als: *Sì.*

P: *C'è "signore mestamente". Che vuol dire "mestamente"*"

Al?: (incomp.)

P: *Vuol dire "in modo ingannevole". Poi "venite" (+) che persona è*"

Als: *Voi*

P: *Voi (+) questo trattamento voi. Perché*"

A3: *È formale.*

P: *Era formale in quell'epoca e ancora oggi nel sud Italia si usa voi invece di Lei. A Napoli (+) per esempio (+) loro usano voi invece di Lei* ((a professora lê a transcrição da cena ouvida, pausando-a

P: Ok. Agora eu já contei toda a história pra vocês.

¹⁰⁰ P: Como é"

A3: Eu tenho um problema muito sério. Quando ouço não presto atenção ao início da frase. Se não entendo uma palavra...

P: Começa a pensar em outras coisas"

A3: Sim.

P: Entendi. É difícil se concentrar pra ouvir. É uma ideia de todos vocês ou somente de A3 essa impressão"

A1: Eu também.

A4: Eu também.

P: Se perde um pouco" Mas esse não é tão longo, né"

quando é necessário explica um vocábulo desconhecido)) *Che avete” Piangete” Gradire (+) che vuol dire qua” Accettare ed è usato (+) per esempio (+) “Gradisci un bicchiere d’acqua”” Non vorrei che avessi patito. Patire è soffrire*¹⁰¹. (Transcrição de aula, 07 de março de 2008)

Nota-se que o vocabulário crítico é apresentado na última fase da escuta, o que não direciona a atenção do aluno para tais palavras quando as ouve. Ao compor uma lista de

vocabulário e expressões constantes do texto oral, provavelmente desconhecidos, explicando-os e negociando o significado das palavras e expressões com os discentes, P prepara os alunos para a tarefa que deverão desenvolver, pois tiveram a oportunidade de discutir o tema do texto, negociar o significado de vocábulos desconhecidos e usar elementos paratextuais na elaboração de hipóteses. (VELOSO, 2007, p. 290)

No entanto, como apontado por Field (2008), é importante que o professor selecione apenas as palavras que julga muito críticas, pois, do contrário, não está preparando seus alunos para a CO da vida real.

As questões do LD são respondidas somente após a discussão do vocabulário crítico. O objetivo das questões dissertativas é realmente aquele de verificar o entendimento do texto oral (MORLEY, 1991), e “não a utilização da informação ouvida, o que faria com que a tarefa tivesse um fim em si mesma, e não fosse usada apenas como um recurso para o desenvolvimento da atividade” (VELOSO, 2007, p.295).

P, nesta fase, também leu e explicou as perguntas aos seus alunos, dado que esses podem não entender o enunciado da tarefa, o que não significa que não entenderam necessariamente o texto. Esse cuidado com a compreensão do enunciado antes do início da tarefa é imprescindível e em situações de teste algumas medidas, como clareza na formulação deste, devem ser tomadas a fim de prevenir possíveis mal-entendidos.

Quanto ao insumo visual, este não estava presente nesta atividade do LD. No entanto, tal ausência pode tornar a atividade mais difícil de acordo com as opiniões dos alunos participantes. P, ao ser entrevistada, acredita que a longa duração do diálogo favoreça a

¹⁰¹ P: Então, vejamos o vocabulário que é um pouco difícil, né”

Als: Sim.

P: Tem “senhor trambiqueiro”. O que significa “mestamente”

P: Quer dizer enganador. Poi “venite”, que pessoa é”

Als: Voi.

P: Voi, esse tratamento voi. Por quê”

A3: É formal.

P: Era formal naquela época e até hoje no sul da Itália se usa voi no lugar de Lei. Em Nápoles, por exemplo, eles usam voi no lugar de Lei. “Gradire”, o que quer dizer aqui” Aceitar e é usado, por exemplo, “Você aceita um copo de água”” Não queria que tivesse sofrido. “Patire” é sofrer.

difficuldade da realização da tarefa, bem como a desmotivação dos alunos, como observamos no excerto abaixo:

Fragmento 10

P: Que nem agora mais pro começo da unidade muda um pouquinho (+) mas (+) Aí eles têm aqueles diálogos muito longos que eu acho que desmotiva o professor (+) desmotiva o aluno (+) porque são muito longos mesmo

PQ: 'Hum-hum'

P: E::: e:: no final as perguntas que fazem são:: triviais (+) então pra que por aquele diálogo super longo se vai perguntar (+) só aquelas perguntas que

P: Só que eu acho que eles não entendem::: a metade às vezes do texto

PQ: /.../ 'NÃO (+) é me disseram que não que às vezes não (+) mas mesmo assim conseguem responder'

P: Conseguem responder então é meio que uma ilusão assim (+) pra mostrar que: ah sim vocês conseguem (+) é: ouvir (+) entender bem

PQ: 'Hum'

P: Porque olha vocês estão respondendo (+) mas se tudo aquilo que se passou no diálogo por cinco minutos eles entenderam só um minuto não tem problema (+) eu acho que não (+) é melhor você ter diálogos mais curtos e:: ((ruído)) em que o aluno sinta que entendeu o diálogo (+) pelo menos 80% (Entrevista)

Assim, como vimos nos parágrafos anteriores, P utiliza estratégias que buscam amenizar as dificuldades encontradas pelos discentes ao longo do processo de CO. Além de “negociar significados de palavras desconhecidas com os alunos, ela despende o tempo necessário para a contextualização do áudio que será ouvido, e também propõe atividades de CO diferentes daquelas do LD” (VELOSO, 2007, p. 297)

A aula apresentada e discutida acima mostra o quanto P esforça-se no sentido de proporcionar a compreensão do texto oral a seus alunos. Observamos que os discentes, neste caso, trabalham isoladamente e que o áudio é controlado por P, ações típicas da AC. Embora suas intervenções sejam todas pertinentes, talvez outra maneira de trabalhar a compreensão do texto em questão fosse, caso houvesse mais tempo, separar os alunos em grupos para que os participantes negociassem o significado e só em seguida expusessem suas conclusões à classe como um todo. De acordo com Field (2008), neste tipo de atividade, os alunos desenvolvem certa autonomia no processo de CO.

No dia 04 de abril de 2008 pudemos observar e gravar a realização de uma atividade de CO em parte conduzida pela professora e em parte pelos alunos. Na condição de futuros professores, foi solicitado aos discentes que apresentassem uma micro-aula ou um seminário sobre uma personalidade italiana, neste caso Pino Daniele, um famoso cantor. Os alunos, que já haviam iniciado o seminário na aula anterior, propõem aos colegas a visualização de um vídeo com o trecho de uma entrevista feita ao referido cantor em um programa de TV italiano.

Embora não tenha sido realizada uma atividade de pré-CO, os alunos já possuem familiaridade com o assunto a ser discutido no vídeo. No entanto, apresentam dificuldades para compreender a fala de Pino Daniele, como visualizado no excerto de transcrição de aula abaixo:

Fragmento 11

A1: *È difficile capirlo. Sembra che parli la "c" diversa.*

P: *Che altro avete notato? Ho notato che lui... mi sembra, no? Che parli "muSSica" invece di "muZica", la "S" sorda. La "p" diventa "b", no? Questa è una caratteristica dei dialetti del Sud*¹⁰².

(Transcrição de aula, 04 de abril de 2008)

Apesar de o insumo oral fornecido aos discentes apresentar dificuldade de compreensão, acreditamos que o mesmo seja adequado ao nível de proficiência que deve apresentar um futuro professor de LI. Um agravante que pode ser considerado aqui é o que Rubin (1994) intitula como características do interlocutor. O falante nativo, neste texto oral, apresenta variações dialetais ao longo de sua fala, o que gera dificuldade para sua compreensão. Em situações reais de comunicação encontramos com frequência falantes como o do texto e é preciso que os futuros professores desenvolvam estratégias que os possibilitem compreender o insumo oral mesmo nessas situações. Afinal, são esses os tipos de interlocutores da LE com os quais muito provavelmente deparar-se-ão os futuros professores.

A professora, após atentar seus alunos para as peculiaridades da pronúncia napolitana do entrevistado, questiona a compreensão geral, aquela do conteúdo do texto:

Fragmento 12

P: *Poi? Ed il contenuto?*

A5: *Carattere commerciale.*

P: *Parla del carattere commerciale della sua musica (+) della musica oggi giorno. Poi?*

A6: *La crisi. Lui parla della crisi che c'è oggi.*

A3: *Lui produce tutto quello che vuole ma dopo la dita discografica sceglie.*

P: *E dello stile? Che cosa ha parlato dello stile di musica sua?*

A2: *Teve influência da música mexicana e cubana.*

P: *Sì. Ma è facile o difficile capire lui? È più facile o più difficile?*

A4: *È difficile per me. La voce è grave.*

P: *A2 dice che ha ascoltato l'intervista a casa con le cuffie ed è più facile capirla perché non ci sono i rumori esterni.*

A3: *È più facile capire l'intervistatrice.*

P: *Sì, ma lei è una professionista (+) ha una buona dizione. Lei ha un modo di parlare diverso (+) è stata allenata*¹⁰³.

(Transcrição de aula, 04 de abril de 2008)

¹⁰² A1: È difícil entendê-lo. Parece que fale o "c" de um modo diferente.

P: O que mais vocês perceberam? Eu percebi que ele...me parece, não é? Que fale "muSSica", ao invés de "música", a "S" surda. A "p" torna-se "b", não é? Essa é uma característica dos dialetos do Sul.

¹⁰³ P: Que mais? E o conteúdo?

A5: Caráter comercial.

P: Fala do caráter comercial da sua música, da música do dia-a-dia. O que mais?

Vemos no excerto anterior que P, por meio de perguntas específicas, procura auxiliar seus alunos para que estes façam uma compreensão mais detalhada do texto que foi ouvido. Outro complicador para a compreensão é o fato de a entrevista, em determinados momentos, tratar de temas abstratos (HOVEN, 1997), como a crise econômica; esta é uma característica textual de conteúdo que prejudica a compreensão da entrevista. Contudo, serão inúmeros os argumentos abstratos que deverão ser entendidos e processados pelos futuros professores ao longo da carreira, o que justifica a escolha de tal assunto. P também chama a atenção dos discentes para a diferença entre a compreensão com a utilização de fones de ouvido e aquela realizada em ambientes não favoráveis para a CO.

Outro ponto importante discutido por P são as diferentes características das pronúncias do entrevistador e do entrevistado. Visto que os alunos apontam ser mais fácil entender a pronúncia do entrevistador, P ressalta que este possui uma boa dicção, exigida pela sua profissão. Isto para que os alunos percebam que os profissionais da comunicação, muitas vezes treinados para falar diretamente com o público, não são modelos padrão do falante da L2.

Esta atividade oral, elaborada pela professora, proporcionou aos alunos uma nova maneira de trabalhar o texto oral, pois, como afirma Veloso (2007, p. 301)

apesar de não ser uma atividade de CO propriamente dita, uma vez que não solicita ao aluno o entendimento do insumo ouvido, o exercício contribui para a conscientização e percepção de que a LI não é apenas aquela constante do LD, mas sim a língua com todas suas variações, neste caso as regionais. Assim, o futuro professor tem a oportunidade de desenvolver a competência sociocultural, uma das sub-competências da competência lingüístico-comunicativa, proposta por Almeida Filho (2002).

No dia 17 de maio de 2008, P realiza uma atividade de CO cujo texto base é uma música. Nesta aula parece-nos que a música é utilizada como uma descontração após uma

A6: A crise. Ele fala da crise que tem hoje.

A3: Ele produz tudo aquilo que quer, mas depois a casa discográfica escolhe.

P: E o estilo? O que falou sobre o estilo de sua música?

A2: Teve influência da música mexicana e cubana.

P: Sim. Mas é fácil ou difícil entendê-lo? É mais fácil ou mais difícil?

A4: É difícil pra mim. A voz é grave.

P: A2 diz que escutou a entrevista em casa com os fones de ouvido e é mais fácil entendê-la porque não existem os ruídos externos.

A3: É mais fácil entender a entrevistadora.

P: Sim, mas ela é uma profissional, tem uma boa dicção. Ela tem um dodo diferente de falar, foi treinada.

detalhada explanação da voz passiva da LI. No entanto, embora o texto oral seja este, P parece fazer uso do mesmo percurso de CO utilizado na escuta de outros gêneros textuais:

Fragmento 13

P: *Di chi è questa canzone*”

A4: *Jovanotti*”

P: *Jovanotti (+) doppia “t”*.

(A música é tocada uma vez e P continua)

P: *Com’è*”

A1: *Non ho capito nada*.

P: *Non hai capito niente. Ma com’è la voce (+) la melodia*”

A1: *Bella*.

P: *Jovanotti fa un successo enorme in Italia. Quest’anno lui è stato ospite a Sanremo (+) non ha partecipato alla gara (+) ma questa canzone ha fatto molto successo. Seconde me (+) è difficile capire quello che dice, no*”

Als: *Sì*.

P: *Ho due canzoni a casa (+) una dal vivo che è impossibile capire (+) non si capisce niente (+) e questa. La sentiamo un’altra volta*”

Als: *Sì*.

(Ao terminar a escuta, P decide corrigir na lousa as palavras que foram escritas nas lacunas pelos alunos).

P: *Gira (+) gira il*”

Als: *Mondo*.

P: *Mondo. Come la mia nonna in una foto da*”

A3: *Ragazza*.

P: *Ragazza. Interessante no*” *Ricuperare la nonna*.

Als: *Sì*.¹⁰⁴ /.../

(Transcrição de aula, 17 de maio de 2008)

Pelo excerto, observamos que P discute o conteúdo da música, além de trazer informações extras sobre o seu intérprete. A apresentação e discussão prévia do tema é muito importante, pois dentre os elementos que prejudicam a CO está a “falta de familiaridade do

¹⁰⁴ P: De quem é essa música”

A4: *Jovanotti*”

P: *Jovanotti (+) dois “t”*

P: *Como é*”

A1: *Eu não entendi nada*.

P: *Você não entendeu nada. Mas como é a voz (+) a melodia*”

A1: *Bonita*.

P: *Jovanotti faz um grande sucesso na Itália. Este ano ele foi hóspede em Sanremo (+) não participou da competição (+) mas essa música fez muito sucesso. Na minha opinião é difícil entender o que ele diz (+) né*”

Als: *Sim*.

P: *Eu tenho duas músicas em casa (+) uma ao vivo que é impossível entender (+) não se entende nada (+) e essa. Vamos ouvi-la outra vez*”

Als: *Sim*.

P: *Gira (+) gira o*”

Als: *Mundo*.

P: *Mundo. Como a minha avó em uma foto de quando era*”

A3: *Menina*.

P: *Menina. Interessante (+) né*” *Recuperar a avó*.

Als: *Sim*.

ouvinte com o tópico” (ANDERSON e LYNCH, 1988; HOVEN, 1997). Após a correção, os alunos ouvem a música pela terceira vez e a aula é encerrada.

Os alunos quartoanistas aprovaram a utilização da música em atividades de CO, pois apontaram este tipo de texto como importante fonte de insumo dentro e fora da sala de aula. O comentário de alguns discentes leva-nos a pensar que a música, em sala de aula, deve ser “encarada não só como fonte fornecedora de vocabulário, mas também como geradora de informações sobre a cultura da L-alvo, visto que grande parte das canções tem como temas os costumes do país da L2” (GOBBI, 2001 apud VELOSO, 2007, p.298).

Não nos deteremos aqui a analisar, em detalhes, a atividade com a música supracitada, visto que este tipo de texto, embora autêntico, não é um gênero utilizado em testes de CO, principalmente por aqueles destinados a professores. Como afirmado por El-Dash (2007, comunicação pessoal), as músicas autênticas, muitas vezes, “não são exemplos de uso padrão da LE, visto que podem fazer uso de estruturas não padrões (com licença poética, por exemplo), de acordo com essa norma”. Assim, “além de vocabulário desconhecido, os alunos/candidatos também podem ter dúvidas em relação a essas estruturas, o que torna necessário que o significado de todo o texto da canção seja trabalhado em uma atividade deste tipo” (VELOSO, 2007, p. 300).

Por fim, a última atividade de CO realizada em sala de aula foi a entrevista com o autor Dino Buzzati. A mini aula é ministrada por no dia 23 de maio de 2008 por uma aluna que inicia sua apresentação com um resumo da biografia do referido autor. O tema tratado havia já sido explanado em outro momento pela mesma discente, porém na aula de Literatura Italiana.

A discente, A2, pede a atenção dos outros alunos, dá início ao vídeo com a entrevista a Dino Buzzati, mas, após alguns minutos, P intervém:

Fragmento 14

P: Aqui realmente não dá para ouvir. Em casa, pelo computador, é outra coisa.

A2: Mas as perguntas são bem legais, ele responde a três delas, fala sobre a literatura. Tem 10 minutos o vídeo e eu vou tentar passar porque vale a pena.

P: *Ok! Non è così chiaro perché la qualità dell'audio non è buona*¹⁰⁵.

A intervenção de P deve-se ao fato de a aluna, futura professora, não ter notado que seus colegas não entenderiam a referida entrevista, dada a péssima qualidade do áudio e também à falta de uma acústica adequada em sala de aula. A acústica ruim, de fato, é um

¹⁰⁵ P: Ok! Não é muito claro porque a qualidade do áudio não é boa.

elemento complicador da CO, pois prejudica o entendimento da mensagem oral. Em sala de aula, no entanto, esse problema pode ser amenizado por meio de várias escutas de um mesmo texto.

Sendo assim, após assistirem ao vídeo na íntegra, A2 comenta as obras escritas por Buzatti, mas não retoma o conteúdo da entrevista. Além disso, pede que os alunos ouçam o trecho de um áudio sobre uma das principais temáticas tratada pelo autor em suas obras: o pessimismo. De fácil compreensão, o áudio também não é motivo de discussão pela futura docente.

Para finalizar a micro-aula, a aluna sugere que os alunos assistam a mais um vídeo, “*Il postino di montagna*”, de 11 minutos. Desta vez, a discente resume, em LM, o que havia sido assistido, visto que novamente a qualidade do áudio impossibilitou a compreensão do insumo oral. Tal situação mostra que muitas vezes os professores novatos ou futuros professores não se dão conta de todos os elementos que podem interferir na CO de um texto oral.

Diante da análise da micro-aula, ressaltamos a necessidade de discussão, em sala de aula, dos elementos complicadores da CO. Tal fase “reflexiva”, além de possibilitar a tomada de consciência dos ouvintes para as suas próprias dificuldades na compreensão de um texto oral, também conscientiza os futuros professores para as características da CO, que deverão ser gerenciadas durante uma atividade em sala de aula.

Ao longo das observações discutidas nesta subseção, notamos que os tipos de atividade de CO mais realizados em sala de aula foram o preenchimento de lacunas, a múltipla escolha, e as perguntas semiabertas em menor quantidade. Dado que os dois primeiros tipos são considerados objetivos em sua correção, estes também são mais confiáveis e, portanto, frequentemente usados em testes de proficiência.

Com relação à contextualização das atividades, P mostrou-se sempre atenta e fez uso tanto de insumo visual quanto de gestos e expressões nesta fase. É válido ressaltar que tal cuidado também foi tomado ao decidirmos contextualizar todas as tarefas de nosso teste, melhor descritas na próxima subseção deste capítulo, referente às especificações do TECOLI.

É sabido que as previsões realizadas antes do início da escuta facilitam sua compreensão e a execução da tarefa proposta. Obviamente em situação de teste é impossível que o examinador faça o papel de professor. Sendo assim, como dito anteriormente, outras medidas, como um enunciado que explique ao menos em linhas gerais o argumento do texto oral, faz-se necessário.

Outra saída para o problema da contextualização é a união de insumos oral e visual em um só texto. Observamos que isto aconteceu poucas vezes em sala de aula, visto que os exercícios de CO, em sua maioria, foram retirados do LD, que oferecia apenas o CD áudio ao professor. O insumo visual (ilustrações) não esteve diretamente presente nestas atividades, visto que ele só foi utilizado durante a fala de P para explicá-las e contextualizá-las. Tal insumo de uma das atividades só tornou-se facilitador do processo de CO devido à atenção e à contextualização realizada por P antes do início da escuta do texto oral. Em nosso teste, no entanto, optamos por utilizar dois vídeos com o objetivo de facilitar a contextualização do texto oral. Isto porque o insumo visual pode auxiliar na compreensão do insumo oral e melhorar o desempenho dos candidatos a testes de CO.

Quanto à duração dos textos orais utilizados em sala de aula, estes não são muito longos e, quando o são, P faz várias intervenções e pausas ao longo destes. Isto porque a quantidade de informação a ser processada pelo aluno não deve ser excessiva, como apontamos anteriormente. Sob esta perspectiva é que foram selecionados também os textos do TECOLI, isto é, escolhemos textos que não ultrapassassem 155 palavras por minuto para que o insumo pudesse ser processado dentro do limite de tempo estabelecido para a realização das provas e das tarefas¹⁰⁶.

Com relação aos insumos orais fornecidos em sala de aula, estes são autênticos, genuínos e tratam de um conteúdo familiar para os alunos do curso de Letras, como linguística, literatura, cultura, etc. Uma das temáticas recorrentes nas aulas de P foi a questão dos dialetos, presentes em todo o território italiano. É válido frisar que embora tal temática não fosse nova, P as discutiu e contextualizou. Sob essa perspectiva, os testes com propostas específicas devem selecionar assuntos que sejam familiares aos candidatos, dado que os mesmos não terão a oportunidade de conhecê-los antes de realizarem as tarefas propostas na prova.

No tocante ao ambiente propício para a realização das atividades, podemos dizer que a falta de acústica da sala de aula causou muitos problemas de compreensão, mas tal dificuldade foi parcialmente superada por meio de várias escutas do mesmo texto. O mesmo, no entanto, não pode ser feito em situação de teste. Daí a necessidade de testes de CO serem aplicados em ambientes que possuam uma acústica adequada.

Os falantes dos textos ouvidos eram todos falantes nativos, mas alguns não possuíam uma pronúncia *standard* e também apresentavam variações no tom de voz no decorrer do

¹⁰⁶ A justificativa de tal escolha será apresentada na parte destinada às especificações do TECOLI.

texto. Conforme descrito no Quadro Europeu, um ouvinte com nível de maestria C2 é capaz de “compreender qualquer tipo de linguagem falada”, enquanto que o de nível C1 “é capaz de compreender o suficiente para seguir um discurso (...) embora necessite de confirmar pormenores ocasionais, especialmente se o sotaque não lhe for familiar” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 103).

Assim, uma das características que distingue um ouvinte C1 de um C2 é também a compreensão de sotaques não familiares, como, por exemplo, o do napolitano de Pino Daniele, da atividade realizada em sala de aula, ou uma das outras tantas pronúncias, inclusive as dos imigrantes, presentes no território italiano e também em nosso teste de CO.

De um modo geral, podemos dizer que o ensino da CO no ambiente observado, é realizado por meio da abordagem de compreensão, isto é, P faz uso de uma AC na maioria das vezes em que trabalha o texto oral. No entanto, une a esta a fase “reflexiva”, ao discutir com seus alunos os problemas que enfrentam durante a escuta. Além disso, procura, em vários momentos, retomar os textos orais, que serviram de base às atividades de CO, nas atividades de produção oral, promovendo também a chamada “aquisição da língua” (RICHARDS, 2005).

Após fazermos uma síntese do ensino da CO em um contexto típico de formação de professores de uma universidade pública, nos deteremos, na subseção seguinte, a detalhar e a comentar as especificações do TECOLI. Desta forma, daremos início à análise e discussão dos dados que visam a responder a nossa 2ª pergunta de pesquisa, apresentada nas primeiras páginas deste capítulo.

3.2 Especificações gerais do teste de CO

Como afirmado por Pelliccia (2006, p.65), os exames de certificação linguística distinguem-se de outros tipos de exames principalmente porque são baseados em “descrições detalhadas e acessíveis dos objetivos de aprendizagem que contradistinguem e diferenciam os níveis propostos¹⁰⁷”. Tais descrições são definidas na literatura como especificações.

As especificações do teste representam um dos principais elementos do *language testing* e são um documento detalhado, que fornece um resumo sobre o que é e como é o teste em questão. Estas são, portanto,

¹⁰⁷ *descrizioni esaurienti e accessibili degli obiettivi di apprendimento che contraddistinguono e differenziano i livelli proposti.*

a base sobre a qual originam-se os exames de certificação linguística, dado que tornam possível a elaboração de tarefa e item e a análise qualitativa das provas do exame, garantindo a essas, em primeira instância, a validade. Tal análise qualitativa, que representa um procedimento fundamental da validação das provas, é realizada ciclicamente, individualmente ou em grupo, até a produção dos exames propriamente ditos. Um procedimento parecido poderá ser repetido até mesmo depois que os itens já tenham sido submetidos a uma validação estatística¹⁰⁸ (PELLICIA, 2006, p. 70).

Hughes (2003), assim como Pelliccia (2006), também afirma que para que os testes de proficiência possam ter um alto grau de validade, é importante que os elaboradores dos mesmos primeiramente escrevam especificações explícitas para o teste. Estas, segundo o autor, “devem levar em conta todo o conhecimento sobre os construtos que serão medidos. [Os elaboradores do teste] devem também ter certeza de que foi incluído um conjunto representativo do conteúdo destes construtos no teste¹⁰⁹” (p. 33).

É válido frisar que as especificações de um teste podem ser úteis a vários grupos de pessoas. Segundo Alderson et al. (1995), as especificações frequentemente são usadas somente internamente, não sendo acessível ao público-alvo do teste. Para os referidos autores, no entanto, a elaboração das especificações, bem como sua publicação, é uma parte crucial e central do processo de construção e avaliação.

Nesta subseção trataremos especificamente das especificações utilizadas pelos elaboradores do teste. Tendo em vista que o TECOLI ainda não é operativo, apresentamos apenas uma proposta de especificações destinadas aos candidatos, no apêndice M. Estas são uma síntese das especificações detalhadas e não foram fornecidas aos candidatos durante a coleta dos nossos dados.

Diante do exposto, a principal contribuição das especificações para as pessoas responsáveis pela facção e revisão do teste é o seu caráter detalhado e abrangente. Assim, é possível consultar as especificações para a elaboração e revisão dos itens sempre que necessário, aumentando as chances dos mesmos serem válidos para o teste em questão.

Como apontado anteriormente, o documento especificações deve ser bastante detalhado a ponto de tornar possível a elaboração e/ou revisão de itens e tarefas a serem incluídos no teste. Buscaremos, nas próximas subseções, discutir os elementos que fazem parte das especificações do TECOLI.

¹⁰⁸ (...) take account of all that is known about the constructs that are to be measured. Make sure that you include a representative sample of the content of these in the test.

¹⁰⁹ (...) take account of all that is known about the constructs that are to be measured. Make sure that you include a representative sample of the content of these in the test.

3.2.1 A proposta do TECOLI

O TECOLI foi elaborado para ser aplicado a alunos do último ano do Curso de Licenciatura em Letras para certificar a proficiência na CO de tais futuros professores de LI como LE. Tal instrumento avalia se os estudantes possuem uma competência necessária na CO para ingressarem no mercado de trabalho como professores da referida LE.

Como já citado desde o início deste trabalho, nosso teste é considerado um “teste de proficiência” por não ser baseado em um programa de ensino de línguas pré-definido, visto que foi elaborado com o intuito de certificar a habilidade na CO de formandos, todos em Letras, mas de diferentes universidades brasileiras. Além do mais, o TECOLI também é denominado “teste com propostas específicas”, por ter seu conteúdo “baseado na análise das necessidades dos tipos de língua requeridos para um dado propósito¹¹⁰” (ALDERSON et al, 1995, p. 12).

No referido teste o nível de proficiência adotado é aquele que permite a um professor de italiano no Brasil compreender sem muito esforço quase todos os textos orais que escuta. Partindo deste princípio, consultamos os vários descritores para a CO do Quadro Europeu e optamos por utilizar os níveis de proficiência C1 e C2.

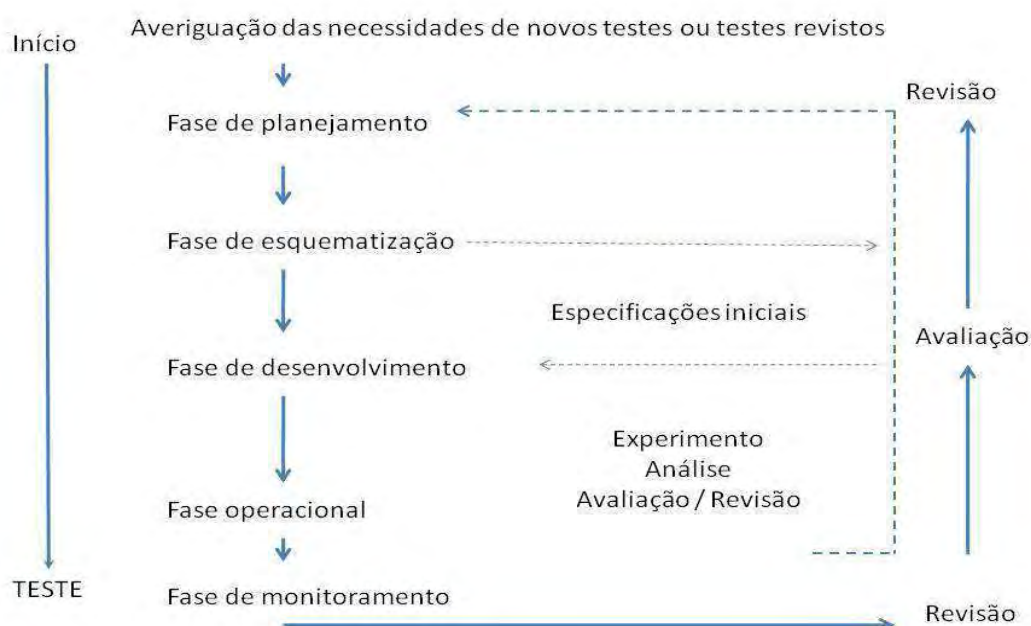
Após termos determinado a proposta e o público-alvo do teste, é importante deixar claro em qual quadro teórico o teste foi construído. Além do já citado Quadro Europeu, foi preciso realizar uma análise das situações e uso da língua, bem como o desempenho que o teste pretende predizer. As análises das tarefas e das necessidades linguísticas dos candidatos foram feitas por meio de uma fase investigativa, cujos resultados foram já apresentados na subseção 3.1. Além da referida fase de construção do teste, muitas outras foram necessárias. Estas podem ser compreendidas e visualizadas na subseção que segue.

3.2.2 As fases de elaboração do TECOLI

Uma vez realizada a análise exploratória, o teste passou por diversas fases antes de tornar-se operativo e ser proposto aos seus destinatários finais, como podemos observar na figura 11.

¹¹⁰ (...) *based on a needs analysis of the kinds of language that are required for the given purpose.*

Figura 11: Modelo do processo de desenvolvimento de um teste



Adaptado de Weir e Milanovic (2003 apud PELLICCIA, 2005, p. 51)

O processo apresentado na figura acima pode ser considerado cíclico por ter suas fases de planejamento, esquematização e desenvolvimento sujeitas a uma contínua experimentação antes e após a aplicação das versões do TECOLI. A fase de monitoramento corresponde à observação dos resultados obtidos em cada aplicação para uma posterior revisão dos itens do teste a fim de garantir a validade e a confiabilidade das provas.

A chamada “averiguação das necessidades de novos teste ou testes revistos” é a fase que praticamente dá origem ao teste, pois é a partir desta que decidimos elaborar a revisão de um teste ou um novo teste. Em nosso caso, a necessidade de um novo teste de CO para futuros professores de italiano surgiu quando, durante o mestrado, observamos que

outros estudos poderiam visar a elaboração de um teste de proficiência na CO (...) outrossim, é importante que tal teste seja aplicado a alunos (...) concluintes para que seja validado, e torne-se um importante instrumento de avaliação, inexistente na área de ensino da Língua Italiana (VELOSO, 2007, p. 367).

A partir de tal constatação, decidimos, no projeto de doutorado, dar início à fase de planejamento e esquematização do TECOLI. Durante a fase investigativa ou exploratória definimos o que queríamos medir, bem como desenhemos as tarefas, escolhemos os textos, etc. a fim de chegar a um desenho de teste manejável. Tais características do teste serão apresentadas na subseção 3.2.3.

Na fase de desenvolvimento operacionalizou-se o construto, isto é, foram desenvolvidas as 4 provas do TECOLI, bem como todos os itens que as compõem. Ao final desta também foi realizado um estudo-piloto em duas universidades públicas brasileiras. Os participantes desta fase da pesquisa, como apontado no capítulo referente à metodologia deste estudo, eram professores de LI em formação inicial, que fizeram o teste de CO em uma versão preliminar a fim de colaborar para a sua futura refacção e reestruturação.

Também na fase de desenvolvimento foi realizada a análise, a avaliação e a revisão do próprio teste. O TECOLI, que foi refeito cinco vezes até chegar à versão prototípica, foi, deste modo, experimentado ou aplicado, analisado, avaliado e revisado. Para tanto, foi também aplicado aos sujeitos-participantes um questionário sobre o teste a fim de obtermos as impressões dos candidatos sobre o teste.

Consideramos funcional apenas a fase que administra um teste que já tenha passado por todas as fases precedentes e que seja, por isso, considerado “operacional”. No entanto, é importante frisar que mesmo tal teste deverá passar por uma fase de monitoramento constante, que inclua sua revisão, avaliação e futura revisão. Isto porque a

informação deve ser coletada referente à produção de materiais e administração a fim de julgar se os procedimentos estão atingindo as expectativas com relação a aspectos de praticidade, tais como custo e eficiência. O processo cíclico que segue o plano inicial envolve monitoramento constante do desenvolvimento do teste (exame) em si e as subsequentes administrações ao vivo do teste¹¹¹. (ALTE, 2001, p. 5)

Como visto na citação acima, o processo de validação do teste deve continuar, visto que “as informações adicionais continuarão a ser coletadas ao longo de sua vida, com a inclusão periódica de novos itens e à necessidade de reavaliação, também periódica, das necessidades que o exame se propõe a atender” (SCARAMUCCI, 2011, p. 7).

Após apresentarmos as fases de elaboração do TECOLI, convém explicitarmos, a seguir, o principal componente do nosso teste: o construto.

¹¹¹ (...) information must be collected regarding the production of materials and administration in order to judge whether the procedures are reaching expectations regarding aspects of practicality such as cost and efficiency. The cyclical processes which follow the initial planning involve on-going monitoring of the examination development itself and the subsequent live administrations of the examination.

3.2.3 Definição do construto e descrição da estrutura do TECOLI

Faz-se aqui necessária a definição do construto, conceito discutido anteriormente, além de uma descrição detalhada da estrutura de cada parte do teste, do tipo de material com o qual os candidatos irão interagir, a fonte do material, caso ele seja autêntico, dentre outros.

Cada teste traz consigo uma teoria implícita. Em testes de proficiência em LE, as definições embutidas no teste serão sobre o que é a língua, o que é a competência linguístico-comunicativa, o que os usuários fazem com a língua, dentre outras. No caso do TECOLI, definições de CO e de como o usuário da língua ouve e quais as estratégias envolvidas nesse processo, também poderão ser encontradas no teste.

Toda teoria, segundo Alderson et al (1995), contém construtos ou conceitos psicológicos, que são seus componentes principais. Como apontado por Barni (2005), o ponto de partida do *language testing*¹¹² (avaliação de línguas) será uma reflexão teórica sobre o objeto da avaliação que nos levará à definição do construto. Deste modo, tal modelo de língua torna-se um elemento imprescindível para a construção de um teste. Além disso

é com base em uma definição do construto que podemos extrair inferências sobre a competência, a partir do momento que o critério sobre o qual nos baseamos para definir o construto, isto é, a língua em seus usos sociais, não é diretamente observável, enquanto que os outros comportamentos linguístico-comunicativos dos testes o são¹¹³. (BARNI, 2005, p. 28)

A definição do construto do TECOLI, realizada na fase de esquematização, foi baseada no levantamento bibliográfico realizado sobre a CO, apresentada no capítulo 1. Nossas escolhas foram feitas com base em tal teoria, mas também no Quadro Europeu (2001) e na medição e análise pretendidas, baseadas nas teorias clássica do teste e de resposta ao item, a fim de validarmos o teste. Tais análises serão discutidas nas sub-seções 3.3 e 3.4 deste capítulo.

De acordo com Scaramucci (2011, p.9),

definir qual vai ser o construto do exame depende de como entendemos aquilo que iremos avaliar. Por exemplo, se estamos desenvolvendo um teste de compreensão oral, temos que definir claramente o que entendemos por compreensão oral e isso varia dependendo do ponto de vista teórico. A compreensão é, nesse caso, o que chamamos de critério, que deverá ser bem

¹¹² Campo de estudo ou sub-disciplina dentro da Linguística Aplicada que trata da testagem ou avaliação da língua. (cf. seção 2.3.1 do capítulo de Fundamentação Teórica)

¹¹³ *È in base alla definizione del costrutto che possiamo trarre delle inferenze sulla competenza, dal momento che il criterio su cui ci basiamo per definire il costrutto, cioè la lingua nei suoi usi sociali, non è direttamente osservabile, mentre lo sono i comportamenti linguistico-comunicativi elicitati dai test.*

representado no instrumento para que possamos avaliá-la adequadamente. Portanto, todo exame envolve uma representação.

Diante do exposto, a concepção de CO ou critério de nosso teste é um processo mental ativo no qual os candidatos ouvintes focam e selecionam informações provenientes de insumos orais para interpretá-las e construir seus significados, com base no conhecimento prévio existente, a fim de compreender o que os falantes pretendem expressar.

Vale frisar que o candidato deve demonstrar uma capacidade de compreensão de entendimento do italiano oral principalmente no domínio profissional, mas também nos contextos comunicativos pertencentes aos domínios educacional, e em menor proporção o público e o privado. O candidato, portanto, é capaz de ouvir e compreender a LE em contextos que abranjam o setor profissional, como, por exemplo, no caso dos (futuros) professores de LI nos seus mais variados contextos de atuação (escola de línguas, escola pública, universidade, etc.). Assim, ele deve possuir uma competência linguístico-comunicativa na habilidade em questão a fim de cumprir as tarefas pertencentes aos seus contextos de atuação.

Somente após descrever as atividades práticas, isto é, o que fazemos quando ouvimos, é que torna-se possível, de acordo com Pelliccia (2006), construirmos itens que visem a verificar as operações derivadas da definição do construto “habilidade de escuta”. No caso de (futuro) professores de LI, sabemos que este profissional ouve para compreender:

- o essencial;
- uma informação específica;
- os pormenores; e
- o que está implícito.

A partir desse pressuposto, nosso teste busca avaliar, em seus itens, as quatro operações de CO apresentadas acima. A partir disso é que as provas do teste são elaboradas. Para tanto, devemos estar atentos para a utilização de “métodos apropriados, que verifiquem a capacidade do candidato de finalizar uma operação ou as operações definidas pelo construto¹¹⁴”. (PELLICCIA, 2006, p. 78)

No quadro a seguir podem ser visualizadas todas as perguntas que, de acordo com Alderson et al. (1995) e Barni (2006), devem ser respondidas ao escrevermos as especificações de um teste:

¹¹⁴ (...) *metodi appropriati, vadano a verificare la capacità del candidato di portare a termine l'operazione o le operazioni definite dal costrutto.*

Quadro 10: Perguntas que auxiliam na elaboração das especificações de um teste

1) Qual é a proposta e os objetivos do teste?
2) Quem são os destinatários do exame, isto é, qual a descrição da tipologia do candidato para o qual o teste é aplicado? Que tipo de aprendiz poderá realizar o teste?
3) Em quantas partes ou seções o teste está dividido?
4) Quais são os conteúdos dos exames. Isto é, o “que coisa”, vem avaliado e o “como” vem avaliado: habilidade, sub-habilidade, tipos de competência requeridas por nível, tipos de tarefa e item utilizados para elicitare tais competências, etc.
5) Que tipos de textos devem ser escolhidos? Escritos ou falados? Quais as fontes destes, os assuntos, o nível de autenticidade? Quão difícil ou longo deve ser o texto? Quão complexa a linguagem deve ser? Quais funções devem estar incorporadas no texto?
6) Quais os gêneros textuais e as fontes dos textos, que obviamente tenderão a variar em função dos níveis e das competências indagadas, como também dos tipos de tarefas selecionadas para elicitare tais competências?
7) Quais habilidades linguísticas devem ser testadas?
8) Quais as rubricas, isto é, a forma e o conteúdos das instruções fornecidas aos candidatos para a execução das tarefas?
9) Que tipos de tarefas são requeridos - os métodos/técnicas utilizados? Qual o número de item presentes no teste?
10) Qual o tempo à disposição para realizar as tarefas?
11) Quais os critérios para a atribuição dos pontos, seja para a parte objetiva que para a parte subjetiva?
12) Quais as escalas/bandas de pontuação, expressas por níveis?
13) Quais os resultados, isto é, a expressão e a comunicação dos resultados dos exames?

Com base nas perguntas que compõem o Quadro 10, elaboramos as especificações, destinadas aos elaboradores do TECOLI, apresentadas a seguir:

3.2.3.1 TECOLI – Teste de compreensão oral da Língua Italiana

Duração: 45 minutos

Averigou-se que as provas de CO dos principais testes de proficiência na LI variam entre 30 e 40 minutos, dependendo do número de itens que as compõem e da extensão dos trechos ouvidos.

Objetivos do teste: o exame é útil principalmente para a inserção do candidato no mercado de trabalho, visto que tal certificação visa a atestar a competência do (futuro) professor de LI na compreensão de textos orais em LE. Além disso, o TECOLI pode também constituir-se em um objetivo a ser alcançado pelo candidato, e assim, representaria um estímulo, uma motivação para a contínua aprendizagem da LI, principalmente no que concerne ao desenvolvimento da habilidade de CO.

Destinatários do teste: professores ou futuros professores de LI, que tenham concluído ou estejam concluindo um curso de Licenciatura Única ou Dupla em Letras (Português e Italiano)

Níveis de proficiência adotados: o nível de proficiência adotado é aquele que permite a um professor de italiano no Brasil compreender sem muito esforço quase todos os textos orais que escuta. Assim, os níveis C1 e C2 do Quadro Europeu foram adotados no TECOLI, mas readaptados para o público em questão:

Quadro 11: Descritor da escala de compreensão geral

Descritor da Escala de Compreensão Geral ¹¹⁵
O candidato compreende sem dificuldade o sentido global e analítico de entrevistas, discussões ou debates, conferências, aulas, transmitidos pelo rádio, pela TV ou pela internet, cujos falantes sejam nativos ou fluentes na língua italiana. Além disso, é capaz de interpretar textos que tratem da língua, da literatura e da cultura italianas, bem como do seu ensino, fazer inferências e encontrar os pontos de vista implícitos, mesmo que tais mensagens orais não tenham um áudio de excelente qualidade. Tem ainda condições de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas, coloquialismos e metalinguagens, notando inclusive as mudanças de registro em textos cuja velocidade seja normal (média ou média-alta).

¹¹⁵ Os outros descritores do TECOLI serão apresentados na seção 3.2.2.2.

Como já dito no capítulo referente à metodologia deste estudo, ainda que o nível C2 seja visto por muitos como inatingível, a nossa escolha foi feita com base em exames¹¹⁶ que certificam os professores, de qualquer disciplina, na Itália; em resultados que os nossos participantes de pesquisa obtiveram em uma simulação do exame CELI 5; e na descrição de tal nível pela certificação PLIDA: “é o nível previsto para ensinar o italiano como segunda língua e para assumir encargos profissionais de alta qualificação¹¹⁷” (PATOTA e PIZZOLI, 2004, p.27). Além do exposto, os níveis presentes no Quadro são flexíveis e podem ser desenvolvidos de acordo com a necessidade dos usuários; logo, o TECOLI pode ser destinado tanto a um público C1.2 quanto a um público C2.1 ou C2 completo.

Abaixo são apresentadas as estruturas morfo-sintáticas, pragmáticas e usos da língua, e léxico requeridos do candidato do TECOLI:

Quadro 12: Estruturas morfo-sintáticas, pragmáticas e usos da língua, e léxico do TECOLI

Estruturas morfo-sintáticas	O candidato demonstra compreender e conhecer os perfis sintáticos do italiano contemporâneo, bem como os mecanismos típicos do italiano falado (deslocações à esquerda, frases “scisse”, sinais discursivos, meios que apontam os turnos discursivos nos diálogos, dentre outros).
Pragmática e usos da língua	O candidato conhece os usos e as regras pragmáticas dos contextos informais e formais de comunicação, sabe administrar as diversas variedades sociais dos usos linguísticos no italiano. O candidato tem um bom conhecimento de expressões idiomáticas e coloquiais e é consciente dos níveis de conotação semântica. O candidato sabe colher plenamente as implicações sociolinguísticas e sócio-culturais da linguagem do falante nativo e reagir de modo adequado.
Léxico¹¹⁸	O candidato possui um repertório lexical passivo muito amplo a fim de compreender também expressões idiomáticas e coloquiais. É capaz ainda de compreender registros linguísticos diferentes e identificar a conotação social das palavras. Além disso, é capaz de compreender termos da linguística e da literatura na LE, principalmente aqueles metalinguísticos.

Os candidatos deverão demonstrar suas habilidades para ouvir entrevistas radiofônicas e televisivas, debates, exposição oral, aulas, conferências e outros tipos de texto que tenham informações relevantes para o domínio profissional.

¹¹⁶ Como exemplo podemos citar o CELI 5 DOC, elaborado pela *Università per Stranieri di Perugia*.

¹¹⁷ (...) è il livello previsto per insegnare l'italiano come L2 e per assumere incarichi professionali di alta qualificazione.

¹¹⁸ Informações adaptadas do documento *Linee Guida CILS*, disponível em: http://www.gedi.it/cils/file/9/179/file/linee_guida_cils.pdf

Divisão do teste: 4 provas, detalhadas a seguir:

Quadro 13: As provas do TECOLI

Textos, extensão e tipo de insumo	Sub-habilidades ¹¹⁹	Estrutura do discurso	Tipologias e gêneros textuais	Características da língua falada	Canais
Insumo verbal oral No máximo 500 palavras Insumo oral autêntico Ex. <i>Lingua morta, pensiero vivo</i> (498 palavras e 127,5 ppm) 4' de duração	Capacidade de compreender informações específicas e significados implícitos de qualquer tipo de língua falada por um nativo em uma velocidade normal.	Língua falada bidirecional não face a face a distância.	Principalmente narrativo: entrevista radiofônica (realizada por telefone).	Texto gravado de um meio de comunicação de massa; variedade: italiano <i>standard</i> com conotações regionais; velocidade: normal.	Rádio
Insumo verbal oral No máximo 350 palavras Texto oral autêntico Ex. <i>Comprensione</i> (329 palavras e 124,93 ppm) 2'38'' de duração	Capacidade de compreender qualquer tipo de língua falada por nativos em velocidade natural mesmo que sobre argumentos abstratos e complexos.	Língua falada unidirecional a distância.	Principalmente expositivo ou informativo: exposição oral.	Texto gravado da internet; variedade: italiano <i>standard</i> com conotações regionais; velocidade: normal.	Internet
Insumos verbal oral e visual No máximo 750 palavras Ex. <i>Qui si parla italiano</i> (721 palavras e 154,71 ppm) 4'40'' de duração	Capacidade de seguir interações complexas individuando detalhes, posturas implícitas e relações existentes entre os interlocutores.	Língua falada bidirecional face a face	Narrativo, argumentativo e informativo: debate, entrevista televisiva e exposição oral.	Texto gravado de um meio de comunicação de massa; variedade: italiano <i>standard</i> com conotações regionais; velocidade: normal.	TV

¹¹⁹ Baseadas nas sub-habilidades dos CELI 4 e 5.

Insumos verbal oral e visual No máximo 300 palavras Ex. <i>Lezione di siciliano classico</i> (300 palavras e 124,75 ppm) 2'21'' de duração	Capacidade de compreender, reelaborar e transcrever durante a escuta informações específicas, detalhes mesmo secundários de textos gravados sobre vários argumentos, complexos, e até mesmo abstratos.	Língua falada unidirecional face a face.	Expositivo ou informativo: aula.	Video gravado da internet; variedade: italiano <i>standard</i> con conotações regionais; velocidade: normal.	Internet
---	--	--	----------------------------------	--	----------

Os textos nas provas do TECOLI: os textos escolhidos (vide apêndice F) para comporem o TECOLI pertencem a três tipologias textuais principais: narração, argumentação e texto expositivo ou informativo. A tipologia descrição não foi incluída em nosso teste, tendo em vista que esta é utilizada em exames que atestam níveis mais baixos de proficiência, como os dos aprendizes de nível iniciante. Obviamente, os textos, em geral, apresentam duas ou mais tipologias e são, portanto, textos mistos. A escolha, nesse caso, é feita com base na função dominante na comunicação e também na afirmação do Quadro Europeu (2001) de que “é cada vez mais aceite que, para ser válida, uma avaliação exige que se tenha uma amostra variada de tipos representativos de discurso (p. 235)”.

Quanto aos gêneros textuais, estes foram escolhidos com base na investigação do contexto profissional do futuro professor de LI. As entrevistas, radiofônicas e televisivas, as exposições orais, o debate e as aulas são os gêneros textuais orais mais recorrentes com os quais o professor de LE deparar-se-á. Assim, quanto ao valor pragmático dos textos, é importante ressaltar que textos relevantes fazem parte do teste, isto é, estes são, como apontado pelo Quadro Europeu (2001), textos que fazem parte de um contexto de uso da LE. Assim, o aprendiz os encontrará nas situações comunicativas fora de sala de aula ou de situação de teste. Os textos escolhidos devem apresentar ainda características internas de coesão e coerência que os tornem representativos do tipo textual em questão.

Com relação aos conteúdos e às informações presentes nos textos, estas devem também fazer parte do domínio profissional do candidato. Deste modo, argumentos sobre a língua e seu ensino, a literatura e a cultura italianas são aqueles recomendados.

A complexidade linguística do texto foi escolhida de acordo com a competência linguística do aprendiz. Assim, visto que o teste é destinado a usuários de níveis C1 e C2, as estruturas morfossintáticas e as formas lexicais são aquelas típicas de textos autênticos cujos argumentos sejam acadêmicos e/ou abstratos.

Quanto à extensão dos textos orais, é sabido que quanto mais competentes na LE, mais longos podem ser os textos a serem ouvidos pelos candidatos. Mesmo assim, o texto muito longo requer um maior processamento do insumo recebido, o que pode tornar a tarefa muito cansativa. Assim, optou-se, no TECOLI, por não ultrapassar 1900 palavras divididas entre os quatro textos que o compõem, sendo o número mínimo delas 1600. A escolha foi feita com base na consulta a outros testes consagrados de CO, dentre eles o CILS, que é composto de 3 textos (2000 e 2300 palavras) e o CELI 5 DOC, que possui 4 textos (1500 e 1700 palavras).

Os textos para este teste também são escolhidos com base no número de palavras por minuto que os mesmos apresentam, considerando que a velocidade da língua fala italiana é:

Velocidade média: 120/140 palavras por minuto (ppm)

Velocidade média-baixa: 100-120 ppm

Velocidade muito baixa: menos de 80 ppm

Baixa velocidade: 80-100 ppm

Velocidade média-alta: 140-155 ppm

Velocidade alta 155-170 ppm

Velocidade muito alta: 170 ppm

O ideal é que os textos apresentem uma velocidade média ou média-alta, dependendo do gênero textual do texto. Isto porque as conversações ou entrevistas terão, naturalmente um maior número de palavras por minuto. No caso da Língua Inglesa, por exemplo, enquanto que um monólogo feito por um locutor de rádio tem em média 160ppm, as conversações têm 210ppm (TAUROZA e ALLISON, 1990 apud HUGHES, 2003).

Além das características apresentadas, os textos devem ser contextualizados para que as tarefas tenham significado e relevância.

Instruções aos candidatos: a fim de contextualizar os textos e proporcionar um bom entendimento das tarefas aos candidatos, as instruções de cada prova devem considerar as principais características elencadas por Sprugnoli (2005): clareza, adequação, completude, essencialidade, e compreensão. Além disso, é importante apresentar aos candidatos os seguintes componentes: situação, tópico e gênero textual do trecho a ser ouvido.

Exemplo 1:

Prova n. 1 Testo audio “**Lingua morta, pensiero vivo**”, condotto da Anna Longo

Durata: 4’

Genere testuale: intervista radiofonica su un argomento accademico

Punteggio massimo: 10 (2 per ogni risposta corretta)

Tratto dal sito del programma **Il baco del millennio**, del 19 gennaio 2007

http://www.radio.rai.it/player/player.cfm?Q_CANALE=http://www.radio.rai.it/radio1/ilbacodelmillennio/archivio_2007/audio/ilbacodelmillennio2007_01_19.ram

Nel programma radiofonico si ragiona su quale sia il valore aggiunto dato dallo studio di una "lingua morta". Ospite della puntata è Donatella Puliga - docente all'Università di Siena

Como visto no exemplo dado, o texto a ser ouvido deve ser contextualizado, dado que os candidatos não têm acesso a este insumo como ocorre em um teste de leitura. Como as instruções são dadas também em LE, no TECOLI estas são escritas em um nível de dificuldade menor do que aquele testado, como sugerido por Coombe e Hubley (2004). Ainda de acordo com os autores, exemplos claros devem ser fornecidos aos candidatos e a pontuação atribuída a cada item deve ser incluída no enunciado da tarefa.

Tarefas e itens do teste: cada uma das cinco tarefas do teste deve ser uma amostra de uma ou mais habilidades de CO listadas no último quadro. É importante que uma habilidade não seja mais avaliada do que a outra.

Com o objetivo de definir as técnicas de avaliação do TECOLI, partiu-se de dois pressupostos apresentados por Novello (2009, p. 23): 1) é importante “variar as técnicas utilizadas para não favorecer alguns candidatos em detrimento de outros”; 2) deve-se “escolher as técnicas adequadas para avaliar a habilidade em questão¹²⁰”. Assim, levando-se em consideração que as técnicas utilizadas para a avaliação das habilidades receptivas são aquelas preferencialmente fechadas (SPRUGNOLI, 2005), as do TECOLI são: múltipla escolha, verdadeiro ou falso, preenchimento de lacunas, transferência de informações e pergunta com breve resposta, sendo a última subjetiva porque tem a função de introduzir a prova de produção oral. Portanto, em termos de procedimento de correção, foram escolhidas duas técnicas altamente objetivas, duas técnicas parcialmente objetivas e uma técnica subjetiva¹²¹, como pode ser observado a seguir:

¹²⁰ *variare le tecniche utilizzate, per non favorire alcuni candidati rispetto ad altri (...) scegliere delle tecniche adatte a verificare l'abilità in oggetto.*

¹²¹ As tarefas que compõem o TECOLI serão explicadas na seção 3.2.2.1.

Quadro 14: Características das provas do TECOLI

Prova	Técnicas de avaliação	Número de itens	Modalidade de desenvolvimento	Duração	Pontuação do item	Pontuação geral
1	Múltipla escolha	5	O teste é ouvido duas vezes e na gravação já está incluído o tempo destinado ao desenvolvimento das provas: 1 minuto antes da primeira escuta e dois minutos após a segunda.	12'28''	2	10
2	Transferência de informações	5		13'26''	1,5	7,5
3	Verdadeiro ou falso	7		9'20''	1	7
4a	Preenchimento de lacunas	8		8'51''	1	8
4b	Pergunta estruturada	1			2,5	2,5
TOTAL		26		45'		35

Um teste de CO, de acordo com Savignon (1997), na maioria das vezes inclui a seleção de respostas escritas corretas (verdadeiro ou falso, múltipla escolha e outros). Faz-se necessário, no entanto, que pensemos nessas habilidades também em termos de “atividades ou tarefas específicas nas quais a língua é usada com um propósito¹²²” (BACHMAN e PALMER, 1996, p. 66). Assim, a testagem integrativa, ou baseada em um modo de resposta global (SAVIGNON, 1997), aliada à testagem de pontos distintos é a melhor opção se quisermos adotar um modo de resposta global, que permita que o candidato infira, interprete o significado, mas que também traduza, sintetize, desenhe, e outras, as várias alternativas fornecidas pelo teste.

Quanto à modalidade de desenvolvimento de cada prova, ao candidato é dado um minuto antes da primeira escuta para que ele se familiarize com os itens daquela técnica e específica (ALDERSON et al., 1995) e dois minutos extras após a segunda escuta para que execute a tarefa solicitada.

Além do mostrado na tabela, cumpre observar que não são utilizados procedimentos de penalização para o candidato que responda equivocadamente os itens da primeira e da terceira provas. Embora tal ação possa de fato ajudar a aumentar a confiabilidade de um item, o público ao qual é destinado o teste é comprometido com a atividade de avaliação.

¹²² *specific activities or tasks in which language is used purposefully.*

O TECOLI deve conter entre 25 a 30 itens, aproximadamente 6 itens para cada texto ouvido. Assim, cada texto e seus itens formam o que chamamos de subteste ou prova. Cada item terá um valor, apresentado na tabela, e, no caso da pergunta estruturada, um gabarito deve ser elaborado a fim de facilitar o trabalho do avaliador.

Exemplo 2:

2a. Parte

2,5 pontos para uma resposta completa e bem formulada

1,5 pontos para uma resposta completa e mal formulada

1 para uma resposta incompleta e bem formulada

0 ponto para uma resposta incompleta e mal formulada

(é possível usar as mesmas palavras do texto ou sinônimos)

1) La studentessa ce l'ha questo rapporto perché suo nonno, siciliano, le parlava spesso utilizzando il dialetto.

2) Lo studente ce l'ha questo rapporto per motivo di lavoro e per la letteratura dialettale (...) altri canti, o (...) quotidiani.

(é possível usar uma destas duas respostas ou sinônimos)

Com relação às técnicas de preenchimento de tabela e de lacuna, embora o candidato não precise utilizar as mesmas palavras presentes no texto, é importante que haja uma “adequação ao conteúdo” em sua resposta. Assim, partindo do pressuposto de que o candidato entendeu, mesmo que em linhas gerais, o texto ouvido, é necessário que ele escreva, nas lacunas presentes em seu teste, trechos que sejam coerentes e adequados ao conteúdo do restante do texto.

Quanto à elaboração dos itens das tarefas, é válido frisar que, como apontado por Wright (1979, p.2 apud LAPKOSKI, 2008, p.126), o construto ganha significado a partir da escrita dos itens do teste, visto que estes

visam extrair sinais da variável pretendida no comportamento das pessoas. Estes itens do teste tornam-se a definição operacional da variável (...) os itens de um teste devem pertencer a uma mesma linha de investigação – que vai exigir níveis de capacidade do mais baixo para o mais alto – para que seja definida a variável a ser investigada no teste.

Com base no exposto, o TECOLI contém itens de dificuldade variada, a fim de possibilitar ao candidato demonstrar o seu grau de compreensão dos principais argumentos apresentados nos textos.

Critérios de correção: para todas as provas é atribuída uma pontuação pré-estabelecida para cada resposta exata e 0 para cada resposta errada ou não-respondida. Embora a pontuação dicotômica (questões que estão certas ou erradas) seja mais fácil e mais confiável, optamos por também fazer uso de notas fracionadas nas questões 2, 4a e 4b. Isto porque muitos candidatos conseguiram responder a metade ou 1/3 do item e consideramos as respostas parcialmente corretas.

Como dito anteriormente, a penalização para as respostas erradas não existe no TECOLI. Além disso, como o teste é parcial, de CO, são avaliados somente os aspectos inerentes a tal habilidade. Por exemplo, os conhecimentos gramaticais na prova 4b não são levados em conta, tendo em vista que o candidato deve demonstrar ouvir e compreender o texto oral.

A partir desse pressuposto, a expressão do resultado final é calculada somando-se os pontos obtidos nas quatro provas e é comunicado ao candidato transformando-se os números obtidos em uma letra alfabética correspondente, segundo uma escala que prevê cinco conceitos dos quais três são positivos (A-B-C) e dois negativos (D-E) como indicado a seguir:

Quadro 15: Expressão do resultado final do TECOLI¹²³

Letra	Conceito	Pontuação
A	ÓTIMO	de 30 a 35 pontos
B	BOM	de 25,1 a 29,99 pontos
C	SUFICIENTE	de 21 a 25 pontos
D	INSUFICIENTE	de 9,1 a 20,99 pontos
E	GRAVEMENTE INSUFICIENTE	de 0 a 9 pontos

O certificado de proficiência na CO é fornecido somente aos candidatos que obtiverem ao menos 21 pontos, que correspondem a 60% dos pontos do teste.

DVD e instruções aos aplicadores: a fim de auxiliar os professores formadores e/ou aplicadores a administrarem o TECOLI, optamos por gravar um DVD, em um estúdio na Itália, com todas as instruções aos alunos, bem como com todos os textos (e suas repetições), em áudio e/ou vídeo, na ordem de realização do teste. Assim sendo, as instruções lidas pelos candidatos ao início de cada prova eram também ouvidas por eles antes do início do texto. Essas foram

¹²³ Escala alfanumérica utilizada pelo CVCL para expressar o resultado final do CELI, da *Università per Stranieri di Perugia*.

gravadas por atores que são treinados para tal e que possuem, portanto, boa dicção a fim de serem facilmente compreendidos pelos candidatos. Além do DVD, anexo a esta tese, fornecemos aos professores da última fase da nossa pesquisa algumas instruções de aplicação do teste via email. Basicamente, pedimos que eles reproduzissem o DVD sem pausá-lo em nenhum momento, pois, como dito, todas as pausas, repetições e intruções já estavam presentes na gravação. Além disso, solicitamos que o teste fosse aplicado em uma sala de aula pequena e com boa acústica, dado que a qualidade do áudio e do vídeo dos textos não são excelentes, pois não conseguimos, junto à rede de TV italiana, RAI, e outras instituições, vídeos e áudios com uma melhor resolução.

Após termos apresentado as especificações do TECOLI, na próxima subseção passamos a explicar cada uma das tarefas selecionadas para o nosso teste.

3.2.3.1.1 As tarefas do TECOLI

As tarefas que compõem o TECOLI foram selecionadas com base principalmente em quatro critérios, sendo que aquele de número 1 teve um maior peso na nossa escolha:

- 1) tarefas usadas com mais frequência pelos testes de CO consagrados na Itália e no exterior;
- 2) tarefas de CO usadas com mais frequência em sala de aula de acordo com a nossa análise investigativa;
- 3) tarefas de CO mais frequentes no LD¹²⁴ utilizado por P no contexto investigado;
- 4) inventário das tarefas realizadas pelo professor de acordo com os estudos de Elder (1994).

Após fazermos um levantamento das principais tarefas de CO, foi preciso levar em consideração os dizeres de Porcelli (1975): qualquer uma das técnicas escolhidas coloca em funcionamento processos cognitivos diferentes que implicam conhecimentos, habilidades e competências diferenciadas. Além disso, independentemente do nível de proficiência, cada candidato tende a executar melhor uma determinada técnica no lugar de outra. Desta forma, a pluralidade de técnicas de avaliação como instrumento de equidade serve também para não penalizar quem se sente em desvantagem com um certo tipo de item. Pelliccia (2006) corrobora com a visão apresentada por Porcelli (1975) e também aponta que os métodos adotados não são neutros e podem influenciar o desempenho do candidato. Assim, para garantir equidade é necessário utilizar métodos diversificados, como é o caso do exame CELI e do TECOLI.

¹²⁴ MEZZADRI, M.; BALBONI, P. *Rete! Corso multimediale d'italiano per stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni, 2003.

Diante de tal pressuposto, optamos por não repetir as técnicas utilizadas e variá-las para não privilegiar alguns candidatos e desfavorecer outros. Ao fazer tal escolha, também satisfazemos o parâmetro da pertinência ou validade dos conteúdos. É válido frisar que ao optar por variar as técnicas, também deve-se levar em conta que nem todas são igualmente válidas para “controlar os diversos aspectos e níveis, do fonológico ao morfossintático ao textual-pragmático, e os diversos problemas de aprendizagem no interno de cada nível¹²⁵” (PELLICCIA, 2006, p. 21). Assim, a escolha não pode ser realizada aleatoriamente, mas com base no construto e nos descritores do teste.

Como visto anteriormente nas especificações do TECOLI, a maioria das provas e das técnicas por nós utilizadas são objetivas, visto que permite ao elaborador pré-determinar a resposta exata a cada quesito e, por consequência, a atribuição da pontuação de acordo com a resposta exata, omitida ou errada (PICHIASSI, 2005). Essa objetividade, no entanto, como frisado pelo autor, aplica-se somente ao modo como uma prova é corrigida, porque os seus outros aspectos são subjetivos, visto que são escolhidos de acordo com critérios adotados pelo seu elaborador.

De acordo com o modo no qual o quesito é proposto ou com o formato da prova ou com o tipo de tarefa solicitada ao candidato, em um teste são vários os tipos de provas objetivas. Dentre elas estão a múltipla escolha, o verdadeiro ou falso, o preenchimento, o emparelhamento, o preenchimento de tabela, a substituição e a edição. Tendo em vista que são muitas as provas de tipo objetivo, nos deteremos, nesta seção, a tratar de maneira específica daquelas que fazem parte de nosso teste de CO. São elas: múltipla-escolha, escolha binária, preenchimento de lacunas e preenchimento de tabela ou transferência de informações.

Múltipla-escolha

Pichiassi (2000) aponta que a múltipla escolha é uma prova de rápida execução e uma das formas mais comuns de construção de itens de um teste. Além de simples, é também facilmente corrigida e os dados obtidos são facilmente comparáveis. Ela pode ser utilizada, de acordo com o autor, para verificar a compreensão de textos orais ou escritos, a competência linguística, pragmática, lexical ou textual do candidato.

Tal técnica é composta pela “base (*stem*), uma questão introdutória ou uma afirmação incompleta no início de cada item e é seguida pelas opções, que consistem na resposta - a

¹²⁵ *controllare i diversi aspetti e livelli, dal fonologico al morfossintattico al testuale-pragmatico, e i diversi problemi di apprendimento all'interno di ciascun livello.*

resposta correta – e os distratores – as opções incorretas, mas atraentes¹²⁶” (RUDNER e SCHAFER, 2002, p. 57). Ainda de acordo com os autores, a chamada “base” deve ser clara e parcimoniosa, as respostas corretas devem ser aquelas unívocas, e os distratores devem ser competidores plausíveis da resposta como evidenciado pela frequência com que foram escolhidos. Os itens devem ser desenvolvidos à luz de evidências obtidas por output estatísticos fornecidos por centros de avaliação e por especialistas.

São diversos os formatos de uma questão de múltipla-escolha, mas todos devem possibilitar a escolha entre mais de duas alternativas. O planejamento das questões de múltipla escolha é feito primeiramente com base no conteúdo a ser testado. Posteriormente, é preciso, não necessariamente nesta ordem, elaborar a base da pergunta. Tal base pode ser tanto uma afirmação incompleta quanto uma questão direta. Os itens de cada base, segundo Hughes (2003) devem ser claros e completos.

Pichiassi (2000) postula que quanto maior o número de alternativas, maior será a confiabilidade de tal técnica, visto que obriga o candidato a refletir antes de responder. Assim, todo o esforço deve ser feito no sentido de construir questões com quatro opções pelo menos, a fim de reduzir o efeito da adivinhação (HUGHES, 2003). Além disso, com a penalização atribuída a cada resposta errada, o elaborador consegue, em um plano estatístico, diminuir o percentual de probabilidade de respostas escolhidas ao acaso pelo candidato.

Rudner e Schafer (2002) apontam que os itens de múltipla escolha, que podem ser corrigidos por máquinas com esse fim, muitas vezes nos levam a crer que o desempenho dos estudantes ou candidatos de um teste é avaliado “objetivamente”. No entanto, tal abordagem também é baseada em hipóteses e valores profissionais, sendo sua construção complexa, visto que requer uma grande atenção por parte de seu elaborador com relação aos itens distratores que acompanham o item correto. A construção dos itens deste tipo de técnica é tão complexa que em todas as versões do TECOLI um ou mais itens da prova 1 foram refeitos como relatado na subseção 3.3.

São muitas as críticas voltadas às questões de múltipla escolha. Uma delas é a de que os itens de tal técnica

não fornecem evidência dos processos cognitivos pelos quais as alternativas são selecionadas ou rejeitadas. Os candidatos podem assinalar uma resposta incorreta baseados em um raciocínio correto, talvez pensando em razões não

¹²⁶ *stem is the introductory question or incomplete statement at the beginning of each item and this is followed by the options. The options consist of the answer – the correct option -- and distractors--the incorrect but (we hope) tempting options.*

antecipadas pelo elaborador do teste. Por outro lado, uma resposta correta pode ser assinalada pela aplicação de determinadas estratégias ao invés de um conhecimento linguístico¹²⁷ (ADDAMIGH, 2009, p.2).

Além das críticas mencionadas na citação acima, o autor ainda ressalta como desvantagens desta técnica os seguintes itens:

- Uma resposta incorreta pode ser causada exclusivamante pela incompreensão da pergunta;
- A resposta correta pode ter sido dada com base na exclusão das outras opções;
- É impossível saber se o candidato utilizou-se da sorte para responder à pergunta;
- É difícil construir itens de múltipla escolha, tendo em vista que:
 - a) A resposta correta deve ser apenas uma;
 - b) As opções utilizadas como distratores devem ser erradas, mas plausíveis;
 - c) As opções devem ser homogêneas, por construção e tamanho;
 - d) As opções não devem ser excluídas reciprocamente;
 - e) A resposta correta e as respostas erradas não devem ser identificáveis com base somente no conhecimento de mundo do candidato (em particular, na compreensão da leitura e da escuta).

Obviamente, as desvantagens elencadas existirão dependendo da capacidade e experiência de quem constrói o item, além da experimentação prévia de tal item. Assim, antes de utilizar uma questão de múltipla-escolha, é necessário controlar, segundo Alderson et al. (1995) que:

- 1) Exista uma única resposta correta;
- 2) O risco de ambiguidade seja reduzido por meio da apresentação da múltipla escolha em um contexto;
- 3) Os itens estejam bem formulados;
- 4) Não existam erros de ortografia, gramaticais ou de pontuação;
- 5) A língua usada seja concisa e de dificuldade adequada ao nível dos candidatos.

¹²⁷ (...) not provide evidence of the cognitive processes by which alternatives are selected or rejected. A test taker may pick an incorrect answer based on correct reasoning, perhaps by thinking of reasons not anticipated by the test maker. On the other hand, a correct answer may be picked by applying certain strategies rather than language knowledge.

Diante do exposto, é que tomamos todo o cuidado em experimentar previamente todos os itens construídos, além de solicitar a professores, nativos e estrangeiros, e especialistas, que avaliassem tais itens a fim de contribuir com a refacção e melhoria dos mesmos.

Embora apresente todas as desvantagens acima, a técnica da múltipla escolha possui vantagens que no caso do TECOLI superam todas as críticas encontradas. Dentre elas, podemos citar:

- Correção automática, rápida e econômica no caso de um grande número de candidatos;
- Resultados confiáveis, visto que não dependem de um juízo subjetivo, mesmo que a prova seja produzida subjetivamente e portanto propensa a uma determinada margem de erro;
- Não requer uma integração de habilidades: CO com a escrita ou com a fala, etc.;
- É um tipo de teste que pode e deve ser experimentado com estudantes com as mesmas características daqueles que o farão em uma versão final, com base nos resultados da experimentação se poderá decidir se inseri-lo na versão original, modificá-lo ou até mesmo eliminá-lo.

Por ser uma técnica bastante confiável, com uma rápida correção e consequentemente uma maior praticidade, dentre outros atributos, é que esta foi escolhida pra fazer parte do TECOLI.

Preenchimento de tabela

Por ser uma das atividades de CO mais encontradas no LD da turma A, optamos por incluir em nosso teste a técnica de preenchimento de tabela, também conhecida por transferência de informações.

De acordo com Mezzadri (2003), as tabelas visam a testar em particular a compreensão escrita e oral. No caso da avaliação da escuta, o candidato ouve um texto oral e completa ou insere informações curtas na tabela. Os dados que completarão as células podem estar explícitos no texto ouvido ou então devem ser deduzidos pelo ouvinte.

Segundo Grassi e Piantoni (2006) e Novello (2009), tal técnica é vantajosa devido à sua verossimilhança pragmática, visto que repropõe situações autênticas. Além do mais, causa menos ansiedade nos candidatos do que as respostas abertas, já que a escrita é limitada, e mais confiável do que a técnica de verdadeiro ou falso.

Essa técnica respeita o princípio da aceitabilidade desde que durante o desenvolvimento das aulas os estudantes tenham o hábito de completar grades e tabelas, que muitos manuais fornecem em abundância. Desse modo, os estudantes, durante a avaliação, não vivem o impacto negativo com essa tipologia. Daí a necessidade de, em situação de teste, o candidato estar familiarizado com a prova (NOVELLO, 2009) .

Verdadeiro ou falso

O verdadeiro ou falso, também conhecido por escolha binária, solicita ao candidato escolher entre duas alternativas que tenham relação com o contexto e com o texto ao qual se refere. É uma tipologia de teste muito difundida, rápida de preparar e corrigir e cuja execução pode ser também veloz (MEZZADRI, 2003).

De acordo com Pichiassi (2005), este tipo de quesito permite recuperar conhecimentos de tipo reprodutivo, isto é, o reconhecimento de informações lidas ou ouvidas. Além disso, permite ao estudante concentrar-se mais no texto ao contrário do que ocorre com a múltipla escolha ou as respostas abertas (MEZZADRI, 2003).

Porcelli (2006) aponta que existem duas formas de elaborar tal técnica: ou se coloca as perguntas na ordem do texto e tal sequência possibilitará ao candidato encontrar facilmente a resposta correta, seguindo sua intuição; ou não se segue a ordem do texto escutado e se procede de modo não-natural, inserindo, dessa forma, dificuldades que poderão incidir negativamente na validade da prova, particularmente na aceitabilidade da mesma.

Embora o modo correto de elaboração dos itens seja o primeiro, estes não devem ser indicativos e devem estar integrados a outras formas de avaliação da compreensão. Assim, o candidato não se sentirá resolvendo jogos enigmáticos, mas sim questões que requerem uma boa compreensão do significado.

Como a probabilidade de resposta correta é de 50%, o elaborador não está seguro de que o êxito do candidato espelhe realmente sua competência. Assim, a validade não é certamente o ponto de força desta técnica (MEZZADRI, 2003). Portanto, um modo de aumentar a confiabilidade do verdadeiro ou falso é usar um alto número de itens (NOVELLO, 2009).

Embora seja considerado um item simples, tal tarefa não deve ser vista como fácil simplesmente porque possui apenas duas alternativas, pois muito de sua dificuldade se concentrará no conteúdo da questão e do texto.

Preenchimento de lacunas

Tal tarefa, também conhecida como *fill in the blanks*, visa necessariamente a reintegrar ao texto elementos linguísticos previamente eliminados. Diferentemente do que ocorre com o chamado “*cloze test*”, neste tipo de tarefa o elaborador pode cancelar tais itens de acordo com a categoria morfológica a qual pertencem ou então cancelar elementos morfológicos diversos, não sendo necessário respeitar intervalos regulares entre palavras, como comumente ocorre no *cloze test*. De acordo com Pichiassi (2005), no caso de textos, ao invés de trechos, é possível também cancelar tais palavras adotando os critérios morfológico, sintático, semântico ou textual.

Para Alderson et al. (1995), a dificuldade desta técnica está na sua construção, dado que deve existir uma “única” resposta correta. Assim, se as respostas deixam aos alunos a possibilidade de formular hipóteses, o professor ou elaborador deve levar em consideração a eventualidade de mais respostas exatas possíveis (MEZZADRI, 2003).

Respostas breves ou pergunta estruturada

Assim como a transferência de informações para tabelas, a pergunta estruturada é uma técnica que se faz bastante presente no LD da turma participante desta pesquisa.

Nesta técnica, o candidato deve responder a perguntas que requeiram uma resposta breve articulada, que comporta uma elaboração linguística pessoal por parte do estudante (MEZZADRI, 2003). Quanto mais o estudante for livre para reponder com a formulação de frases próprias, mais o teste consegue avaliar aspectos diversos das várias competências, mas isso pode também complicar o trabalho do professor que deve estar atento a um número maior de variáveis.

Diante do exposto, uma das desvantagens de tal técnica é, de acordo com Novello (2009), a necessidade de o estudante ter que produzir a língua para mostrar que entendeu o que leu ou ouviu. Deste modo, para aumentar a confiabilidade é importante que um número mínimo de palavras seja solicitado pelo professor. Além disso, é imprescindível que as perguntas guiem muito bem a resposta e que as palavras sejam extraídas do texto base.

As respostas breves são muito adequadas para avaliar a compreensão do texto, dado que ativa no ouvinte as estratégias utilizadas na vida real. Isto porque se o candidato responde à pergunta corretamente, é porque compreendeu o texto e não porque simplesmente escolheu entre uma alternativa ou outra (NOVELLO, 2009). Além do mais, a técnica não fica restrita à necessidade dos distratores (HUGHES, 2003).

Após termos apresentado os tipos de tarefas que no TECOLI são usados para elicitare as competências de CO apresentadas nas especificações, trataremos, a seguir, das escalas de descritores de proficiência do TECOLI.

3.2.3.1.2 As escalas de descritores de proficiência do TECOLI

O TECOLI, assim como qualquer outro exame de proficiência, possui escalas para estabelecer os níveis de proficiência do candidato definidos de acordo com situações específicas. De acordo com Baffi-Bonvino (2010, p. 37),

as escalas de proficiência se constituem como um conjunto de descrições a respeito do que um examinando é capaz de fazer em uma determinada língua. As escalas se subdividem em níveis e cada um desses níveis descreve um estágio de desenvolvimento de competência, sendo vantajosas e úteis, pois podem ajudar a determinar objetivos de aprendizagem e servir tanto como base para avaliar o progresso de um examinando como para saber quando seus objetivos foram atingidos

De acordo com o Quadro Europeu (CONSELHO DA EUROPA, 2001), são três os tipos de escalas de proficiência: (a) orientada para o utilizador; (b) orientada para o avaliador; (c) orientada para o autor. A primeira delas descreve “comportamentos típicos ou prováveis dos aprendentes de um dado nível. Os enunciados tendem a referir-se **àquilo que o aprendente é capaz de fazer** e a serem formulados positivamente. (...)” (p. 66-67, negritos do autor). Estas são, na maioria das vezes, globais e fornecem um descritor por nível de proficiência.

As escalas orientadas para o avaliador, por sua vez, concentram-se na observação do desempenho do aprendente e, portanto, são utilizadas nos testes de produção escrita e oral, tendo em vista que não é possível observar o desempenho do ouvinte, tendo em vista que os processos de compreensão são cognitivos e internos.

Por fim, as escalas orientadas para os autores de instrumentos de avaliação

guiam a construção de testes nos níveis apropriados. Os enunciados são tipicamente expressos em termos das tarefas de comunicação específicas que podem ser solicitadas ao aprendente nos testes. Estas escalas ou listas de especificações também apontam para **aquilo que o aprendente é capaz de fazer** (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.68, negritos do autor).

Para o nosso teste foi utilizada a escala de letra “c”, tendo em vista que “uma escala orientada para o utilizador é uma versão menos detalhada de uma escala orientada para o

autor de instrumentos de avaliação, que pretende fornecer uma perspectiva mais geral” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.69). Deste modo, além do descritor global “compreensão do oral geral”, já apresentado nas especificações do TECOLI e retomado nesta subseção, foram elaborados também outros constituintes menores para as categorias “interação entre falantes nativos”, “audição como membro de um auditório”, “audição de meios de comunicação áudio e de gravações”, “ver TV”, que podem ser visualizados no quadro a seguir:

Quadro 16: As escalas de descritores de proficiência do TECOLI¹²⁸

DESCRIPTOR DA ESCALA DE COMPREENSÃO GERAL
O candidato compreende sem dificuldade o sentido global e analítico de entrevistas, discussões ou debates, conferências, aulas, transmitidos pelo rádio, pela TV ou pela internet, cujos falantes sejam nativos ou fluentes na língua italiana. Além disso, é capaz de interpretar textos que tratem da língua, da literatura e da cultura italianas, bem como do seu ensino, de fazer inferências e encontrar os pontos de vista implícitos, mesmo que tais mensagens orais não tenham um áudio de excelente qualidade. Tem ainda condições de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas, coloquialismos e metalinguagens, notando inclusive as mudanças de registro em textos cuja velocidade seja normal (média ou média-alta).
DESCRIPTOR DA ESCALA DE COMPREENSÃO ORAL DA INTERAÇÃO ENTRE FALANTES NATIVOS
O candidato é capaz de acompanhar e compreender com facilidade interações entre terceiros, falantes nativos ou estrangeiros fluentes na L-alvo, numa discussão, debate e outros, sobre assuntos concretos e/ou abstratos que também façam parte dos domínios educacional e profissional.
DESCRIPTOR DA ESCALA DE COMPREENSÃO ORAL COMO MEMBRO DE UM AUDITÓRIO
O candidato é capaz de acompanhar e compreender com facilidade conferências, seminários e outros tipos de exposições orais que tratem de argumentos dos domínios educativo e profissional e que façam uso da terminologia da sua área de atuação.
DESCRIPTOR DA ESCALA DE COMPREENSÃO ORAL DE MEIOS DE COMUNICAÇÃO ÁUDIO E DE GRAVAÇÕES
O candidato é capaz de compreender textos orais, como por exemplo entrevistas radiofônicas, que tratem de temas dos domínios educativo e profissional e que também façam uso de coloquialismos, terminologia específica da sua área de atuação e língua não-padrão.
DESCRIPTOR DA ESCALA DE COMPREENSÃO ORAL DE PROGRAMAS DE TV
O candidato é capaz de seguir e compreender programas de TV que tratem de temáticas relacionadas aos domínios educativo e profissional e que façam uso de expressões idiomáticas, coloquialismos e terminologia da sua área de atuação.

128 Escalas elaboradas com base nos descritores do CELI 5, da *Università per Stranieri di Perugia*, do Quadro Europeu (2001), do *The ALTE Can Do Project* (2002) e do *Linee Guida CILS* (2009).

Após termos descrito em detalhes a estrutura do nosso teste, passamos, na próxima subseção, à análise das várias versões do TECOLI, aplicadas em contextos diversos.

3.3 Análise quantitativa e qualitativa das várias versões do TECOLI

Como mencionado no capítulo referente à metodologia deste estudo, nesta seção faremos uma análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados por meio das várias versões do TECOLI. Como proposto por Hughes (2003), os dois tipos de análise devem ser realizados após a aplicação de um teste.

Vale frisar que alguns conceitos referentes à análise estatística não foram apresentados durante a metodologia de pesquisa para que fossem discutidos ao longo deste capítulo e durante a análise dos dados. O intuito de tal deslocamento é justamente fazer uma relação direta entre tais conceitos e a análise quantitativa dos dados.

Sabendo da necessidade de aplicarmos não somente a teoria clássica de análise dos itens, mas também as teorias atuais de medição, como o modelo TRI, dividiremos nossa análise em duas etapas principais: a primeira composta de uma análise clássica dos itens dos pré-testes por conta das amostras reduzidas de candidatos, e a segunda de uma análise, com a utilização do modelo TRI, da versão final do TECOLI.

Na próxima seção, passamos à análise dos testes que compuseram a etapa de “pré-teste”.

3.3.1 Primeira versão: duas universidades públicas brasileiras

3.3.1.1 Análise global

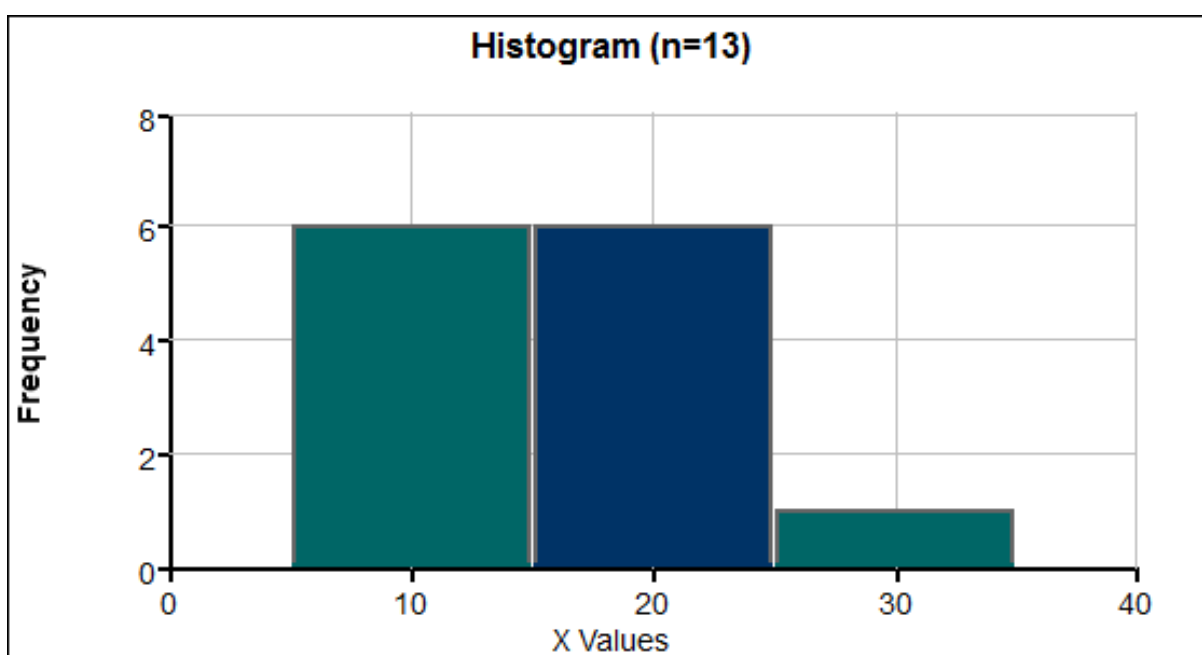
A primeira versão do TECOLI (vide apêndice A) foi aplicada em dois contextos de ensino de formação de professores de LI, sendo que todos os candidatos encontravam-se regularmente matriculados no último ano do curso. Os alunos, além do teste, responderam a um questionário (vide apêndice J) sobre a própria formação e sobre o teste em si. Fazia parte da segunda parte do questionário uma escala Likert com o objetivo de coletar o parecer do aluno sobre o teste como um todo. Os dados destes instrumentos serão apresentados atrelados aos dados dos escores do grupo. Os resultados obtidos pelos candidatos nesta versão do TECOLI podem ser visualizados a seguir:

Tabela 01 – Pontuação dos candidatos na 1ª. versão do TECOLI

Grupos 1 e 2	Prova 1	Prova 2	Prova 3 (1ª. Parte)	Prova 3 (2ª. Parte)	Pontuação total
5	7,00	10,00	12,25	0	29,25
3	5,00	8,00	10,5	0	23,50
4	5,00	8,00	8,75	0,75	22,50
2	4,00	8,00	8,75	0	20,75
1	5,00	4,00	8,75	0	17,75
8	6,00	8,00	1,75	0,75	16,50
6	5,00	6,00	5,25	0,00	16,25
7	5,00	8,00	1,75	0,00	14,75
11	6,00	8,00	0,00	0,00	14,00
14	5,00	8,00	0,00	0,00	13,00
12	4,00	8,00	0,00	0,00	12,00
13	4,00	8,00	0,00	0,00	12,00
9	5,00	4,00	0,00	0,00	9,00
10	4,00	4,00	0,00	0,00	8,00

A fim de gerar uma figura geral dos desempenhos dos candidatos, apresentados na tabela anterior, elaboramos o histograma a seguir. Nele, a dimensão vertical, ou frequência, indica o número de candidatos que obtiveram escores dentro de um mesmo conjunto de pontos (6, 6, 1). A dimensão horizontal, por sua vez, mostra que conjuntos são esses (0-10, 10,1- 20, 20,1-30).

Figura 12 – Histograma da pontuação dos candidatos à 1ª. versão do TECOLI



Se levarmos em consideração que os alunos do Grupo 1, composto pelos candidatos ‘1’, ‘2’, ‘3’, ‘4’ e ‘5’, encontram-se entre os cinco primeiros colocados, notaremos que existe uma grande diferença de proficiência na CO entre estes e os nove candidatos que compõem o Grupo 2, que ocupam as posições mais baixas do *ranking*. Daí a necessidade de separação dos grupos para obtermos resultados dos parâmetros, pertencentes à estatística descritiva, que utilizamos para extrair uma informação generalizada sobre o teste e seu funcionamento.

É óbvio que a separação dos grupos prejudicou em partes as análises estatísticas, que na maioria das vezes necessita de uma amostra extensa para tornar-se confiável. No entanto, decidimos manter tais dados pelo fato de ser essa a primeira versão do teste, que sofreu mudanças consideráveis até a facção da versão prototípica, mais detalhadamente analisada por meio da TRI, e não somente pela TCT.

A seguir, são apresentadas as pontuações dos candidatos pertencentes ao Grupo 1, bem como os índices e parâmetros extraídos das mesmas:

Tabela 02 – Pontuação dos candidatos do Grupo 1 à 1ª. versão do TECOLI

Grupo 1	Prova 1	Prova 2	Prova 3 (1a. Parte)	Prova 3 (2a. Parte)	Pontuação total
Candidatos	7,00	10	11,00	2	30,00
5	7,00	10	12,25	0	29,25
3	5,00	8	10,5	0	23,50
4	5,00	8	8,75	0,75	22,50
2	4,00	8	8,75	0	20,75
1	5,00	4	8,75	0	17,75

Tabela 03 – Parâmetros amostrais do Grupo 1 à 1ª. versão do TECOLI

	Prova 1	Prova 2	Prova 3 (1a. Parte)	Prova 3 (2a. Parte)	Pontuação total
Média	5,20	7,60	9,80	0,15	22,75
Mediana	5,00	8,00	8,75	0,00	22,50
Moda	5,00	8,00	8,75	0,00	#N/D
Gama	3,00	6,00	3,50	0,75	11,50
Desvio Padrão	1,10	2,19	1,57	0,34	4,24

Iniciando pela média dos resultados totais, de “22,75”, apresentada pelos candidatos, observamos que três candidatos conseguiram obter uma nota superior à média do grupo. Porém, apenas um candidato aproximou-se da pontuação total do teste, “30”. Os resultados os incluiu nas faixas de proficiência A, B e C, todas positivas, já exibidas na seção referente às especificações do TECOLI. Assim, poderíamos concluir que a dificuldade global deste teste é

relativamente baixa para o grupo se considerarmos que a média da pontuação total corresponde a 73,5% do valor total do teste.

Existe, no entanto, uma dispersão dos pontos apontada pelo “desvio padrão”. O desvio padrão é a medida mais comum da dispersão estatística. Mede a variabilidade dos valores à volta da média, ou seja, serve para afirmar o quanto os valores dos quais se extraiu a média são próximos ou distantes da própria média. O valor mínimo do desvio padrão é 0 indicando que não há variabilidade, ou seja, que todos os valores são iguais à média.

Um exemplo de aplicação comum do desvio padrão é o cálculo da classificação de candidatos em um concurso ou vestibular:

Se dois candidatos ao mesmo curso tiram nota 7 em provas diferentes, o peso desse resultado vai depender do desvio padrão de cada exame. Digamos que a média das notas nas duas provas tenha sido 5. Aquele que obteve 7 na prova cujo desvio padrão foi menor, será mais considerado porque significa que ele conseguiu um 7 em um exame em que quase todo mundo ficou próximo a 5, enquanto o outro conquistou um 7 em uma prova onde muitos outros também tiraram notas altas. (WOLFFENBUTTE¹²⁹, 2009, s.p.)

O índice do desvio padrão da 1ª. versão do TECOLI é de “4,24”, correspondendo, assim, a mais de 20% da média, o que pode significar que os êxitos do teste não são homogêneos entre si, dado que as pontuações individuais se distanciaram da média. A prova 2 pareceu ter contribuído muito para tal resultado, mas será discutida após a apresentação dos resultados do Grupo 2:

Tabela 04 – Pontuação dos candidatos do Grupo 2 na 1ª. versão do TECOLI

Grupo 2	Prova 1	Prova 2	Prova 3 (1a. Parte)	Prova 3 (2a. Parte)	Pontuação total
Candidatos	7,00	10	11,00	2	30,00
8	6,00	8,00	1,75	0,75	16,50
6	5,00	6,00	5,25	0,00	16,25
7	5,00	8,00	1,75	0,00	14,75
11	6,00	8,00	0,00	0,00	14,00
14	5,00	8,00	0,00	0,00	13,00
12	4,00	8,00	0,00	0,00	12,00
13	4,00	8,00	0,00	0,00	12,00
9	5,00	4,00	0,00	0,00	9,00
10	4,00	4,00	0,00	0,00	8,00

¹²⁹ Disponível em: <http://www.carloscossia.com/2009/09/o-que-e-desvio-padrao.html>.

Tabela 05 – Parâmetros amostrais dos candidatos do Grupo 2 à 1ª. versão do TECOLI

	Prova 1	Prova 2	Prova 3 (1ª. parte)	Prova 3 (2ª. parte)	Pontuação total
Média	4,89	6,89	0,08	0,67	12,53
Mediana	5,00	8,00	0,00	1,00	13,00
Moda	5,00	8,00	0,00	1,00	13,00
Gama	2,00	4,00	0,75	1,00	7,25
Desvio padrão	0,78	1,76	0,25	0,43	2,45

No Grupo 2, notamos que nenhum candidato se enquadraria nas faixas de proficiência positivas, e, portanto, não seriam aprovados no teste, visto que todos se encaixam nas faixas negativas D e E. Para este grupo o teste é extremamente difícil e a média da pontuação total é de “12,53”, o que equivale a “41,73%” da pontuação total do teste. O desvio padrão neste grupo também ultrapassa os 20% por conta das pontuações individuais que se distanciaram da média. Novamente temos a prova 2 como a maior contribuidora para o alto índice do desvio padrão.

A prova 2 é composta de cinco itens de múltipla escolha e tinha como texto base um vídeo intitulado “*L'apprendimento linguistico e la Teoria della complessità*”. Tais itens foram elaborados pela pesquisadora com base nos critérios estabelecidos por especialistas em escritura de itens. No entanto, pelo desvio padrão que tal prova apresentou, concluímos que alguns itens poderiam não estar funcionando como deveriam. Assim, decidimos realizar a análise clássica dos seus itens, apresentada a seguir.

3.3.1.2 Análise dos itens

Apesar de havermos feito uma análise global da 1ª. versão de nosso teste, não conseguimos visualizar, por meio dos parâmetros e índices calculados, se o teste funcionou corretamente nas suas partes individuais, se ele é adequado às capacidades dos candidatos, se os distratores funcionam bem e se as perguntas são claras, por exemplo. De acordo com Pichiassi (2000, p.50), uma avaliação completa do teste implica “uma reflexão sobre as características estruturais e sobre o funcionamento da prova administrada¹³⁰”.

Diante do exposto, a análise dos itens é o melhor modo para avaliar a validade desta versão do teste. Para tanto, usaremos propriedades psicométricas dos itens que correspondem aos seguintes parâmetros: índice de dificuldade (doravante I DIF) e índice de discriminação (doravante I DIS).

¹³⁰ (...) *una riflessione sulle caratteristiche strutturali e sul funzionamento della prova somministrata.*

O primeiro é a relação existente entre o número de candidatos que responderam erroneamente um dado item e o número de candidatos que fizeram o teste. Portanto, a fórmula de cálculo de tal índice é:

$$I\ DIF. = \frac{TE}{N} \quad \begin{array}{l} \text{total de candidatos que não responderam corretamente um dado item} \\ \text{total de candidatos que fizeram a prova} \end{array}$$

De acordo com Porcelli (1975), tal índice exclui os juízos subjetivos sobre a dificuldade da prova, no nosso caso coletados por meio de questionário e *Likert Scale*, e apresentados mais adiante.

O I DIS, por sua vez, tem uma capacidade seletiva, isto é, pressupõe que os candidatos que apresentam um melhor desempenho em todo o teste, deveriam, também, ter um bom desempenho em cada item. Se um dado item não é respondido corretamente por nenhum candidato, ou se ele é respondido corretamente por todos os candidatos, este apresentará uma capacidade de discriminação nula. Se o item é ambíguo ou mal formatado pode existir uma discriminação negativa, ou seja, os candidatos que obtiveram os resultados mais baixos, dão mais respostas exatas que os melhores candidatos.

Para o cálculo do I DIS, primeiramente foi preciso dividir a amostra em três grupos, sendo o primeiro composto com os candidatos que obtiveram os maiores escores totais (geralmente 27%), o terceiro com os candidatos que receberam os menores escores totais (geralmente 27%), e o segundo com os candidatos entre as duas faixas. A fórmula que representa o cálculo de tal índice é:

$$I\ DIS = \frac{Es-Ei}{N}$$

onde: “Es” é número de respostas exatas registradas no grupo superior, “Ei” o número de respostas exatas registradas no grupo inferior e “N” o número de pontos que constituem cada grupo considerado.

É importante salientar que tais índices nos forneceram pistas de como os itens estão funcionando, isto é, se os mesmos precisam ser reajustados. Porém, é o elaborador do teste, com base também nos dados subjetivos fornecidos pelos candidatos e pelos especialistas, que deve avaliar qual aspecto do item deve ser reformulado: o texto, o formato da prova, os distratores, etc.

Para que tal cálculo fosse mais preciso, seria necessário que tivéssemos uma grande quantidade de candidatos submetidos aos itens. No entanto, contamos com apenas 14

colaboradores nessa primeira fase da pesquisa. Sendo assim, não dividimos os grupos para esta análise:

Tabela 06 – Índices de dificuldade e de discriminação dos itens da 1ª. versão do TECOLI

	Índice de DIF.	Índice de DIS.		Índice de DIF.	Índice de DIS.
Item 1	0,64	0,2	Item 12	0,14	-0,6
Item 2	0,21	-0,2	Item 13	0,64	0,8
Item 3	0,21	0,6	Item 14	0,64	1
Item 4	0,14	0	Item 15	0,57	0,8
Item 5	0,57	0	Item 16	0,64	1
Item 6	0,21	0,2	Item 17	0,78	-0,2
Item 7	0	0	Item 18	0,78	-0,6
Item 8	0,07	0,8	Item 19	0,57	0,8
Item 9	0,78	0,4	Item 20	ANULADA	ANULADA
Item 10	0,14	0,2	Item 21	0,85	0,2
Item 11	0,28	0,4			

Como apontado por Bachman (2004), diferentes níveis de dificuldade dos itens que fazem parte de um teste podem ser desejados, dependendo da proposta do teste e do grupo de testados. A tabela 7, apresentada a seguir, descreve a distribuição dos itens de acordo com a sua dificuldade, classificando os itens de muito fáceis a muito difíceis:

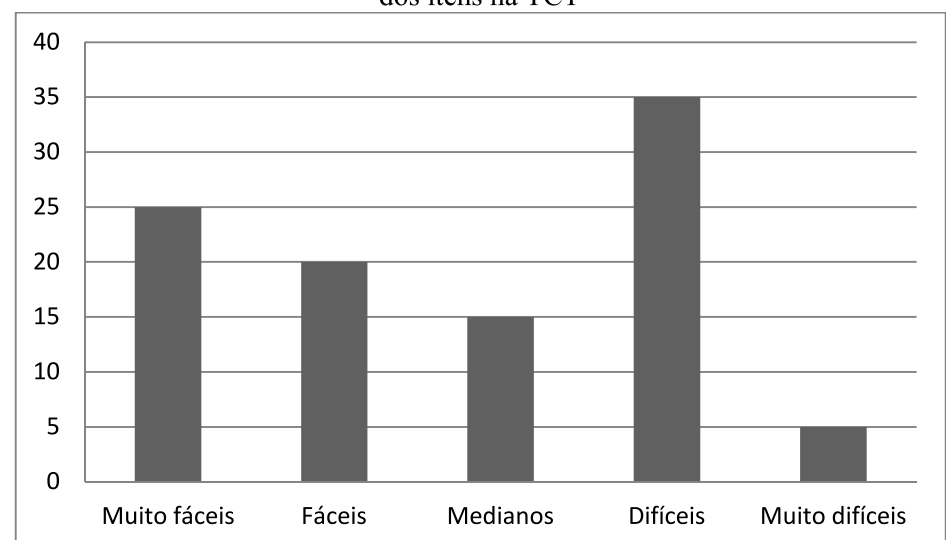
Tabela 07 – Classificação para o índice de dificuldade na TCT

Classificação	Valores
Muito difíceis	Acima de 0,80
Difíceis	De 0,61 a 0,80
Medianos	De 0,41 a 0,60
Fáceis	De 0,21 a 0,40
Muito fáceis	Menos de 0,20

Adaptado de Pasquali, 2003 (apud BARROS, 2008, p. 44)

De forma geral, os itens que compõem a 1ª. versão do TECOLI, como apontado na tabela 6, estavam distribuídos em todas as faixas de classificação para I DIF. No entanto, alguns apresentaram graus de dificuldade muito baixos, destacados em verde, enquanto outros muito altos, destacados em amarelo. O gráfico, apresentado a seguir, apresenta a distribuição de nossos itens:

Figura 13 – Gráfico da distribuição dos itens da 1ª. versão do TECOLI de acordo com a dificuldade dos itens na TCT



Retomando o que havíamos já sugerido anteriormente, todos os itens da Prova 2, de múltipla escolha, apresentaram índices de dificuldade muito baixos e um muito alto:

Tabela 08 – Distribuição dos itens na Prova 2 de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação

Itens	Índice de dificuldade	Classificação
8	0,07	Muito fácil
9	0,78	Difícil
10	0,14	Muito fácil
11	0,28	Fácil
12	0,14	Muito fácil

Tais dados indicaram uma necessidade de revisão dos itens. Ao nos depararmos com tal realidade, decidimos, pelos fatores elencados a seguir, descartar não só a prova, mas também o texto áudio nela contido:

- o texto em áudio inicialmente escolhido, embora tenha como temática a “teoria da complexidade”, é composto somente de instruções que uma suposta professora dá aos seus alunos para que os mesmos criem argumentos para sustentar ou refutar uma afirmação;
- fizemos uso de paráfrases que se aproximavam demasiadamente da LM para criarmos as alternativas para os itens;
- não foram criados itens que visavam a testar a CO extensiva, mas somente aquela intensiva;

- houve fornecimento de insumo visual por meio do uso do vídeo, o que parece ter facilitado demasiadamente a compreensão do texto;
- os distratores que acompanhavam as respostas corretas parecem não ter feito refletir os candidatos, visto que o índice apresentado a seguir deixou a desejar:

Tabela 09 – Índice de distração dos itens da Prova 2 da 1ª. versão do TECOLI

	opção A	opção B	opção C	opção D
Item 8	10,00%	Resposta correta	0,00%	0,00%
Item 9	Resposta correta	70%	10,00%	10,00%
Item 10	Resposta correta	30%	0,00%	0,00%
Item 11	0,00%	30%	Resposta correta	30%
Item 12	0,00%	Resposta correta	30%	0,00%

Na tabela 09 é possível notar que apenas um distrator nos itens 8, 10 e 12 foi escolhido pelos candidatos. Nos itens 9 e 11, por sua vez, dois e três distratores foram assinalados, mas não de forma harmônica. Assim, após revisarmos tal prova seguindo as especificações do teste, chegamos à conclusão de que tais distratores poderiam ser muito óbvios e por isso não funcionavam como deveriam. Como apontado por Alderson et al (1995, p.48), “todas as alternativas erradas devem ser atrativas para ao menos uma parte dos estudantes. Se uma alternativa nunca é escolhida, então ela é fraca e não deve fazer parte do teste¹³¹”.

Pelos motivos apresentados, a prova 2 foi removida da 1ª. versão do teste e substituída por outra prova, também de múltipla escolha, que fez parte de um teste de proficiência cuja certificação é reconhecida oficialmente pelo “*Ministero degli Affari Esteri*” italiano.

Com relação aos I DIS apresentados na tabela 6, alguns, principalmente os da prova 1, eram muito baixos, destacados em rosa. De acordo com Ainol Madziah e Noor Lide (2006), se o I DIS de um item for igual ou maior a 0,4 ele funcionará satisfatoriamente; se, ao invés disso, o I DIS ficar entre 0,3 e 0,39, pouca ou nenhuma revisão é prevista. Quando o índice é muito baixo, entre 0,2 e 0,29, o item é considerado marginal e precisa realmente ser revisto. Se o índice, no entanto, for menor do que 0,19, é preciso eliminar ou refazer totalmente o item.

Obviamente, a categoria sugerida pelos autores não deve ser o único parâmetro a ser seguido, mas as informações fornecidas pelo I DIS podem conduzir a revisões do item,

¹³¹ (...) each wrong alternative should be attractive to at least some of the students. If an alternative is never chosen, then it is wasting everyone's time and might as well not be there.

aumentando, até mesmo, a confiabilidade do teste. A classificação de Barros (2008) para os índices de discriminação observados na TCT pode ser observada na tabela 10:

Tabela 10 – Classificação para I DIS na TCT

Classificação	Valores
Muito alta	Maior 0,80
Alta	De 0,51 a 0,80
Moderada	De 0,30 a 0,50
Baixa	De 0,16 a 0,29
Muito baixa	Menor que 0,16

Adaptado de Barros (2008, p. 46)

Tomando por base a classificação de Barros (2008), anteriormente apresentada, elaboramos a tabela 11, que contém os índices de discriminação dos itens da prova 1:

Tabela 11 – Distribuição dos itens da prova 1 de acordo com o I DIS na TCT e sua classificação

Itens	Índice de discriminação	Classificação
1	0,2	Baixa
2	-0,2	Muito baixa
3	<u>0,6</u>	<u>Alta</u>
4	0	Muito baixa
5	0	Muito baixa
6	0,2	Baixa
7	0	Muito baixa

Apenas um item da prova 1, o item 3, desta primeira versão do teste obteve um I DIS satisfatório. Com relação aos I DIF da mesma prova, estes podem ser conferidos na tabela 12:

Tabela 12 – Distribuição dos itens da prova 1 de acordo com o I DIF na TCT e sua classificação

Itens	Índice de dificuldade	Classificação
1	0,64	Difícil
2	0,21	Fácil
3	0,21	Fácil
4	0,14	Muito fácil
5	0,57	Mediano
6	0,21	Fácil
7	0	Muito fácil

Os resultados apresentados nos levaram a revisar todos os outros itens da prova 1. Um agravante deste tipo de prova é o alto índice de respostas corretas casuais, dado que o tipo de teste em questão é a escolha binária ou verdadeiro ou falso. Assim, nem sempre os êxitos derivados das respostas corretas espelham a verdadeira competência do candidato. No entanto, decidimos mantê-la no teste pelos seguintes motivos:

- é um tipo de prova que o estudante já está habituado a realizar, como já salientamos na seção inicial de nossa análise, referente à análise investigativa;
- nesse quesito é possível observar a habilidade do candidato em reconhecer informações escutadas;
- devido ao fato do teste prever vários tipos de prova, com diferentes formatos e extensão, esta prova de V ou F, se usada na parte inicial do teste, pode dar uma progressão do mais simples ao mais complexo, colocando o candidato em uma posição mais tranquila frente ao teste.

Seguem, no quadro 17, as modificações que realizamos para a aplicação do teste em sua segunda versão:

Quadro 17 – Modificações realizadas na Prova 1 da 1ª. versão do TECOLI

Itens	1º. versão do TECOLI	2º. versão do TECOLI
1	Oreste De Fornari ci dice che è arrivata al programma una lettera di protesta, venuta da Bogotá, che gli chiede di non dare più spazio al tema ‘mio nonno’	Oreste De Fornari ci dice che è arrivata al programma una lettera di protesta, venuta da Bogotá, che gli chiede di non stare tanto tempo a parlare del tema ‘mio nonno’.
2	Secondo Gloria De Antoni non è possibile seguire tutte le opinioni che arrivano al programma.	Secondo Gloria De Antoni non è possibile prendere in considerazione tutte le opinioni che arrivano al programma.
3		Oreste De Fornari non è d’accordo con quello che viene detto da Gloria De Antoni.
4	Gloria De Antoni dice al professor Patota che in un’altra occasione lui aveva fatto un commento sull’imperfetto , però si è dimenticato di qualcosa.	Qualcuno ricorda al professor Patota che in un’altra occasione lui aveva fatto un commento sul Passato Remoto , però si era dimenticato di qualcosa.
5	Anche i “cronisti di nera”, secondo il professor Patota, fanno uso dell’imperfetto dei verbali nella loro cronache.	Anche i “cronisti di nera”, secondo il professor Patota, fanno uso del tempo verbale oggetto discussione in questa puntata nella loro cronache.

6	L'ospite straniera, Mina Frankel, dice che suo nonno materno, aristocratico, ha partecipato alla rivoluzione ed era sempre in consonanza con i bolscevichi	L'ospite straniera, Mina Frankel, dice che suo nonno materno partecipò alla rivoluzione ed era sempre in consonanza con i bolscevichi.
7	Il nonno paterno dell'ospite, invece , faceva il barbiere, però era un profondo intenditore di musica classica.	Il nonno paterno dell'ospite faceva il barbiere, però era anche un profondo intenditore di musica classica e aveva creato un'orchestra con i suoi figli.
8	Il sufisso 'ista', secondo il professore Patota, nella lingua italiana serve a formare tante parole come 'musicista', 'artista', ecc.	CANCELADA

O item 1, embora apresentasse um bom I DIF, foi revisto por conta do I DIS baixo. A única modificação feita para a próxima versão está em negrito. Decidimos fazê-la porque foram utilizadas na questão as mesmas palavras, “*non dare più spazio*”, utilizadas pelo condutor. Assim, as substituímos por uma paráfrase, como podemos observar na tabela anteriormente apresentada. Isto porque, como postulado por Coombe e Hubley (2004), a sobreposição do vocabulário (*lexical overlap*) pode afetar a dificuldade de um item. Para os autores, quando as mesmas palavras do texto são utilizadas no item, este fica muito fácil.

As modificações nos itens 2, 3, 4, 6 e 7 visaram a somente aumentar o I DIF dos itens, e, conseqüentemente, ajustar os I DIS. O item número cinco foi modificado por conta do I DIS nulo e o item número 7 foi cancelado porque possuía índices, tanto de discriminação quanto de dificuldade, zero.

As informações estatísticas observadas no item 7 nos possibilitaram perceber, ao consultarmos as especificações do teste, que o mesmo não cumpria sua função por simplesmente não testar a habilidade de compreensão do candidato. Isto porque o item poderia ser facilmente respondido somente com base no conhecimento prévio que o aluno formando tem da formação de palavras italianas. Como sugerido por Alderson et al. (1995), a identificação da resposta correta de um item não pode ser dada graças ao conhecimento de mundo do candidato.

Como apontado por Bachman (2004), os critérios de seleção, manutenção ou alteração de um item devem ser de tipos qualitativo e quantitativo. No nosso caso, ambos contribuíram para tal refacção, sendo as especificações de conteúdo a explicitar quais aspectos da CO estavam sendo testados.

A última prova feita pelos candidatos era composta de duas partes, sendo a primeira de tipo “preenchimento de lacunas” e a segunda, “respostas breves”. Em um primeiro momento havíamos pensado em manter tal prova, com pequenos ajustes, devido aos bons I DIS e de DIF que a mesma apresentou em boa parte dos itens. No entanto, chegamos à conclusão de que o gênero textual monólogo ou conferência, utilizado nesta atividade, poderia ser o texto base de um outro tipo de prova a ser inserida na versão 2, a de transferência de informações. Deste modo, os itens não foram reformulados, mas substituídos por outros condizentes com o novo texto, dessa vez um vídeo, utilizado.

Com relação às questões abertas, que compunham a prova 3 - parte 2, foi preciso repensá-las. O item 20 precisou ser anulado durante a correção do teste, pois dava margem às mais variadas respostas, que poderiam ser dadas em LM ou LE. Embora concordemos com a nova perspectiva sobre a CO, proposta por Field (2008), Ableeva (2009), Richards (2005), e tantos outros autores, não é possível, em um teste de proficiência não estabelecermos critérios de correção para uma dada questão.

Inicialmente, a questão foi inserida no teste para ser utilizada, futuramente, em um teste integrado de CO e PO. Dessa forma, o insumo, oferecido pela prova de CO, daria a possibilidade de o candidato discutir e dar sua opinião sobre um dado argumento. Com relação ao item 21, o mesmo apresentou um I DIF muito alto e um baixo I DIS. Embora solicitasse informações presentes no texto, aferimos que os candidatos não a responderam por não terem conseguido entender exatamente toda a fala do palestrante e/ou pela falta de experiência docente, que possibilitaria a eles discorrerem sobre as duas atividades de CO citadas durante o texto.

No questionário aplicado aos candidatos, a maioria afirma que os argumentos tratados nos três textos são familiares, mas alguns candidatos citaram ter tido problemas com a compreensão do texto número 3 porque as noções de “*completamento*” e “*incastro*”, propostas pelo palestrante”, eram vagas e não discutidas de maneira aprofundada. Desse modo, atribuímos a pontuação de 0,75 ao candidato que respondeu o item 21 corretamente e na 2ª. versão trocamos a “resposta aberta” pela “resposta breve”, que será discutida na próxima seção.

Calculamos também a confiabilidade ou fidedignidade desta primeira versão a fim de verificar o grau de precisão do nosso instrumento. Tal precisão, de acordo com Barros (2008, p.5), “diz respeito a uma característica fundamental, querer medir, sem erros, a habilidade do sujeito”. Medir sem erros, para Pasquali (2003), quer dizer que o mesmo teste, medindo as habilidades dos mesmos sujeitos em situações diferentes, ou testes equivalentes, medindo os

mesmos sujeitos em uma só ocasião, produzirão resultados idênticos. Assim, existirá a correlação entre as duas estimativas de habilidades.

No nosso caso, aplicamos o método do semi-teste, isto é, os itens do teste foram divididos em duas partes equivalentes, itens pares e itens ímpares, e calculamos a correlação dos respectivos escores. Em seguida, calculamos o índice de correlação estatística de Spearman-Brown entre as duas séries de resultados de um mesmo teste através da fórmula:

$$\rho = \frac{1 - 6\Sigma D^2}{n(n^2 - 1)}$$

onde Σ é a soma dos dados;

D é a diferença entre as posições ocupadas pelos sujeitos nas duas graduatórias;

n é o número dos sujeitos que fizeram o teste

Segundo Bachman (2004), os valores do coeficiente de Spearman vão do +1 ao -1, sendo os positivos indicadores de relação direta entre as duas metades da prova, enquanto os negativos indicam a relação inversa. Quanto maior o coeficiente, maior será a relação estabelecida.

Em nosso teste obtivemos o índice de 0,70, um índice que indica uma boa correspondência entre as séries de pontos. Todavia, como apontado por Pichiassi (2000), o valor obtido é aproximativo porque não leva em conta a distância entre uma posição e outra.

3.3.1.3 Análise dos *feedbacks* ou pareceres dos candidatos submetidos à 1ª. versão do TECOLI

Dos 14 candidatos à 1ª. versão do TECOLI que se submeteram ao teste, 90% já havia completado quase quatro anos de estudo formal da LI na universidade. Apenas um aluno afirma ter feito um curso de italiano no país da L-alvo e três dizem ter feito curso livre de LI antes, ou durante, o curso de Letras. Somente um aluno possui experiência no ensino da LI, mas 90% se diz motivada para ensinar tal língua no futuro. Com relação à habilidade da CO, mais da metade acredita que finalizará o curso de graduação com uma proficiência adequada.

Quanto ao teste de CO ao qual foram submetidos, a maioria dos alunos afirmou que estavam tranquilos e seguros antes do seu início. Com relação às outras impressões sobre tal instrumento avaliativo, estas podem ser visualizadas a seguir:

Tabela 13 – Impressões dos candidatos sobre a 1ª. versão do TECOLI

Afirmações	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo	Não concordo em hipótese alguma
O teste reflete a minha habilidade em compreender o italiano falado	28,57%	42,86%	28,57%	0%
Os argumentos do teste eram familiares	14,28%	85,71%	0%	0%
As vozes eram claras	28,57%	28,57%	14,28%	28,57%
O teste era interessante	57,14%	14,28%	28,57%	0%
A velocidade era adequada	28,57%	71,43%	0%	0%
A CO era difícil	0%	0%	71,43%	28,57%
O teste mediu a minha habilidade de entender o italiano falado	57,14%	28,57%	17,28%	0%

No geral, os candidatos responderam favoravelmente ao teste, como atestam as porcentagens destacadas em negrito na tabela 13. Assim, para a maioria dos alunos o teste parece ser um instrumento confiável da medida de suas proficiências na CO da LI, embora 100% dos alunos não tenham considerado a habilidade de CO difícil neste instrumento avaliativo.

As respostas dadas nas afirmações sobre a qualidade das vozes, os argumentos tratados nos textos e a velocidade da fala dos interlocutores indicam que o conteúdo do teste é percebido pelos candidatos como apropriado para este determinado público-alvo. Com relação ao nível de proficiência que esperavam obter ao final do teste, a maioria acreditava que o nível médio é aquele que seria atestado após a correção do teste. No entanto, menos da metade dos alunos obteve notas correspondentes aos níveis médio, bom e muito bom.

No que concerne aos comentários feitos no último item do questionário, alguns deles chamaram a nossa atenção. Um dos candidatos, por exemplo, reclama do fato de o primeiro texto ouvido não ser compreensível porque existe a sobreposição das vozes dos interlocutores no áudio. Essa consideração mostra que o aluno-docente ainda não foi atentado para o fato de ter que lidar também com esse tipo de texto oral na sua futura atuação como professor de LI. Outro aluno, diferentemente do citado, aprova o texto de número 4, visto que este é autêntico e é um gênero com o qual terá contato quando for professor: o texto expositivo ou aula.

Na próxima seção apresentaremos as modificações que efetuamos em nosso teste por conta da aplicação deste instrumento aos professores de italiano como L2 nos Centros Permanentes Territoriais na Itália (CTPs).

3.3.2 Segunda versão: versão comentada pelos professores dos CTPs

Embora não tenhamos realizado uma análise estatística dos resultados de tal versão do TECOLI, dado que os especialistas eram todos nativos e professores, decidimos conservar tal subseção unida às análises estatísticas e qualitativas das outras versões do teste para mantermos uma sequência na evolução da construção de tal instrumento avaliativo.

Os dados que apresentaremos são aqueles coletados tanto pela discussão com os professores especialistas durante a aplicação do TECOLI, bem como pelos questionários (vide apêndice L) aplicados a tais profissionais ao final do teste. Tais opiniões, pareceres e constatações nos auxiliaram a reelaborar o teste a fim de criarmos a 3ª. versão do mesmo.

Como já afirmado na subseção anterior, referente à análise dos resultados obtidos a partir da aplicação da 1ª. versão do TECOLI, a prova 1 foi substituída por uma prova já utilizada como componente do exame CELI 5 elaborado pela *Università per Stranieri di Perugia*, que certifica o conhecimento da língua italiana a candidatos que se enquadrem no último nível de aprendizagem desta língua, o C2. Nossa opção em fazer uso de tal prova deve-se aos seguintes critérios:

- o texto utilizado em tal tarefa trata de uma pesquisa científica sobre o ensino do latim realizada por uma universidade italiana. Tal temática faz parte do domínio tanto profissional, quanto educacional do futuro professor de LI, citados pelo Quadro Europeu (CONSELHO DA EUROPA, 2001) e, portanto, é coerente com os objetivos do TECOLI;
- os itens de múltipla escolha elaborados testam a compreensão de informação tanto gerais quanto específicas;
- embora a referida prova não tenha sido criada para um público de professores, a mesma, antes de ser aplicada a milhares de candidatos no mundo todo, foi previamente testada e seus itens refeitos de acordo com a análise dos resultados obtidos.

De acordo com os professores especialistas, a prova de múltipla escolha é considerada válida segundo os objetivos do teste e o público ao qual este instrumento é destinado. Por meio do questionário aplicado no final do teste, no qual constava também a Escala *Likert*, os professores puderam reafirmar suas impressões e fazer outros comentários sobre o TECOLI. A tabela 14, abaixo, apresenta um panorama geral das avaliações feitas pelos professores especialistas sobre o TECOLI.

Tabela 14 – Impressões dos professores especialistas sobre a Prova 1 da 2a. versão do TECOLI

PROVA 1 – MÚLTIPLA ESCOLHA				
Quesito	1 - Insuficiente	2 - Suficiente	3- Bom	4 - Muito bom
Instruções da questão	7,1%	14,3%	50%	28,6%
Pertinência da questão	0%	28,6%	50%	21,4%
Duração do áudio	7,1%	7,1%	50%	35,7%
Conteúdo do texto	0%	11,1%	88,9%	0%
Dificuldade da tarefa	0%	33,3%	66,7%	0%
Apresentação da tarefa	11,1%	33,3%	44,4%	11,1%

Os dados apresentados na tabela 14 indicam que a maioria dos professores, 88,9%, considera o conteúdo do texto bom para a testagem da CO de futuros professores de LI. Como apontamos anteriormente, o texto autêntico, em um primeiro momento, não foi selecionado para um público de professores. No entanto, o mesmo pode ser utilizado também com tal público, pois, embora não faça uso de termos conhecidos somente por professores, discute um tema do interesse dos mesmos. Como apontado por Clapham (1996, p. 10 apud DAVIES, 2001):

O nível de proficiência na língua parece ter no mínimo um importante papel como conhecimento prévio na compreensão. Além disso, o conhecimento prévio por si só não é facilmente acessado: um estudante que esteja em um curso de LE para negócios pode ter trabalhado previamente em uma outra disciplina (...) ou pode ter interesses científicos no seu tempo livre¹³².

Embasados na citação de Clapham, podemos afirmar que embora tenhamos nos preocupado em selecionar textos que trouxessem argumentos voltados para a carreira do professor de LI, não nos preocupamos que os mesmos fossem totalmente permeados de termos técnicos ou de função metalinguística. Para nós, é também importante que o professor saiba compreender qualquer tipo de texto e de registro, visto que seu instrumento de trabalho é a língua como um todo, e não somente aquela específica da profissão ou a terminologia referente ao ensino e à aprendizagem da LI.

Quanto à pertinência da prova, 71,4% dos professores a consideram boa ou muito boa. Tal dado nos surpreendeu por acreditarmos que a maioria dos professores de LE ainda vêem a múltipla escolha como um tipo de prova inválida, por ser do tipo psicométrico-estruturalista.

¹³² *Language proficiency levels seem to play at least as important role as background knowledge in the comprehension. Secondly, background knowledge itself is not easily assessed: a student who is in Business Studies may well have previously worked in another discipline (...) or may have scientific interests in his or her spare time.*

No entanto, tal tipo de tarefa ainda é muito utilizado atualmente, seja para avaliar a compreensão de textos orais, quanto aquela de textos escritos.

Durante a discussão, conduzida pela pesquisadora e pelo seu coorientador no exterior, os professores especialistas sugeriram, na grande maioria das vezes, refacção dos itens de todas as provas, por os considerarem, simples, complicados ou difíceis demais. No que concerne à prova 1, foram comentados apenas os itens 3 e 4:

Fragmento 15

P1: *La prima mi sembra ovvia e semplice rispetto alle altre.*

P4: *Io non sono d'accordo... non è semplice.*

P7: *La B è troppo corta rispetto alle altre.*

Co: *La terza non era semplice, però è chiara, no”* ¹³³

No excerto acima, os professores questionam a formulação dos itens A, B e C da questão 3 da prova 1. No próximo fragmento, por sua vez, é questionada a tarefa 5 da mesma prova:

Fragmento 16

P5: *Il mio dubbio qua è tra la C e la D. Quando dice “per dare visibilità ai progetti...” infatti, la ricercatrice non parla di coetanei.*

Co: *La A e la D non mi sembrano armoniche, per quanto riguarda la lunghezza, rispetto le altre due* ¹³⁴.

Diante das considerações feitas pelos professores dos CTPs e até mesmo pelo nosso coorientador, decidimos rever as tarefas comentadas da Prova 1, que foram modificadas do seguinte modo:

Quadro 18 – Modificações realizadas na Prova 1 da 2ª. versão do TECOLI

Itens	2º. versão do TECOLI	3º. versão do TECOLI
3	3) I ragazzi dovrebbero studiare il latino al fine di A) evitare di dedicarsi solo all'inutile B) crearsi una solida base linguistica C) consolidare l'apprendimento di altre discipline	3) I ragazzi dovrebbero studiare il latino al fine di A) evitare di dedicarsi solo alle cose quotidiane inutili B) crearsi una buona, efficiente e solida base linguistica

¹³³ P1: A primeira parece-me muito óbvia e simples comparada às outras.

P4: Eu não concordo... não é simples.

P7: A B é muito curta comparada às outras.

Co: A terceira não é simples, mas é clara, não é”

¹³⁴ A minha dúvida aqui é entre a C e a D. Quando se diz “para dar visibilidade aos projetos...” de fato, a pesquisadora não fala de pessoas da mesma idade.

Co: A A e a D não me parecem simétricas no que diz respeito à extensão, se comparadas às outras duas.

	D) acquisire dei punti di riferimento nella realtà attuale	C) consolidare l'apprendimento di altre discipline D) acquisire dei punti di riferimento nella realtà attuale
5	5) I ragazzi, grazie a questo progetto, A) visitano sempre più spesso mostre a carattere storico-mitologico B) frequentano con maggiore assiduità le biblioteche scolastiche C) hanno diffuso la cultura classica fra i loro coetanei D) hanno sviluppato creatività e nuovi interessi	5) I ragazzi, grazie a questo progetto, A) visitano sempre più spesso le mostre itineranti B) frequentano con maggiore assiduità le biblioteche C) hanno sviluppato creatività e alcuni nuovi interessi D) hanno diffuso la cultura classica fra i loro coetanei

Com relação à prova 2, foram inúmeras as sugestões de reescrita da mesma, dado que tal tipo de tarefa não é comumente usada em testes no contexto educacional italiano. Abaixo apresentamos a transcrição da discussão entre os professores do CTP acerca da formatação da prova 2:

Fragmento 17

P10: *In questa ci sono dei problemi, no" Evidentemente Balboni parlerà di un primo, di un secondo e di un terzo elemento. I numeri non li ho capito, degli elementi" Si deve scrivere dentro tutti gli spazi vuoti o solo quelli indicati con i numeri"*

PQ: *Solo quelli indicati.*

P10: *Io direi di aggiungere nelle istruzioni "trasferite negli spazi vuoti", INDICATI DA UNO A SEI solo le informazioni richieste, utilizzando, PER OGNI SPAZIO, al massimo quattro parole.*

Non ho capito proprio cosa devo fare. Ma cosa sarebbero i sottotipi"

PQ: *Allora, lui dice che ci sono tre tipi di processi di comprensione, ci sono tre elementi fondamentali; lui parla del primo, poi quando parla del secondo elemento lui dice che ci sono i sottotipi, cioè, che questo elemento è diviso, poi dice da dove proviene l'elemento del primo, poi alla fine, che è il numero sei, quali attività ampliano il terzo elemento. Per questo è un po' confuso.*

Co: *Il testo è buonissimo. Secondo me, anzi che mettere 1, 3, 5, 4, 2, 6, noi, quando leggiamo una tabella, siamo portati a leggerla da sinistra a destra e dall'alto verso basso. Può confondere, può confondere. Magari potremo mettere 1, 2, 3 in ordine. Non lo so, è un'idea.*

P16: *La mia difficoltà è stata quella di seguire la cronologia dei numeri, 1, 2, 3, 4, 5 e 6; la cronologia dei tre elementi perché lui prima parla di un primo elemento, un secondo elemento e un terzo elemento, e questo, c'è una cronologia da seguire che mi rende difficile. Forse Le conviene modificare questi numeri perché se noi seguiamo primo elemento, secondo elemento e terzo elemento, non puoi mettere i numeri in questa serie perché quando io scrivo il 5 è come se tornassi indietro da quello che ho capito, tanto è vero che non lo so se ho risposto in maniera giusta.*

P20: *Io l'ho trovata molto semplice invece. Mi sembra un problema della grafica. Questo A, B e C non dovrebbero esistere. Poi quando uno deve fare delle colonne, non si mettono i numeri a sinistra, si mettono in centro, io vedo subito la colonna. Poi, essendo colonna verticali, devono essere fatte bande da una colonna all'altra in maniera che graficamente io vedo che è una colonna.*

P9: *Io per chiarire maggiormente la tabella, metterei sottotipi del secondo elemento o comunque metterei una bella X nei quadranti non da compilare.*

P13: *Domanda, io nel primo, invece di conoscenza del mondo metto background, me lo accetti" Oppure conoscenza comune del mondo o bagagli di conoscenze e similari"*

PQ: *Sì, di sicuro.*

P 13: *Quindi, si accettano parafrasi"*

PQ: *Sì.*

*P7: Le informazioni richieste devono essere distribuite in maniera omogenea, no” Mentre la 3 e 4 sono attaccate tra cinque secondi neanche... non è omogeneo.*¹³⁵

Levando em conta todas as sugestões dadas, como a de reescrever as instruções fornecidas aos candidatos, bem como repensar a estrutura da tabela, foi mantido o texto base fonte de insumo, por ser considerado de boa qualidade, e também a tarefa, mas foi reformatada a tabela, bem como reescrito o enunciado da questão:

¹³⁵ Nessa aqui existem problemas, não é” Evidentemente Balboni vai falar de um primeiro, de um segundo e de um terceiro elemento. Os números eu não entendi... são dos elementos” Deve-se escrever dentro de todos os espaços vazios ou somente dentro daqueles indicados com números”

P: Somente aqueles indicados.

P10: Eu diria de acrescentar às intruções “transfiram para os espaços vazios”, INDICADOS DE UM A SEIS, somente as informações solicitadas, utilizando, PARA CADA ESPAÇO, no máximo quatro palavras. Eu realmente não entendi o que devo fazer. Mas o que seriam os sub-tipos”

P: Então, ele diz que existem três tipos de processo de compreensão, existem três elementos fundamentais; ele fala do primeiro, depois quando fala do segundo ele diz que existem os sub-tipos, isto é, que este elemento é dividido, depois diz de onde provém o elemento do primeiro, depois no final, que é o número seis, quais atividades ampliam o terceiro elemento. Por isso é um pouco confuso.

Co: O texto é muito bom. Pra mim, ao invés de colocar 1, 3, 5, 4, 2, 6, nós, quando lemos uma tabela, somos levados a lê-la da esquerda para a direita e do alto pra baixo. Pode confundir, pode confundir. Talvez podemos colocar 1, 2, 3 em ordem. Não sei, é uma ideia.

P16: A minha dificuldade foi seguir a cronologia dos números, 1, 2, 3, 4, 5 e 6; a cronologia dos três elementos porque ele primeiro fala de um primeiro elemento, um segundo elemento e um terceiro elemento, e isso, existe uma cronologia a seguir que torna o exercício difícil. Talvez te convenha modificar esses números porque se nós seguimos o primeiro elemento, segundo elemento e terceiro elemento, você não pode colocar os números nesta série porque quando eu escrevo o quinto é como se eu voltasse pra trás naquilo que eu entendi, tanto é que não sei te dar a resposta correta.

P20: Eu, pelo contrário, achei essa questão muito simples. Parece-me um problema de gráfica. Esse A, B e C não deveriam existir. Além disso, quando uma pessoa faz colunas, não deve colocar os números à esquerda, mas no centro, eu vejo logo a coluna. E sendo colunas verticais, devem ser feitas molduras entre uma e outra de modo que graficamente eu veja que isso é uma coluna.

P9: Eu, pra deixar a tabela mais compreensível, colocaria os sub-tipos do segundo elemento ou então um grande X nas células que não devem ser preenchidas.

P14: Pergunta, eu, no primeiro, ao invés de conhecimento de mundo coloco conhecimento prévio, você aceita” Ou conhecimento comum de mundo ou bagagens de conhecimento e similares”

P: Sim, com certeza.

P13: Então, aceitam-se paráfrases”

P: Sim.

P7: As informações solicitadas devem ser distribuídas de maneira homogênea, não é” Enquanto a 3 e a 4 estão juntas entre cinco segundos... não é homogêneo.

Figura 14 – Alterações realizadas na Prova 2 da 2ª. versão do TECOLI

Prova n.2. Testo audio “**Comprensione**”, per Prof. Paolo E. Balboni Università Ca' Foscari Laboratorio ITALS

Durata: 2'38"

Genere testuale: *speech*, su argomento accademico, proferito da una persona (monologo)

Punteggio massimo: 7,5 punti (1,5 punti per ogni risposta corretta)

Tratto dal sito **YOUTUBE**

<http://www.youtube.com/watch?gl=IT&hl=it&v=iS-ucWi3r7Y>

Il Prof. Paolo E. Balboni dell'Universita' Ca' Foscari di Venezia presenta quali sono gli elementi del il processo di comprensione in prospettiva glottodidattica all'interno del progetto ItalsTube del Laboratorio Itals.

- I) Ascoltate il testo.
- II) Trasferite negli spazi vuoti della tabella (indicati dalla “a” alla “e”), solo le informazioni richieste, utilizzando al massimo quattro parole.
- III) Ascolterete il testo due volte.

<u>Elemento</u>	<u>1ºTipo di elemento</u>	<u>2ºDa dove proviene il primo elemento?</u>	<u>3ºQuali attività ampliano questo elemento?</u>	
<u>Tipo di elemento1)</u>	(a)	(be)	(d)	Tabella formattata
<u>Da dove proviene il primo elemento2)</u>	(bc)			
<u>Quali attività ampliano quest'ultimo elemento2.3)</u>	(d)		(ee)	Tabella formattata

A cor vermelha indica as alterações realizadas após as sugestões fornecidas pelos professores

Como apontado por Pichiassi (2000), a execução de um teste de língua é influenciada por vários fatores, e não só pela habilidade linguística do candidato. Segundo o autor, tais fatores enquadram-se nas seguintes categorias:

- 1) os traços e modalidades da execução das tarefas previstas no teste;
- 2) as características individuais do candidato que não são condizentes com a habilidade linguística que queremos medir;
- 3) os fatores causais e de natureza extralinguística, que são imprevisíveis e temporários.

No caso da nossa prova, acreditamos que a tabela, enquanto modalidade de execução da tarefa, não seja de fato familiar aos professores aos quais foi administrada, como se afirma no excerto a seguir:

Fragmento 18

P14: *Allora, ascoltando mi sembra che non c'è una gerarchia tra gli elementi, no" Noi in generale, gli italiani, non siamo abituati a codificare un ragionamento con una tabella. Più discorsivi siamo come cultura.* ¹³⁶

A justificativa dada por P14 pelo fato de a tabela não ter sido facilmente completada por ela e pelos colegas é justamente a hipótese por nós levantada. Vale ressaltar, no entanto, que a mesma tabela foi aplicada a professores brasileiros, que, em nenhum momento, citaram o tipo de tarefa como uma dificuldade, embora também não façam parte de uma cultura positivista¹³⁷, como os norte-americanos por exemplo.

No que concerne à prova de número 3, foram sugeridas modificações nas instruções fornecidas aos candidatos, dado que indicar se uma informação está ou não presente no texto ouvido causou uma certa dificuldade no momento de execução da tarefa, como retrata o excerto a seguir:

Fragmento 19

Co: *La tre è semplice, no" Perché dice chiaramente che non andava d'accordo...*

P5: *Oreste De Fornari non è d'accordo con quello che viene detto da Gloria De Antoni. Ma dico di sì o dico no"*

P: *No, falso.*

P5: *Scusate, ma io non ho capito. Sì se è presente e no se non è presente io ho capito un'altra cosa. Mi aspettavo che quell'informazione non c'era proprio, ma c'era. Non sapevo che dovevo fare. Le istruzioni devono essere più chiare mettendo sì, se è vero, e no, se è falso. Ma credo che il presente e non presente io lo posso anche leggere anche come discriminazione, cioè mi aspetto le stesse identiche parole. Vediamolo come vero o falso, va bene"* ¹³⁸

Partindo do princípio levantado pelos professores colaboradores, as instruções da prova 3 foram reformuladas da seguinte maneira:

¹³⁶ Então, ouvindo me parece que não existe uma hierarquia entre os elementos, não é" Nós, os italianos, em geral não estamos habituados a codificar um raciocínio com uma tabela. Somos mais discursivos como cultura.

¹³⁷ Cf. Dias Sobrinho (2003) para o qual a avaliação de cunho positivista era considerada "eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados". (p. 17)

¹³⁸ Co: A três é simples, não é" Porque diz-se claramente que não estava de acordo...

P5: Oreste DeFornari não está de acordo com o que foi dito por Gloria De Antoni. Mas digo sim ou não"

P: Não, falso.

P5: Desculpem, mas eu não entendi. Sim se está presente e não se não está presente; eu entendi uma outra coisa. Eu esperava que aquela informação não existisse, mas existe. Não sabia o que devia fazer. As instruções devem ser mais claras, colocando-se sim, se é verdade, e não, se é falso. Mas eu acho que o presente e não presente eu posso também ler como discriminação, isto é, eu espero as mesmas idênticas palavras. Vamos encarar esse exercício como verdadeiro ou falso, ok"

Quadro 19 – Modificações realizadas no enunciado da Prova 3 da 2ª. versão do TECOLI

Item	2º. versão do TECOLI	3º. versão do TECOLI
Instrução fornecida aos candidatos	I) Guardate il video. II) Indicate, vicino alla lettera dell'affermazione, se questa è presente nel testo: Sì, se è presente. No, se non è presente. III) Guarderete il video due volte.	I) Guardate il video. II) Indicate vicino alla lettera dell'affermazione se questa è vera (V) o falsa (F): III) Guarderete il video due volte.

Com relação à escritura dos itens da prova 3, foram feitos os seguintes comentários:

P2: Allora, un'osservazione, l'item tre "Oreste De Fornari.." Ho avuto dei dubbi, è sottile questa, no" È un po' ambigua, forse la tre è un po' ambigua.

Co: Attenzione! Lui dice "ma in questo caso io vorrei seguirla", c'è "però" e "ma". Non è facilissima, però non è ambigua, non è ambigua. Poi la quarta è facile, no" Troppo facile perché l'imperfetto al posto del passato remoto...

P11: La quinta è falsa" La quinta è vera" Perché quando la donna dice "quando Lei ha parlato dell'imperfetto nell'altra trasmissione, si è dimenticato di dire dell'Imperfetto del commissariato". Allora, può avrebbe pensato che era l'imperfetto dell'altra trasmissione, no"

Co: La sette è cattivina, eh" È cattivina perché è quasi tutta vera, ma alla fine dice chiaramente "l'orchestra l'ha fatta il nonno parrucchiere". È più di discriminazione perché io devo cogliere le... è un elemento. Perché sono molte informazioni. Forse conviene scrivere il nonno paterno, invece del nonno materno (...)¹³⁹

Apenas um dos itens foi modificado, dado que as observações dos professores, no geral, não apontaram problemas de escritura dos itens, mas sim de interpretação destes. Diante disso, as alterações que fizemos foram:

Quadro 20 – Modificações realizadas na Prova 3 da 2ª. versão do TECOLI

Item	2º. versão do TECOLI	3º. versão do TECOLI
3	Oreste De Fornari non è d'accordo con quello che viene detto da Gloria De Antoni.	Oreste De Fornari non è d'accordo con quello che viene detto da Gloria De Antoni.

¹³⁹ P2: Então, uma observação, o item três "Oreste De Fornari..." Eu tive algumas dúvidas, é sutil essa, né" É um pouco ambígua, talvez a três é um pouco ambígua.

Co: Atenção! Ele diz "mas nesse caso eu gostaria de segui-la", tem "no entanto" e "mas". Não é facilíma, mas não é ambígua, não é ambígua. A quarta é fácil, né" Muito fácil porque o imperfeito no lugar do passado remoto.

P11: A quinta é falsa" A quinta é verdadeira" Porque quando a mulher diz "quando o senhor falou do imperfeito no outro programa, o senhor esqueceu-se de falar do imperfeito da polícia. Então, poderia-se ter pensado que era o imperfeito do outro programa, não"

Co: A sete é maldosa, né" É maldosa porque é quase toda verdadeira, mas no final diz claramente "a orquesta foi feita pelo avô barbeiro". É mais de discriminação porque eu tenho que coletar as... é um elemento. Porque são muitas informações. Talvez convenha escrever o avô paterno, ao invés do avô materno (...)"

4	Qualcuno ricorda al professor Patota che in un'altra occasione lui aveva fatto un commento sul Passato Remoto, però si era dimenticato di qualcosa.	Qualcuno ricorda al professor Patota che in un'altra occasione lui aveva fatto un commento sul Passato Remoto, però si era dimenticato di qualcosa.
5	Anche i “cronisti di nera”, secondo il professor Patota, fanno uso del tempo verbale oggetto discussione in questa puntata nella loro cronache.	Anche i “cronisti di nera”, secondo il professor Patota, fanno uso del tempo verbale di cui si parla .
6	L'ospite straniera, Mina Frankel, dice che suo nonno materno partecipò alla rivoluzione ed era sempre in consonanza con i bolscevichi.	L'ospite straniera, Mina Frankel, dice che suo nonno materno partecipò alla rivoluzione ed era sempre in consonanza con i bolscevichi.
7	Il nonno paterno dell'ospite faceva il barbiere, però era anche un profondo intenditore di musica classica e aveva creato un'orchestra con i suoi figli.	Il nonno paterno dell'ospite faceva il barbiere, però era anche un profondo intenditore di musica classica e aveva creato un'orchestra con i suoi figli.

A prova de número 4, por sua vez, foi mantida praticamente idêntica à versão original, dado que nenhuma crítica foi feita pelos professores:

Fragmento 20

*Co: Questa è solo discriminazione, vero” È facile, vero” Di solito le prove di DIScriminação per i latini sono molto più semplice, vero” È molto naturale. Qui due ascolti servono solo per completare. Per un C2 non è una prova da due ascolti, un solo ascolto questa secondo me.*¹⁴⁰

A única sugestão feita foi a de permitir a escuta do texto apenas uma vez pelos candidatos. Tal conselho foi acatado e fizemos mudanças apenas nas instruções da prova, como mostra o quadro 21:

Quadro 21 – Modificações realizadas na Prova 4 da 2ª. versão do TECOLI

Item	2º. versão do TECOLI	3º. versão do TECOLI
Instrução fornecidas aos candidatos	I) Guardate il video. II) Completate le informazioni con poche parole (al massimo quattro) negli spazi vuoti. Usate le stesse parole del video oppure dei sinonimi, l'importante è che la frase fatta abbia coerenza e si riferisca all'argomento del testo. III) Rispondete a una domanda aperta su un argomento del testo. IV) Guarderete il video due volte.	I) Guardate il video. II) Completate le informazioni con poche parole (al massimo quattro) negli spazi vuoti. Usate le stesse parole del video oppure dei sinonimi, l'importante è che la frase fatta abbia coerenza e si riferisca all'argomento del testo. III) Rispondete a una domanda aperta su un argomento del testo. IV) Guarderete il video soltanto una volta .

¹⁴⁰ Co: Essa é somente discriminação, verdade” É fácil, não é” Quase sempre as provas de discriminação para os latinos são muito mais simples, verdade” É muito natural. Aqui duas escutas servem somente para completar. Para um C2 não é uma prova de duas escutas, uma só na minha opinião.

A seção seguinte apresenta as modificações que efetuamos em nosso teste após aplicarmos o TECOLI a professores nativos e estrangeiros de LI em um curso de formação na Itália.

3.3.3 Terceira versão: versão aplicada a professores de LI em um Curso de Formação

3.3.3.1 Análise global

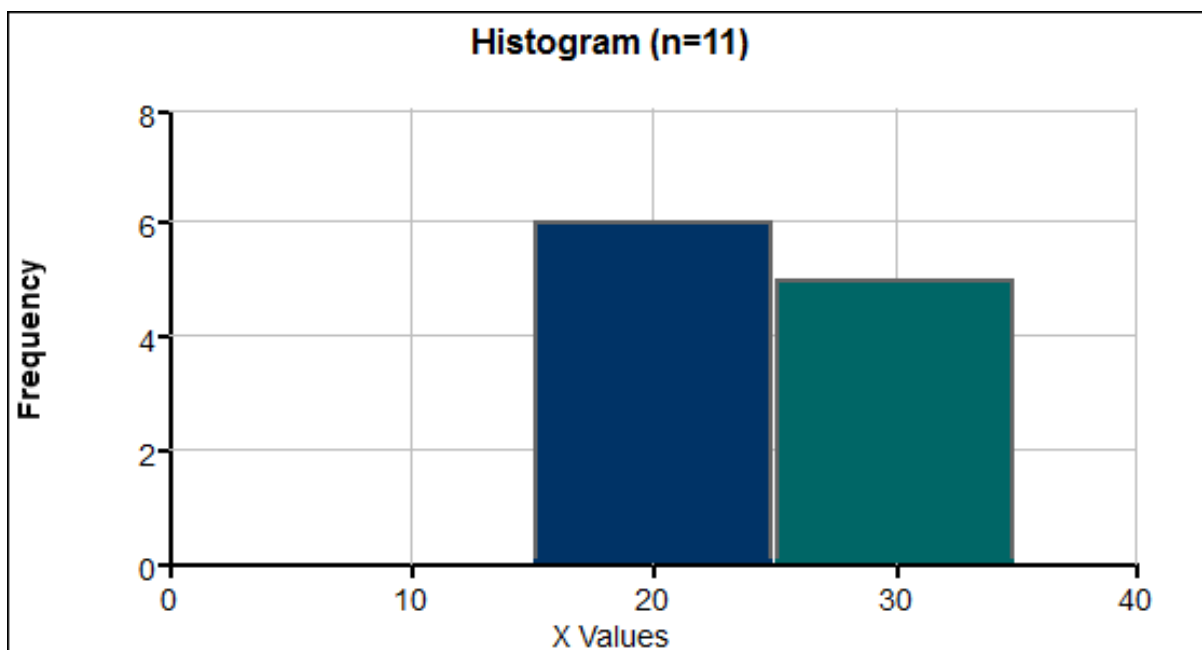
A terceira versão do TECOLI (vide apêndice C) foi aplicada a professores, italianos e estrangeiros de LI, que se encontravam em um curso de formação continuada na Itália. Tais candidatos também responderam a um questionário (vide apêndice L) sobre a própria formação e experiência profissional, sobre o teste de um modo geral, bem como sobre cada uma das provas que o compunham. Os resultados obtidos pelos professores citados nesta versão do TECOLI foram:

Tabela 15: Pontuação dos candidatos na 3ª. versão do TECOLI

Candidatos	Prova 1	Prova 2	Prova 3	Prova 4 (1ª. Parte)	Prova 4 (2ª. Parte)	Pontuação total
1	10,00	7,50	7,00	8,00	0,00	32,50
2	10,00	7,50	5,00	8,00	0	30,50
3	6,00	7,50	7,00	8,00	1,50	30,00
4	8,00	4,50	7,00	7,00	1,50	28,00
5	8,00	6,00	5,00	6,50	0,00	25,50
6	10,00	7,50	3,00	2,50	0,00	23,00
7	6,00	6,75	6,00	3,50	0,00	22,25
8	6,00	7,50	3,00	4,00	0,00	20,50
9	4,00	6,00	5,00	5,50	0,00	20,50
10	6,00	6,00	3,00	4,50	0,00	19,50
11	8,00	4,50	3,00	3,00	0,00	18,50
12	4,00	4,50	4,00	3,00	0,00	15,50

O histograma dos resultados apresentados pode ser visualizado a seguir:

Figura 15 – Histograma da pontuação dos candidatos à 3ª. versão do TECOLI



Os histograma acima indica o número de candidatos que obtiveram escores dentro de um mesmo conjunto de pontos (6, 5). A dimensão horizontal, por sua vez, mostra que conjuntos são esses (15-25, 25-35).

A seguir, são apresentados os índices e parâmetros da pontuação total dos candidatos ao teste:

Tabela 16 – Parâmetros amostrais dos resultados da 3ª. versão do TECOLI

	Prova 1	Prova 2	Prova 3	Prova 4 (1ª. Parte)	Prova 4 (2ª. Parte)	Pontuação total
Média	7,17	6,60	0,25	23,85	0,25	23,85
Mediana	7,00	6,38	0,00	22,63	0,00	22,63
Moda	6,00	7,50	0,00	20,50	0,00	20,50
Gama	6,00	3,00	1,50	17,00	0,00	17,00
Desvio Padrão	2,17	1,26	0,58	5,39	0,58	5,39

Pelos resultados apresentamos, observamos que sete candidatos apresentaram resultados próximos ou acima da média, de “23,85”. O teste, nesta versão, valia 34 pontos e somente dois candidatos obtiveram notas que os incluíram na faixa de proficiência D, enquanto os outros distribuíram-se pelas faixas positivas A, B e C. Sendo assim, o I DIF geral do teste é relativamente baixo para o grupo, composto de professores de italiano no exterior, visto que a média da pontuação total corresponde a 70% do valor total do teste.

Observamos também que desvio padrão da 3ª. versão do TECOLI é de 5,39, o que corresponde a 22% da média da pontuação, dado que indica que as pontuações individuais se distanciaram da média. A causa de tal distanciamento parece ser o público bastante heterogêneo que compunha a amostra submetida ao teste. Dado que o grupo de candidatos era composto de italianos nativos e de estrangeiros provenientes de várias partes do mundo, com proficiências na habilidade da CO da LI bastante diferenciadas, os resultados atingidos foram discrepantes entre si.

As provas que mais contribuíram para o alto índice do desvio padrão foram as de número 1 e 4 (1ª. parte). A prova 1 é de múltipla escolha, reelaborada na 2ª. versão do teste, enquanto que a 4ª. prova é de preenchimento de lacunas e foi incluída na 2ª. versão do teste, sendo mantida sem alterações na 3ª. versão. A análise dos itens que compõem estas e as outras provas será apresentada a seguir.

3.3.3.2 Análise dos itens

Os índices que podem ser visualizados na tabela abaixo referem-se à dificuldade e à discriminação dos itens pertencentes à 3ª. versão do TECOLI:

Tabela 17 – Índices de dificuldade e de discriminação dos itens da 3ª. versão do TECOLI

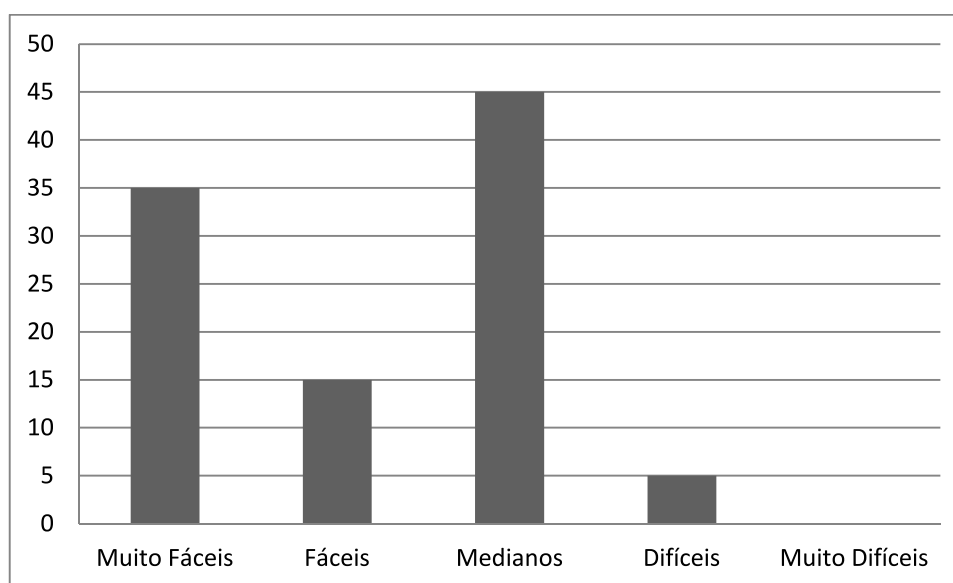
	Índice de DIF.	Índice de DIS.		Índice de DIF.	Índice de DIS.
Item 1	0,1	0	Item 20a	0,17	0,4
Item 2	0,42	0,2	Item 20b	0,25	0,4
Item 3	0,25	0,6	Item 20c	0,25	0,4
Item 4	0,25	0,4	Item 20d	0,17	0,2
Item 5	0,59	0,2	Item 21a	0	0
Item 6	0,48	0,4	Item 21b	0	0
Item 7	0,1	0,2	Item 21c	0	0
Item 8	0	0	Item 21d	0,17	0,2
Item 9	0,1	-0,2	Item 22a	0,17	0,2
Item 10	0,1	0,2	Item 22b	0,17	0,4
Item 11	0,42	0,6	Item 22c	0,09	0,2
Item 12	0,17	0	Item 23a	0,34	0,6
Item 13	0,67	0,4	Item 23b	0,5	1
Item 14	0,25	0	Item 23c	0,17	0,4
Item 15	0,1	0	Item 24a	0,09	0,2
Item 16	0,42	0,6	Item 24b	0,42	0,6
Item 17	0,59	0,6	Item 24c	0,59	1
Item 18a	0,42	0,2	Item 24d	0,42	0,8
Item 18b	0,5	0	Item 25a	0,75	0,2
Item 18c	0,59	0,6	Item 25b	0,5	0,8

Item 19a	0,5	0,4	Item 25c	0,75	0,6
Item 19b	0,59	0,8	Item 25d	0,75	0,6
Item 19c	0,59	0,8	Item 26	0,80	0
Item 19d	0,75	0,6			

Embora a 3ª. versão do TECOLI seja composta de 26 itens, achamos por bem dividir os itens de preenchimento de lacunas de acordo com o número de palavras a serem utilizadas para completá-las. Isso porque constatamos que enquanto em algumas lacunas as primeiras palavras eram as únicas corretas, em outras eram as últimas. Assim, os itens da prova 4ª. estão divididos em letras para facilitar a visualização dos IDIS e I DIF de cada palavra a ser utilizada pelo candidato na execução da tarefa.

Os itens que compõem a 3ª. versão do TECOLI, como apresentado na tabela 17, estavam distribuídos em todas as faixas de classificação para I DIF. No entanto, alguns apresentaram graus de dificuldade muito baixos, destacados em verde. O gráfico, a seguir, apresenta a distribuição de nossos itens:

Figura 16 – Gráfico da distribuição dos itens da 3ª. versão do TECOLI de acordo com a dificuldade dos itens na TCT



O gráfico nos mostra que a maioria dos itens apresentou um I DIF mediano, sendo apenas 15% aqueles muito fáceis e 35% os muito fáceis. Alguns destes itens foram revistos e as modificações realizadas serão detalhadas ainda nesta subseção.

No que concerne ao IDIS, é possível constatar, na tabela 17, que vários itens possuíam tal índice baixo ou muito baixo. Sendo assim, estes também foram revistos e reelaborados. A

prova de número 1 foi a primeira a ser reescrita. Para tanto, primeiramente foi calculado também o índice de distração de seus itens, visualizados na tabela 18, a seguir:

Tabela 18 – Índice de distração dos itens da Prova 1 da 3ª. versão do TECOLI

	opção A	opção B	opção C	opção D
Item 1	Resposta correta	0,00%	8,33%	0,00%
Item 2	8,33%	Resposta correta	16,66%	16,66%
Item 3	0,00%	8,33%	16,66%	Resposta correta
Item 4	Resposta correta	0,00%	25%	0,00%
Item 5	16,66%	33,32%	Resposta correta	8,33%

Na tabela acima observamos que os distratores B e D dos itens 1 e 4 parecem não funcionar a contento, visto que não foram escolhidos pelos candidatos. Já nos itens 2 e 5, os três distratores foram assinalados. Com base nestes dados e naqueles da tabela 17, dentre eles os I DIS muito baixos, destacados em rosa, algumas modificações na prova 1 foram efetuadas.

Abaixo revisitamos os índices apresentados na prova 1 a fim de justificarmos as nossas escolhas de refacção de seus itens:

Tabela 19 – Distribuição dos itens na Prova 1 de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação

	Índice de DIF.	Classificação	Índice de DIS.	Classificação
Item 1	0,1	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 2	0,42	Mediana	0,2	Baixa
Item 3	0,25	Fácil	0,6	Alta
Item 4	0,25	Fácil	0,4	Moderada
Item 5	0,59	Mediana	0,2	Baixa

Seguem, no quadro a seguir, as modificações que realizamos para a aplicação do teste em sua quarta versão:

Quadro 22 – Modificações realizadas na Prova 1 da 3ª. versão do TECOLI

Itens	3º. versão do TECOLI	4º. versão do TECOLI
1	1) Il progetto di cui si parla mira a A) mettere i ragazzi a contatto con la cultura classica B) studiare lo sviluppo del linguaggio dei bambini C) fornire una formazione scientifica ai ragazzi D) modificare i programmi della scuola elementare	1) Il progetto di cui si parla mira a A) mettere i ragazzi a contatto con un'altra cultura B) studiare lo sviluppo del linguaggio dei bambini C) fornire una formazione scientifica ai ragazzi D) modificare i programmi della scuola elementare

2	2) In particolare, il progetto intende A) consentire uno studio approfondito del latino B) gettare un “ponte” fra presente e passato C) semplificare regole particolarmente ostiche D) alleviare la solitudine di chi studia il latino	2) In particolare, il progetto intende A) consentire l'apprendimento della lingua latina B) tentare un approccio fra presente e passato C) semplificare regole particolarmente sgradevoli D) alleviare la solitudine di chi studia il latino
5	5) I ragazzi, grazie a questo progetto, A) visitano sempre più spesso le mostre itineranti B) frequentano con maggiore assiduità le biblioteche C) hanno sviluppato creatività e alcuni nuovi interessi D) hanno diffuso la cultura classica fra i loro coetanei	5) I ragazzi, grazie a questo progetto, A) visitano sempre più spesso delle mostre itineranti B) frequentano molto di più le biblioteche scolastiche C) hanno sviluppato la loro creatività e dei nuovi interessi D) hanno diffuso la cultura classica fra i loro coetanei

Priorizamos a revisão dos itens 1, 2 e 5 pelo fato de estes apresentarem um I DIS baixo ou muito baixo. Quanto aos I DIF, no geral ficamos satisfeitos com os resultados, tendo em vista que o público-alvo é heterogêneo, formado por professores experientes.

A prova de número 2, cuja técnica utilizada foi a transferência de informações, apresentou os seguintes índices:

Tabela 20 – Distribuição dos itens na Prova 2 de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação

	Índice de DIF.	Classificação	Índice de DIS.	Classificação
Item 6	0,48	Mediana	0,4	Moderada
Item 7	0,1	Muito fácil	0,2	Baixa
Item 8	0	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 9	0,1	Muito fácil	-0,2	Muito baixa
Item 10	0,1	Muito fácil	0,2	Baixa

Tomando por base a tabela 20, apenas o item 1 possui índices adequados. A tabela, que já havia sido formatada para a 3ª. versão, passou por outras alterações, apresentadas a seguir:

Figura 17 – Alterações realizadas na Prova 2 da 3ª. versão do TECOLI

I) Ascoltate il testo.
 II) Trasferite negli spazi vuoti della tabella (indicati dalla "a" alla "e"), solo le informazioni richieste, utilizzando al massimo quattro parole.
 III) Ascolterete il testo ~~due volte~~ **UNA SOLA VOLTA.**

Elemento	1º Tipo di elemento	2º Da dove proviene il primo elemento?	3º Quali attività ampliano questo elemento?
Tipo di elemento 1)	(a)	(b)	(c)
Da dove proviene il primo elemento 2)	(d)		
Quali attività ampliano quest'ultimo elemento 3)			(e)

Tabella formattata

Tabella formattata

A cor vermelha indica as alterações realizadas

Embora os I DIF dessa prova tenham sido baixos, o formato da tarefa parece ter sido um elemento dificultador da prova 2 para este grupo. Corroboram tal afirmação os pareceres fornecidos pelos candidatos, que serão analisados na próxima subseção deste capítulo.

Coombe e Hubley (2004) postulam que os estudantes não deveriam ser expostos a um novo formato de tarefa em situação de teste. No caso de sala de aula, os autores sugerem que tal formato seja “treinado” para em seguida ser incluído em um instrumento avaliativo. No caso de testes de proficiência, torna-se impossível saber com qual tipo de formato de tarefa os candidatos já têm familiaridade. Deste modo, o que se procura é variar as técnicas para não prejudicar a execução deste pelos estudantes.

A prova 3, devido aos índices apresentados pelos seus itens, visualizados na tabela a seguir, também foi reescrita.

Tabela 21 – Distribuição dos itens na Prova 3 de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação

	Índice de DIF.	Classificação	Índice de DIS.	Classificação
Item 11	0,42	Mediana	0,6	Alta
Item 12	0,17	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 13	0,67	Difícil	0,4	Moderada
Item 14	0,25	Fácil	0	Muito baixa
Item 15	0,1	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 16	0,42	Mediana	0,6	Alta
Item 17	0,59	Mediana	0,6	Alta

Seguem, no quadro abaixo, as modificações que realizamos para a aplicação do teste em sua quarta versão:

Quadro 23 – Modificações realizadas na Prova 3 da 3ª. versão do TECOLI

Item	3º. versão do TECOLI	4º. versão do TECOLI
12	Secondo Gloria De Antoni non è possibile prendere in considerazione tutte le opinioni che arrivano al programma.	Secondo Gloria De Antoni è possibile prendere in considerazione tutte le opinioni che arrivano al programma.
13	Oreste De Fornari non è d'accordo con quello che viene detto da Gloria De Antoni.	Oreste De Fornari è d'accordo con quello che viene detto da Gloria De Antoni.
15	Anche i “cronisti di nera”, secondo il professor Patota, fanno uso del tempo verbale di cui si parla.	Anche negli articoli di cronaca , secondo il professor Patota, si fa uso del tempo verbale di cui si parla.
16	L'ospite straniera, Mina Frankel, dice che suo nonno materno partecipò alla rivoluzione ed era sempre in consonanza con i bolscevichi.	L'ospite straniera, Mina Frankel, dice che suo nonno materno partecipò alla rivoluzione ed era sempre in accordo con i bolscevichi.
17	Il nonno paterno dell'ospite faceva il barbiere, però era anche un profondo intenditore di musica classica e aveva creato un'orchestra con i suoi figli.	Il nonno materno dell'ospite faceva il barbiere, però era anche un profondo intenditore di musica classica e aveva creato un'orchestra con i suoi figli.

Os itens 12 e 13 foram refeitos devido ao fato de apresentarem declarações negativas, que não são frequentemente encontradas em testes de V ou F (HORVÁTH e PIMORN, 2002). Além disso, de acordo com os autores citados, essas sentenças podem tornar-se um problema de ordem lógica e o melhor a ser feito é excluí-las.

O item 15, por apresentar um I DIF muito baixo e um I DIS zero, também foi refeito. Acreditamos que o termo “*cronisti di nera*” não era conhecido nem mesmo pelos professores

italianos. Sendo assim, o substituímos por “*negli articoli di cronaca*”, facilmente interpretado por qualquer professor de LI, nativo ou não.

Embora o item 16 tivesse apresentado bons índices, optamos por substituir o termo “*in consonanza*” por “*in accordo*”. Essa escolha foi motivada por um comentário realizado por um dos candidatos ao teste em seu *feedback*, analisado na próxima subseção. Segundo o candidato estrangeiro, o termo “*in consonanza*” não é um léxico frequente da LI, o que poderia confundir muito a escolha da resposta pelo (futuro) professor. Assim, embora a entrevistada use o termo “*d'accordo*” em sua fala, o mesmo termo, com uma pequena variação, “*in accordo*”, foi utilizado em um dos itens.

Por fim, o último item da prova 3 foi reelaborado com o intuito de tornar o item mais difícil, visto que apenas um, dos sete itens, enquadrou-se nessa classificação. Deste modo, a palavra “*paterno*”, que é a que aparece no texto, foi trocada por “*materno*”, que também aparece no texto, mas não faz referência ao trecho específico do item.

Com relação à prova 4, cujos itens foram analisados detalhadamente, visto que para cada palavra a ser inserida na lacuna foram calculados os I DIF e I DIS, apresentados a seguir, na tabela 22, foram realizadas várias modificações, visualizadas no Quadro 20.

Tabela 22 – Distribuição dos itens na Prova 4a) de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação

	Índice de DIF.	Classificação	Índice de DIS.	Classificação
Item 18a	0,42	Mediana	0,2	Baixa
Item 18b	0,5	Mediana	0	Muito baixa
Item 18c	0,59	Mediana	0,6	Alta
Item 19a	0,5	Mediana	0,4	Muito baixa
Item 19b	0,59	Mediana	0,8	Muito alta
Item 19c	0,59	Mediana	0,8	Muito alta
Item 19d	0,75	Difícil	0,6	Alta
Item 20a	0,17	Muito fácil	0,4	Moderada
Item 20b	0,25	Fácil	0,4	Moderada
Item 20c	0,25	Fácil	0,4	Moderada
Item 20d	0,17	Muito fácil	0,2	Baixa
Item 21a	0	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 21b	0	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 21c	0	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 21d	0,17	Muito fácil	0,2	Baixa
Item 22a	0,17	Muito fácil	0,2	Baixa
Item 22b	0,17	Muito fácil	0,4	Moderada
Item 22c	0,09	Muito fácil	0,2	Baixa

Item 23a	0,34	Fácil	0,6	Alta
Item 23b	0,5	Mediana	1	Muito alta
Item 23c	0,17	Muito fácil	0,4	Moderada
Item 24a	0,09	Muito fácil	0,2	Baixa
Item 24b	0,42	Mediana	0,6	Alta
Item 24c	0,59	Mediana	1	Muito alta
Item 24d	0,42	Mediana	0,8	Muito alta
Item 25a	0,75	Difícil	0,2	Baixa
Item 25b	0,5	Mediana	0,8	Muito alta
Item 25c	0,75	Difícil	0,6	Alta
Item 25d	0,75	Difícil	0,6	Alta

Quadro 24 – Modificações realizadas na Prova 4a) da 3ª. versão do TECOLI

Item	3ª. versão do TECOLI	4ª. versão do TECOLI
Instrução fornecidas aos candidatos	IV) Guarderete il video soltanto una volta.	IV) Guarderete il video due volte.
Transcrição do texto a ser ouvido	1a. Parte: (...) Perché il siciliano? Perché dopo (a)_____, Camilleri, Montalbano, che però è il siciliano moderno, vogliamo (b)_____ andare a scoprire i, diciamo, i testi classici in qualche modo. (...) Allora, dunque, (c)_____ è/, da leggere, l'inizio del secondo atto di una commedia, s'intitola "San Giovanni decollato" ed è/ diciamo (d)_____ secondo atto, più o meno, e/ che dire di più? (...) Quindi, mettete via, (e)_____ penne, matite. Vi chiedo di leggere velocemente. Se ci sono parole che non capite, come probabilmente sarà, è/ non (f)_____ diverse volte. Quindi, avrete modo di entrare nel (g)_____, d'accordo? Se mi aiutate, per favore, un foglio (h)_____. Allora, se siete pronti, da questo momento tre minuti per leggere entrambe le facciate. Via!	1a. Parte: Buongiorno a tutti! Sono Letizia e come sentite dalla musica, non so se avete capito, percepito, ma benvenuti alla vostra prima lezione di siciliano, siciliano classico. Perché il siciliano? Perché dopo (a)_____, Camilleri, Montalbano, che però è il siciliano moderno, vogliamo (b)_____ e andare a scoprire i, diciamo, i testi classici in qualche modo. Allora, per questo vorrei chiedere innanzitutto se tra voi ci sono persone che vivono normalmente in Sicilia, che sono nate in Sicilia, che hanno diciamo familiarità. Nessuno di voi? (...) Bello! Allora, poi ad un certo punto chiederò a voi due di venire da parte se mai. Se (c)_____ come gli altri diciamo. (...) Sì. Allora, dunque, ho scelto per voi è/, da leggere, l'inizio del secondo atto di una (d)_____ "San Giovanni decollato" ed è/ diciamo la prima scena del secondo atto, più o meno, e/ che dire di più? Vi chiedo di leggere, sono due fogli, ok? Vi

		chiedo di leggere senza usare la matita, senza usare la penna. Quindi, mettete via, (e) _____ penne, matite. Vi chiedo di leggere velocemente. Se ci sono parole che non capite, come probabilmente sarà, è/ non (f) _____ diverse volte. Quindi, avrete modo di entrare nel (g) _____, d'accordo? Se mi aiutate, per favore, un foglio a ciascuno da distribuire. Allora, se siete pronti, da questo momento tre minuti per (h) _____. Via!
Item 20 (c)	Allora, dunque, (c) _____ è/, da leggere, l'inizio del secondo atto di una	Bello! Allora, poi ad un certo punto chiederò a voi due di venire da parte se mai. Se (c) _____ come gli altri diciamo.
Item 21 (d)	(...) commedia, s'intitola "San Giovanni decollato" ed è/ diciamo (d) _____ secondo atto, più o meno, e/ che dire di più?	Allora, dunque, ho scelto per voi è/, da leggere, l'inizio del secondo atto di una (d) _____ "San Giovanni decollato" ed è/ diciamo
Item 25 (h)	Se mi aiutate, per favore, un foglio (h) _____.	Se mi aiutate, per favore, un foglio a ciascuno da distribuire. Allora, se siete pronti, da questo momento tre minuti per (h) _____. Via!

A mudança feita na versão anterior “assistir ao vídeo apenas uma vez” não foi bem vista pelos candidatos estrangeiros, que julgaram impossível a realização da tarefa com apenas uma execução do texto-base. Desta forma, tal alteração sequer foi colocada em prática, tendo em vista que durante a aplicação do teste os candidatos solicitaram a 2ª. escuta do texto da prova 4a).

Outra sugestão dada pelos candidatos é de que a transcrição do texto fosse colocada na íntegra na 4ª. versão da prova, visto que os cortes na transcrição da 3ª. versão confundem o candidato. Assim, procuramos transcrever a maior parte do texto, destacado em negrito no quadro 20, e acrescentá-lo à prova.

Quanto aos itens desta prova, foram reformulados aqueles de número 20, 21 e 25. O primeiro e o segundo apresentavam I DIS muito baixos e eram considerados itens fáceis ou muito fáceis. No caso do item 21, as palavras “*la prima scena*” eram facilmente ‘adivinhadas’

pelo contexto dado o próprio conhecimento de mundo do candidato, visto que um “atto” teatral é composto por muitas “scene”.

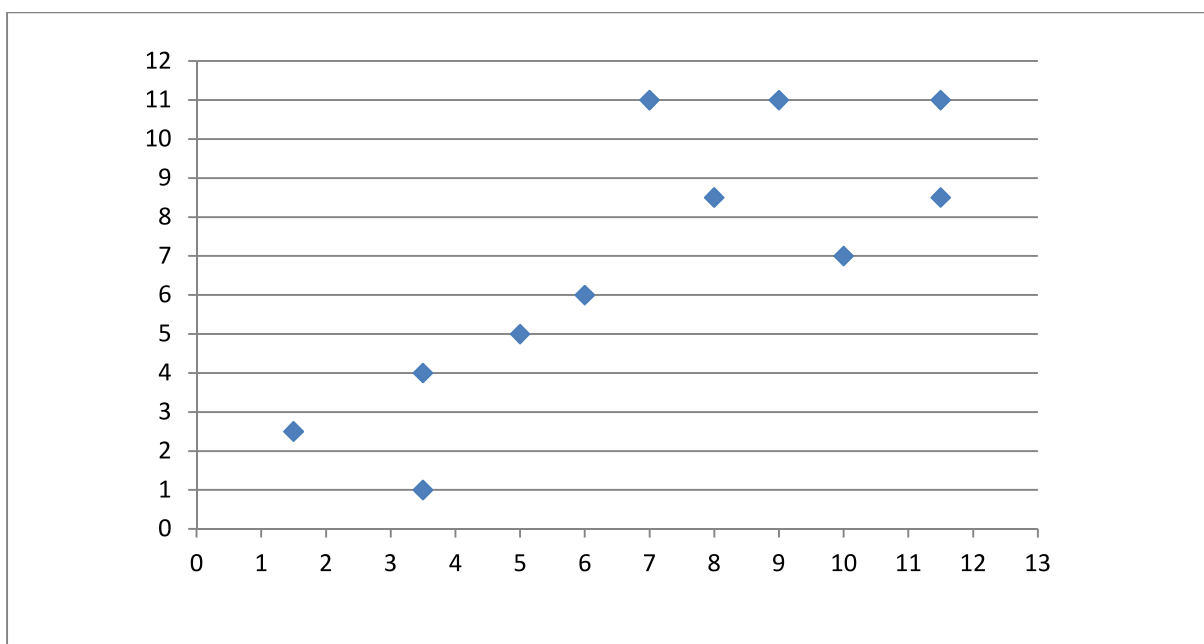
O mesmo problema encontrado com o item 21 é localizado no item 25, pois o insumo não-verbal ajuda o candidato a entender que será distribuída uma folha pra cada um dos presentes na aula. Desta forma, mesmo que o candidato não entenda o insumo verbal, conseguirá completar a lacuna pela compreensão que fez do vídeo.

Outro fator que colaborou para a troca de posição das lacunas foi a constatação de alguns candidatos de que os espaços a serem completados estavam muito próximos, o que dificultava a realização da tarefa. Outras impressões dos candidatos à 3ª. versão do TECOLI podem ser conferidas na próxima subseção.

Para calcular a confiabilidade da 3ª. versão do TECOLI também utilizamos o método do semi-teste, como fizemos com a 1ª. versão. Em seguida, foi calculado o índice de correlação estatística de Spearman entre as duas séries de resultados. O índice obtido foi de 0,84, que indica uma correspondência muito boa entre as séries de pontos.

O gráfico a seguir apresenta a correlação entre os conjuntos de resultados nas duas metades do teste, sendo a primeira representada pela linha vertical e a segunda pela linha horizontal:

Figura 18 – Gráfico de dispersão de pontos dos conjuntos de resultados das duas metades do TECOLI



O ideal seria que os pontos em azul estivessem todos em linha diagonal, que ascendesse para a direita, o que demonstraria que todos os candidatos obtiveram a mesma

pontuação na primeira metade e na segunda metade do teste, apontando, assim, uma correlação perfeita entre os resultados (+1). No entanto, observamos que os pontos do nosso gráfico estão pouco dispersos e que existe uma linha crescente da esquerda para a direita, o que corrobora o bom índice de correlação apresentado (+0,84).

Como apontado por Alderson et al (1995), o tipo mais comum de diagrama de dispersão de pontos (*scattergram* em inglês) para testes de línguas, que avaliam a mesma habilidade linguística, é aquele no qual existe algum tipo de similaridade entre os dois conjuntos de pontos. Para tanto, é preciso que os pontos cresçam da esquerda para a direita, como é o caso apresentado na figura 18.

3.3.3.3 Análise dos *feedbacks* ou pareceres dos candidatos submetidos à 3ª. versão do TECOLI

Dez, dos doze candidatos à 3ª. versão do TECOLI, responderam ao questionário de avaliação deste teste. Destes, quatro são italianos e seis, estrangeiros. Apenas um destes professores não possuía o diploma de graduação, sendo que todos os outros eram graduados em Letras ou Filologia.

Com relação à experiência profissional dos candidatos, apenas um diz ensinar a LI como LE há menos de um ano. Os contextos de atuação dos docentes são bastante variados: universidades, associações culturais, escolas públicas, escolas privadas e aulas particulares.

A primeira seção do questionário era composta de afirmações sobre o teste de um modo geral e as respostas dadas pelos candidatos foram sistematizadas na tabela 23:

Tabela 23 – Impressões dos professores sobre a praticidade e adequação da 3ª. versão do TECOLI

Critérios adotados para a atribuição dos pontos					
Quesito	Muito pouco	Pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito
Adequados	0%	0%	30%	50%	20%
Apropriados	0%	20%	10%	60%	10%
Úteis	0%	10%	40%	30%	20%
Claros	20%	20%	10%	40%	10%
Coerentes	0%	10%	30%	50%	10%
Os temas tratados nas provas					
Quesito	Muito pouco	Pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito
Interessantes e motivantes	0%	10%	40%	40%	10%
Úteis para a profissão	0%	10%	10%	40%	40%
Parecidos com aqueles do curso	10%	20%	30%	30%	10%
A autenticidade das tarefas utilizadas no teste					
Quesito	Muito pouco	Pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito
Função comunicativa	0%	0%	30%	40%	30%

Contexto situacional	0%	10%	0%	30%	60%
Gênero textual	10%	0%	0%	40%	50%
Léxico	10%	0%	0%	60%	30%
Modalidade de apresentação	0%	20%	0%	50%	30%

De um modo geral, podemos afirmar que as impressões dos professores, de LI como LE, sobre o TECOLI, foram positivas, como atestam as porcentagens em negrito na tabela 23.

Com relação aos critérios adotados para a atribuição dos pontos, embora em cada prova constassem o número de pontos de cada questão, parece que tal informação não tenha sido suficiente, visto que 50% dos candidatos indicaram tais critérios como muito pouco, pouco ou somente mais ou menos claros. Tal dado aponta a importância de o candidato entrar em contato com as especificações do teste (vide apêndice M) antes de submeter-se ao teste.

Quanto aos temas tratados nas provas, notamos que apenas 40% pensam que estes sejam bastante ou muito parecidos com aqueles do curso. Tal dado nos alerta para a má elaboração da questão que visava coletar esta informação, pois pode não ter ficado claro para os candidatos a qual curso estávamos nos referindo, se ao de Letras ou ao de formação continuada.

Embora as tarefas selecionadas para as provas do TECOLI não sejam autênticas, de uso real, dada à dificuldade em se testar a habilidade da CO em um teste de proficiência, a grande maioria dos candidatos as consideraram muito próximas daquelas realizadas em seus domínios profissional e/ou educacional.

No que concerne às impressões sobre cada uma das provas do TECOLI, apresentamos e comentamos as tabelas de 24 a 27.

Tabela 24 – Impressões dos professores sobre a Prova 1 da 3a. versão do TECOLI

PROVA 1 – MÚLTIPLA ESCOLHA				
Quesito	1 - Insuficiente	2 - Suficiente	3- Bom	4 - Muito bom
Instruções da questão	0%	10%	30%	60%
Pertinência da questão	0%	0%	70%	30%
Duração do áudio	0%	30%	40%	30%
Conteúdo do texto	20%	10%	20%	50%
Dificuldade da tarefa	0%	10%	30%	60%
Apresentação da tarefa	0%	30%	20%	50%

Os professores submetidos ao teste responderam favoravelmente à primeira prova, tendo em vista as respostas dadas em seus questionários. Como visto, 80% consideram as instruções para esta prova boa ou muito boa; 100% a consideram pertinente; 70% apontam

como boa ou muito boa a duração do áudio; 70% consideram o conteúdo ou argumento do texto bom ou muito bom; 90% avaliam a dificuldade na tarefa como bom ou muito bom; e 70% veem a apresentação da tarefa como boa ou muito boa.

Pelos dados, acreditamos que os professores em questão, provenientes de diversas partes do mundo, estão acostumados a serem submetidos a questões de múltipla escolha, bem como as utilizam em suas salas de aula. As altas porcentagens de respostas positivas, mostram que não houve rejeição desse tipo de prova por parte dos participantes desta pesquisa.

Seguem as impressões dos professores acerca da prova 2:

Tabela 25 – Impressões dos professores sobre a Prova 2 da 3a. versão do TECOLI

PROVA 2 – TRANSFERÊNCIA DE INFORMAÇÕES				
Quesito	1 - Insuficiente	2 - Suficiente	3 - Bom	4 - Muito Bom
Instruções da questão	20%	20%	40%	20%
Pertinência da questão	20%	20%	30%	30%
Duração do áudio	0%	20%	40%	40%
Conteúdo do texto	0%	20%	30%	50%
Dificuldade da tarefa	0%	10%	40%	50%
Apresentação da tarefa	30%	20%	30%	20%

Novamente podemos afirmar que os professores submetidos ao teste responderam favoravelmente a uma das provas do TECOLI. Assim, a prova 2 foi considerada válida e pertinente pelos candidatos. No entanto, a apresentação da tarefa foi considerada insuficiente por 30% dos professores, dado que pode estar ligado à falta de familiaridade dos candidatos com este tipo de técnica.

Os candidatos apontaram em seus questionários que as instruções fornecidas nesta prova os deixaram ansiosos porque não haviam entendido o que seriam os “tipos de elementos” com os quais deveriam preencher as células da primeira linha da tabela. Além disso, alegaram que somente na segunda vez que ouviram o áudio compreenderam o que deveriam fazer. Esta prova, como apresentado anteriormente, foi revista e reelaborada para a sua utilização na 4ª versão do teste.

Na tabela 26 apresentamos os pareceres dos professores sobre a Prova 3:

Tabela 26 – Impressões dos professores sobre a Prova 3 da 3a. versão do TECOLI

PROVA 3 – VERDADEIRO OU FALSO				
Quesito	1 - Insuficiente	2 - Suficiente	3 - Bom	4 - Muito Bom
Instruções da questão	0%	0%	40%	60%
Pertinência da questão	0%	10%	40%	50%
Duração do áudio	0%	20%	40%	40%

Conteúdo do texto	0%	20%	40%	30%
Dificuldade da tarefa	0%	20%	40%	40%
Apresentação da tarefa	0%	20%	40%	40%

Dadas as porcentagens em negrito, é possível constatar que nenhum quesito da prova 3 foi considerado insuficiente. Ao contrário do ocorrido com a prova 2, cremos que a técnica do verdadeiro ou falso é mais familiar a todos os candidatos, que parecem acreditar em sua validade.

Por fim, apresentamos, na tabela 27, os pareceres dos professores acerca da prova 4:

Tabela 27 – Impressões dos professores sobre a Prova 4 da 3a. versão do TECOLI

PROVA 4 – PREENCHIMENTO DE LACUNAS E RESPOSTA BREVE				
Quesito	1 - Insuficiente	2 - Suficiente	3 - Bom	4 - Muito Bom
Instruções da questão	0%	10%	20%	70%
Pertinência da questão	0%	10%	10%	80%
Duração do áudio	0%	10%	20%	70%
Conteúdo do texto	0%	10%	50%	40%
Dificuldade da tarefa	0%	10%	30%	60%
Apresentação da tarefa	0%	10%	50%	40%

Os dados em negrito indicam que a prova 4 foi a mais bem avaliada pelos professores, visto que 90% dos candidatos classificaram todos os quesitos desta como bons ou muito bons. Confrontando tais dados com as análises estatísticas realizadas para esta prova, vemos que foram poucas as reformulações necessárias em vista do grande número de itens da mesma.

Na seção 3.3.4 são apresentados os resultados da aplicação do TECOLI a alunos-docentes de um curso de formação inicial de professores na Itália. Além disso, são elencadas e discutidas as modificações que realizamos para a elaboração da quinta versão do nosso teste.

3.3.4 Quarta versão: versão aplicada a professores de LI em formação na Itália

3.3.4.1 Análise global

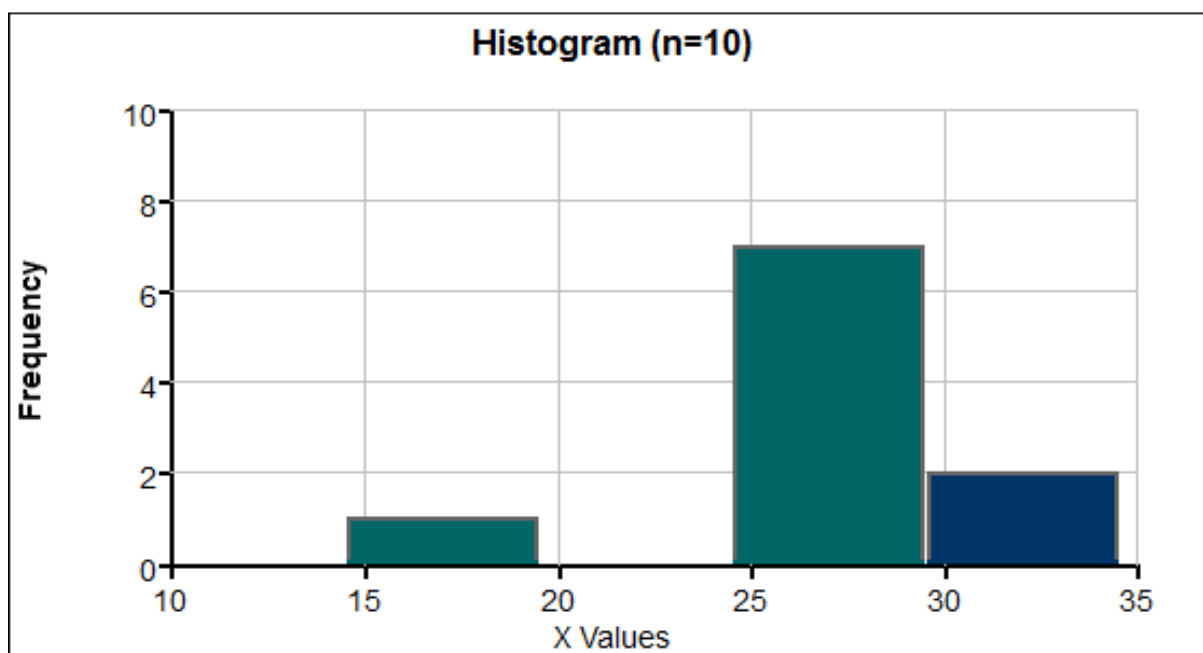
A quarta versão do TECOLI (vide apêndice D) foi aplicada a 10 alunos do curso de “*Laurea Magistrale*” em “*Italiano per l’insegnamento a stranieri*” de uma universidade do interior da Itália. Os alunos, além do teste, responderam a um questionário (vide apêndice K) sobre o teste de um modo geral, bem como sobre cada uma das provas que o compunham. Os dados destes instrumentos serão apresentados atrelados aos dados dos escores do grupo. Os resultados obtidos pelos candidatos nesta versão do TECOLI podem ser visualizados a seguir:

Tabela 28: Pontuação dos candidatos na 4ª. versão do TECOLI

Candidatos	Prova 1	Prova 2	Prova 3	Prova 4 (1ª. Parte)	Prova 4 (2ª. Parte)	Pontuação total
1	10,00	7,50	7,00	8,00	0	32,50
2	8,00	7,50	6,00	8,00	1,50	31,00
3	6,00	7,50	6,00	8,00	1,50	29,00
4	8,00	7,50	5,00	7,50	1,50	29,50
5	6,00	6,00	7,00	8,00	0,00	27,00
6	6,00	6,00	5,00	8,00	1,50	26,50
7	8,00	6,00	4,00	6,50	1,50	26,00
8	8,00	7,50	4,00	5,50	0,00	25,00
9	8,00	6,00	4,00	6,00	1,50	25,50
10	8,00	5,00	3,00	3,00	0,00	19,00

O histograma dos resultados apresentados pode ser visualizado a seguir:

Figura 19 – Histograma da pontuação dos candidatos à 4ª. versão do TECOLI



Pelo histograma podemos observar que a maioria dos candidatos obteve pontuações finais entre 25 e 30 pontos.

A seguir, são apresentados os índices e parâmetros da pontuação total dos candidatos ao teste:

Tabela 29 – Parâmetros amostrais dos resultados da 4ª. versão do TECOLI

	Prova 1	Prova 2	Prova 3	Prova 4 (1ª. Parte)	Prova 4 (2ª. Parte)	Pontuação total
Média	7,60	6,65	5,10	6,85	0,90	27,10
Mediana	8,00	6,75	5,00	7,75	1,50	26,75
Moda	8,00	7,50	4,00	8,00	1,50	#N/D
Gama	4,00	2,50	4,00	5,00	1,50	13,50
Desvio Padrão	1,26	0,94	1,37	1,65	0,77	3,77

Os resultados mostram que a maioria dos candidatos apresentou resultados próximos ou acima da média, de “27,10”. O teste, nesta versão, valia 34 pontos e somente dois candidatos obtiveram notas que os incluíram na faixa de proficiência D, enquanto os outros distribuíram-se pelas faixas positivas A, B e C. Sendo assim, o I DIF geral do teste é relativamente baixo para o grupo, composto de estudantes de pós-graduação, visto que a média da pontuação total corresponde a quase 80% do valor total do teste.

Observamos também que desvio padrão da 4ª. versão do TECOLI é de 3,77, bem abaixo do que aquela apresentada pela 3ª. versão. Embora menor, o desvio padrão do TECOLI nesta versão corresponde a 11% da média da pontuação. A causa de tal distanciamento novamente parece ser o público bastante heterogêneo que compunha a amostra submetida ao teste. Dado que o grupo de candidatos era composto de italianos nativos e de estrangeiros provenientes de várias partes do mundo, com proficiências na habilidade da CO da LI diferenciadas, os resultados atingidos foram um pouco discrepantes entre si.

As provas que mais contribuíram para o alto índice do desvio padrão foram novamente as de número 1 e 4 (1ª. parte). A análise dos itens que compõem estas e as outras provas será apresentada a seguir.

3.3.4.2 Análise dos itens

Os índices que podem ser visualizados na tabela abaixo referem-se à dificuldade e à discriminação dos itens pertencentes à 4ª. versão do TECOLI:

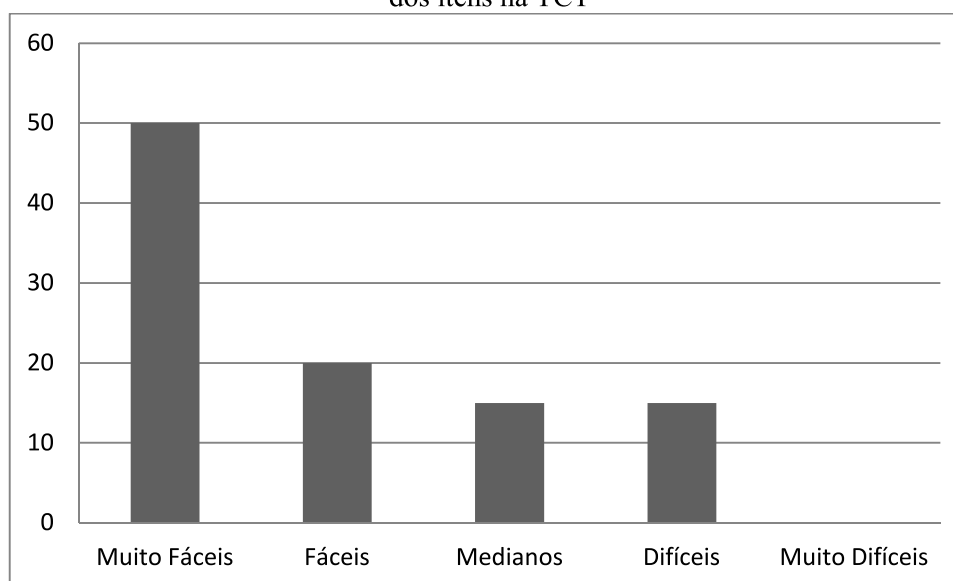
Tabela 30 – Índices de dificuldade e de discriminação dos itens da 4ª. versão do TECOLI

	Índice de DIF.	Índice de DIS.		Índice de DIF.	Índice de DIS.
Item 1	0,7	0,25	Item 20a	0,2	0
Item 2	0,1	0,25	Item 20b	0,2	0
Item 3	0,1	0	Item 20c	0,1	0,25
Item 4	0	0	Item 20d	CANCELADO	CANCELADO
Item 5	0,3	-0,5	Item 21a	0	0
Item 6	0,3	0,75	Item 21b	0	0

Item 7	0,25	0	Item 21c	0	0
Item 8	0	0	Item 21d	CANCELADO	CANCELADO
Item 9	0	0	Item 22a	0,2	0,5
Item 10	0	0	Item 22b	0,1	0,25
Item 11	0,4	0,5	Item 22c	0,1	0,25
Item 12	0,7	0,5	Item 23a	0	0
Item 13	0,6	0,75	Item 23b	0,2	0,5
Item 14	0,1	0,25	Item 23c	0,2	0,5
Item 15	0	0	Item 24a	0	0
Item 16	0	0	Item 24b	0,1	0,25
Item 17	0,1	0,25	Item 24c	0,2	0,5
Item 18a	0,4	1	Item 24d	0,2	0,5
Item 18b	0,4	1	Item 25a	0,1	0,25
Item 18c	0,3	0,75	Item 25b	0,2	0,5
Item 19a	0	0	Item 25c	0,2	0,5
Item 19b	0,3	0,75	Item 25d	0,2	0,5
Item 19c	0,3	0,75	Item 26	0,4	0,25
Item 19d	CANCELADO	CANCELADO			

Os itens que compõem a 4ª. versão do TECOLI, como apresentado na tabela 30, estavam distribuídos em quase todas as faixas de classificação para I DIF. No entanto, assim como ocorreu na 3ª. versão, alguns apresentaram graus de dificuldade muito baixos, destacados em verde. O gráfico, a seguir, apresenta a distribuição dos itens da 4ª. versão:

Figura 20 – Gráfico da distribuição dos itens da 4ª. versão do TECOLI de acordo com a dificuldade dos itens na TCT



O gráfico nos mostra que a maioria dos itens apresentou um I DIF muito fácil, sendo apenas 15% aqueles medianos e difíceis. Sendo assim, alguns itens dos 50% que compunham

o bloco dos “muito fáceis” foram revistos e as modificações realizadas serão detalhadas ainda nesta subseção.

No que concerne ao I DIS, é possível constatar, na tabela 30, que vários itens possuíam tal índice baixo ou muito baixo. Sendo assim, estes também foram revistos e reelaborados. A prova de número 1 foi a primeira a ser reescrita. Para tanto, primeiramente foi calculado também o índice de distração de seus itens, visualizados na tabela 31:

Tabela 31 – Índice de distração dos itens da Prova 1 da 4ª. versão do TECOLI

	opção A	opção B	opção C	opção D
Item 1	Resposta correta	0,00%	40,00%	30,00%
Item 2	10,00%	Resposta correta	0,00%	0,00%
Item 3	10,00%	0,00%	0,00%	Resposta correta
Item 4	Resposta correta	0,00%	0,00%	0,00%
Item 5	0,00%	30,00%	Resposta correta	0,00%

Na tabela 31 observamos que os distratores C e D, do item 2, B e C, dos itens 3 e 4, e A e D, do item 5 parecem não funcionar a contento, visto que não foram escolhidos pelos candidatos. Com base nestes dados e naqueles da tabela 30, dentre eles os I DIS muito baixos, destacados em rosa, algumas modificações na prova 1 foram efetuadas.

Abaixo revisitamos os índices apresentados na prova 1 a fim de justificarmos as nossas escolhas de refacção de seus itens:

Tabela 32 – Distribuição dos itens na Prova 1 de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação

	Índice de DIF.	Classificação	Índice de DIS.	Classificação
Item 1	0,7	Difícil	0,25	Baixa
Item 2	0,1	Muito fácil	0,25	Baixa
Item 3	0,1	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 4	0	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 5	0,3	Fácil	-0,5	Muito baixa

Seguem, no quadro a seguir, as modificações que realizamos para a aplicação do teste em sua quinta versão:

Quadro 25 – Modificações realizadas na Prova 1 da 4ª. versão do TECOLI

Itens	4º. versão do TECOLI	5º. versão do TECOLI
2	2) In particolare, il progetto intende A) consentire l'apprendimento della lingua latina B) tentare un approccio fra presente e passato C) semplificare regole particolarmente sgradevoli D) alleviare la solitudine di chi studia il latino	2) In particolare, il progetto intende A) consentire uno studio approfondito del latino B) gettare un “ponte” fra presente e passato C) semplificare regole particolarmente impegnative D) alleviare la solitudine di chi studia il latino
5	5) I ragazzi, grazie a questo progetto, A) visitano sempre più spesso delle mostre itineranti B) frequentano molto di più le biblioteche scolastiche C) hanno sviluppato la loro creatività e dei nuovi interessi D) hanno diffuso la cultura classica fra i loro coetanei	5) I ragazzi, grazie a questo progetto, A) visitano sempre più spesso delle mostre itineranti B) frequentano con maggiore assiduità le biblioteche scolastiche C) hanno sviluppato la loro creatività e dei nuovi interessi D) hanno diffuso la cultura classica fra i loro coetanei

Priorizamos a revisão e refacção dos itens 2 e 5 não só pelo fato de estes apresentarem índices de DIS e de DIF baixos ou muito baixos, mas também porque estes não funcionaram bem na aplicação da 3ª. versão.

Os itens 3 e 4, por exemplo, na aplicação da 3ª. versão funcionaram a contento. Tendo em vista que o perfil dos candidatos que submeteram-se às 3ª. e 4ª. versões do TECOLI é muito heterogêneo, decidimos não alterar os itens 3 e 4 para a próxima aplicação do teste, que contou com um público-alvo mais homogêneo, os formandos em Letras de universidades brasileiras.

A prova de número 2, cuja técnica utilizada foi a transferência de informações, apresentou os seguintes índices:

Tabela 33 – Distribuição dos itens na Prova 2 de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação

	Índice de DIF.	Classificação	Índice de DIS.	Classificação
Item 6	0,3	Mediana	0,75	Baixa
Item 7	0,25	Fácil	0	Baixa
Item 8	0	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 9	0	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 10	0	Muito fácil il	0	Muito baixa

Tomando por base a tabela acima, apenas o item 1 possui índices adequados. A tabela, que já havia sido formatada para a 3ª. versão, passou por outras alterações, apresentadas a seguir:

Figura 21 – Alterações realizadas na Prova 2 da 4ª. versão do TECOLI

Durata: 2'38''

Genere testuale: ~~speech~~, ~~su~~ conferenza ~~su un~~ argomento accademico, proferito da una persona (monologo)

Punteggio massimo: 7,5 punti (1,5 punti per ogni risposta corretta)

Tratto dal sito **YOUTUBE**
<http://www.youtube.com/watch?gl=IT&hl=it&v=iS-ucWi3r7Y>

Il Prof. Paolo E. Balboni dell'Universita' Ca' Foscari di Venezia presenta quali sono gli elementi del processo di comprensione in prospettiva glottodidattica all'interno del progetto ~~ItalTube~~ del Laboratorio ~~Itals~~.

I) Ascoltate il testo.
 II) Trasferite negli spazi ~~vuoti bianchi~~ della tabella (indicati dalla "a" alla "e"), solo le informazioni richieste, utilizzando al massimo ~~quattro-cinque~~ parole.
 III) Ascolterete il testo due volte.

E Numero dell'elemento	Tipo (nome) di (dell')elemento su cui si basa la comprensione	Da dove proviene il primo elemento?	Quali attività ampliano questo elemento?
1) 1	(a)	(b)	

Novamente decidimos alterar o formato da tarefa por conta dos pareceres fornecidos pelos candidatos, que serão melhor analisados na próxima subseção. A maioria dos candidatos apontam que as instruções, bem como o formato da tarefa, são deficientes.

A prova 3, devido aos índices apresentados pelos seus itens, após a análise dos resultados, visualizados na tabela a seguir, também foi reescrita.

Tabela 34 – Distribuição dos itens na Prova 3 de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação

	Índice de DIF.	Classificação	Índice de DIS.	Classificação
Item 11	0,4	Mediana	0,5	Moderada
Item 12	0,7	Difícil	0,5	Moderada
Item 13	0,6	Difícil	0,75	Alta

Item 14	0,1	Muito fácil	0,25	Baixa
Item 15	0	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 16	0	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 17	0,1	Muito fácil	0,25	Baixa

Seguem, no quadro abaixo, as modificações que realizamos para a aplicação do teste em sua quarta versão:

Quadro 26 – Modificações realizadas na Prova 3 da 4ª. versão do TECOLI

Item	4º. versão do TECOLI	5º. versão do TECOLI
15	Anche negli articoli di cronaca, secondo il professor Patota, si fa uso del tempo verbale di cui si parla.	Negli articoli di cronaca, secondo il professor Patota, si fa uso del tempo verbale di cui si parla.
16	L'ospite straniera, Mina Frankel, dice che suo nonno materno partecipò alla rivoluzione ed era sempre in accordo con i bolscevichi.	L'ospite straniera, Mina Frankel, dice che suo nonno paterno partecipò alla rivoluzione ed era sempre in accordo con i bolscevichi.

Os itens 15 e 16 foram refeitos por apresentarem I DIF e I DIS muito baixos.

Com relação à prova 4, cujos itens foram analisados detalhadamente, visto que para cada palavra a ser inserida na lacuna foram calculados os I DIF e I DIS, apresentados a seguir, foram realizadas poucas modificações.

Tabela 35 – Distribuição dos itens na Prova 4a) de acordo o índice de dificuldade na TCT e sua classificação

	Índice de DIF.	Classificação	Índice de DIS.	Classificação
Item 18a	0,4	Mediana	1	Alta
Item 18b	0,4	Mediana	1	Alta
Item 18c	0,3	Fácil	0,75	Alta
Item 19a	0	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 19b	0,3	Fácil	0,75	Alta
Item 19c	0,3	Fácil	0,75	Alta
Item 19d	CANCELADO		CANCELADO	
Item 20a	0,2	Fácil	0	Muito baixa
Item 20b	0,2	Fácil	0	Muito baixa
Item 20c	0,1	Muito fácil	0,25	Baixa
Item 20d	CANCELADO		CANCELADO	
Item 21a	0	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 21b	0	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 21c	0	Muito fácil	0	Muito baixa

Item 21d	CANCELADO		CANCELADO	
Item 22a	0,2	Muito fácil	0,5	Moderada
Item 22b	0,1	Muito fácil	0,25	Baixa
Item 22c	0,1	Muito fácil	0,25	Baixa
Item 23a	0	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 23b	0,2	Mediana	0,5	Moderada
Item 23c	0,2	Muito fácil	0,5	Moderada
Item 24a	0	Muito fácil	0	Muito baixa
Item 24b	0,1	Mediana	0,25	Baixa
Item 24c	0,2	Mediana	0,5	Moderada
Item 24d	0,2	Mediana	0,5	Moderada
Item 25a	0,1	Difícil	0,25	Baixa
Item 25b	0,2	Mediana	0,5	Moderada
Item 25c	0,2	Difícil	0,5	Moderada
Item 25d	0,2	Difícil	0,5	Moderada

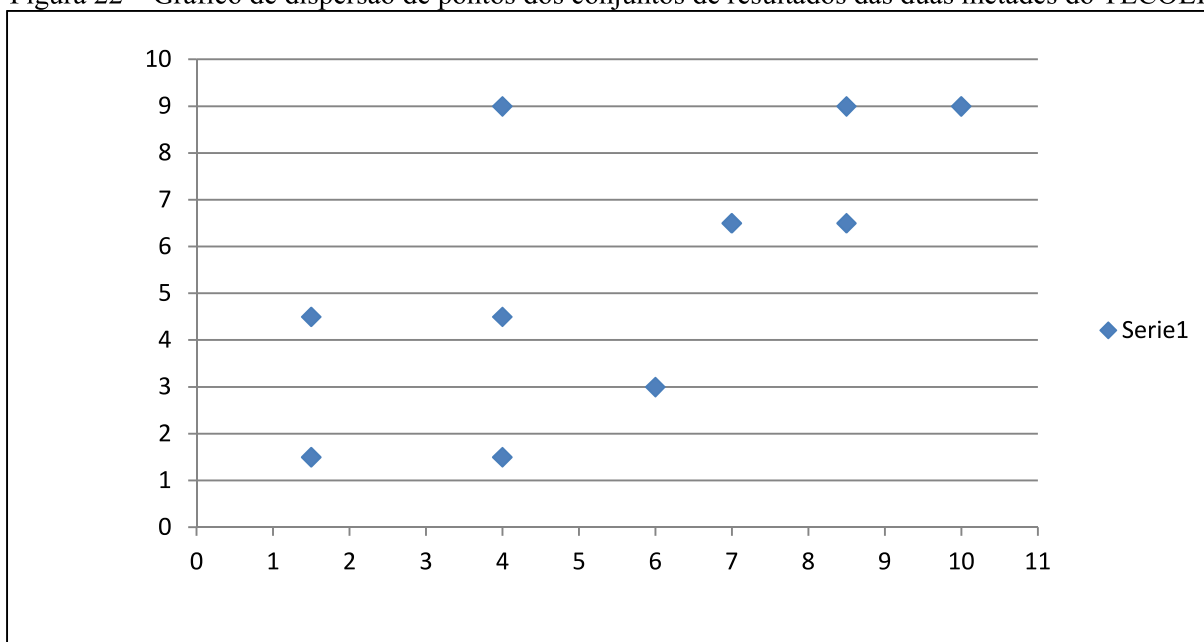
Embora seis itens, destacados em negrito na tabela, tenham apresentado índices de DIS e de DIF muito baixos, nenhum deles foi refeito para a 5ª. versão do TECOLI. Novamente um dos motivos que nos fizeram manter a prova 4 sem alterações foi o fato de o público-alvo da 4ª. versão ser muito diferente daquele da 5ª. versão do TECOLI. Além do mais, nem todos os “sub-itens” dos itens 19, 23 e 24 apresentaram resultados insatisfatórios.

Quanto aos itens cancelados, o fizemos devido a algumas falhas encontradas durante a correção dos testes. No caso do item 19, por exemplo, com apenas três ou duas palavras, o candidato consegue completá-lo por inteiro (*tornare alle origini* ou *tornare indietro*). Com o item 20, o mesmo aconteceu, dado que as três palavras “*preferite potete lavorare*” completavam toda a lacuna. Já no caso do item 21, era esperado que os candidatos o respondessem com quatro palavras (*commedia che s'intitola*), dado que o áudio, neste trecho, não está muito claro. No entanto, todos os candidatos que a responderam corretamente, o fizeram com as três palavras ditas no texto (*commedia, s'intitola*).

Para calcular a confiabilidade da 4ª. versão do TECOLI também utilizamos o método do semi-teste, como fizemos com as 1ª. e 3ª. versões. Em seguida, foi calculado o índice de correlação estatística de Spearman entre as duas séries de resultados. O índice obtido foi de 0,81, que indica uma correspondência muito boa entre as séries de pontos.

O gráfico a seguir apresenta a correlação entre os conjuntos de resultados nas duas metades do teste, sendo a primeira representada pela linha vertical e a segunda pela linha horizontal:

Figura 22 – Gráfico de dispersão de pontos dos conjuntos de resultados das duas metades do TECOLI



Os pontos do nosso gráfico estão dispersos, mas existe uma linha crescente da esquerda para a direita, o que corrobora o bom índice de correlação apresentado (+0,81).

3.3.4.3 Análise dos *feedbacks* ou pareceres dos candidatos submetidos à 4ª. versão do TECOLI

Os dez candidatos à 4ª. versão do TECOLI responderam ao questionário de avaliação deste teste. Dos dez, cinco são italianos e cinco são estrangeiros. Todos os alunos já haviam concluído o curso de Graduação em Letras ou Mediação Linguística no momento de aplicação do teste e apenas dois disseram ter experiência no ensino de LI a estrangeiros.

As respostas fornecidas pelos candidatos acerca do teste como um todo podem ser visualizadas na tabela abaixo:

Tabela 36 – Impressões dos professores sobre a praticidade e adequação da 4ª. versão do TECOLI

Critérios adotados para a atribuição dos pontos					
Quesito	Muito pouco	Pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito
Adequados	0%	0%	20%	20%	60%
Apropriados	0%	0%	40%	40%	20%
Úteis	0%	0%	40%	40%	20%
Claros	0%	0%	0%	80%	20%
Coerentes	0%	0%	20%	60%	20%
Os temas tratados nas provas					
Quesito	Muito pouco	Pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito
Interessantes e motivantes	0%	0%	40%	40%	20%
Úteis para a profissão	0%	0%	40%	20%	40%

Parecidos com aqueles do curso	0%	0%	40%	40%	20%
A autenticidade das tarefas utilizadas no teste					
Quesito	Muito pouco	Pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito
Função comunicativa	0%	0%	0%	20%	80%
Contexto situacional	0%	0%	0%	20%	80%
Gênero textual	0%	0%	0%	40%	60%
Léxico	0%	0%	0%	40%	60%
Modalidade de apresentação	0%	0%	0%	40%	60%

De um modo geral, podemos afirmar que as impressões dos alunos, de LI como LE, sobre o TECOLI, foram positivas, como atestam as porcentagens em negrito na tabela 36.

Com relação aos critérios adotados para a atribuição dos pontos, a maioria dos candidatos apontou que estes eram adequados, apropriados, úteis, claros e coerentes.

Quanto aos temas/assuntos tratados nas provas, notamos também que a maioria os considerou bastante e muito interessantes e motivantes, úteis para a profissão, e parecidos com aqueles do curso de Licenciatura que haviam concluído.

Embora as tarefas selecionadas para as provas do TECOLI não sejam autênticas, de uso real, dada à dificuldade em se testar a habilidade da CO em um teste de proficiência, todos os candidatos as avaliaram positivamente.

No que concerne às impressões sobre cada uma das provas do TECOLI, apresentamos e comentamos as tabelas de 37 a 40.

Tabela 37 – Impressões dos professores sobre a Prova 1 da 4a. versão do TECOLI

PROVA 1 – MÚLTIPLA ESCOLHA				
Quesito	1 - Insuficiente	2 - Suficiente	3- Bom	4 - Muito bom
Instruções da questão	0%	10%	50%	30%
Pertinência da questão	0%	20%	60%	20%
Duração do áudio	0%	10%	70%	20%
Conteúdo do texto	0%	10%	90%	0%
Dificuldade da tarefa	0%	30%	70%	0%
Apresentação da tarefa	0%	30%	50%	10%

Os professores submetidos ao teste respondem favoravelmente à primeira prova, tendo em vista as respostas dadas em seus questionários. Como visto, nenhum candidato assinalou como insuficiente os quesitos listados.

Pelos dados, novamente cremos que os candidatos, assim como aqueles submetidos à 3ª. versão do TECOLI, estão acostumados a responder a questões de múltipla escolha. As

altas porcentagens de respostas positivas, mostram que não houve rejeição desse tipo de prova.

Seguem, na tabela 38, as impressões dos professores acerca da prova 2:

Tabela 38 – Impressões dos professores sobre a Prova 2 da 4a. versão do TECOLI

PROVA 2 – TRANSFERÊNCIA DE INFORMAÇÕES				
Quesito	1 - Insuficiente	2 - Suficiente	3 - Bom	4 - Muito Bom
Instruções da questão	60%	20%	20%	0%
Pertinência da questão	10%	20%	70%	0%
Duração do áudio	10%	10%	80%	0%
Conteúdo do texto	10%	30%	40%	20%
Dificuldade da tarefa	10%	20%	60%	10%
Apresentação da tarefa	60%	40%	0%	0%

Nem todos os quesitos da prova 2 foram considerados suficientes, bons ou muito bons pelos candidatos. Tanto as instruções dadas, quanto a apresentação da tarefa, foram consideradas insuficientes por 60% dos professores. Tal dado pode estar relacionado à falta de familiaridade dos candidatos com este tipo de técnica, bem como à instrução pouco compreensível dada na primeira coluna da tabela (*Tipo di elemento su cui si basa la comprensione*), que foi reelaborada para a 5ª. versão do teste.

Na tabela 39 apresentamos os pareceres dos professores sobre a Prova 3:

Tabela 39 – Impressões dos professores sobre a Prova 3 da 4a. versão do TECOLI

PROVA 3 – VERDADEIRO OU FALSO				
Quesito	1 - Insuficiente	2 - Suficiente	3 - Bom	4 - Muito Bom
Instruções da questão	10%	60%	30%	0%
Pertinência da questão	0%	10%	80%	20%
Duração do áudio	0%	10%	80%	10%
Conteúdo do texto	0%	20%	70%	10%
Dificuldade da tarefa	0%	10%	90%	0%
Apresentação da tarefa	0%	20%	70%	10%

Ao contrário do ocorrido com a prova 2, parece-nos que a técnica do verdadeiro ou falso é familiar a todos os candidatos, que parecem acreditar em sua validade.

Por fim, temos os pareceres dos professores acerca da prova 4:

Tabela 40 – Impressões dos professores sobre a Prova 4 da 4ª. versão do TECOLI

PROVA 4 – PREENCHIMENTO DE LACUNAS E RESPOSTA BREVE				
Quesito	1 - Insuficiente	2 - Suficiente	3 - Bom	4 - Muito Bom
Instruções da questão	0%	20%	30%	50%
Pertinência da questão	10%	20%	60%	10%
Duração do áudio	0%	20%	60%	20%
Conteúdo do texto	0%	10%	80%	10%
Dificuldade da tarefa	10%	30%	50%	10%
Apresentação da tarefa	10%	40%	10%	40%

Os dados em negrito indicam que a prova 4 foi bem avaliada pelos candidatos, tendo sido o quesito “conteúdo do texto” aquele que mais os agradou. Por ser a simulação de uma aula, o texto contém argumentos familiares e relevantes aos candidatos.

Nesta subseção discutimos os resultados das quatro primeiras versões do TECOLI com o objetivo de calcular alguns parâmetros amostrais e propriedades psicométricas dos itens que nos permitissem verificar como se comportavam cada uma das versões do teste. Com base nessas análises, foram realizadas várias alterações a fim de chegarmos à elaboração da 5ª. versão ou “versão prototípica” do TECOLI.

A 1ª. versão do TECOLI obteve uma confiabilidade satisfatória, dado que apresentou um coeficiente de confiabilidade de 0,70. No entanto, grande parte dos itens apresentou I DIF muito difíceis ou muito fáceis. Levando em conta tal dado e também o baixo índice de distração de alguns distratores, a Prova 2 foi removida desta versão. Com relação ao I DIS, estes apresentaram-se muito baixos na Prova 1 e, portanto, seus itens foram revistos. A última prova, dividida em duas partes, teve seu texto base alterado e os itens da segunda seção refeitos. O item 20 foi anulado por dar margem a respostas muito variadas, enquanto que o item 21 foi reelaborado. Quanto à opinião dos candidatos à 1ª. versão do TECOLI, a maioria respondeu favoravelmente ao teste, julgando-o um instrumento confiável.

Para sabermos como se comportava a 2ª. versão do TECOLI, não realizamos uma análise estatística dos seus resultados, dado que os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram um questionário e uma discussão que visaram a coletar os pareceres e opiniões de professores nativos a respeito do teste. A prova 1, que foi totalmente alterada para essa versão, foi considerada boa ou muito boa por 88,9% dos professores italianos. No entanto, algumas sugestões de refacção, posteriormente acatadas, dos itens 3 e 5 foram dadas. A prova 2 foi aquela mais discutida pelos referidos professores, que elencaram uma série de alterações necessárias ao bom funcionamento da mesma. Novamente as sugestões foram levadas em consideração e a prova 2 reescrita. No que concerne à prova de número 3, foi reformulado o

enunciado da mesma, bem como a escritura de vários itens, que apresentam problemas de interpretação. A prova 4, por fim, foi mantida praticamente idêntica à versão original, tendo sido alterado apenas o número de vezes em que os candidatos ouviriam o texto em áudio: de duas vezes para apenas uma.

Na versão de número 3 do TECOLI, os resultados apontaram que o teste continuava confiável, dado que o coeficiente obtido pela fórmula de Spearman foi de 0,84. Com base nos I DIF, I DIS e também no índice de distração dos distratores, os itens 1, 2 e 5 da prova 1 foram reformulados. A prova de número 2, cuja técnica é o preenchimento de tabela ou transferência de informações, também foi modificada pelo fato de os I DIS e I DIF dos itens 7, 8, 9 e 10 serem muito baixos. O formato da tarefa, que na aplicação da versão anterior foi visto por professores nativos como um elemento dificultador, não foi alterado, dado que o grupo não o apontou como muito problemático ou de difícil entendimento. Quanto à prova 3, os itens 12 e 15 foram reescritos por apresentarem I DIS e I DIF baixos ou nulos. Os itens 12 e 13, por sua vez, precisaram ser alterados por apresentarem declarações negativas, o que poderia tornar-se um problema de ordem lógica para os candidatos. Já o item 16, teve apenas um termo trocado, dado que o léxico utilizado era de baixa frequência de uso. Por fim, o item 17 teve uma palavra trocada para tornar-se mais difícil e equilibrar o I DIF da prova. No tocante à prova 4, esta teve seus itens analisados de modo mais detalhado nesta versão do TECOLI, dado que foram calculados os I DIF e os I DIS para cada uma das palavras a serem utilizadas no preenchimento de lacunas. Com base nesses dados, foram refeitos os itens 20, 21 e 25. Quanto ao texto em áudio, os candidatos estrangeiros disseram que apenas uma escuta deste não permite a realização da tarefa. Sendo assim, retornamos às duas execuções do áudio nesta prova, como o era na primeira versão. De modo geral, os candidatos submetidos ao teste o avaliaram positivamente; a grande maioria dos candidatos, por exemplo, consideraram as tarefas selecionadas muito próximas daquelas realizadas em seus domínios profissional e/ou educacional. Além disso, a maioria também pareceu favorável à manutenção das quatro provas da versão em questão.

A penúltima versão do TECOLI, de número 4, apresentou, assim como as anteriores, um bom coeficiente de confiabilidade: 0,81. Dado o baixo índice de distração de alguns distratores que compunham os itens 2 e 5 da prova 1, bem como o baixo I DIS e I DIF, estes foram revistos. Dados os pareceres dos candidatos sobre o formato deficiente da tarefa, bem como os baixos I DIF dos seus itens, a prova 2 foi reescrita. Quanto à Prova 3, esta teve seus itens 15 e 16 reelaborados por conta dos seus baixos índices de DIF e de DIS. Por fim, a prova 4 não sofreu nenhuma alteração, dado que seus itens apresentaram bons I DIS e de DIF

em quase todos os seus sub-itens. Novamente podemos afirmar que as impressões dos candidatos sobre o TECOLI foram positivas. Quanto aos temas/assuntos tratados nas provas, notamos também que a maioria os considerou bastante e muito interessantes e motivantes, úteis para a profissão, e parecidos com aqueles do curso de Licenciatura que haviam concluído. Mais uma vez os candidatos julgaram adequadas as tarefas selecionadas para as provas do TECOLI.

Passamos, na próxima seção, à análise da última versão do TECOLI, que será analisada separadamente, dado que terá seus itens submetido ao método de TRI para validação do teste.

3.4 Última versão: versão aplicada a professores de LI em formação nas universidades brasileiras

A última seção de nossa análise tem como objetivo principal a validação da última versão do TECOLI, bem como o conhecimento dos I DIF e I DIS de cada item que a compõe e seu parâmetro de discriminação.

Como explicitado na metodologia deste estudo, o banco de dados da última versão do teste é resultante da aplicação do TECOLI a alunos de cinco universidades públicas brasileiras onde é oferecido o curso de Licenciatura em Letras (habilitação em LI). Tal banco de dados foi submetido inicialmente a uma análise descritiva e, posteriormente, ao método de TRI para validação do teste. Para tanto, contamos com o auxílio dos softwares BILOG-MG3 e MULTILOG 7.

Tendo em vista que a TRI é utilizada apenas nesta seção de nossa análise, são apresentadas as bases teóricas desta técnica, ao longo de sua aplicação ao banco de dados de interesse, para que seja possível justificar sua utilização.

Participaram da última aplicação do TECOLI 38 candidatos, que além de submeterem-se ao teste, também responderam a um questionário (vide apêndice J) que visava a coletar suas impressões sobre o teste.

3.4.1 Análise descritiva

Levando-se em conta que a análise descritiva proporciona uma visão do comportamento geral do banco de dados, foram confeccionadas tabelas de frequência para

cada uma das variáveis, além de gráficos de pizza e cálculo de determinadas estatísticas como média, quartis¹⁴¹ e desvio padrão, deixando assim a informação mais clara e objetiva.

É importante ressaltar que para a quinta versão foi realizada uma revisão das pontuações possíveis para cada questão com o objetivo de aperfeiçoarmos as análises estatísticas. Assim, para as questões de múltipla escolha apenas duas pontuações eram possíveis, sendo 0 para não resposta e resposta incorreta e 1 para resposta correta. Já para as questões “dissertativas”, que compunham as provas 2 e 4, as notas foram atribuídas da seguinte maneira: 0 para não resposta e resposta totalmente incorreta, 0,25 para respostas 25% corretas, 0,5 para respostas que estavam 50% corretas, 0,75 para as que estavam 75% corretas e 1 para as totalmente corretas.

Antes de apresentarmos os resultados especificamente da prova 1, convém visualizarmos a pontuação atingida pelos 38 candidatos no teste de um modo geral:

Tabela 41 – Pontuação dos candidatos à última versão do TECOLI

Indivíduos	Prova 1	Prova 2	Prova 3	Prova 4 (1ª. Parte)	Prova 4 (2ª. Parte)	Pontuação final	Resultado
1	10	7,5	6	6,5	0	30	A
2	10	5,25	6	6,25	2,5	30	A
3	8	7,5	7	5	2,5	30	A
4	4	4,5	3	3	0	18,5	D
5	8	6	6	5	0	25	C
6	10	6	5	6	2,5	29,5	B
7	10	5,25	7	8	0	30,25	A
8	8	6	6	4,5	2,5	27	B
9	6	7,5	7	7,5	2,5	30,5	A
10	6	4,5	7	5,75	0	23,25	C
11	4	4	6	2,5	2,5	19	D
12	2	3,75	6	6	0	17,75	D
13	6	3	5	1,5	0	15,5	D
14	0	3	5	3,5	0	11,5	D
15	6	6	5	0	0	17	D
16	4	7,5	7	7	0	26,5	B
17	4	0	0	0	0	4	E
18	10	5,25	6	5,75	2,5	29,5	B
19	6	3	5	4	0	18	D
20	2	7,5	6	5,5	0	21	C
21	8	6	6	7	0	26,5	B

¹⁴¹ Na estatística descritiva, “um quartil é qualquer um dos três valores que divide o conjunto ordenado de dados em quatro partes iguais, e assim cada parte representa 1/4 da amostra ou população” (Cf. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Quartil>).

22	4	7,5	7	5,5	0	24,5	C
23	4	4	6	10	0	24	C
24	6	6	6	7	2,5	27,5	B
25	8	7,5	6	7,5	2,5	31,5	A
26	8	5,25	6	6,25	0	25,50	B
27	6	3	6	7,25	0	22,25	C
28	6	4,5	6	4	0	20,5	D
29	4	5	6	3,5	0	18,5	D
30	6	4,5	4	3,25	0	17,75	D
31	0	1,5	4	3	0	8,5	E
32	6	6	5	3,75	2,5	23,25	C
33	4	2,25	4	2,25	0	12,50	D
34	8	6	6	6,75	2,5	29,25	B
35	4	5,25	3	6	0	18,25	D
36	4	7,5	5	6,5	2,5	17,75	B
37	2	0,75	1	3	0	6,75	E
38	6	6	5	5,75	0	22,75	C

A fim de gerar uma figura geral dos desempenhos dos candidatos, apresentados na tabela anterior, elaborados o histograma e o gráfico abaixo:

Figura 23 – Histograma da pontuação dos candidatos à última versão do TECOLI

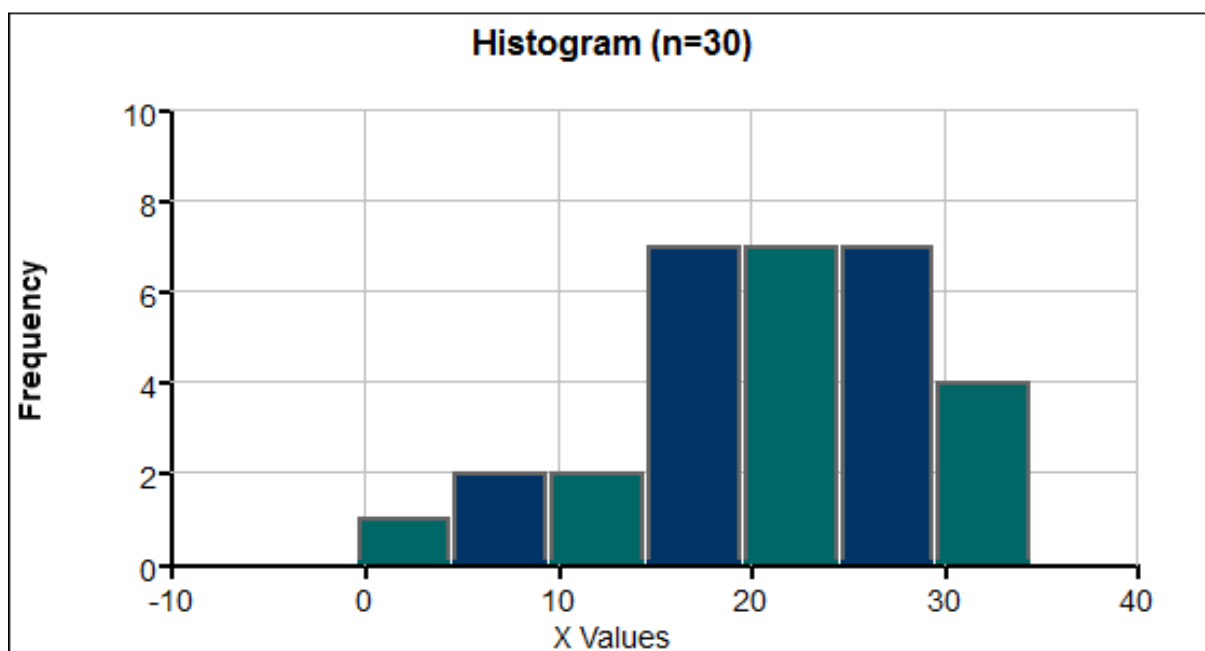
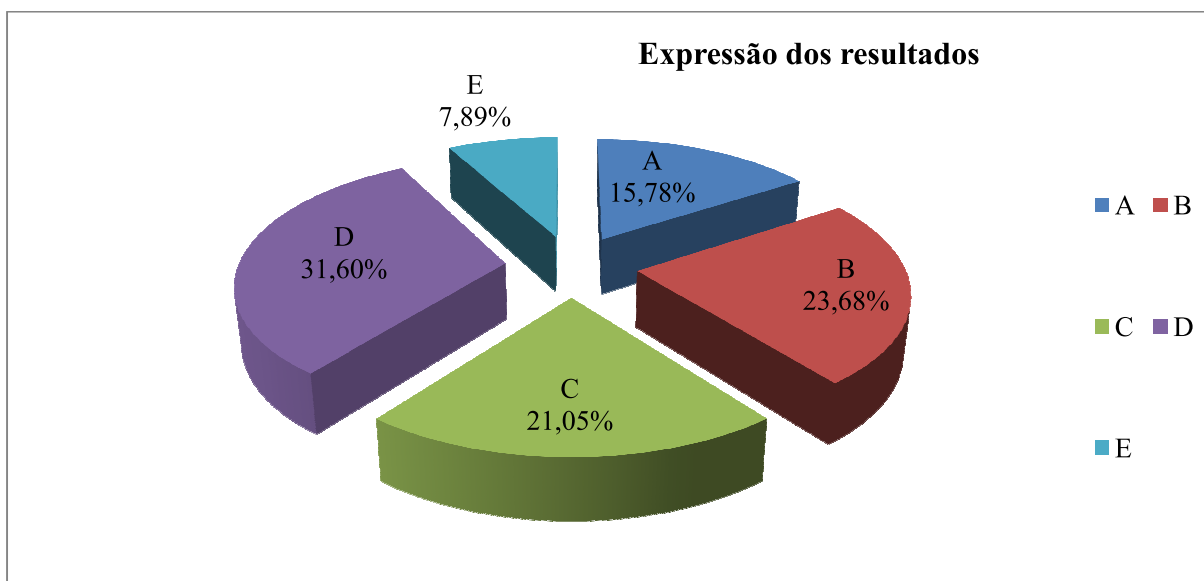


Figura 24 – Gráfico com o resultado final dos candidatos à última versão do TECOLI



Pelo gráfico acima, vemos que 39,49% dos candidatos obtiveram resultados finais D e E, que correspondem à uma proficiência na CO insuficiente e gravemente insuficiente, respectivamente.

Prova 1

Ao analisarmos individualmente a primeira prova, a qual era composta por cinco questões de múltipla escolha, e, portanto, possuía pontuação máxima de 5 pontos, observamos os seguintes resultados:

Tabela 42 – Estatísticas referentes à Prova 1 da última versão do TECOLI

Prova 1		
Estatística	Valor	% de Acerto
Média	2,84	56,84
1º Quartil	2	40
Mediana	3	60
3º Quartil	4	80
Desvio Padrão	1,38	-

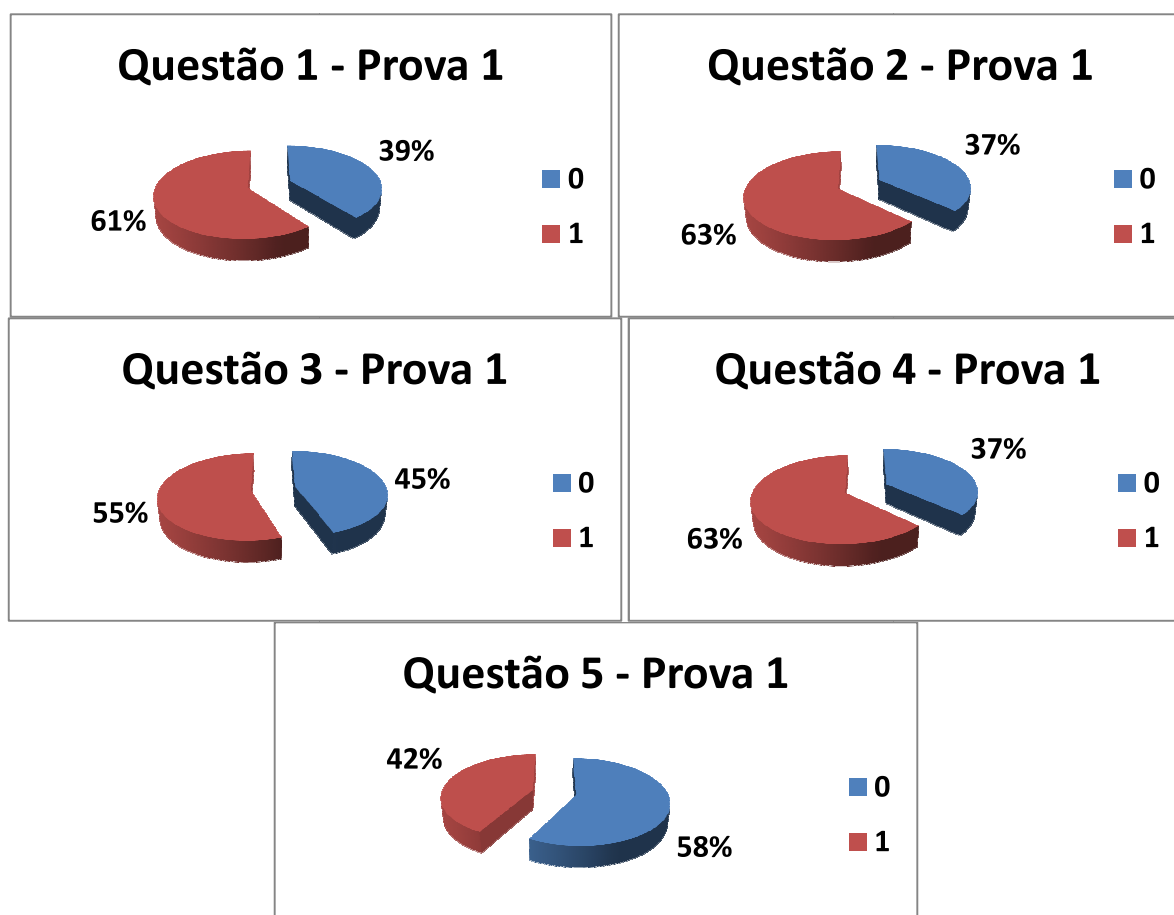
Por meio da tabela acima é possível observarmos que a pontuação média foi de 2,84 pontos, ou seja, têm-se que os 38 respondentes acertaram, em média, cerca de 57% da prova. O desvio padrão aqui encontrado foi de 1,38 pontos. Vemos ainda que 25% dos respondentes acertaram até 2 questões, 50% dos respondentes acertaram até 3 questões e 75% dos

respondentes acertaram até 4 questões. Ainda, podemos observar as seguintes frequências de acerto e suas respectivas representações gráficas:

Tabela 43 – Frequência de acertos referente à Prova 1 da última versão do TECOLI

Prova 1	Nota 0		Nota 1	
	N	%	N	%
Questão 1	15	39	23	61
Questão 2	14	37	24	63
Questão 3	17	45	21	55
Questão 4	14	37	24	63
Questão 5	22	58	16	42

Figura 25 – Gráficos com as porcentagens de acertos das cinco questões da Prova 1 da última versão do TECOLI



Vemos pelos gráficos acima que 61% dos respondentes acertaram a primeira questão, 63% acertaram a segunda questão, 55% acertaram a terceira questão, 63% acertaram a quarta questão e 42% acertaram a quinta questão.

Com relação à confiabilidade da Prova 1, esta foi calculada com o auxílio do modelo “Alfa de Cronbach”. Este é um dos modelos mais comuns de análise de confiabilidade e é utilizado para medir a consistência interna do instrumento baseada na correlação média entre os itens.

O principal objetivo deste método é verificar a fidedignidade e validade do instrumento utilizado, ou seja, deseja-se analisar o grau de precisão do mesmo. A precisão do instrumento diz respeito a uma característica fundamental, que é medir, sem erros, a habilidade do candidato. Medir sem erros significa que o mesmo teste, medindo os mesmos sujeitos em ocasiões diferentes, ou testes equivalentes, medindo os mesmos sujeitos na mesma ocasião, produzem resultados idênticos.

O coeficiente alfa considera cada um dos itens uma parte do teste, e calcula a correlação entre cada um deles. Espera-se que quanto maior a homogeneidade ou a correlação entre os itens, menos erro de medida esse instrumento tenha. A fórmula utilizada para tal cálculo é:

$$\alpha = \frac{k \left(\frac{cov}{var} \right)}{1 + (k - 1) \left(\frac{cov}{var} \right)}$$

onde

k = número de variáveis consideradas;

cov = média das covariâncias;

var = média das variâncias.

O valor assumido pelo alfa de Cronbach está entre 0 e 1, e quanto mais próximo de 1 estiver este valor, maior a fidedignidade das dimensões do constructo.

Tabela 44 – Alfa de Cronbach para a Prova 1

Coeficiente Alfa de Cronbach	
Variáveis Padronizadas	Alfa
	0.428509

A partir do Alfa de Cronbach obtido para a prova 1, podemos observar que o teste não está consistente (valor abaixo de 0,7). Mesmo observando a alteração do Alfa com a retirada do i-ésimo item, este valor não apresenta melhora significativa, ou seja, não existe item influente para que este valor seja baixo e sim o conjunto de itens.

Tabela 45 – Alfa de Cronbach com as variáveis excluídas para a Prova 1

Coefficiente Alfa de Cronbach com as Variáveis Excluídas		
Variável Excluída	Variáveis Padronizadas	
	Correlação com o Total	Alfa
Item 1	0.113326	0.451877
Item 2	0.285328	0.326091
Item 3	0.283489	0.327522
Item 4	0.287723	0.324224
Item 5	0.147717	0.428006

Prova 2

Analizando individualmente a segunda parte da prova, a qual era composta por cinco questões dissertativas, com pontuação possível entre 0 e 5 pontos, observou-se os seguintes resultados:

Tabela 46 – Estatísticas referentes à Prova 2 da última versão do TECOLI

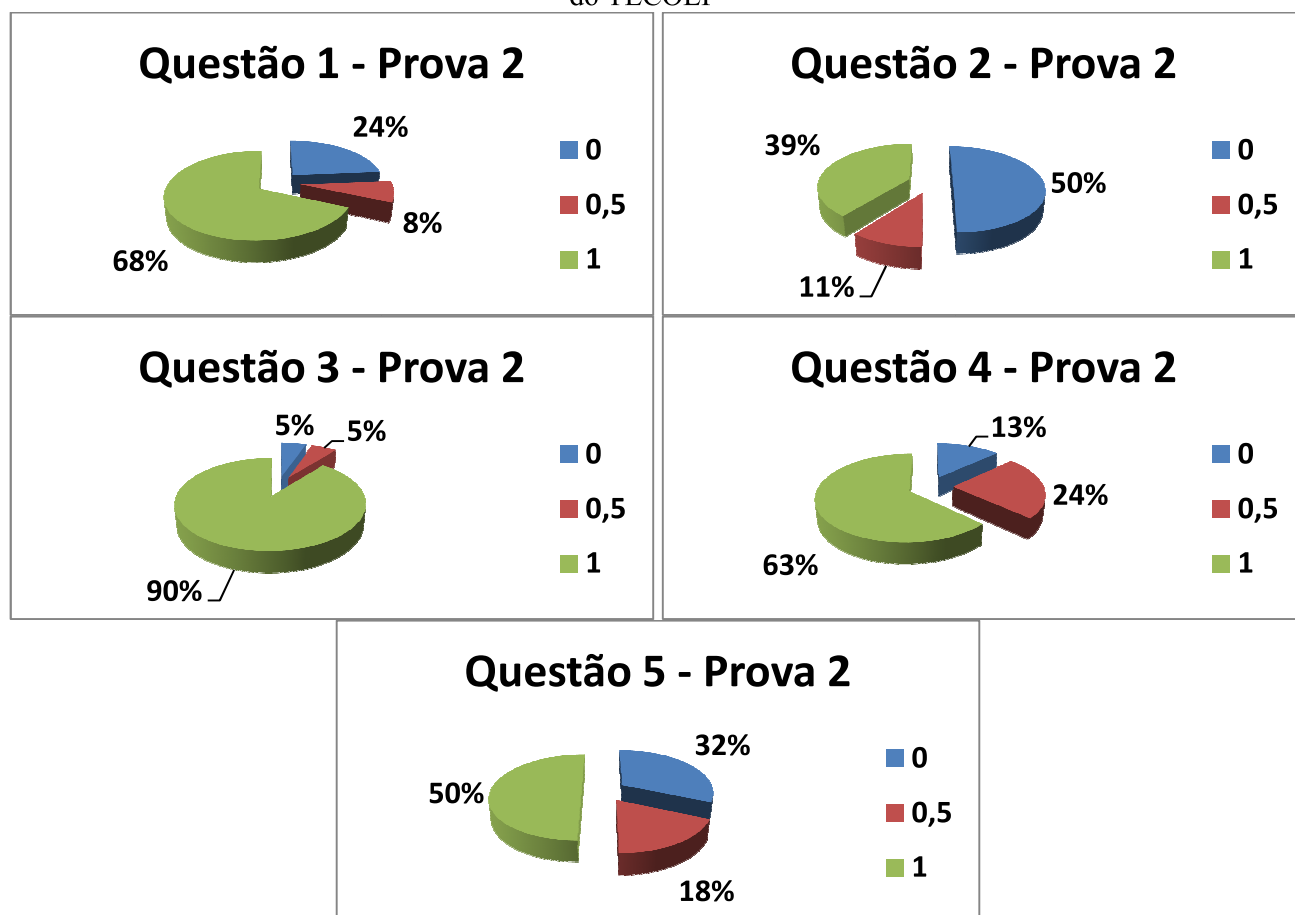
Prova 2		
Estatística	Valor	% de Acerto
Média	3,43	68,68
1º Quartil	2,625	52,5
Mediana	3,75	75
3º Quartil	4,75	95
Desvio Padrão	1,41	-

Observamos que a pontuação média dos candidatos na prova 2 foi de 3,43 pontos, ou seja, têm-se que os 38 respondentes acertaram, em média, cerca de 69% da prova. O desvio padrão aqui encontrado foi de 1,41 pontos. Vemos ainda que 25% dos respondentes obtiveram 2,625 pontos, 50% dos respondentes obtiveram 3,75 pontos e 75% dos respondentes obtiveram 4,75 pontos. As frequências de acerto e suas respectivas representações gráficas são visualizadas a seguir, na tabela 47 e na figura 26:

Tabela 47 – Frequência de acertos referente à Prova 2 da última versão do TECOLI

Prova 2	Nota 0		Nota 0,5		Nota 1	
	N	%	N	%	N	%
Questão 1	9	24	3	8	26	68
Questão 2	19	50	4	11	15	39
Questão 3	2	5	2	5	34	90
Questão 4	5	13	9	24	24	63
Questão 5	12	32	7	18	19	50

Figura 26 – Gráficos com as porcentagens de acertos das cinco questões da Prova 2 da última versão do TECOLI



Vemos pelos gráficos acima que 68% dos respondentes acertaram a primeira questão inteira, 8% acertaram apenas metade e 24% erraram completamente ou não responderam a questão. Para a segunda questão vemos que 39% dos respondentes a acertaram por completo, 11% acertaram metade e 50% erraram completamente ou não responderam. Para a terceira questão temos que 90% dos respondentes a acertaram inteira, 5% acertou apenas metade e 5% errou por completo ou não respondeu. Em relação à quarta questão, 63% dos respondentes a acertaram por completo, 24% acertaram metade e 13% erraram ou não responderam. Por fim, sobre a quinta questão, temos que 50% dos respondentes a acertaram completamente, 15% acertaram metade e 32% a erraram ou não responderam.

No que concerne à confiabilidade da Prova 2, segue abaixo o coeficiente da Alfa de Cronbach:

Tabela 48 – Alfa de Cronbach para a Prova 2

Coeficiente Alfa de Cronbach	
Variáveis Padronizadas	Alfa
	0.743058

Para a prova 2, foi observado um valor considerável para o Alfa de Cronbach, indicando que os itens desta prova são fidedignos, ou seja, a relação entre os itens segue um padrão. Observando o valor do Alfa com a retirada da *i*-ésima variável, não notamos melhora significativa, indicando a não necessidade da retirada de itens da prova.

Apesar do valor de Alfa de Cronbach ser considerável, não significa necessariamente que o instrumento é bom para diferenciar as habilidades. Para este fim será utilizada a TRI.

Tabela 49 – Alfa de Cronbach com as variáveis excluídas para a Prova 2

Coefficiente Alfa de Cronbach com as Variáveis Excluídas		
Variável Excluída	Variáveis Padronizadas	
	Correlação com o Total	Alfa
Item 1	0.541708	0.684684
Item 2	0.501942	0.699654
Item 3	0.507211	0.697689
Item 4	0.374259	0.745577
Item 5	0.613572	0.656802

Prova 3

Ao analisar individualmente a terceira parte do teste, a qual era composta por sete questões de verdadeiro ou falso, e, portanto, possuía pontuação máxima de 7 pontos, observamos os seguintes resultados:

Tabela 50 – Estatísticas referentes à Prova 3 da última versão do TECOLI

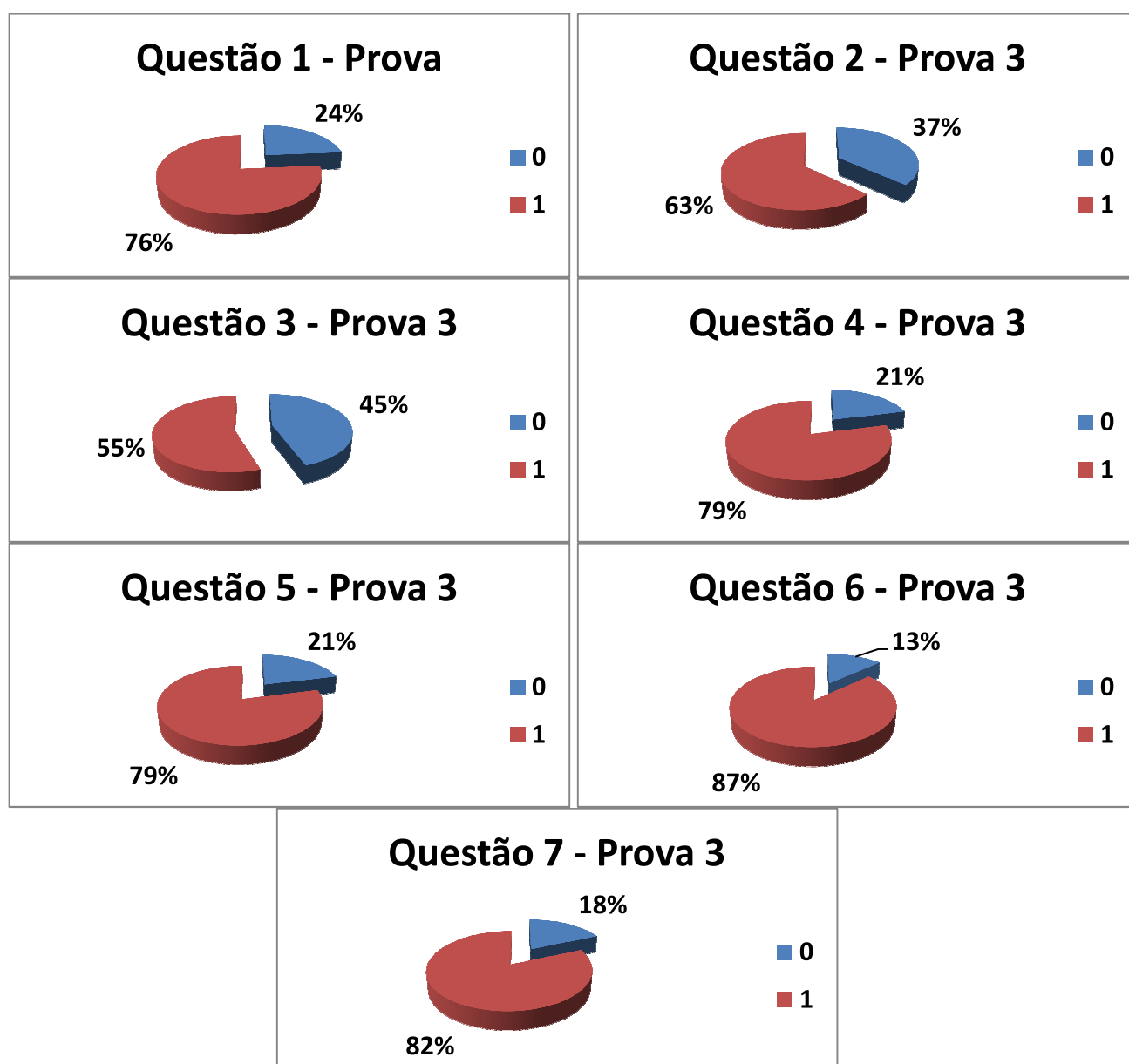
Prova 3		
Estatística	Valor	% de Acerto
Média	5,21	74,44
1º Quartil	5	71,43
Mediana	6	85,71
3º Quartil	6	85,71
Desvio Padrão	1,83	-

Pela tabela acima, vemos que a pontuação média foi de 5,21 pontos, ou seja, têm-se que os 38 respondentes acertaram, em média, cerca de 74% da prova. O desvio padrão aqui encontrado foi de 1,83 pontos. Vemos ainda que 25% dos respondentes acertaram até 5 questões, 50% dos respondentes acertaram até 6 questões e 75% dos respondentes também acertaram até 6 questões. Podemos observar as seguintes frequências de acerto e suas respectivas representações gráficas:

Tabela 51 – Frequência de acertos referente à Prova 3 da última versão do TECOLI

Prova 3	Nota 0		Nota 1	
	N	%	N	%
Questão 1	9	24	29	76
Questão 2	14	37	24	63
Questão 3	17	45	21	55
Questão 4	8	21	30	79
Questão 5	8	21	30	79
Questão 6	5	13	33	87
Questão 7	7	18	31	82

Figura 27 – Gráficos com as porcentagens de acertos das sete questões da Prova 3 da última versão do TECOLI



Vemos pelos gráficos acima que 76% dos respondentes acertaram a primeira questão, 63% acertaram a segunda questão, 55% acertaram a terceira questão, 79% acertaram a quarta e quinta questão, 87% acertaram a sexta questão e 82% acertaram a sétima questão.

Com relação ao coeficiente Alfa de Cronbach, segue abaixo a tabela 52, com o índice deste quesito da prova 3:

Tabela 52 – Alfa de Cronbach para a Prova 3

Coeficiente Alfa de Cronbach	
Variáveis Padronizadas	Alfa
	0.727980

Assim como na prova 2, foi possível observar que o Alfa de Cronbach calculado para a prova 3 também é considerável. Novamente, observando o valor dessa medida com a retirada da i-ésima variável, não há melhora expressiva, indicando que todos os itens devem ser mantidos na prova. Vale ressaltar que apesar do valor de Alfa de Cronbach ser considerável, não significa necessariamente que o instrumento é bom para diferenciar as habilidades. Para este fim será utilizada a TRI.

Tabela 53 – Alfa de Cronbach com as variáveis excluídas para a Prova 3

Coeficiente Alfa de Cronbach com as Variáveis Excluídas		
Variável Excluída	Variáveis Padronizadas	
	Correlação com o Total	Alfa
Item 1	0.371195	0.712316
Item 2	0.316824	0.724748
Item 3	0.179893	0.754716
Item 4	0.570120	0.664148
Item 5	0.490648	0.683906
Item 6	0.653368	0.642695
Item 7	0.530386	0.674113

Prova 4

Por fim, analisando individualmente a quarta prova do teste, a qual era composta por oito questões de preenchimento de lacunas, possuindo pontuação máxima de 8 pontos e uma questão de resposta breve, observamos os resultados a seguir:

Tabela 54 – Estatísticas referentes à Prova 4 da última versão do TECOLI

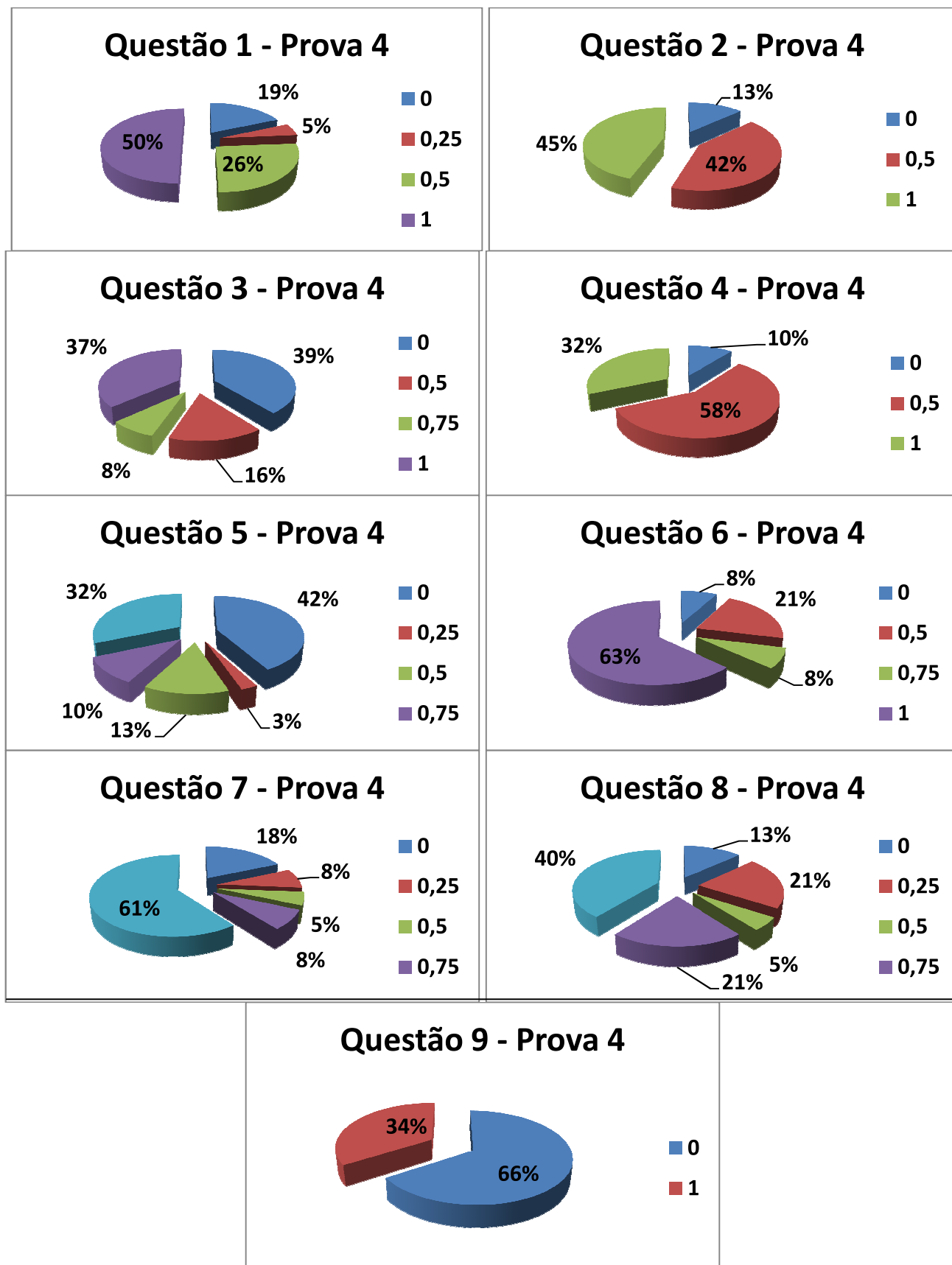
Prova 4		
Estatística	Valor	% de Acerto
Média	5,36	59,58
1º Quartil	3,5	38,89
Mediana	5,75	63,89
3º Quartil	7	77,78
Desvio Padrão	2,27	-

Pela tabela 54, acima, é possível observar que a pontuação média foi de 5,36 pontos, ou seja, tem-se que os 38 respondentes acertaram, em média, cerca de 60% da prova. O desvio padrão aqui encontrado foi o maior dentre as quatro provas, sendo ele de 2,27 pontos. Vemos ainda que 25% dos respondentes obtiveram 3,5 pontos, 50% dos respondentes obtiveram 5,75 pontos e 75% dos respondentes obtiveram 7 pontos. Podemos observar as seguintes frequências de acerto e suas respectivas representações gráficas:

Tabela 55 – Frequência de acertos referente à Prova 4 da última versão do TECOLI

Prova 4	Nota 0		Nota 0,25		Nota 0,5		Nota 0,75		Nota 1	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Questão 1	7	19	2	5	10	26	0	0	19	50
Questão 2	5	13	0	0	16	42	0	0	17	45
Questão 3	15	39	0	0	6	16	3	8	14	37
Questão 4	4	10	0	0	22	58	0	0	12	32
Questão 5	16	42	1	3	5	13	4	10	12	32
Questão 6	3	8	0	0	8	21	3	8	24	63
Questão 7	7	18	3	8	2	5	3	8	23	61
Questão 8	5	13	8	21	2	5	8	21	15	40
Questão 9	25	66	0	0	0	0	0	0	13	34

Figura 28 – Gráficos com as porcentagens de acertos das nove questões da Prova 4 da última versão do TECOLI



Vemos pelos gráficos da figura 28 que 50% dos respondentes acertaram a primeira questão inteira, 26% acertou metade, 5% acertou um quarto da questão e 19% erraram completamente ou não responderam a questão. Para a segunda questão temos que 45% dos respondentes a acertaram inteira, 42% acertaram metade e 13% erraram completamente ou não responderam. Para a terceira questão temos que 37% dos respondentes a acertaram inteira, 8% acertou três quartos da questão, 16% acertaram metade e 39% erraram completamente ou não responderam. Para a quarta questão temos que 32% dos respondentes a acertaram inteira, 58% acertaram metade e 10% erraram completamente ou não responderam. Em relação a quinta questão temos que 32% dos respondentes a acertaram inteira, 10% acertaram três quartos da questão, 13% acertaram metade, 3% acertou um quarto da questão e 42% erraram completamente ou não responderam. Sobre a sexta questão temos que 63% dos respondentes a acertaram inteira, 8% acertaram três quartos da resposta, 21% acertaram metade e 8% erraram completamente ou não responderam. Para a sétima questão temos que 61% dos respondentes a acertaram inteira, 8% acertaram três quartos da questão, 5% acertaram metade, 8% acertou um quarto da questão e 18% erraram completamente ou não responderam. Para a oitava questão temos que 40% dos respondentes a acertaram inteira, 21% acertaram três quartos da questão, 5% acertou metade, 21% acertaram um quarto da questão e 13% erraram completamente ou não responderam. Finalmente, para a nona questão temos que 34% dos alunos a acertaram e por completo e 66% não responderam ou erraram completamente.

A tabela a seguir indica o índice de confiabilidade da prova em questão:

Tabela 56 – Alfa de Cronbach para a Prova 4

Coeficiente Alfa de Cronbach	
Variáveis Padronizadas	Alfa
	0.825558

Para a prova 4, tem-se o maior valor de Alfa observado entre as provas em estudo. Observando este valor com a retirada da *i*-ésima variável, novamente não há melhora expressiva.

Lembramos, mais uma vez, que apesar do valor de Alfa de Cronbach ser consideravelmente alto, não significa que o instrumento seja bom para diferenciar as habilidades. Para este fim será utilizada a TRI.

Tabela 57 – Alfa de Cronbach com as variáveis excluídas para a Prova 4

Coeficiente Alfa de Cronbach com as Variáveis Excluídas		
Variável Excluída	Variáveis Padronizadas	
	Correlação com o Total	Alfa
Item 1	0.617266	0.797352
Item 2	0.533337	0.807281
Item 3	0.568144	0.803196
Item 4	0.502531	0.810856
Item 5	0.562504	0.803861
Item 6	0.589562	0.800660
Item 7	0.561673	0.803959
Item 8	0.538279	0.806704
Item 9	0.289316	0.834618

A seguir daremos início à análise dos itens do TECOLI (5ª. versão) por meio da TRI.

3.4.2 Teoria de Resposta ao Item

Prova 1

Observando a tabela 58, podemos notar que os itens 2 e 3 apresentaram os maiores poderes de discriminação, visto que obtiveram os maiores valores para este índice, seguidos do item 4. Os itens 1 e 5 foram os que apresentaram menor poder de discriminação de habilidades, ainda que moderado.

Sabendo que o I DIF representa a habilidade necessária para uma probabilidade de acerto igual a 50%, e assim, quanto maior este valor, mais difícil é o item, tem-se que a questão considerada mais difícil, foi a questão 5. O item 3 apresenta valor próximo à média (escores possuem média zero e desvio padrão 1), embora negativo, e os demais itens ainda menores.

Pode-se observar que os itens mais fáceis foram os que obtiveram maiores proporções de acerto, enquanto o item considerado mais difícil obteve a menor proporção de acerto desta prova, cerca de 42%.

Ao observar a correlação bisserial para cada um dos itens, tem-se que apenas os itens 2, 3 e 4 são capazes de discriminar de maneira efetiva os alunos que apresentam habilidades diferentes.

Tabela 58 – Medidas observadas para a Prova 1 da última versão do TECOLI

Prova 1				
Item	I DIS	I DIF	Proporção de Acertos	Correlação Bisserial
1	0,513	-0,574	60,5	0,145
2	0,927	-0,5	63,2	0,368

3	0,924	-0,2	55,3	0,351
4	0,803	-0,539	63,2	0,368
5	0,539	0,408	42,1	0,185

Nas ilustrações de 29 a 33 têm-se as curvas características e de informação dos itens. Como apontado por Barros (2008, p.53-54):

A curva de informação está diretamente relacionada com o índice de discriminação do item. Esta curva indica para que faixa de habilidade o item possui maior poder de discriminação, isto é, permite analisar o quanto o item contém de informação para cada nível de habilidade. Essa faixa é definida em torno do índice de dificuldade. Desta forma, um item cuja a curva de informação apresenta uma curvatura muito pouco acentuada possui baixa informação.

Figura 29 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 1 (Prova 1)

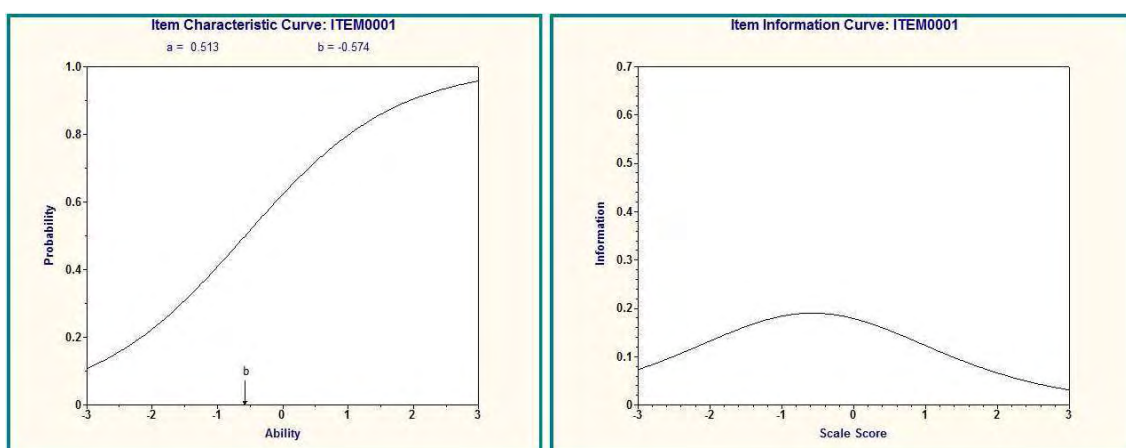


Figura 30 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 2 (Prova 1)

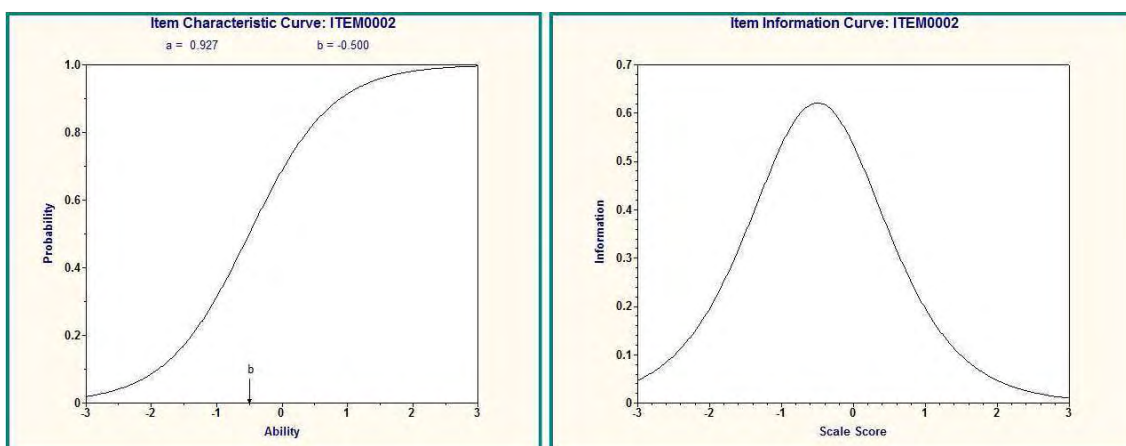


Figura 31 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 3 (Prova 1)

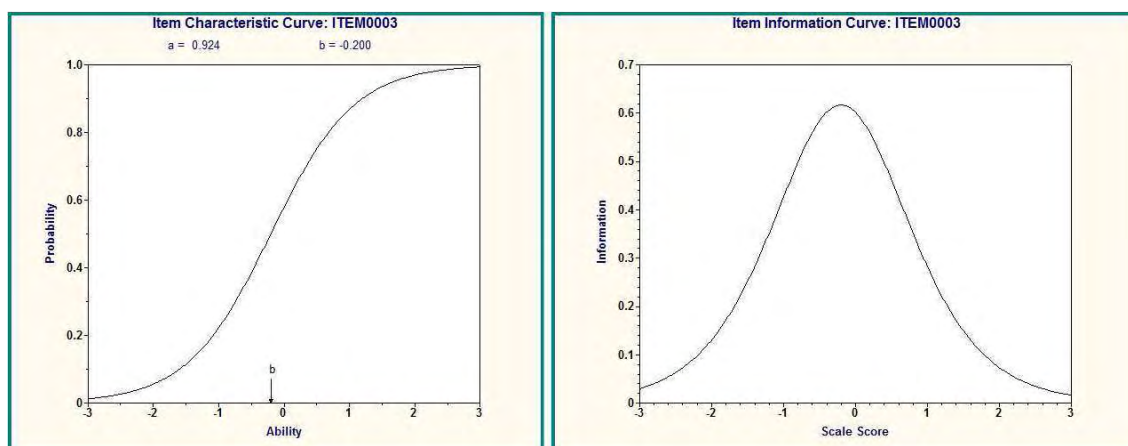


Figura 32 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 4 (Prova 1)

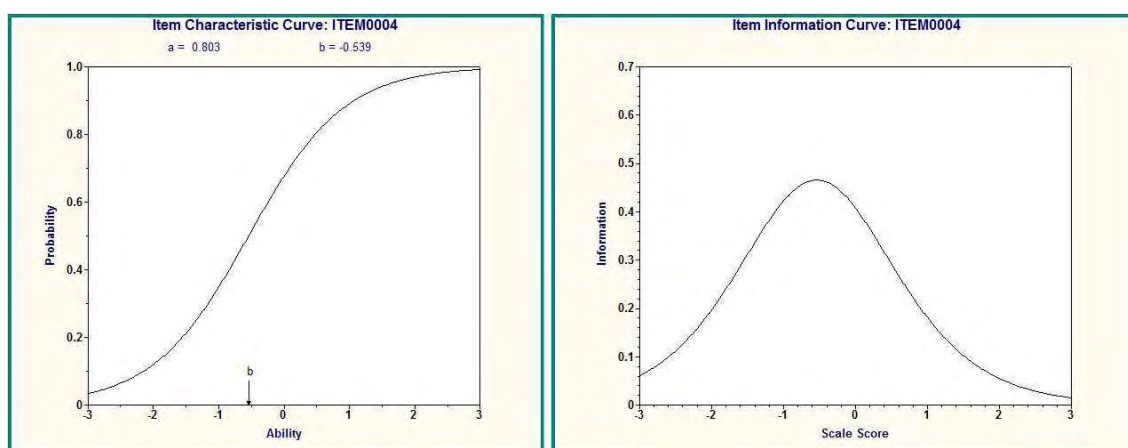
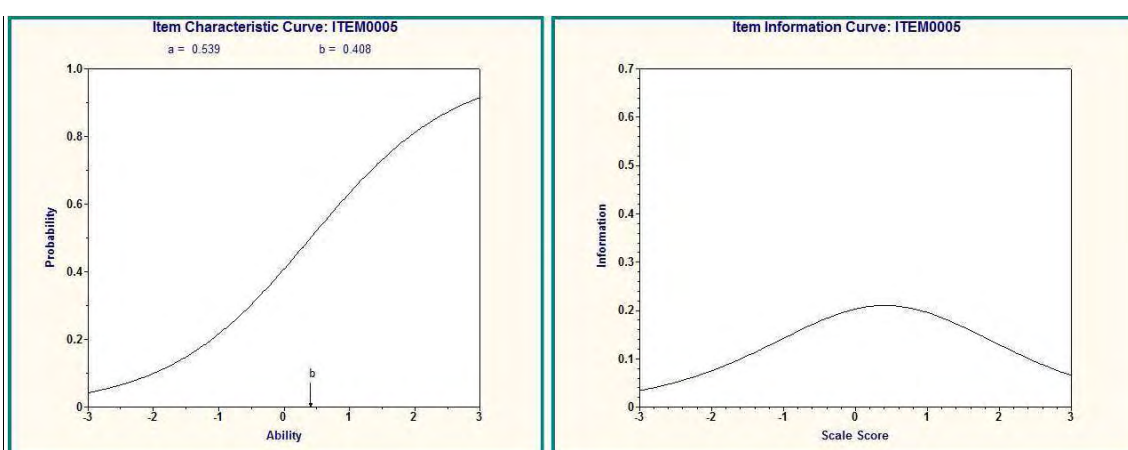


Figura 33 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 5 (Prova 1)



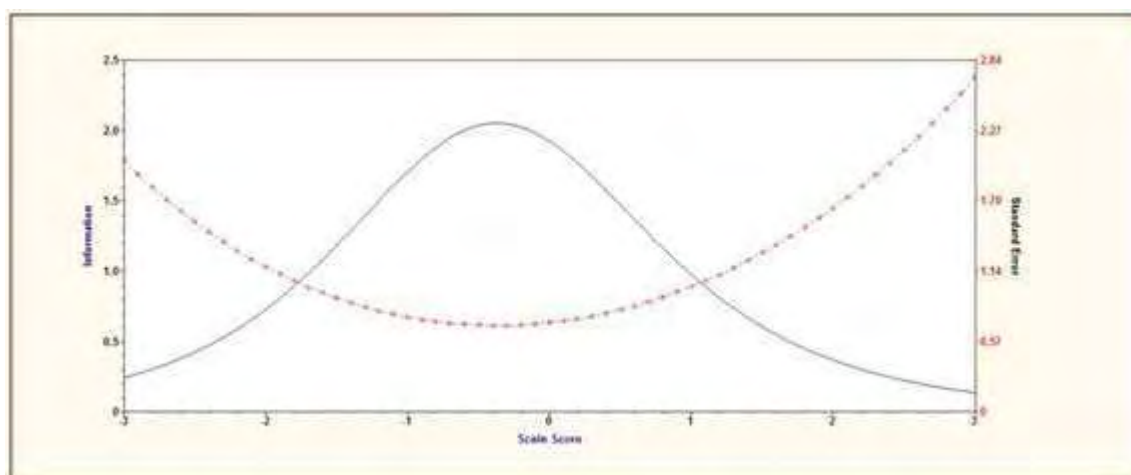
Como já citado anteriormente, os itens 2, 3 e 4 foram os que apresentaram maior poder de discriminação, sendo assim, suas curvas características são as mais íngremes. Em contrapartida, os itens 1 e 5 possuem curvas características não tão inclinadas. Isto porque a discriminação dos itens é revelada através da inclinação da reta. Quando o I DIF não está

visível na CCI, a dificuldade do item está fora da faixa -3 a 3, o que indica um item muito fácil ou muito difícil.

Observando as curvas de informação, para todos os itens, exceto o item 5, nota-se que a informação do item é maior para os níveis de habilidades entre -2 e 1, isto é, o item é mais apropriado para aqueles alunos cujo nível de habilidade está neste intervalo. Neste intervalo a habilidade é estimada com maior precisão, ou seja, com menor variabilidade. Para o item 5, a informação é maior para o intervalo de habilidade [-1; 2]. Ainda, para os itens 2, 3 e 4, a informação é muito maior que para os demais, indicando que tais itens são os mais informativos.

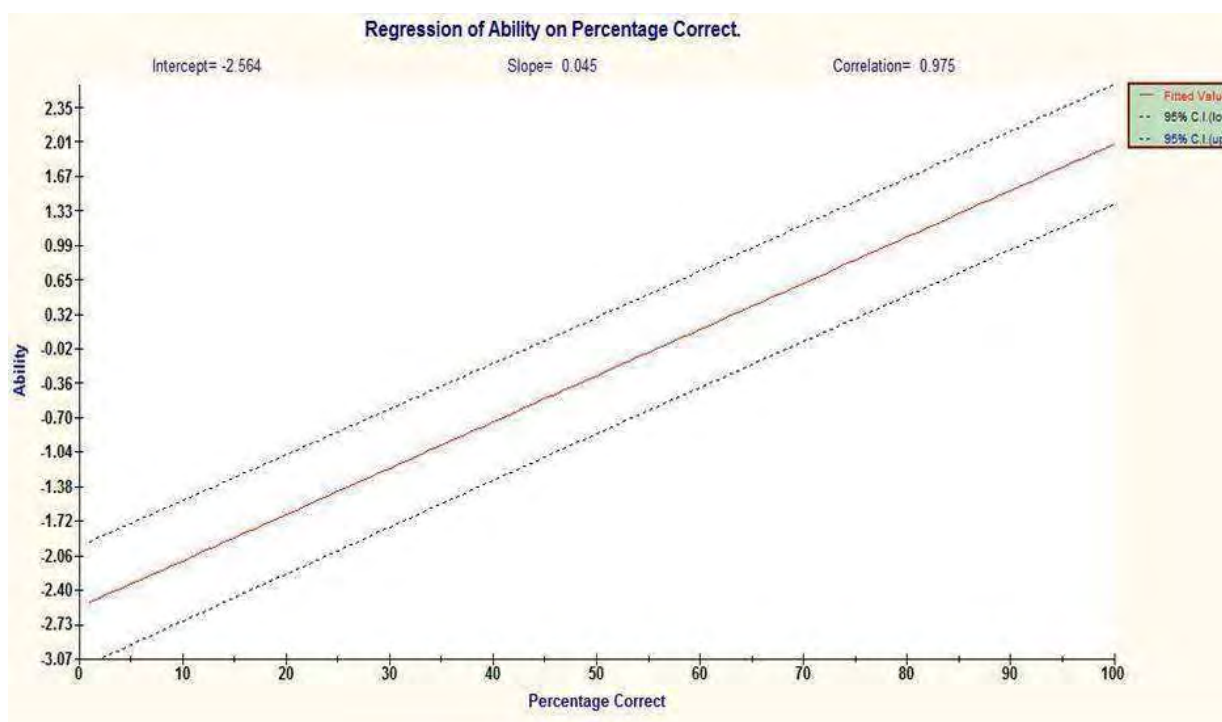
Na figura 34 pode-se observar a curva de informação total do teste, que nada mais é do que a soma das informações fornecida por cada item. A informação máxima encontra-se nos níveis de habilidade entre [-1 e 0,5], o que indica que o teste como um todo discrimina melhor os sujeitos que possuem habilidade em torno deste valor.

Figura 34 – Curva de Informação do Teste (Prova 1)



A figura 35 mostra a relação entre a porcentagem de acerto e a habilidade, assim, quanto maior a habilidade, maior a porcentagem de acerto. Essa relação fica mais evidente ao observar a correlação entre elas, que é próxima de 1 (0,975). Também é possível notar que a máxima porcentagem de acerto é obtida com habilidade próxima de 2, ou seja, 2 desvios-padrões acima da média.

Figura 35 – Gráfico Habilidade x Porcentagem Correta – Prova 1



Como visto anteriormente, o item 5 apresenta menor proporção de acerto, enquanto as maiores proporções estão distribuídas nos demais itens.

Enquanto a figura 36 apresenta a porcentagem de acerto em cada um dos itens da prova 1, a figura 37, a seguir, mostra os I DIS dos itens em forma crescente, bem como a figura 38, que é referente aos I DIF. Os itens da prova em estudo têm bom poder discriminatório, visto que o I DIS varia entre 0,5 e 1. Quanto à dificuldade, apenas um item, o 5, apresentou um índice positivo. Assim, os outros itens da prova podem ser considerados fáceis e muito fáceis.

Figura 36 – Porcentagem de Acerto em cada Item (Prova 1)

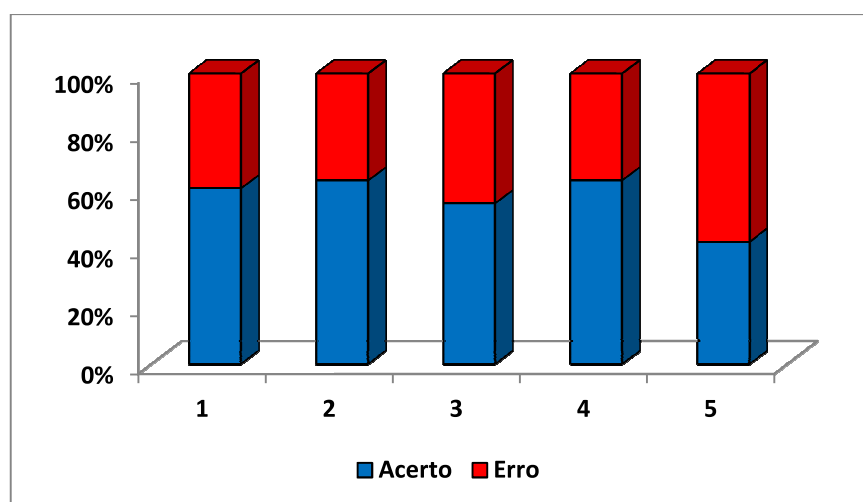


Figura 37 – Índice de Discriminação dos Itens (Prova 1)

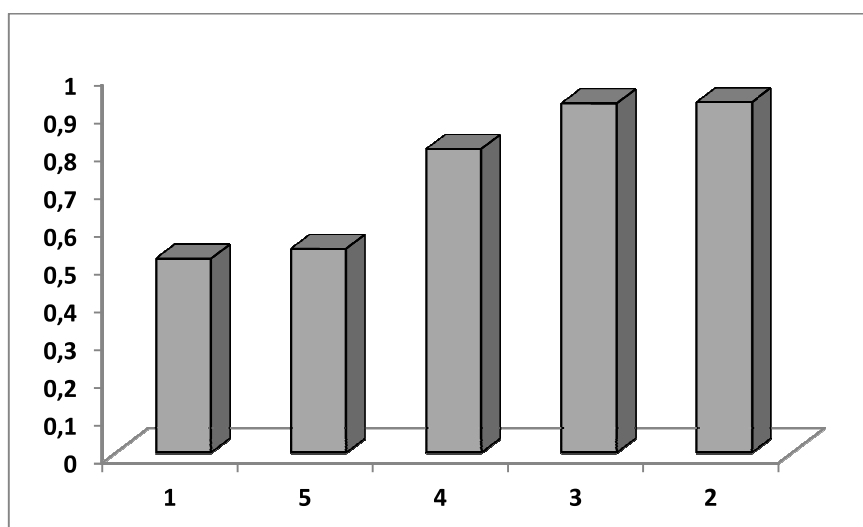
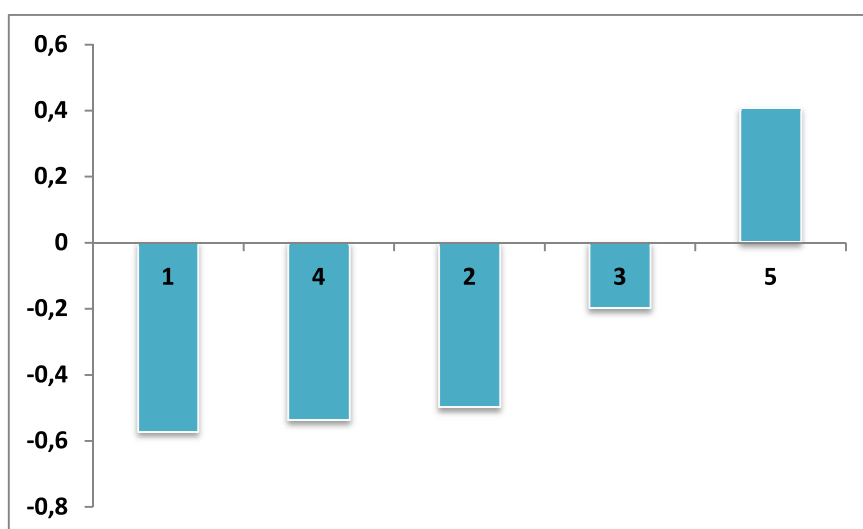
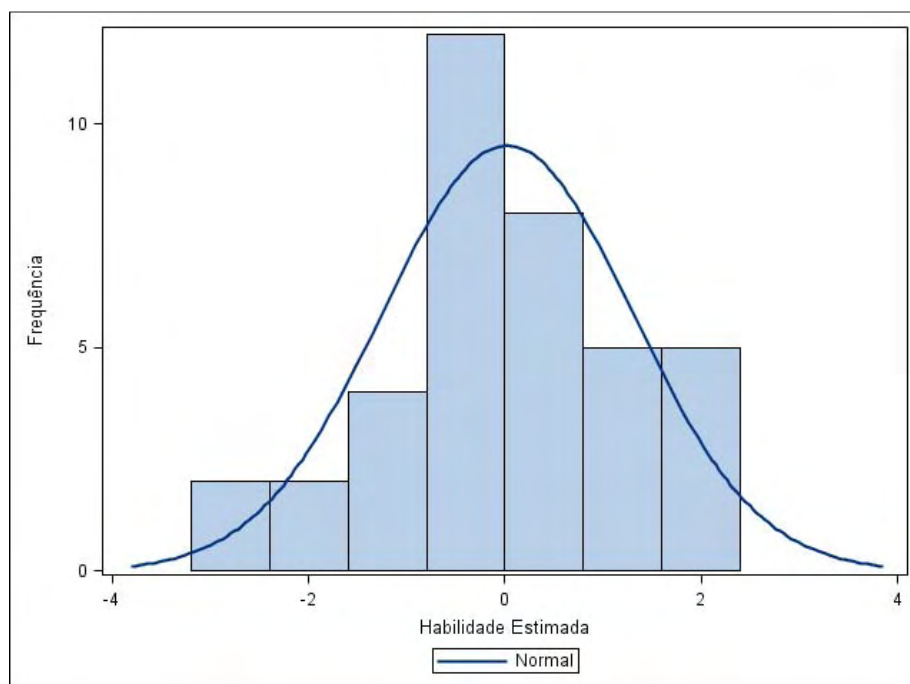


Figura 38 – Índice de Dificuldade dos Itens (Prova 1)



Tem-se na figura 39 o histograma dos escores de habilidades estimados na prova 1. Os indivíduos não se encontram distribuídos de forma homogênea, presentes no intervalo de $[-3; 2]$, com maior concentração em torno da média zero. Além disso, observam-se indivíduos com habilidade bem abaixo da média, assim como indivíduos com habilidade acima da média.

Figura 39 – Histograma Habilidade Estimada (Prova 1)



Como essa prova apresenta respostas dicotômicas, foi possível construir a tabela 59, a qual apresenta as estimativas dos parâmetros dos itens e probabilidades de acerto em diferentes níveis de conhecimento. Foi construída a escala de conhecimento na métrica (0,1), onde o valor zero na escala corresponde ao nível médio de conhecimento, sendo os valores positivos acima da média e os negativos abaixo.

As caselas escuras destacam onde o item atingiu uma probabilidade de acerto acima de 0,60, determinando seu nível de conhecimento.

Fazendo a interpretação da escala e levando em consideração a probabilidade de acerto acima de 0,60, verifica-se que uma pessoa com nível de conhecimento 1 está apta para responder corretamente todos os itens, enquanto que uma pessoa com nível de conhecimento 0 só está apta para responder corretamente os itens 1, 4 e 2. Ou seja, para estar apto a responder corretamente pelo menos 3 itens, o indivíduo deve possuir habilidade no mínimo próximo à habilidade média. Vale ressaltar que quanto maior que 1 for a habilidade do indivíduo, maior é a probabilidade de responder corretamente todos os itens da prova 1.

Tabela 59 – Medidas observadas x Habilidade para a Prova 1

Prova 1											
Item	I DIS	I DIF	Habilidade								
			-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
1	0,513	-0,574	0,0480	0,1076	0,2238	0,4082	0,6226	0,7978	0,9042	0,9576	0,9818
4	0,803	-0,539	0,0088	0,0336	0,1198	0,3477	0,6761	0,8910	0,9697	0,9921	0,9980
2	0,927	-0,5	0,0040	0,0191	0,0860	0,3126	0,6874	0,9140	0,9809	0,9960	0,9992
5	0,539	0,408	0,0173	0,0422	0,0992	0,2158	0,4076	0,6324	0,8113	0,9149	0,9641
3	0,924	-0,2	0,0026	0,0121	0,0559	0,2216	0,5779	0,8682	0,9694	0,9935	0,9986

Pelos resultados obtidos, nota-se que para a prova 1, o Alfa de Cronbach, apresentado na subseção referente à análise descritiva da prova 1, foi baixo, indicando que o teste não é muito consistente no sentido de medir o mesmo padrão de resposta entre os indivíduos. A TRI para esta prova mostrou que nenhum item apresentou I DIS maior que um, o que mostra que a discriminação dos itens é deficiente. Em relação aos índices de dificuldade, observa-se que foram baixos para todos os itens, exceto no item 5, isto pode ser notado também nas altas porcentagens de acerto dos demais. No geral, observamos que para ter probabilidade alta de acerto é necessária habilidade de 1 desvio padrão acima da média, e para ter 100% de chance de acertar totalmente a prova, é necessário habilidade 2.

Diante das análises, tanto geral quanto dos itens, cremos que o melhor a ser feito é substituímos os itens da prova 1 por outros, também de múltipla escolha, sem, no entanto, optarmos pela troca do texto áudio base. Como veremos adiante na análise dos pareceres dos candidatos ao teste acerca da prova 1, o conteúdo do texto, bem como a duração do áudio de tal texto, foram apontados pela maioria destes como bons e/ou muito bons.

Prova 2

De acordo com a tabela 60, podemos notar que todos os itens apresentaram I DIS acima de um, sendo que os maiores foram observados nos itens 3 e 2, seguidos de 5, 1 e 4, este último com menos valor, mas ainda acima de um.

Os parâmetros de dificuldade para itens politômicos não são de interpretação direta como acontece com itens dicotômicos. Desta forma, estes serão avaliados diretamente no gráfico das curvas características de informação – CCI.

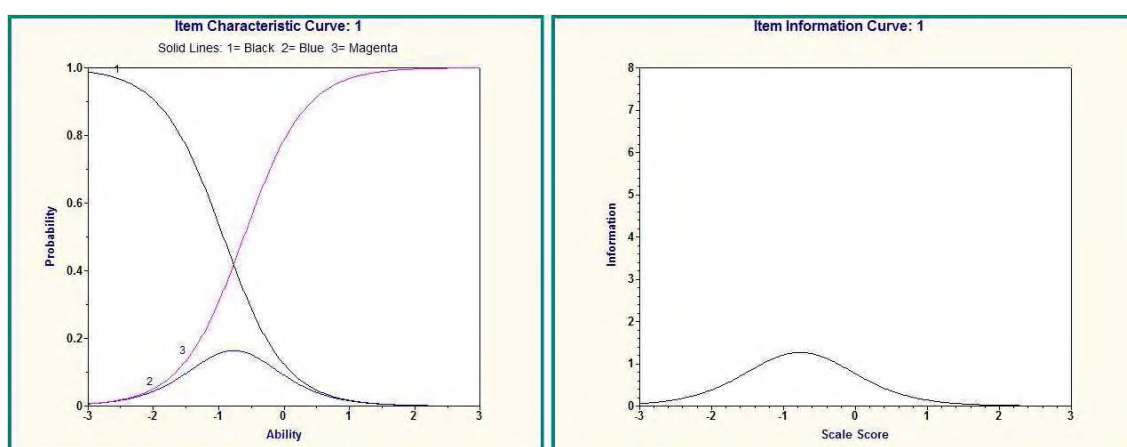
Tabela 60 – Medidas observadas para a Prova 2 da última versão do TECOLI

Prova 2			
Item	Índice de Discriminação	Índice de Dificuldade	
		B(1)	B(2)
1	2,11	-0,93	-0,61
2	3,57	0,01	0,3
3	5,03	-1,72	-1,31
4	1,02	-2,21	-0,66
5	2,24	-0,61	-0,01

Nas Figuras de 40 a 44 têm-se as curvas características e de informação de cada um dos itens pertencentes à prova 2. Os gráficos mostram as probabilidades de resposta de cada categoria: 0, 0,5 e 1.

Analisando o primeiro item (Figura 40), pode-se observar que a probabilidade de um indivíduo errar totalmente a questão cai com o aumento da habilidade. Por outro lado, a probabilidade de acertar completamente a questão aumenta com o aumento da habilidade, sendo que o conhecimento que o indivíduo necessita para obter 50% de chance de acerto é -0,61, como visto na tabela 60. Assim, um indivíduo abaixo da média tem boa probabilidade de acertar a questão por inteiro. Tem-se ainda que a probabilidade de acertar metade da questão é baixa, havendo destaque apenas para os extremos (acertar ou errar totalmente). Em relação à curva de informação deste item, obtém-se média informação para indivíduos com habilidade entre $[-0,5;0]$.

Figura 40 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 1 (Prova 2)

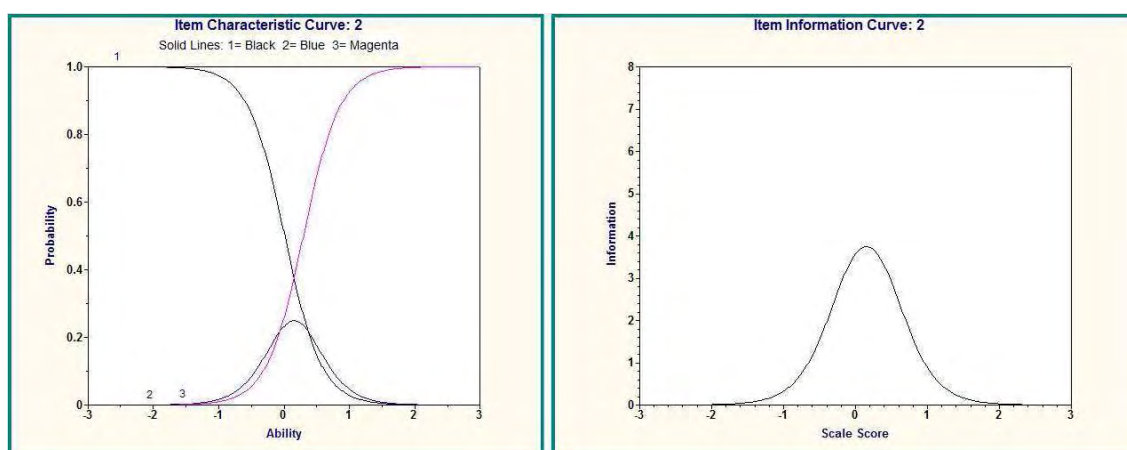


Para o segundo item (figura 41), torna-se possível observar que a probabilidade de um indivíduo errar totalmente a questão também cai com o aumento da habilidade. Por outro lado, a probabilidade de acertar completamente a questão aumenta com o aumento da

habilidade, sendo que o conhecimento que o indivíduo necessita para obter 50% de chance de acerto é 0,3, como visto na tabela 60. Nota-se também que um indivíduo com habilidade acima de 2 possui 100% de chance de acertar esta questão, em contrapartida, indivíduos com habilidade menor que -2 tem 100% de chance de errar a questão. Além disso, tem-se que indivíduos com habilidade abaixo da média tem maior probabilidade de errar, e o contrário acontece com os indivíduos de habilidade acima da média.

A curva de informação do item é alta e considerada mais informativa para sujeitos com habilidades no intervalo de $[-0,7; 1]$

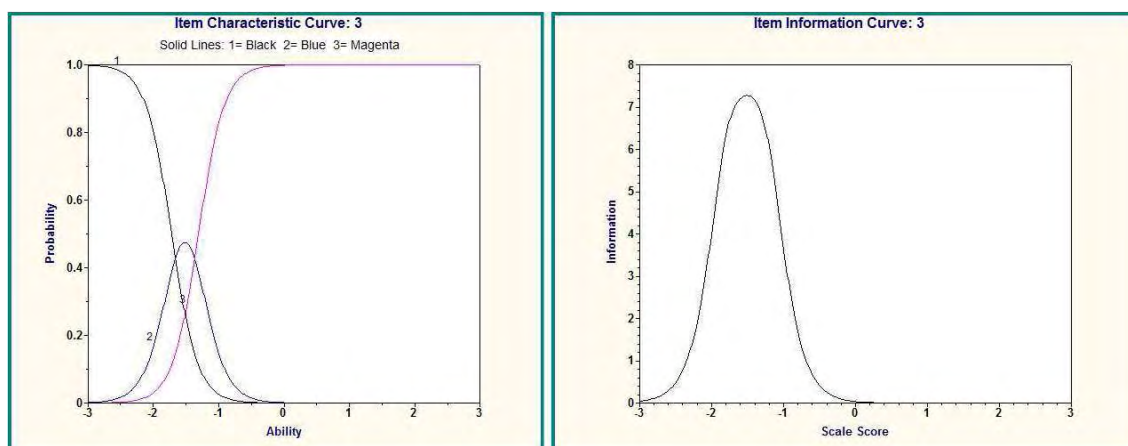
Figura 41 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 2 (Prova 2)



No terceiro item (figura 42), torna-se possível observar que a probabilidade de um indivíduo errar totalmente a questão novamente cai com o aumento da habilidade, assim como a probabilidade de acertar completamente a questão cresce com o aumento da habilidade, sendo que o conhecimento que o indivíduo necessita para obter 50% de chance de acerto é -1,31, como visto na Tabela 19. Nota-se também que indivíduos com habilidade em torno de -1,5 tem maior probabilidade de acertar metade da questão. Além disso, tem-se ainda que indivíduos com habilidade média já tem chance de 100% de acerto total da questão.

A curva de informação do item é bastante alta e considerada mais informativa para sujeitos com habilidades no intervalo de $[-2; -1]$.

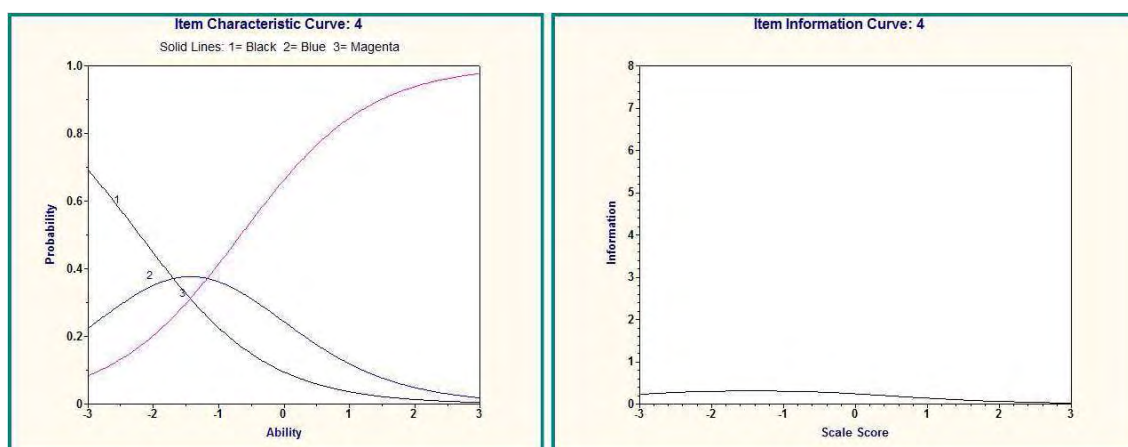
Figura 42 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 3 (Prova 2)



Observando a figura 43, correspondente ao quarto item, é possível observar que a probabilidade de um indivíduo errar totalmente a questão cai com o aumento da habilidade, assim como a probabilidade de acertar completamente a questão cresce com o aumento da habilidade, sendo que o conhecimento que o indivíduo necessita para obter 50% de chance de acerto é -0,66. Nota-se também que indivíduos com habilidade em torno de -1,5 tem maior probabilidade de acertar metade da questão do que obter as demais pontuações possíveis. Além disso, na faixa entre -3 e 3 de habilidade não é possível observar nem 100% de chance de acerto nem 100% de chance de erro.

A curva de informação é baixa para todos os índices de habilidade, indicando baixa exatidão nas estimativas.

Figura 43 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 4 (Prova 2)

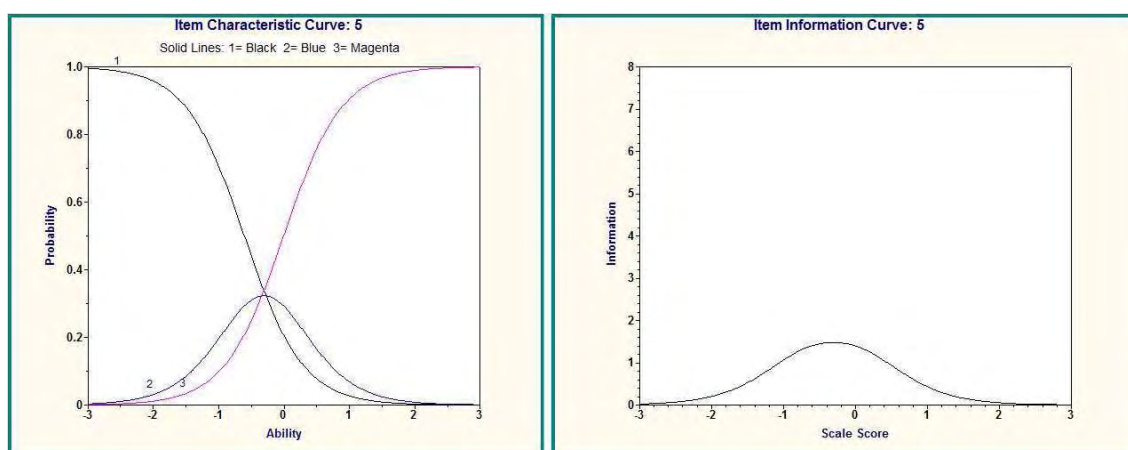


Pela figura 44, correspondente ao último item, pode-se observar que a probabilidade de um indivíduo errar totalmente a questão cai com o aumento da habilidade. Por outro lado, a

probabilidade de acertar completamente a questão aumenta com o aumento da habilidade, sendo que o conhecimento que o indivíduo necessita para obter 50% de chance de acerto é -0,01. Assim, um indivíduo que se encontra pouco abaixo da média tem maior probabilidade de acertar a questão por inteiro do que obter as demais pontuações. Tem-se ainda que a probabilidade de acertar metade da questão é inferior às demais. Além disso, indivíduos com habilidades extremas, -3 e 3, têm respectivamente 100% de chance de errar ou acertar o item.

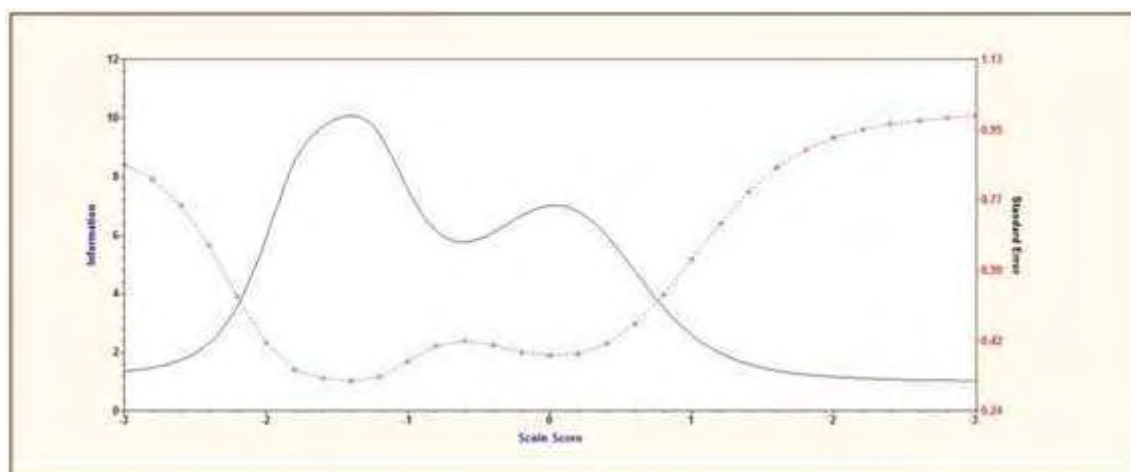
Em relação à curva de informação, observa-se informação mediana para indivíduos com habilidade entre [-1,5; 1].

Figura 44 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 5 (Prova 2)



Na figura 45 pode-se observar a curva de informação total do teste. Observa-se que a informação máxima encontra-se nos níveis de habilidade entre [-2; -1] o que indica que o teste como um todo discrimina melhor os sujeitos que possuem habilidade em torno deste valor, seguido do intervalo de habilidade [-0,5; 1].

Figura 45 – Curva de Informação do Teste (Prova 2)



Como visto na análise descritiva dos dados, o item 2 é o que apresenta menor proporção de acerto, enquanto as maiores proporções estão distribuídas nos demais itens, sendo que o item 3 apresenta a maior proporção de acertos, cerca de 90%.

Enquanto a figura 46 apresenta a porcentagem de acerto em cada um dos itens da prova 2, a figura 47 mostra, de forma crescente, os índices de discriminação de cada uma das questões que compõe a prova 2.

Figura 46 – Porcentagem de Acerto em cada Item (Prova 2)

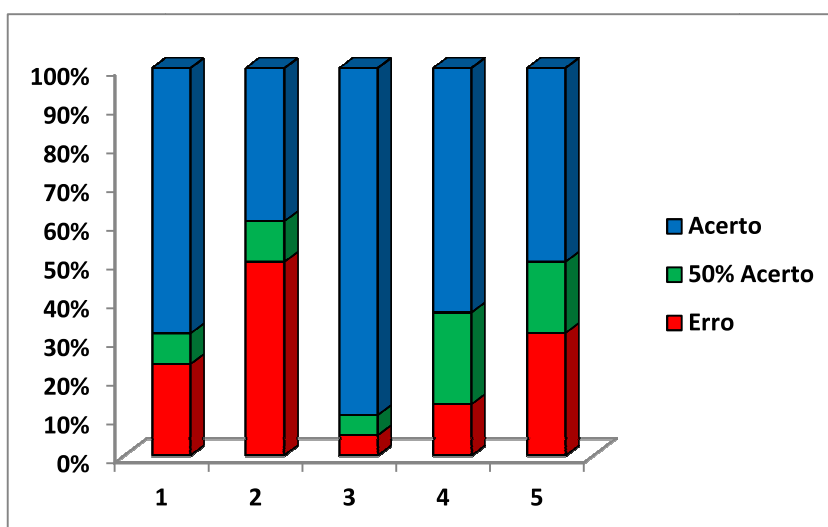
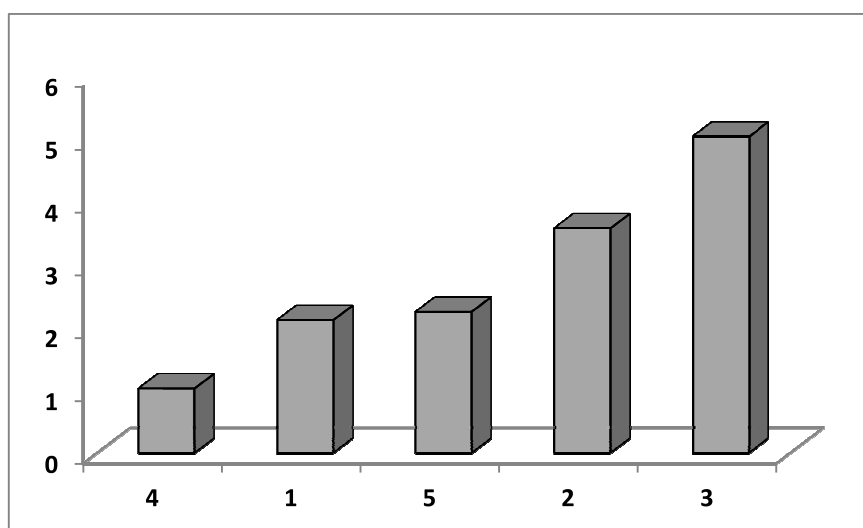


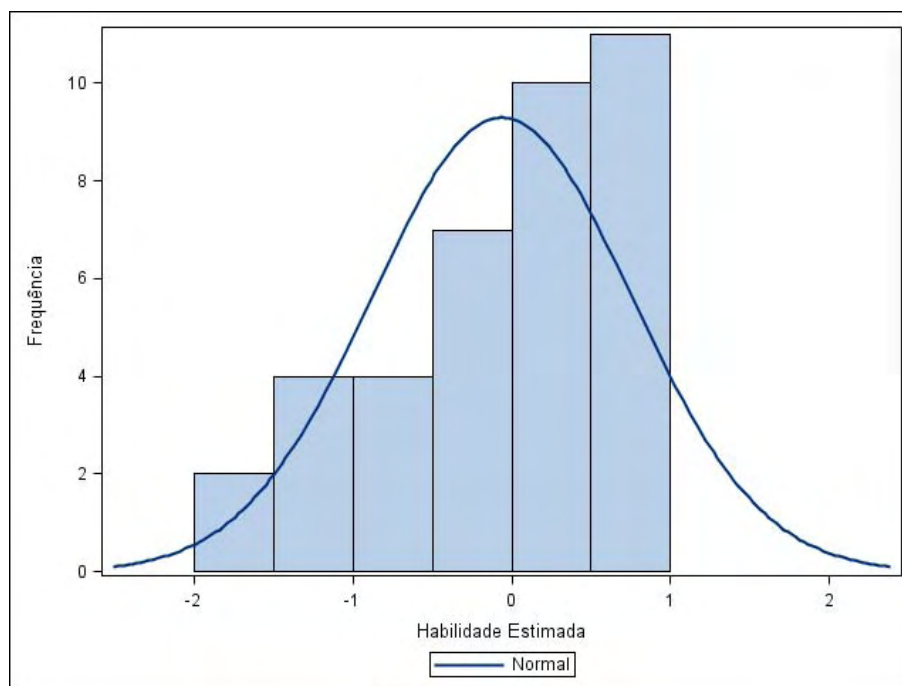
Figura 47 – Índice de Discriminação dos Itens (Prova 2)



Tem-se na figura 48 o histograma dos escores de habilidades estimados. Os indivíduos não se encontram distribuídos de forma homogênea, e sua frequência cresce com o aumento da habilidade, variando $[-2, 1]$, com maior concentração em torno da média zero. Observam-

se indivíduos com habilidade bem abaixo da média, assim como indivíduos com habilidade acima da média. Além disso, foram observados maior número de indivíduos com habilidade de 1 desvio padrão acima da média

Figura 48 – Histograma Habilidade Estimada (Prova 2)



Os resultados da prova 2 mostraram que, de acordo com o Alfa de Cronbach, existe consistência entre as respostas, logo a prova avalia o mesmo constructo. Pela TRI, nota-se que os itens apresentaram alto I DIS, ou seja, são capazes de identificar alunos com diferentes habilidades. A prova em si não pode ser considerada difícil, visto que para ter 50% de chance de acertar a questão, na maioria das vezes, é necessária habilidade abaixo da média ou, pelo menos, em torno da média. Essa não dificuldade também pode ser verificada através da alta porcentagem de acertos e por meio dos pareceres dados pelos candidatos em seus questionários acerca da prova 2 na subseção 3.4.3.

Partindo-se deste pressuposto, a prova 2 pode ser considerada fácil, mas com uma boa validade e fidedignidade, tendo apresentado apenas o item número 4 com um I DIS baixo e próximo de 1. Além disso, na faixa entre -3 e 3 de habilidade não é possível observar nem 100% de chance de acerto nem 100% de chance de erro.

Como já afirmamos anteriormente, nesse capítulo, quando o I DIF não está visível na CCI, a dificuldade do item está fora da faixa -3 a 3, o que, neste caso específico, indica um item muito fácil. Assim, a curva de informação do item 4 é baixa para todos os índices de

habilidade, indicando baixa exatidão nas estimativas. Deste modo, o ideal é que tal item seja revisto e refeito ou excluído desta prova para uma nova aplicação do TECOLI.

Prova 3

Para a prova 3, através da tabela 61, é possível notar que os itens de 4 a 7 apresentaram os maiores poderes de discriminação, uma vez que obtiveram os maiores valores de I DIS, seguidos dos itens 1, 2 e 3, com o 3 apresentando o menor índice dentre todos, nível ainda considerado moderado.

Em relação ao I DIF, todos os itens apresentaram valores negativos, indicando que não é necessário possuir habilidade acima da média para ter 50% de chance de acertar o item. Por sua vez, o item 3 apresentou a menor proporção de acerto, o que justifica seu maior I DIF em relação aos demais, embora esta proporção ainda seja acima de 50% e seu I DIF negativo.

Ao observar a correlação bisserial, tem-se que todos os itens, com exceção do item 3, são capazes de discriminar de maneira efetiva os indivíduos que apresentam habilidades diferentes.

Tabela 61 – Medidas observadas para a Prova 3 da última versão do TECOLI

Prova 3				
Item	I DIS	I DIF	Proporção de Acertos	Correlação Bisserial
1	0,872	-1,074	76,3	0,486
2	0,735	-0,541	63,2	0,406
3	0,554	-0,252	55,3	0,212
4	1,137	-1,055	78,9	0,804
5	0,987	-1,134	78,9	0,669
6	1,362	-1,404	86,8	1
7	1,059	-1,233	81,6	0,751

Nas ilustrações de 49 a 55 têm-se as curvas características e de informação dos itens.

Como já citado anteriormente, os itens 4, 5, 6 e 7 apresentaram as curvas características mais íngremes, indicando maior poder de discriminação. Em contrapartida, os outros itens possuem curvas características menos inclinadas, mas também com bom poder de discriminação.

Observando as curvas de informação, tem-se que a informação do item 1 é média para habilidades no intervalo $[-2,5; 0,5]$, do item 2 é baixa para o intervalo $[-2; 1]$, do item 3 é baixa para o intervalo $[-2; 2]$, e dos itens de 4 a 7, a informação é alta para os níveis de habilidade entre $[-2,5; 0]$.

Figura 49 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 1 (Prova 3)

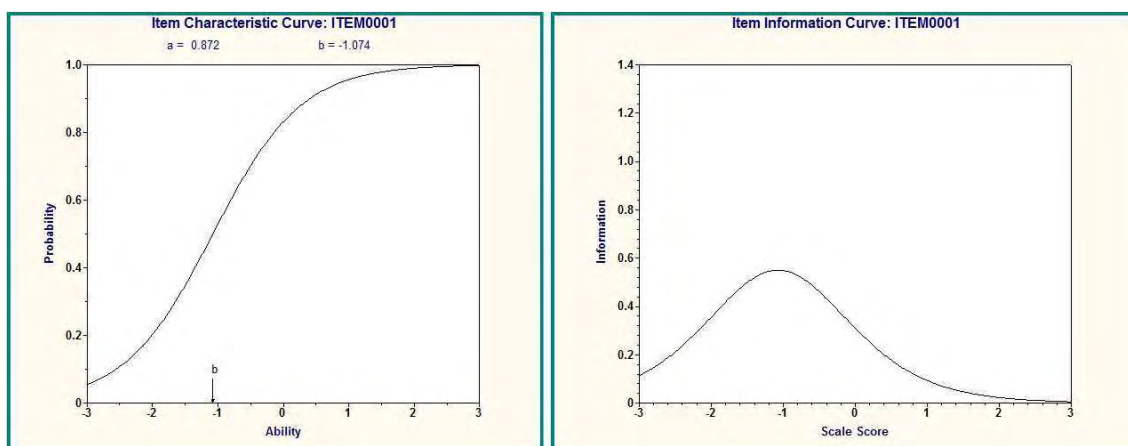


Figura 50 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 2 (Prova 3)

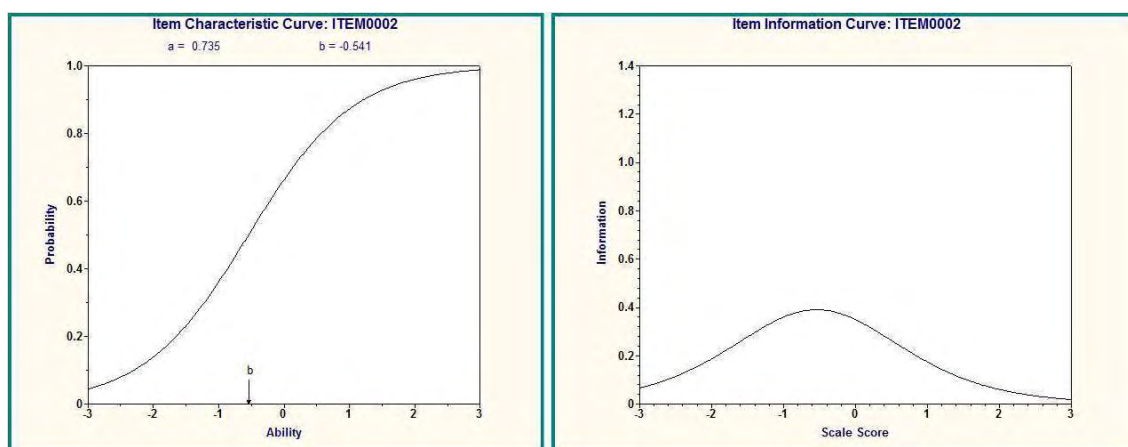


Figura 51 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 3 (Prova 3)

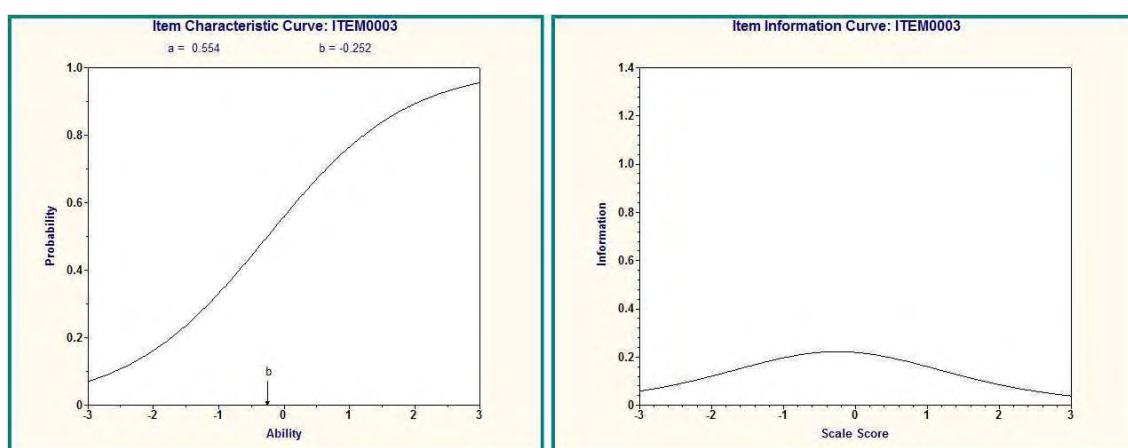


Figura 52 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 4 (Prova 3)

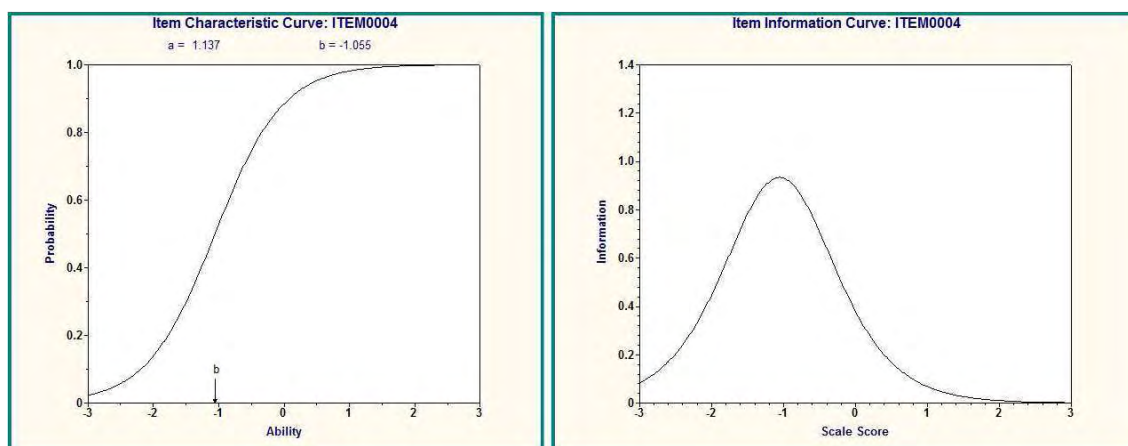


Figura 53 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 5 (Prova 3)

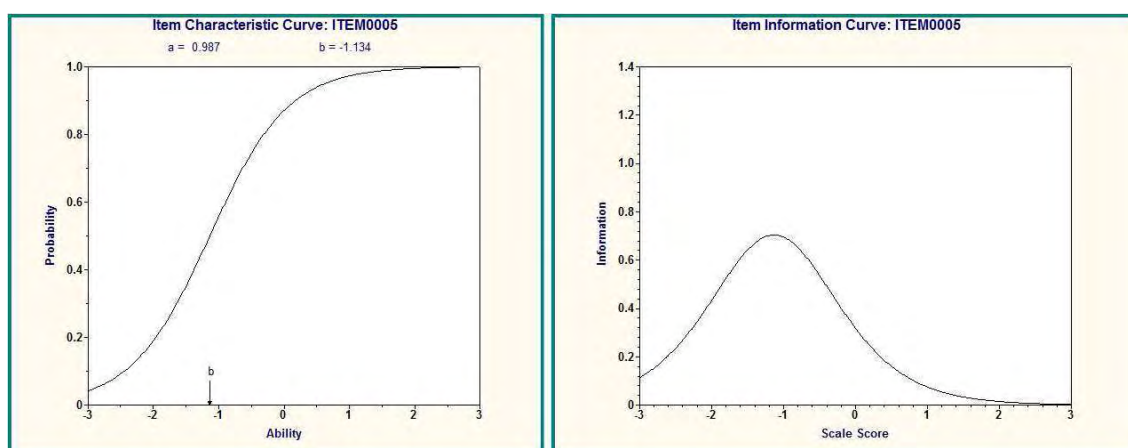


Figura 54 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 6 (Prova 3)

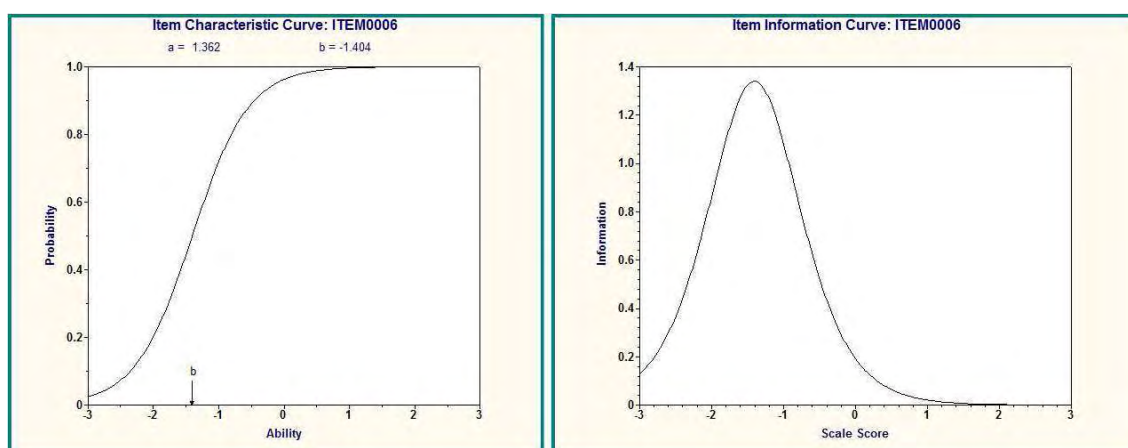
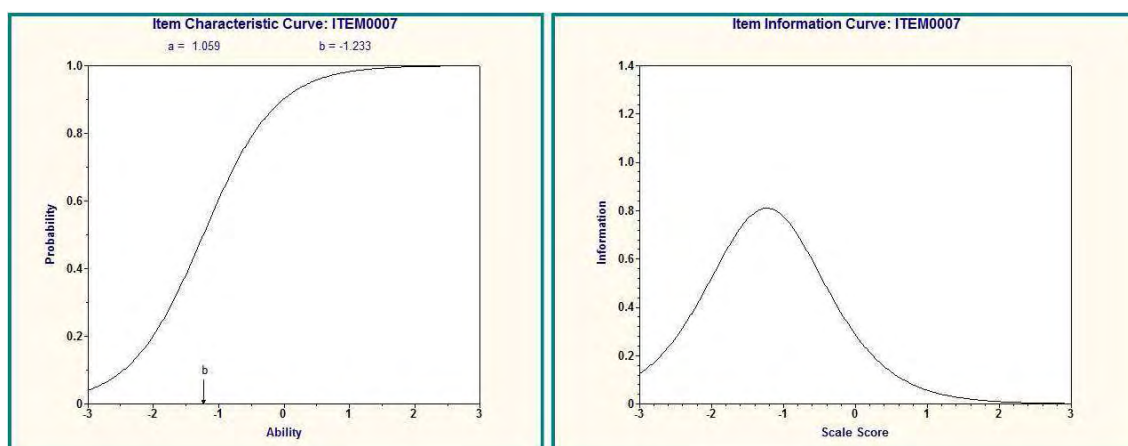
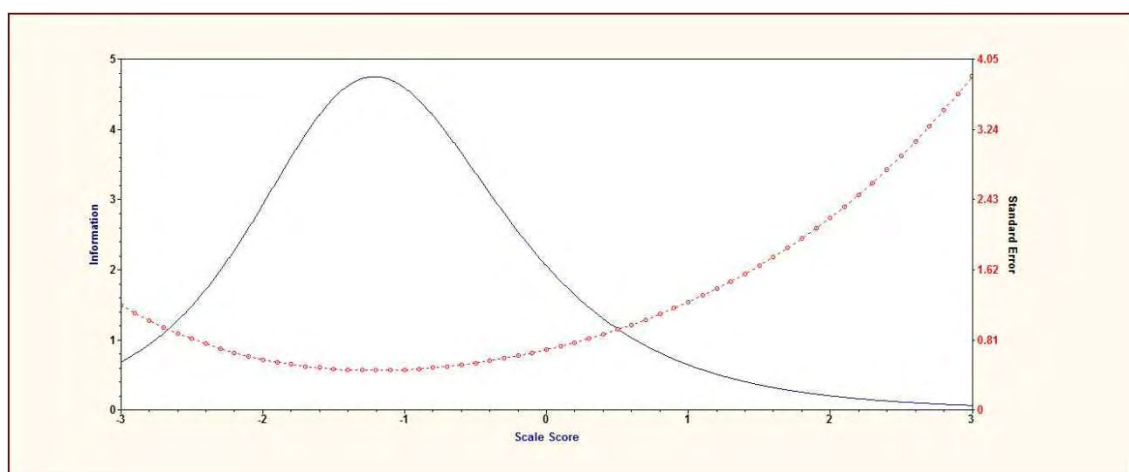


Figura 55 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 7 (Prova 3)



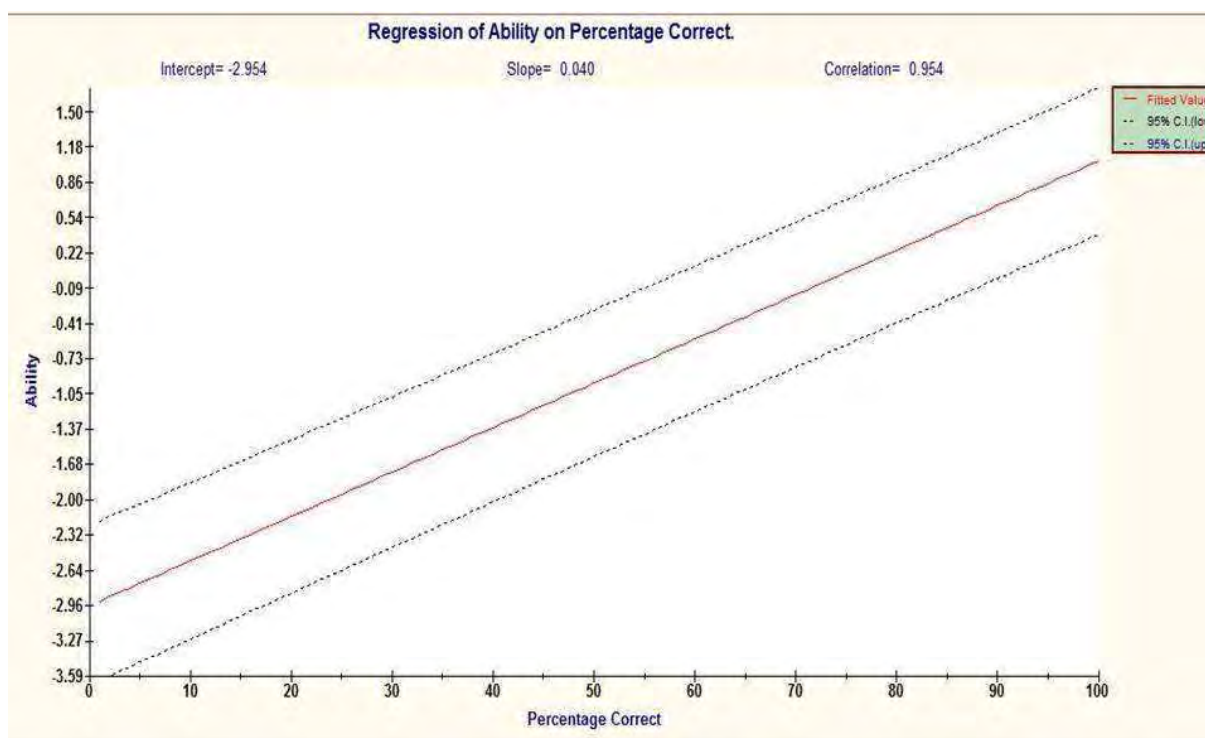
Na figura 56 pode-se observar a curva de informação total do teste, na qual a informação máxima encontra-se entre os níveis de habilidades $[-2; 0]$, o que indica que o teste como um todo discrimina melhor os sujeitos que possuem habilidade nesse intervalo.

Figura 56 – Curva de Informação do Teste (Prova 3)



A figura 57 mostra a relação entre a habilidade e a porcentagem de acerto, sendo que quanto maior a habilidade, maior a porcentagem de acerto. Essa relação fica mais evidente ao observar a correlação entre essas medidas, que no caso é próxima a 1 (0,954). Também é fácil perceber que habilidade próxima de 1 (um desvio padrão acima da média) pode produzir porcentagem máxima de acerto.

Figura 57 – Gráfico Habilidade x Porcentagem Correta (Prova 3)



Como já citado anteriormente, o item 3 é o que apresenta a menor proporção de acertos, enquanto as maiores proporções estão distribuídas nos demais itens.

Enquanto a figura 58 apresenta a porcentagem de acerto em cada item da prova 3, as figuras 59 e 60, indicam, respectivamente, e de forma crescente, os I DIS e os I DIF dos itens.

Figura 58 – Porcentagem de Acerto em cada Item (Prova 3)

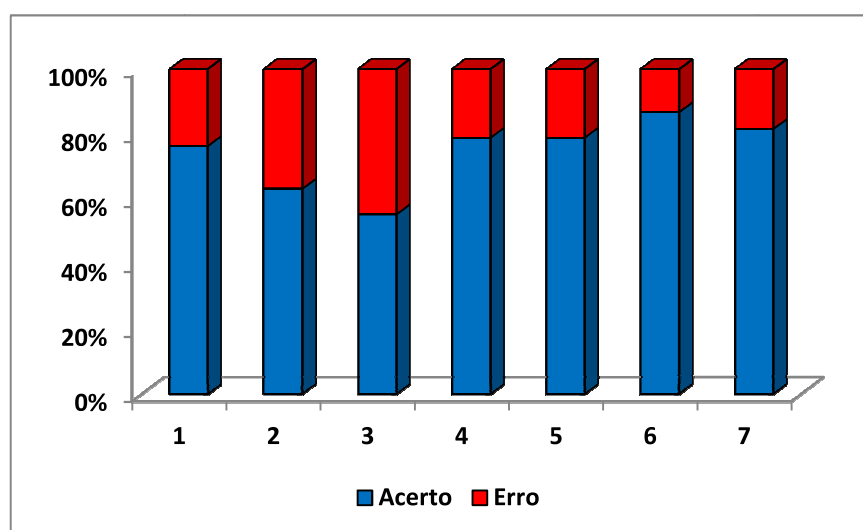


Figura 59 – Índice de Discriminação dos Itens (Prova 3)

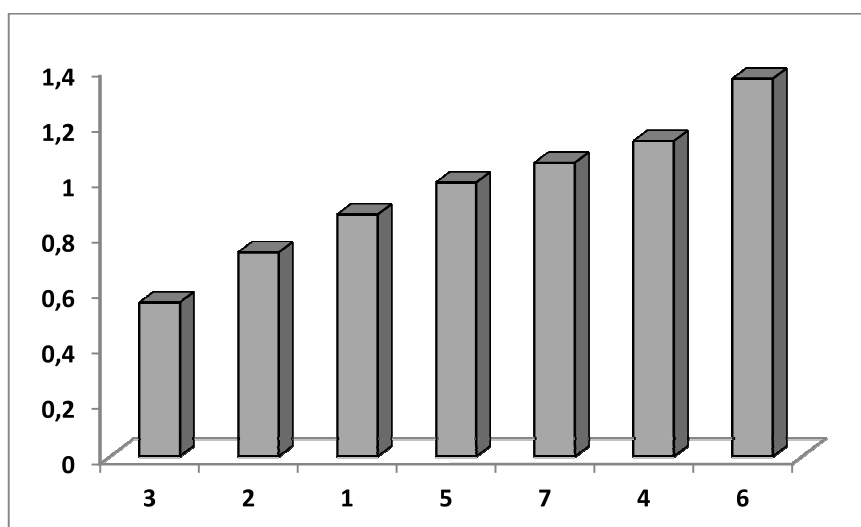
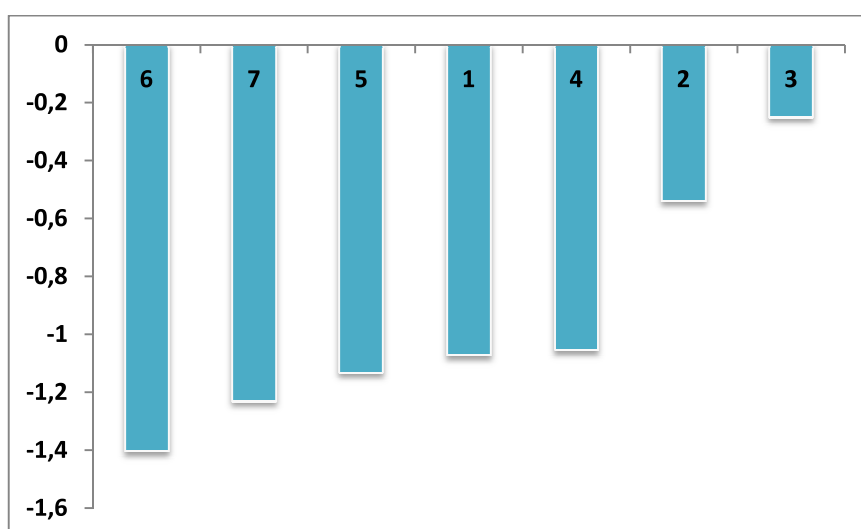
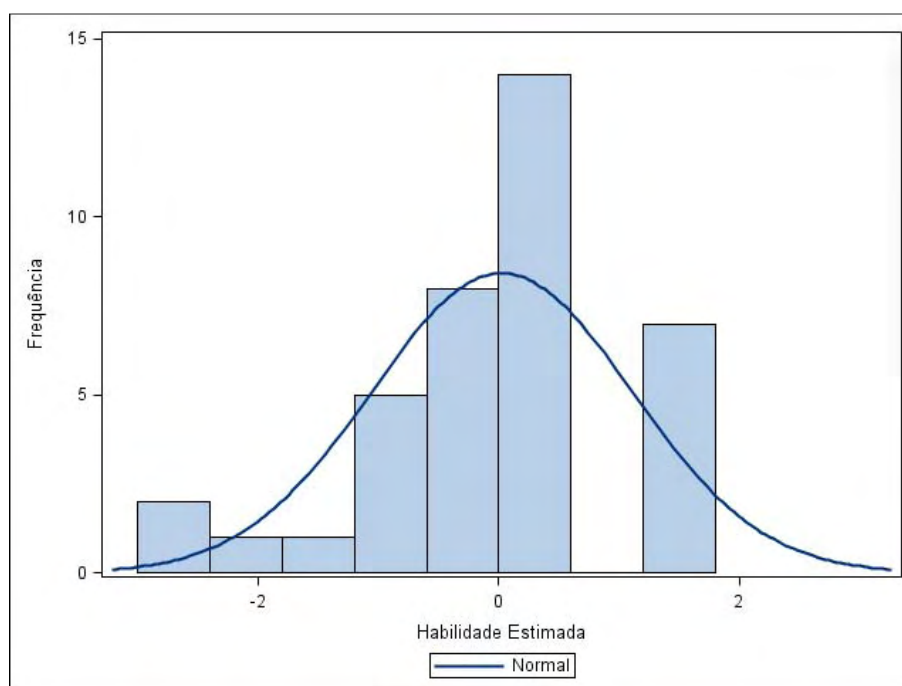


Figura 60 – Índice de Dificuldade dos Itens (Prova 3)



Tem-se na figura 61 o histograma dos escores de habilidades estimados na prova 3. Os indivíduos não se distribuem de maneira homogênea, estando presentes no intervalo de $[-3, 2)$, com maior concentração em torno da média zero. Além disso, observa-se indivíduos com habilidade bem abaixo da média, assim como indivíduos com habilidade acima da média.

Figura 61 – Histograma Habilidade Estimada (Prova 3)



Como essa prova apresenta respostas dicotômicas, foi possível construir a tabela 62, a qual apresenta as estimativas dos parâmetros dos itens e probabilidades de acerto para diferentes níveis de conhecimento. A escala de conhecimento foi novamente construída na métrica (0,1), onde o valor zero na escala corresponde ao nível médio de conhecimento, sendo os valores positivos acima da média e os negativos abaixo.

As caselas destacadas mostram onde o item atingiu uma probabilidade de acerto acima de 0,60, determinando seu nível de conhecimento.

Ao interpretar a escala levando em consideração as probabilidades de acerto acima de 60%, é possível verificar que uma pessoa com nível de conhecimento 1 está apta a responder corretamente todos os itens, enquanto que uma pessoa com nível de conhecimento 0 está apta para responder corretamente apenas os itens 1, 2, 4 e 5, e uma pessoa com nível de conhecimento -1 só está apta a responder corretamente os itens 6 e 7. Vale ressaltar que quanto maior que 1 for a habilidade do indivíduo, maior é a probabilidade de responder corretamente todos os itens da prova 3.

Tabela 62 – Medidas observadas x Habilidade para a Prova 3

Prova 3											
Item	I DIS	I DIF	Habilidade								
			-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
7	1,059	-1,233	0,0068	0,0399	0,2009	0,6034	0,9020	0,9824	0,9970	0,9995	0,9999
6	1,362	-1,404	0,0024	0,0242	0,2010	0,7182	0,9627	0,9962	0,9996	1,0000	1,0000
2	0,735	-0,541	0,0131	0,0443	0,1391	0,3604	0,6628	0,8727	0,9599	0,9882	0,9966
1	0,872	-1,074	0,0129	0,0544	0,2022	0,5274	0,8309	0,9558	0,9896	0,9976	0,9995
5	0,987	-1,134	0,0081	0,0418	0,1895	0,5560	0,8702	0,9729	0,9948	0,9990	0,9998
4	1,137	-1,055	0,0034	0,0228	0,1386	0,5266	0,8849	0,9815	0,9973	0,9996	0,9999
3	0,554	-0,252	0,0285	0,0699	0,1616	0,3308	0,5591	0,7648	0,8929	0,9553	0,9821

Retomando os dados estatísticos apresentados, podemos dizer que na prova 3 tem-se novamente um Alfa de Cronbach alto, indicando consistência entre as respostas. Os itens apresentaram baixos índices de dificuldade, todos abaixo da média (zero), e alguns apresentaram I DIS alto, mostrando que apesar da baixa dificuldade dos itens, eles são capazes de diferenciar as diferentes habilidades.

Diante disso, pensamos que a prova de número 3 deve ser mantida no TECOLI sem passar por nenhuma modificação ao menos para a próxima aplicação. Quanto ao item número 3, que apresentou uma correlação bisserial baixa, pensamos que o mesmo não deva ser refeito, dado que o objetivo deste, trazido a seguir, era avaliar a capacidade do candidato de identificar as relações entre os falantes. Assim, ao questionarmos se “*Oreste De Fornari è d'accordo con quello che viene detto da Gloria De Antoni*”, nosso objetivo era averiguar se o candidato havia compreendido o desentendimento entre os apresentadores do programa logo no início do vídeo.

Prova 4

Pela tabela 63, pode-se notar que todos os itens, exceto o nono, apresentaram I DIS acima de um, sendo que os maiores foram observados nos itens 1, 2 e 4, seguidos de 3, 5, 7 e 6 e 8, estes últimos com menores valores, mas ainda acima de um.

Os parâmetros de dificuldade para itens politômicos não são de interpretação direta como acontece com itens dicotômicos. Desta forma, estes serão avaliados diretamente no gráfico das CCI.

Tabela 63 – Medidas observadas para a Prova 4 da última versão do TECOLI

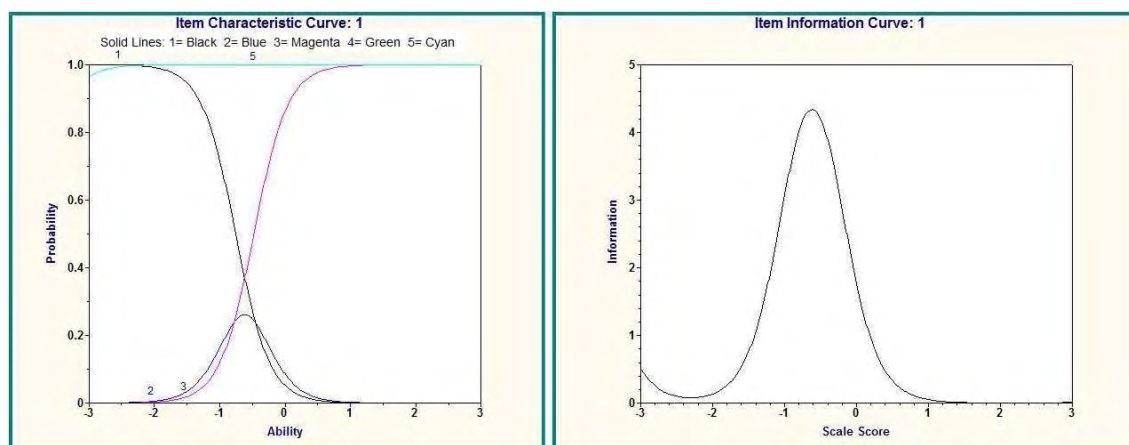
Prova IV					
Item	Índice de Discriminação	Índice de Dificuldade			
		B(1)	B(2)	B(3)	B(4)
1	3,84	-0,75	-0,48	4,88	-3,85
2	3,68	3,49	-4,86	6,17	-5,07
3	2,3	4,3	-4,1	-0,41	0,01
4	3,49	2,74	-4,55	5,4	-4,09
5	2,43	-0,29	-0,22	0,18	0,56
6	1,27	3,24	-6,44	-1,12	-0,71
7	2,12	-1,18	-0,85	-0,64	-0,35
8	1,59	-1,61	-0,59	-0,41	0,36
9	-5,94	-7,48	0,41	0,41	7,29

Nas ilustrações de 62 a 70 têm-se as curvas características e de informação de cada um dos itens pertencentes à prova 4. Os gráficos mostram as probabilidades de resposta de cada categoria: 0, 0,25, 0,5, 0,75 e 1.

Analisando o primeiro item (figura 62), pode-se observar que indivíduos com habilidade menor que -2 tem maior probabilidade de errar esta questão. Por outro lado, indivíduos com habilidade entre -2 e 1 tem maior chance de acertar a questão inteira. Já para habilidade acima de 1, tem-se igual probabilidade para meio acerto e acerto completo. A curva referente à pontuação de 0,75 não aparece no gráfico, pois não foi observado este valor para o item. Ainda neste item, praticamente não há chance de os indivíduos acertarem apenas 25% da questão.

Em relação à curva de informação, obtém-se alta informação para indivíduos com habilidade entre [-1,5; 0,5], indicando maior exatidão dos valores para esta faixa.

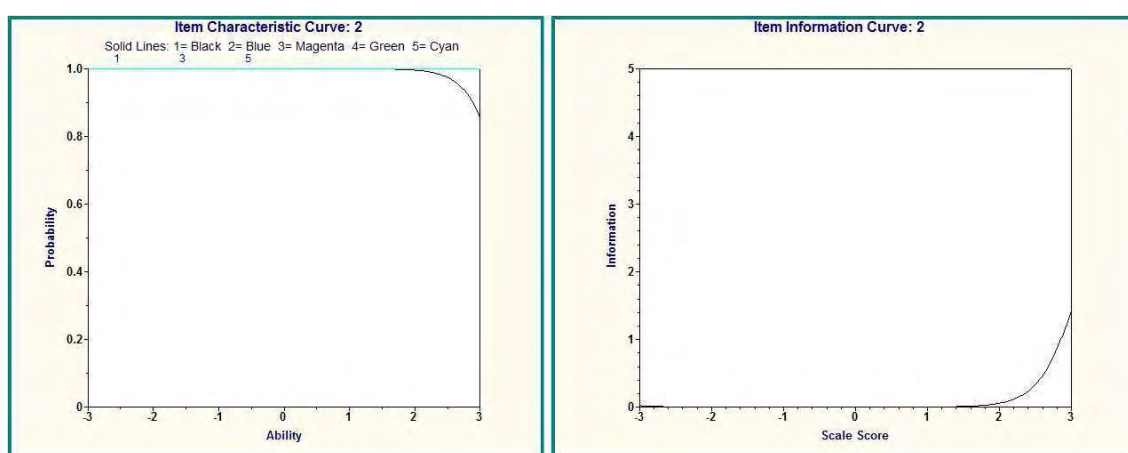
Figura 62 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 1 (Prova 4)



Para o segundo item (figura 63), pode-se observar que indivíduos com habilidade até 1,5 tem igual probabilidade de acerto ou erro por completo e meio acerto da questão. Para habilidades acima desse valor, há maior chance do indivíduo acertar a questão. As curvas referentes às demais pontuações não aparecem no gráfico, pois não foram observados estes valores para o item.

Em relação à curva de informação, obtém-se pouca informação e apenas para indivíduos com habilidade acima de 2.

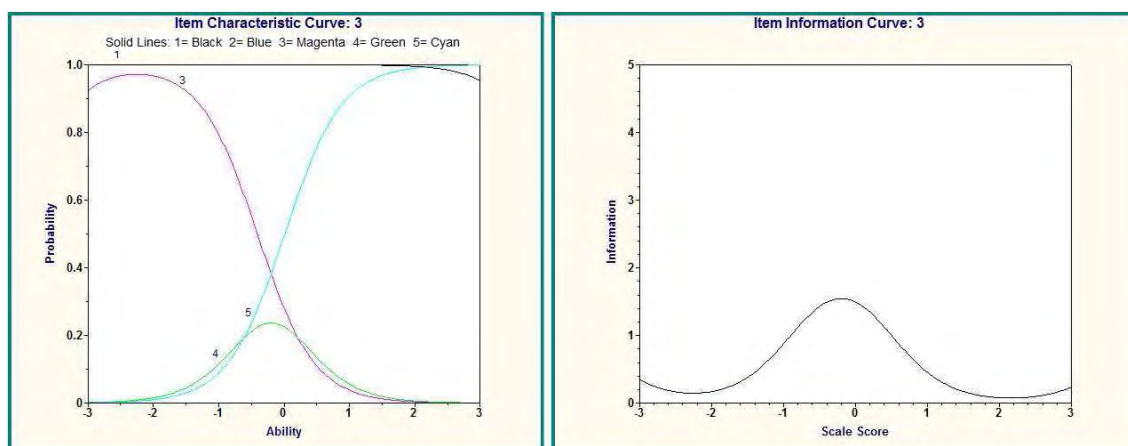
Figura 63 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 2 (Prova 4)



No terceiro item (figura 64), pode-se observar que indivíduos com habilidade menor que 2 tem maior chance de errar esta questão. Por outro lado, indivíduos com habilidade acima de 2 tem maior chance de acertar a questão inteira. A curva referente à pontuação de 0,25 não aparece no gráfico, pois não foi observado este valor para o item. Ainda neste item, praticamente não há chance de os indivíduos acertarem 75% da questão e alta chance de acertar metade da questão, mesmo possuindo baixa habilidade.

Em relação à curva de informação, obtém-se média informação para indivíduos com habilidade entre $[-1,5; 1]$, indicando valores mais exatos para esta faixa.

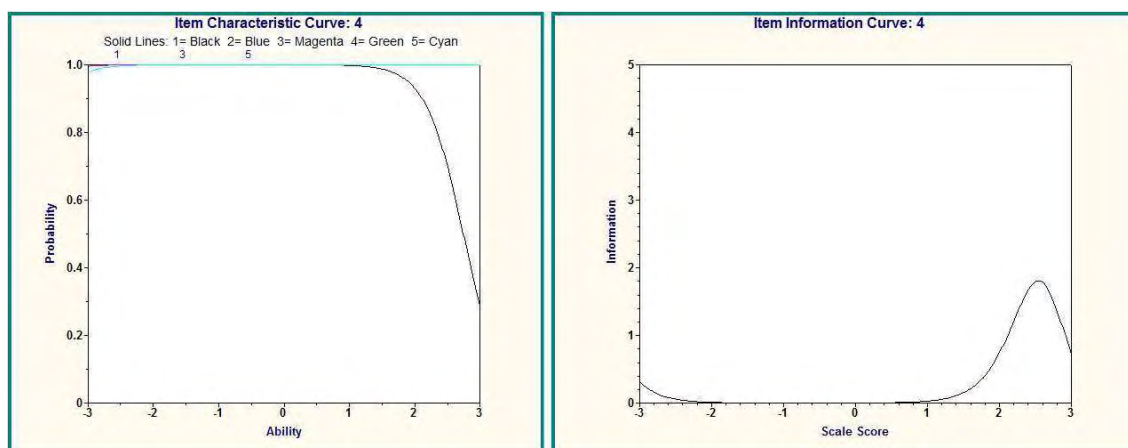
Figura 64 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 3 (Prova 4)



Observando a figura 65, correspondente ao quarto item, pode-se observar que indivíduos com habilidade de -2,5 até 1 têm igual probabilidade de acerto ou erro por completo e meio acerto da questão. Para habilidades acima desse valor, há maior chance do indivíduo acertar a questão, e para valores de habilidade menores que -2,5 existem maiores chances de errar a questão inteira ou acertar somente metade. As curvas referentes às demais pontuações não aparecem no gráfico, pois não foram observados tais valores para o item.

Em relação à curva de informação, obtém-se média informação para indivíduos com habilidade acima de 1,5 e pouca informação para indivíduos com habilidade abaixo de -2,5.

Figura 65 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 4 (Prova 4)

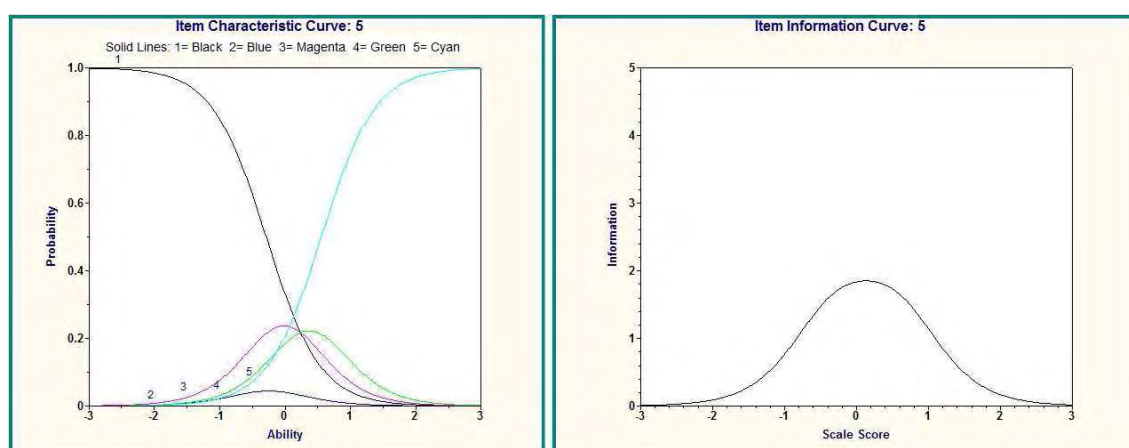


Pela figura 66, referente ao quinto item, torna-se possível observar que a probabilidade de um indivíduo errar totalmente a questão cai com o aumento da habilidade. Por outro lado, a probabilidade de acertar completamente a questão cresce com o aumento da habilidade, sendo que o conhecimento que o indivíduo necessita para obter 50% de chance de acerto é 0,56,

como visto na tabela 63. Observa-se que as demais pontuações apresentam baixa probabilidade de ocorrência, e que um indivíduo com habilidade próxima a 3 possui 100% de chance de acerto desta questão, em contrapartida, indivíduos com habilidade menor que -2,5 tem 100% de chance de errar a questão.

A curva de informação do item é alta e considerada mais informativa para sujeitos com habilidades no intervalo de $[-1,5; 1,5]$.

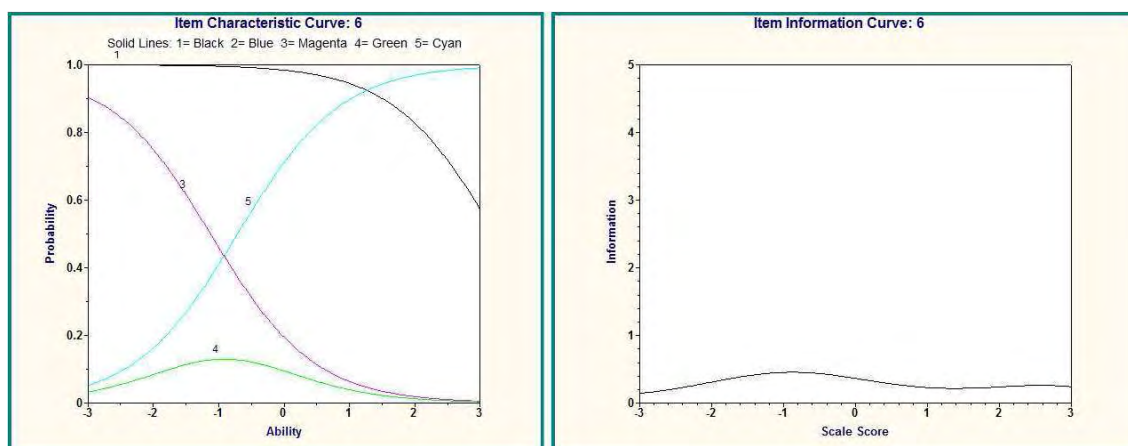
Figura 66 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 5 (Prova 4)



Para o sexto item (figura 67), observa-se que a probabilidade de um indivíduo errar totalmente a questão ou acertar apenas metade cai com o aumento da habilidade, assim como a probabilidade de acertar completamente a questão cresce com o aumento da habilidade, sendo que o conhecimento que o indivíduo necessita para obter 50% de chance de acerto é -0,71. Além disso, para habilidade abaixo de 1, a probabilidade de acerto é menor que a probabilidade de erro.

A curva de informação é baixa para todos os índices de habilidade, indicando baixa exatidão nas estimativas.

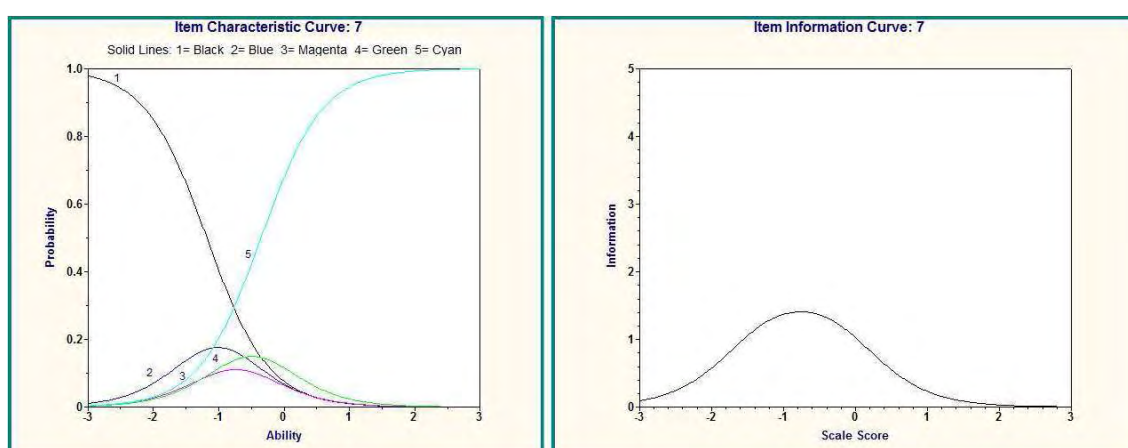
Figura 67 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 6 (Prova 4)



Observando a figura 68, referente ao sétimo item, pode-se observar que a probabilidade de um indivíduo errar totalmente a questão novamente cai com o aumento da habilidade. Por outro lado, a probabilidade de acertar completamente a questão também cresce com o aumento da habilidade, sendo que o conhecimento que o indivíduo necessita para obter 50% de chance de acerto é -0,35, como visto na tabela 63. Observa-se que as demais pontuações apresentam baixa probabilidade de ocorrência, e que um indivíduo com habilidade próxima a 2,5 possui 100% de chance de acerto desta questão.

A curva de informação do item é mediana e considerada mais informativa para sujeitos com habilidades no intervalo de $[-2; 0,5]$.

Figura 68 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 7 (Prova 4)

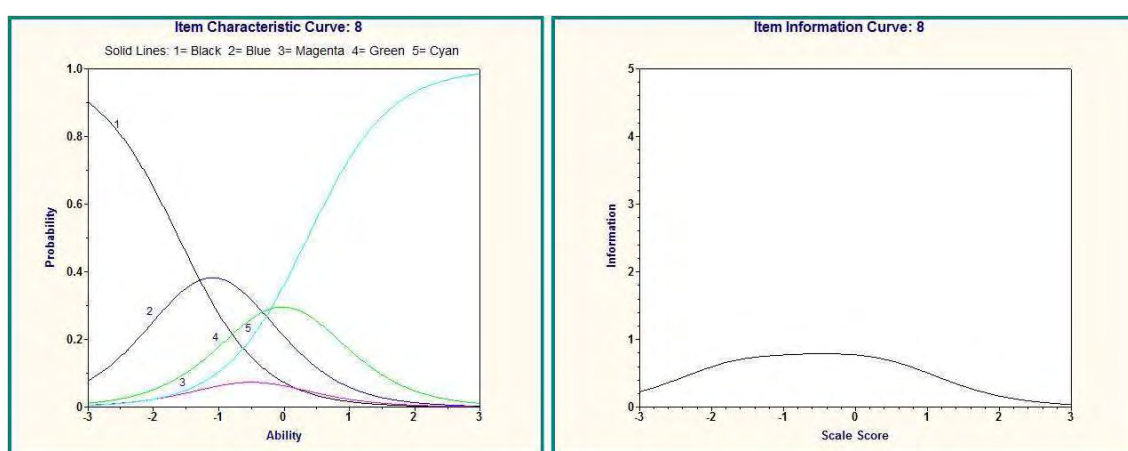


No oitavo item (figura 69), observa-se que a probabilidade de um indivíduo errar totalmente a questão cai com o aumento da habilidade, assim como a probabilidade de acertar completamente a questão cresce com o aumento da habilidade. O conhecimento que o

indivíduo necessita para apresentar 50% de chance de acerto completo é 0,36, como visto na tabela 22. Nota-se também que indivíduos com habilidade entre -1,2 e -0,5 tem maior probabilidade de acertar um quarto da questão, e indivíduos com habilidade em torno de -0,4 tem probabilidade de acertar três quartos da questão. Além disso, tem-se que para habilidade acima de 3 tem-se 100% de chance de acerto completo do item.

A curva de informação é baixa e considerada pouco informativa para sujeitos com habilidades no intervalo de $[-2,5; 1,5]$.

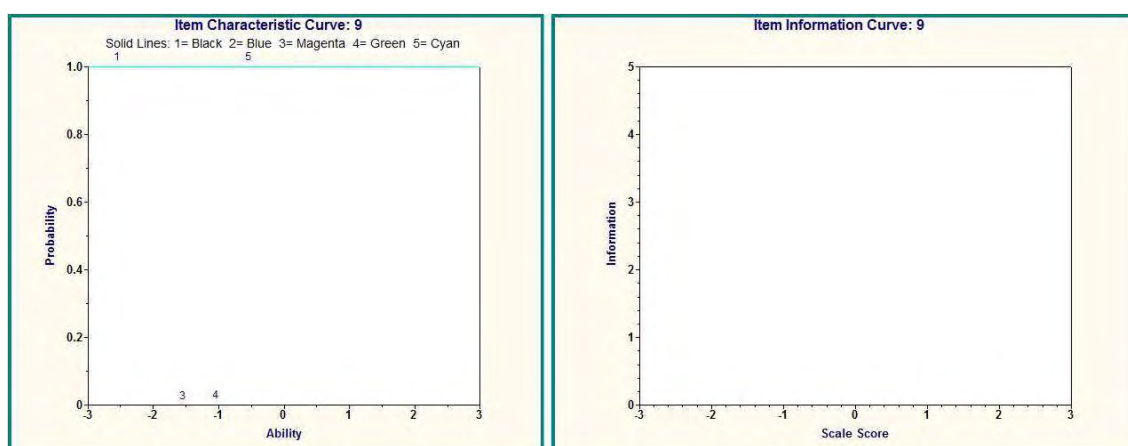
Figura 69 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 8 (Prova 4)



Para o nono item, observa-se pela figura 70 que a probabilidade de errar ou acertar é a mesma para a faixa de habilidade que compreende os valores de -3 a 3. As curvas referentes às demais pontuações não aparecem no gráfico, pois não foram observados tais valores para este item.

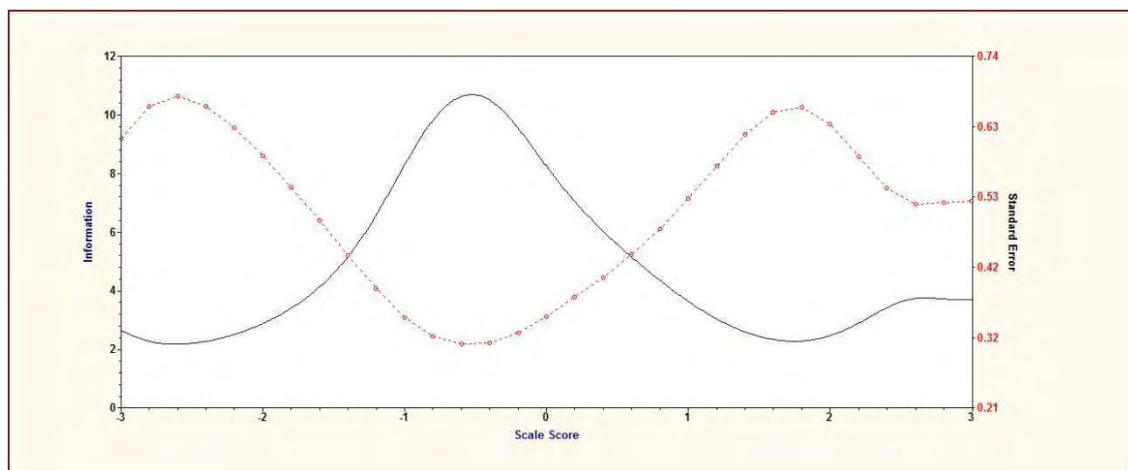
A curva de informação é nula para esta mesma faixa de habilidade considerada.

Figura 70 – Curva CCI e Curva de Informação do Item 9 (Prova 4)



Através da figura 71 observa-se que a informação máxima do teste encontra-se nos níveis de habilidade entre $[-1,5; 0,5]$, o que indica que o teste como um todo discrimina melhor os sujeitos que possuem habilidade em torno deste valor.

Figura 71 – Curva de Informação do Teste (Prova 4)



Como visto na análise descritiva dos dados, os itens 4, 5 e 9 apresentam menor proporção de acerto total, enquanto que as maiores proporções estão distribuídas nos itens 6 e 7. Ainda, observa-se que a maior proporção de erro total está no último item.

Enquanto a figura 72 apresenta a porcentagem de acerto em cada item da prova 4, a figura 73 mostra, de forma crescente, os índices de discriminação de cada uma das questões que compõem a prova 4. É evidente o baixo valor de discriminação da questão 9.

Figura 72 – Porcentagem de Acerto em cada Item (Prova 4)

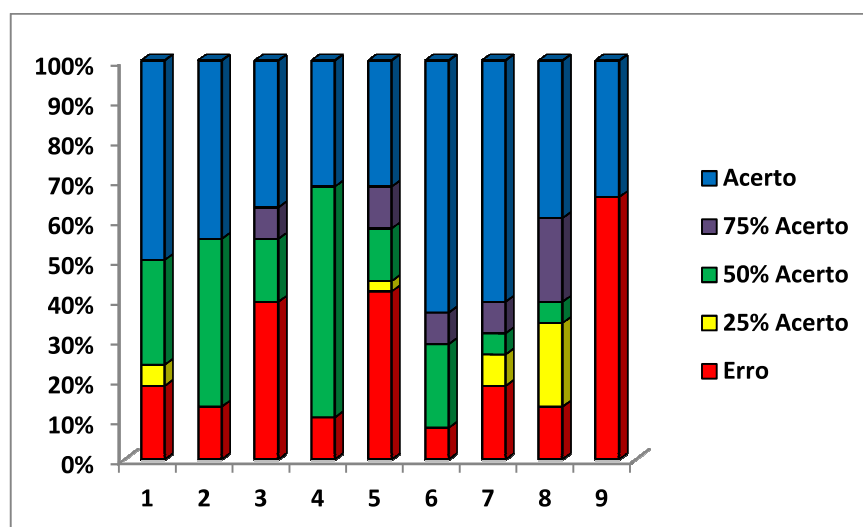
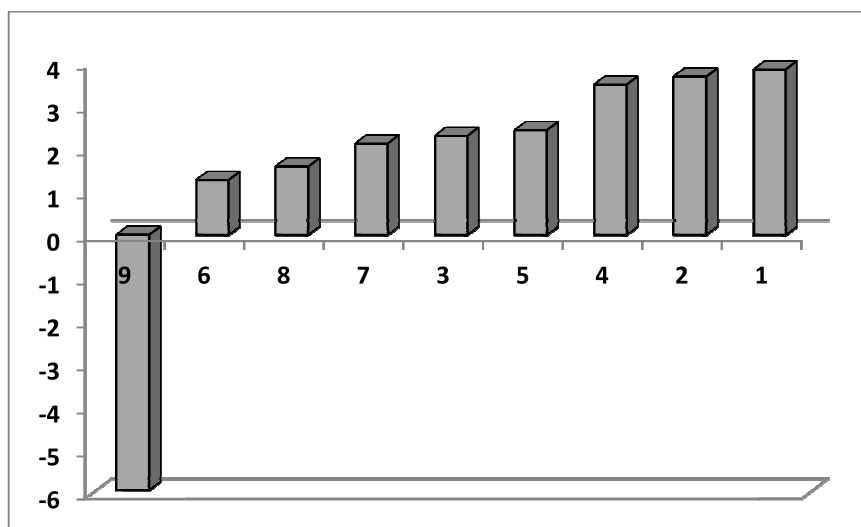
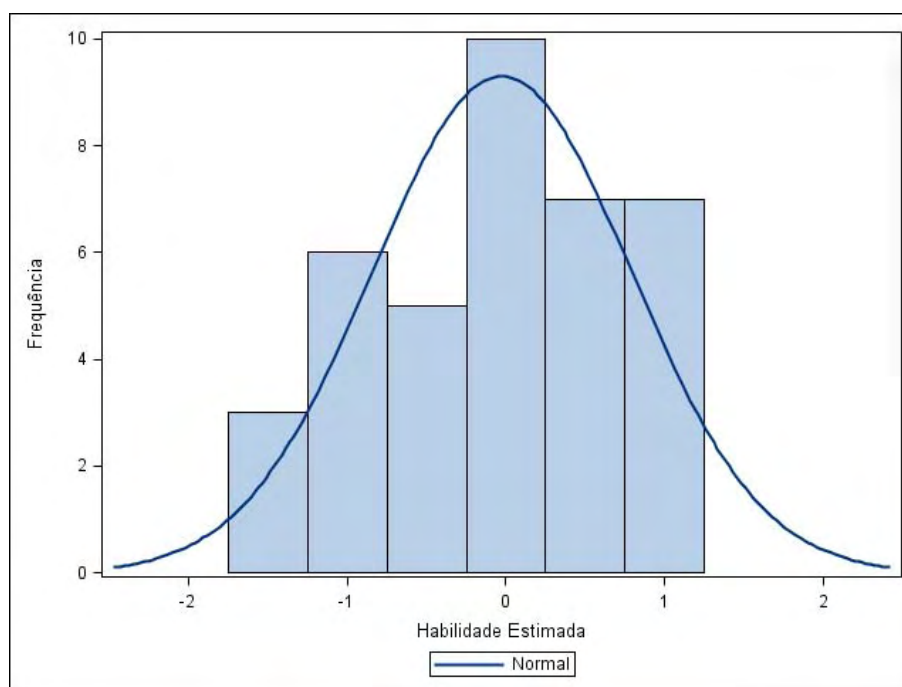


Figura 73 – Índice de Discriminação dos Itens (Prova 4)



Tem-se na figura 74 o histograma dos escores estimados de habilidades. Os indivíduos não se encontram distribuídos de forma homogênea, presentes no intervalo de aproximadamente $[-1,5; 1,5]$, com maior concentração de indivíduos na média zero. Além disso, observam-se indivíduos com habilidade bem abaixo da média, assim como indivíduos com habilidade acima da média. No geral necessita-se de habilidade pouco acima da média para ter alta chance de acertar todos os itens.

Figura 74 – Histograma Habilidade Estimada (Prova 4)



No geral, observa-se que alguns itens apresentaram alto I DIS e o item 9 se destacou por apresentar I DIS negativo, o que, como citado anteriormente, não é esperado neste tipo de análise. Assim, deve-se repensar o modo de avaliação desta questão, uma vez que a variável foi dicotomizada numa prova que se propunha a utilizar variáveis politômicas, ou seja, com mais de duas notas possíveis, mantendo o padrão.

Notamos também que em determinados itens não foram obtidas frequências para determinadas classes de notas, o que pode influenciar na estimação dos parâmetros, uma vez que esta classe não é observada. Esses resultados podem ser observados nos gráficos em que ocorrem chances igualmente altas de acertar ou errar a questão por completo.

Chegamos à conclusão de que o item 9, da prova 4, do modo como está formulado, não contribuía para a informação total do teste. Inicialmente, esperava-se que tal item pudesse ter a função de introduzir a prova de produção oral, no caso de um exame que avaliasse todas as habilidades linguísticas, e não somente a CO. Todavia, durante a elaboração do teste, decidimos mantê-la por acreditar que tal tipo de pergunta pudesse verificar a compreensão de uma informação específica. No entanto, diante dos resultados das análises estatísticas, a pergunta aberta parece destoar do restante das questões elaboradas para o TECOLI. Inclusive, foram muitos os candidatos que não a responderam, sendo que alguns não o fizeram porque não se deram conta de que tal pergunta encontrava-se na última página do caderno de questões.

Dados os parâmetros de dificuldade e de discriminação de cada item pertencente a cada uma das provas em estudo, quem deve decidir se a questão vai ser retirada ou mantida no questionário é o pesquisador. Isto se dá, pois é ele quem mais conhece o objetivo do teste em estudo e, portanto, consegue identificar as questões que mesmo não muito informativas são importantes para o seu objetivo final.

Diante do exposto, acreditamos que o item 9 deva ser revisto, mas mantido na prova 4. Tal decisão deve-se principalmente ao fato de tal questão conseguir averiguar a capacidade do candidato de compreender informações específicas para posteriormente reelaborá-las e transcrevê-las.

3.4.3 Análise dos *feedbacks* ou pareceres dos candidatos submetidos à 5ª. versão do TECOLI

A base de dados utilizada neste estudo é referente aos 38 indivíduos que se submeteram à 5ª. versão do TECOLI e responderam a um questionário (apêndice J), cujo objetivo era coletar o parecer destes acerca do teste, além de nos possibilitar conhecer o perfil

de tais estudantes. Como as variáveis de interesse são todas categóricas, foram construídas tabelas de frequências e gráficos de pizza para cada uma delas. A análise descritiva proporciona uma visão do comportamento geral do banco de dados.

Enquanto o primeiro bloco de questões, abertas, visava a obter informações sobre o candidato, bem como a sua reação diante do teste, o segundo bloco de questões era composto de questões referentes ao teste de um modo geral e o terceiro por seis questões referentes a características da primeira, segunda, terceira e quarta provas respectivamente. Por fim, no quarto bloco o candidato deveria responder a uma questão referente ao nível de proficiência e poderia, se quisesse, fazer outros comentários sobre o TECOLI. Todas as respostas utilizavam escala de quatro pontos.

I Bloco

Os 38 alunos formandos que realizaram o TECOLI são alunos de universidades públicas, estaduais e federais, de cinco estados do sul e do sudeste do Brasil. A maioria deles estuda a LI há pelo menos três anos e poucos tiveram alguma experiência de aprendizagem desta LE fora da universidade.

Apenas cinco futuros professores do grupo tiveram a oportunidade de fazer cursos no exterior (participantes 1, 7, 9, 26 e 27), sendo que dois deles realizaram um estágio de um semestre em uma universidade italiana. 10 alunos (participantes 9, 11, 12, 16, 21, 25, 26, 28, 30 e 31) dizem ensinar a LI em cursos livres na universidade ou em escolas particulares e todos apontam que seus alunos pertencem a um nível iniciante de aprendizagem da LE.

Se confrontarmos os dados apresentados no parágrafo anterior com as pontuações obtidas pelos candidatos citados, veremos que parece não existir uma ligação direta entre a experiência no exterior e o nível de proficiência na CO de tais candidatos. Isto porque aos dois alunos que tiveram vivência no exterior por seis meses¹⁴² tiveram notas B e C, enquanto os outros que estiveram por apenas um mês ou dois no exterior tiveram notas A e B.

O mesmo ocorreu com os candidatos que dizem já ensinar a LI. Dos 10, cinco deles apresentaram notas D e E, isto é, níveis de proficiência insuficientes para quem pretende ingressar no mercado de trabalho como professor de LI.

Quanto à sensação apresentada pelos candidatos durante a realização do teste, a tabela a seguir mostra que a maioria dos respondentes afirma sentir-se tranquila e/ou receosa (podia-se escolher mais de uma alternativa para esta questão).

¹⁴² Ambos os discentes participaram de um Acordo Cultural promovido por duas instituições de ensino, uma brasileira e uma italiana, concluindo o quinto semestre do curso de Letras na Itália.

Tabela 64 – Frequências observadas para o estado de ânimo dos candidatos

ITEM	1 - Tranquilo	2 - Agitado	3 - Receoso	4 - Seguro
	%	%	%	%
Estado de ânimo	45,00	2,50	47,50	5,00

Embora metade dos candidatos aleguem sentir-se tranquilos e seguros, a outra metade apresenta-se receosa e agitada durante o teste. Muito provavelmente, tais futuros professores ainda vejam o momento de avaliação como instrumento de controle, inclusive por parte do pesquisador.

II Bloco - Prova 1

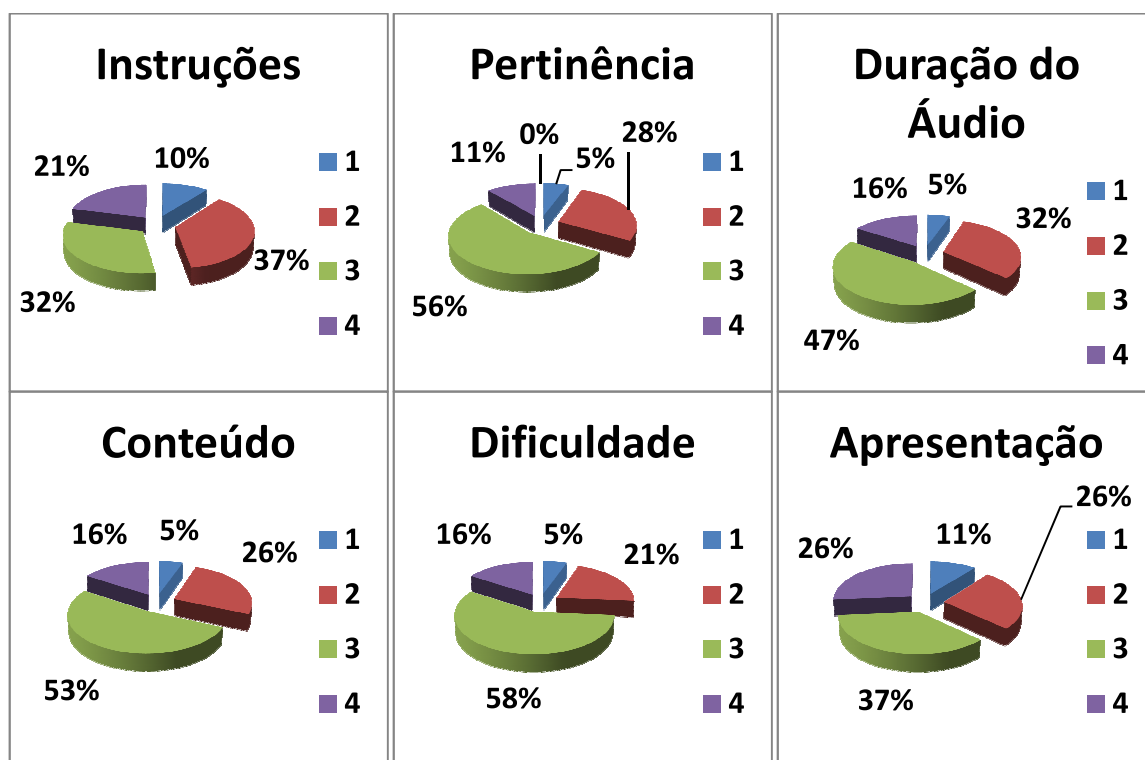
Tabela 65 – Frequências observadas para as características da Prova 1

PROVA 1 – MÚLTIPLA ESCOLHA				
Quesito	1 - Insuficiente	2 - Suficiente	3 - Bom	4 - Muito Bom
Instruções da questão	10,53%	36,84%	31,58%	21,05%
Pertinência da questão	5,26%	26,32%	52,63%	10,53%
Duração do áudio	5,26%	31,58%	47,37%	15,79%
Conteúdo do texto	5,26%	26,32%	52,63%	15,79%
Dificuldade da tarefa	5,26%	21,05%	57,89%	15,79%
Apresentação da tarefa	10,53%	26,32%	36,84%	26,32%

Pelos resultados acima notamos que a maioria dos respondentes classificou a prova 1 como contendo instruções de suficientes a boas, boa pertinência, de suficiente a boa duração do áudio, de bom conteúdo e dificuldade e de suficiente a muito boa apresentação.

Tais características tornam-se mais evidentes ao observar a Figura 75.

Figura 75 – Gráficos de pizza para as características da Prova I



Embora os pareceres dos candidatos apontem para uma boa ou muito boa qualidade da prova 1, as outras análises, descritiva e TRI, apresentaram resultados insatisfatórios, o que sugere uma alteração em todos os cinco itens, a fim de garantirmos a confiabilidade e a validade do TECOLI.

Prova 2

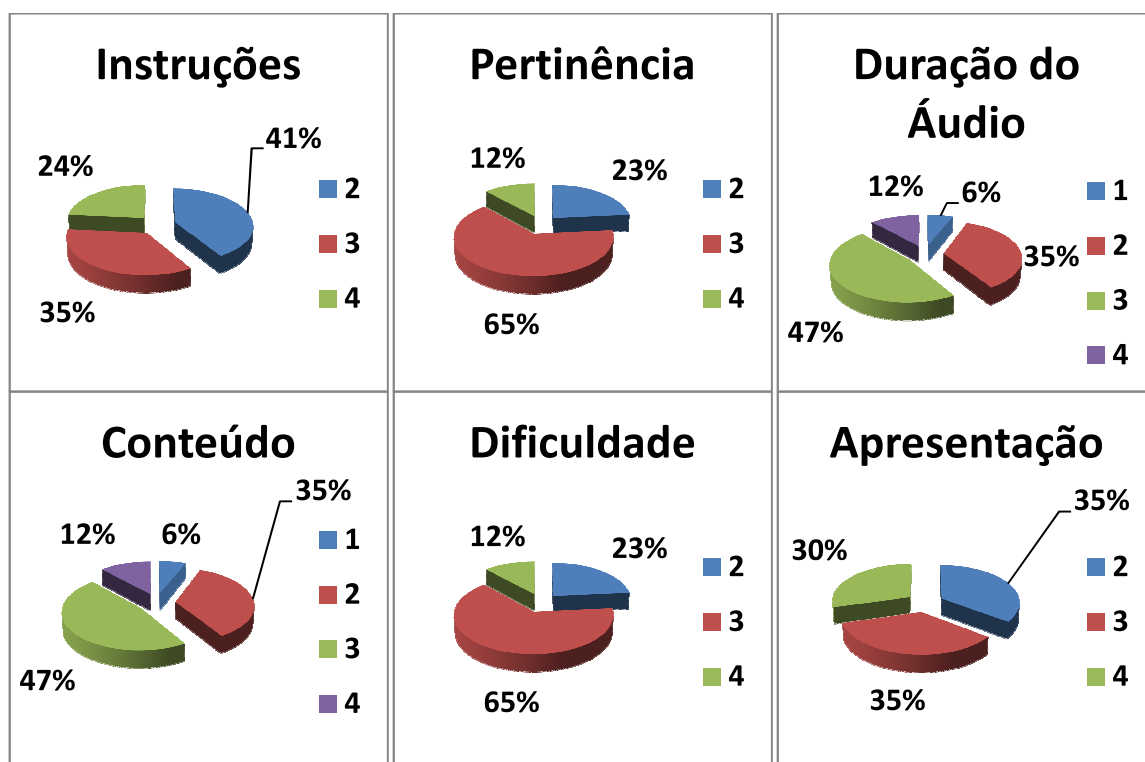
Tabela 66 – Frequências observadas para as características da Prova 2

PROVA 2 – TRANSFERÊNCIA DE INFORMAÇÕES				
Quesito	1 - InSuficiente	2 - Suficiente	3 - Bom	4 - Muito Bom
Instruções da questão	0	41,18	35,29	23,53
Pertinência da questão	0	23,53	64,71	11,76
Duração do áudio	5,88	35,29	47,06	11,76
Conteúdo do texto	5,88	35,29	47,06	11,76
Dificuldade da tarefa	0	23,53	64,71	11,76
Apresentação da tarefa	0	35,29	35,29	29,41

Através da Tabela 2 temos que a maioria dos respondentes classificou a prova 2 como contendo instruções de suficiente a boas, de boa pertinência, de boa a suficiente duração do áudio e conteúdo, de boa dificuldade e com apresentação de suficiente a boa.

Tais características tornam-se mais evidentes ao observarmos a figura abaixo.

Figura 76 – Gráficos de pizza para as características da Prova 2



Prova 3

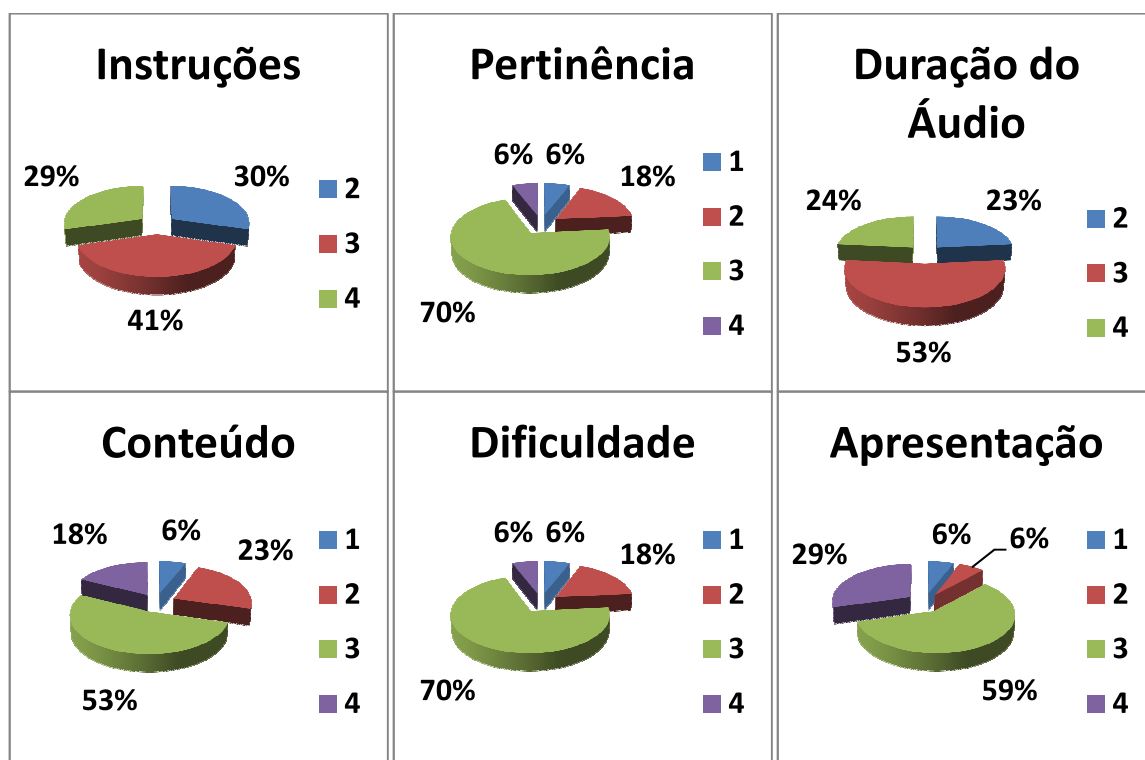
Tabela 67 – Frequências observadas para as características da Prova 3

PROVA 3 – VERDADEIRO OU FALSO				
Quesito	1 - Insuficiente	2 - Suficiente	3 - Bom	4 - Muito Bom
Instruções da questão	0%	29,41%	41,18%	29,41%
Pertinência da questão	5,88%	17,65%	70,59%	5,88%
Duração do áudio	0%	23,53%	52,94%	23,53%
Conteúdo do texto	5,88%	23,53%	52,94%	17,65%
Dificuldade da tarefa	5,88%	17,65%	70,59%	5,88%
Apresentação da tarefa	5,88%	5,88%	58,82%	29,41%

Observamos que a maioria dos respondentes classificou a prova 3 como contendo boas instruções, pertinência e duração do áudio e de bom conteúdo, dificuldade e apresentação.

Tais características tornam-se mais evidentes ao observarmos a figura 77 abaixo.

Figura 77 – Gráficos de pizza para as características da Prova 3



Prova 4

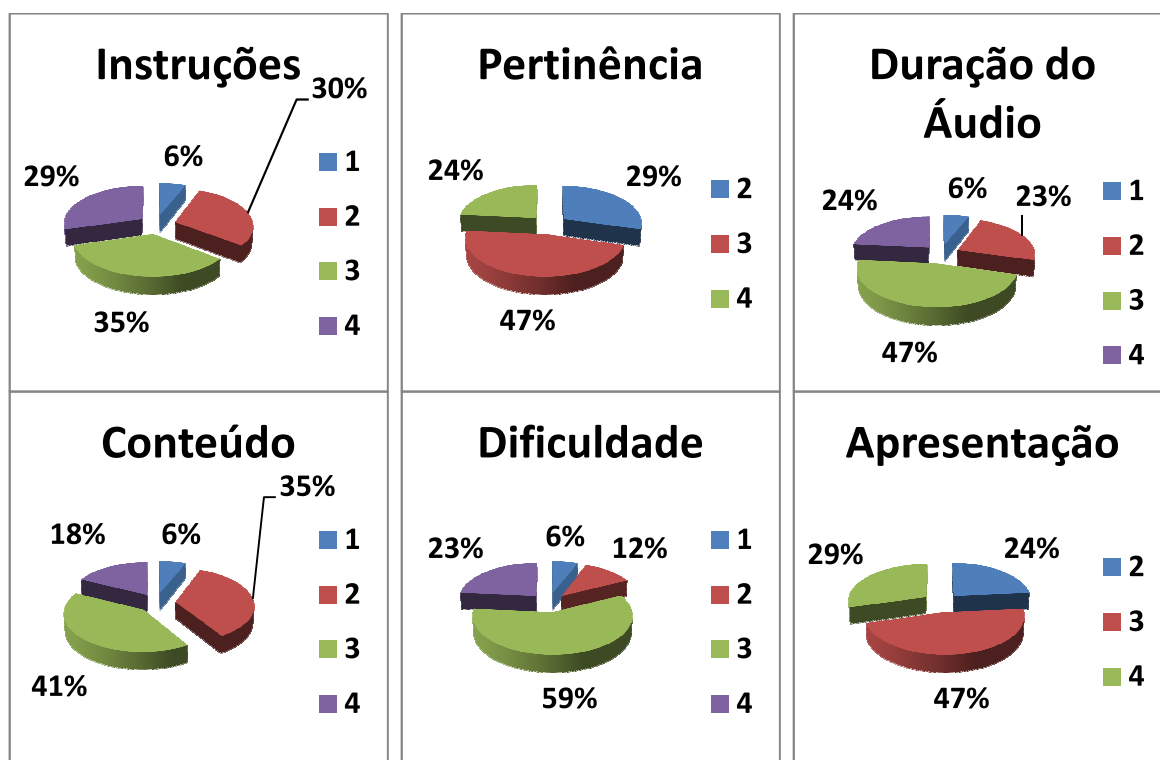
Tabela 68 – Frequências observadas para as características da Prova 4

PROVA 4 – PREENCHIMENTO DE LACUNA				
Quesito	1 - Insuficiente	2 - Suficiente	3 - Bom	4 - Muito Bom
Instruções da questão	5,88%	29,41%	35,29%	29,41%
Pertinência da questão	0%	29,41%	47,06%	23,53%
Duração do áudio	5,88%	23,53%	47,06%	23,53%
Conteúdo do texto	5,88%	35,29%	41,18%	17,65%
Dificuldade da tarefa	5,88%	11,76%	58,82%	23,53%
Apresentação da tarefa	0%	23,53%	47,06%	29,41%

Para a prova 4 temos que a maioria dos respondentes classificou as instruções da prova de insuficiente a boas, de boa pertinência e duração do áudio, de bom a insuficiente conteúdo e de boa dificuldade e apresentação.

Tais características tornam-se mais evidentes ao observar a figura abaixo.

Figura 78 – Gráficos de pizza para as características da Prova 4



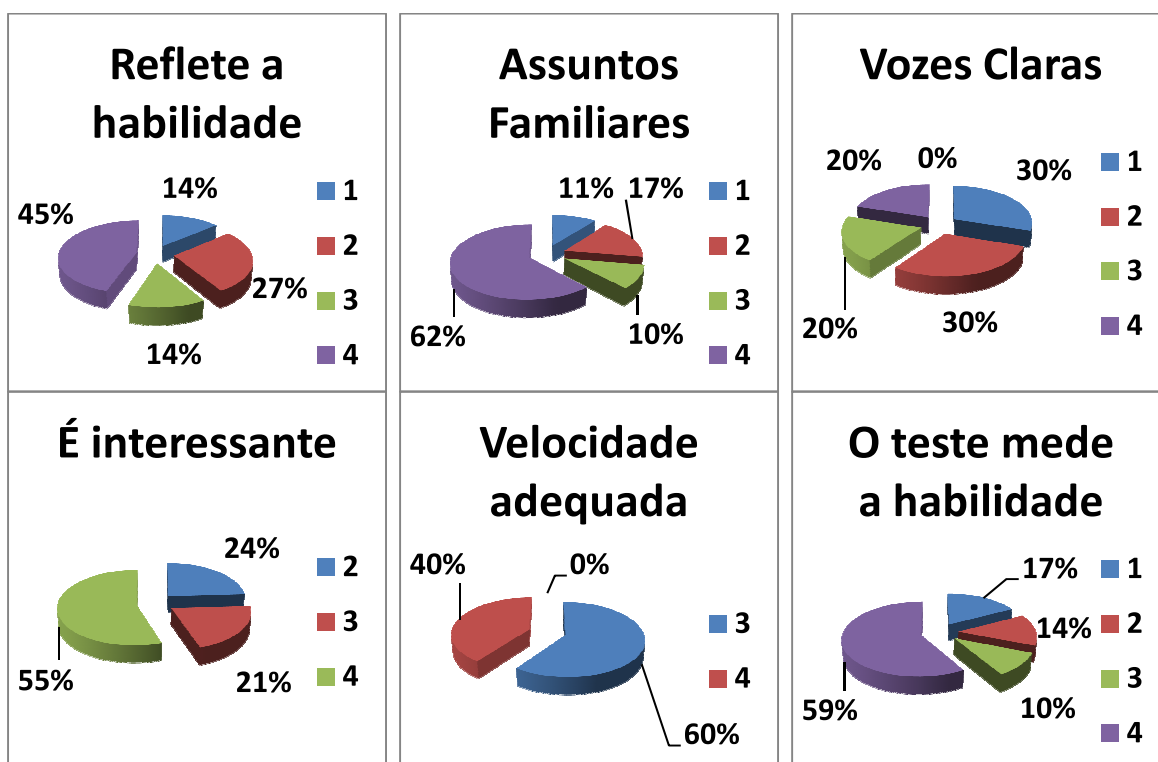
Teste

Tabela 69 – Frequências observadas para as características do TECOLI

ITENS	1 – Não estou de acordo	2 – Estou pouco de acordo	3 – Estou bastante de acordo	4 – Estou completamente de acordo
Reflete a habilidade	13,79%	27,59%	13,79%	44,83%
Assuntos familiares	10,34%	17,24%	10,34%	62,07%
Vozes claras	30,00%	30,00%	20,00%	20,00%
É interessante	0%	24,14%	20,69%	55,17%
Velocidade adequada	0%	0%	60,00%	40,00%
O teste mede a habilidade	17,24%	13,79%	10,34%	58,62%

Pelos resultados apresentados na tabela 69, tem-se que a maioria dos respondentes concordou completamente com a afirmação de que o teste reflete a habilidade do indivíduo e que contém assuntos familiares. Discordaram totalmente ou parcialmente com a afirmação de que as vozes apresentadas no teste eram claras e concordaram em grande parte que o teste era interessante. Estiveram bastante de acordo com a afirmação de que havia velocidade adequada na apresentação do áudio/vídeo e, por fim, concordaram, em grande parte, que o teste mede a habilidade do indivíduo. Tais características tornam-se mais evidentes ao observarmos a figura 79:

Figura 79 – Gráficos de pizza para as características do Teste



Dificuldade do Teste

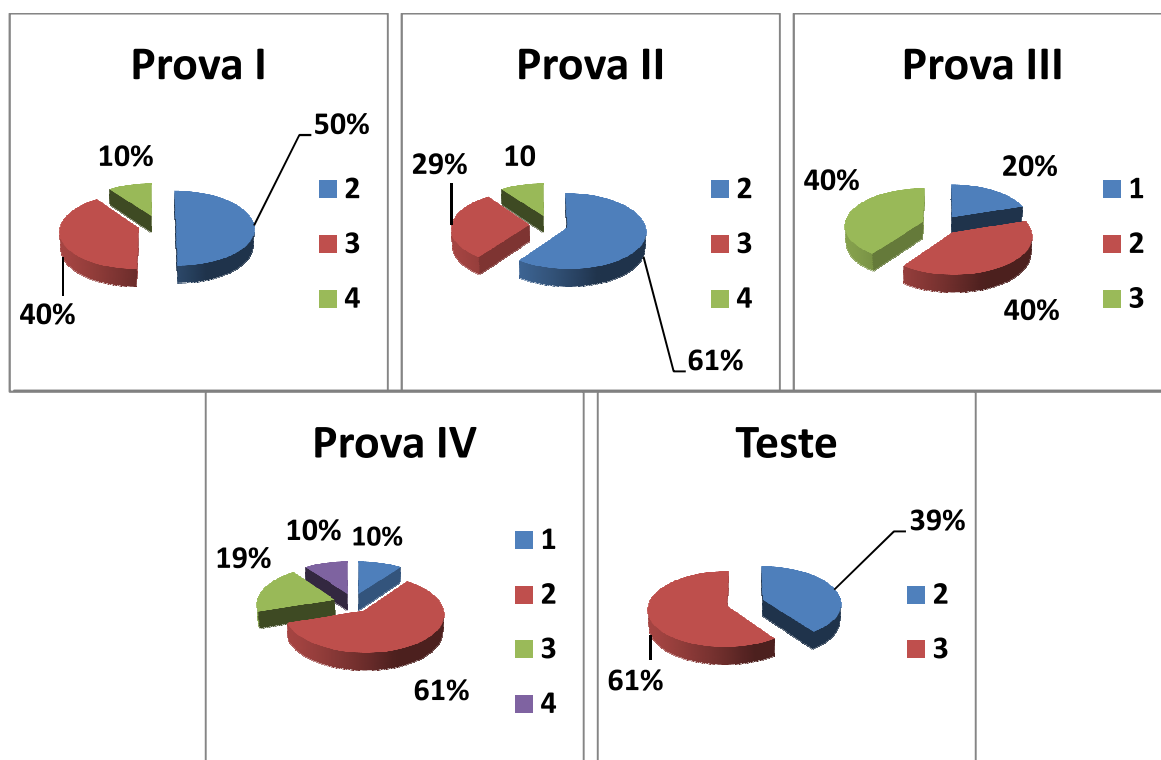
Tabela 70 – Frequências observadas para a dificuldade de cada Prova e do Teste

ITENS	1 – Muito fácil	2 – Fácil	3 – Difícil	4 – Muito difícil
Prova 1	0%	50,00	39,48%	10,52%
Prova 2	0%	60,52%	28,96%	10,52%
Prova 3	21,04%	39,48%	39,48%	0%
Prova 4	10,52%	60,52%	18,44%	10,52%
Teste	0%	39,48%	60,52%	0%

Tem-se pelos resultados acima que a maioria dos respondentes classificou as provas 1 e 3 como de fácil a difícil, as provas 2 e 4 como fáceis, e o teste no geral como difícil.

Tais características tornam-se mais evidentes ao observar a figura 80, a seguir.

Figura 80 – Gráficos de pizza para a dificuldade de cada Prova e do Teste



Nível de Proficiência

Tabela 71 – Frequências observadas para Nível de Proficiência

ITENS	1 - Baixo	2 - Médio	3 - Bom	4 - Muito bom
Nível de Proficiência	7,41%	40,74%	44,44%	7,41%

Pelos resultados acima é possível notar que a maioria dos respondentes classificou de bom a médio seu nível de proficiência em italiano. Dentre aqueles que classificam seu nível de proficiência na CO como baixo, alguns consideram insuficientes as aulas na universidade que dão destaque à esta habilidade linguística.

Foram 32 os alunos que indicaram possuir uma proficiência média ou boa. Destes, 11 superestimaram-se, visto que obtiveram os conceitos D e E no TECOLI. Por outro lado, 8, dos 32 alunos, obtiveram os conceitos A ou B, o que indica que subestimaram a sua competência na CO.

3.4.4 Análise dos pareceres dos professores especialistas sobre a 5ª. versão do TECOLI

Além dos pareceres dos candidatos que se submetem a um teste, é importante, a fim de validarmos tal teste, contarmos também com a opinião dos professores especialistas acerca do teste que foi realizado por seus alunos formandos em Letras.

Dado que apenas dois professores dos cinco contextos onde a 5ª. versão do TECOLI foi aplicada devolveram os questionários propostos pela pesquisadora, não fizemos uma análise estatística de suas respostas, mas achamos interessante ao menos comentar as opiniões dos formadores.

Enquanto o formador 1 classifica os critérios adotados para a atribuição dos pontos pouco adequados, apropriados, úteis, claros e coerentes, o formador 2 os considera muito adequados, mais ou menos apropriados e úteis e bastante claros e coerentes. Quanto aos assuntos e/ou temas tratados nas provas, ambos os formadores os julgaram bastante interessantes e motivantes, muito úteis e bastante parecidos com os do curso. Com relação à autenticidade das tarefas utilizadas no teste, estas foram avaliadas positivamente pelos professores, que disseram ser bom e/ou muito bom os seus: contexto situacional, gênero textual, léxico, função comunicativa e modalidade de apresentação.

No que concerne às impressões sobre a Prova 1, as instruções, o conteúdo e a dificuldade foram classificados como “bons” por ambos os professores. A pertinência, a duração do áudio e a dificuldade da tarefa foram considerados “suficientes” pelo formador 1 e “muito bons” e/ou “bons” pelo formador 2. De acordo com o formador 1, a Prova 1 apresenta muitas informações, já que além de escutar, os alunos deverão ler as 4 alternativas, elaborar as informações e escolher aquela que devem assinalar.

Sobre a Prova 2, as instruções e pertinência foram consideradas boas pelos professores, enquanto que a duração do áudio, o conteúdo do texto e a dificuldade da tarefa mostraram-se “bons” e/ou “muito bons”. Já o quesito de apresentação, foi visto como “suficiente” e/ou “insuficiente” pelos formadores.

A Prova de número 3 foi muito bem classificada pelos professores, que julgaram todos os seus quesitos como “bons” e/ou “muito bons”. O mesmo aconteceu com a avaliação da Prova 4. No entanto, o quesito de apresentação da tarefa, de acordo com o formador 2, foi “suficiente”, devido ao fato de o exercício estar dividido em duas folhas, o que causou um pouco de dificuldade. Segundo ele, os alunos não perceberam que existia uma outra folha a ser preenchida enquanto assistiam ao vídeo.

Quanto à utilidade do TECOLI, ambos os formadores classificaram as tarefas 3, de verdadeiro ou falso, como mais útil, e a 2, de transferência de informações, como menos útil. Com relação à importância das certificações, o formador 1 as julga importantes, pois além de ser instrumento de avaliação/certificação para os estudantes, são também instrumentos que servem para avaliar e qualificar os cursos de formação. O formador 2 discorda dessa opinião,

e classifica as certificações como “inúteis”, pois não se sabe com base em quais referências linguísticas estas serão feitas.

Por fim, quando questionados sobre os exames aplicados ao final de um percurso formativo, o formador 1 acredita que esta prática é muito válida, inclusive se fosse realizada durante o último ano de curso, e não somente ao final deste. O formador 2, por sua vez, classifica tal prática como danosa, visto que não acredita ser conveniente que os estudantes esperem por uma avaliação além daquela que já é de praxe, isto é, o exame final (TCC) do curso de Letras.

A presente subseção teve como finalidade principal validar a última versão do TECOLI a fim de responder a nossa segunda pergunta de pesquisa. Para tanto, realizamos uma análise descritiva dos dados coletados por meio da aplicação do teste, bem como uma análise dos itens que o compõem por meio da TRI.

Pela análise descritiva, constatamos que 57% da prova 1 foi acertada pelos candidatos, sendo o item mais difícil o de número 5 e os mais fáceis os de números 2 e 4. O coeficiente alfa desta prova foi de 0,42, o que mostra pouca consistência da referida prova. Quando nos atentamos à análise da TRI, constatamos que somente os itens 2, 3 e 4 são capazes de discriminar de maneira efetiva os alunos que apresentam habilidades diferentes. Além disso, verificamos que apenas um item, o de número 5, apresenta um índice positivo de dificuldade. Os indivíduos também não se encontram distribuídos de forma homogênea e a informação máxima encontra-se nos níveis de habilidade entre $[-1$ e $0,5]$. Tendo em vista os dois tipos de análise realizados, os itens desta prova precisam ser reescritos.

Com relação à prova 2, observamos que os candidatos acertaram cerca de 69% dos itens, sendo o mais difícil o de número 2 e o mais fácil o de número 4. O valor alfa de 0,74 aponta que os itens da prova são fidedignos e que, portanto, a prova apresenta consistência. Pela TRI, notamos que todos os itens possuem um bom I DIS, embora os I DIF sejam baixos. Para todos os itens a probabilidade de um indivíduo errar totalmente a questão cai com o aumento da habilidade, assim como a probabilidade de acertar completamente a questão aumenta com o aumento da habilidade. A informação máxima encontra-se nos níveis de habilidade entre $[-2$; $-1]$. Partindo-se dessas informações, a prova 2 pode ser considerada fácil, mas com uma boa validade e fidedignidade. No entanto, tendo em vista que a curva de informação do item 4 é baixa para todos os índices de habilidade, indicando baixa exatidão nas estimativas, o ideal é que tal item seja refeito para uma nova aplicação do TECOLI.

A prova 3 foi a mais fácil do teste, tendo em vista que a média de acerto dos candidatos foi de 74%. Os itens mais fáceis foram os de número 4 e 5 e o mais difícil o de número 3. Os IDIS, de acordo com a TRI, apresentaram valor moderados e bons para todos os itens. Com exceção do item 3, todos os itens são capazes de discriminar de maneira efetiva os indivíduos que apresentam habilidades diferentes, embora apresentem valores negativos para o I DIF. A informação máxima da prova encontra-se nos níveis de habilidade entre $[-2; 0]$. Quanto à relação entre a habilidade e a porcentagem de acerto, quanto maior a habilidade, maior a porcentagem de acerto. Diante dos dados, cremos que a prova de número 3 possa ser utilizada, sem nenhuma alteração, em uma próxima aplicação do TECOLI.

Por fim, a última prova teve 60% dos seus itens respondidos corretamente, sendo o mais fácil o de número 6 e o mais difícil o de número 9. O índice de confiabilidade desta prova foi o maior do teste, dado que o coeficiente alfa foi de 0,82. Pela TRI, notamos que todos os itens da parte A da prova apresentaram I DIS acima de 1. A informação máxima do teste encontra-se nos níveis de habilidade entre $[-1,5; 0,5]$. Tendo em vista o evidente baixo valor de discriminação do item 9, o mesmo deve ser revisto para uma próxima aplicação do TECOLI.

O processo de validação do TECOLI, como vimos ao longo deste capítulo de análise dos dados, foi realizado por meio de consulta a professores de língua experientes, consulta aos próprios candidatos que se submeteram ao teste, bem como de análises estatísticas dos dados do teste (descritiva e TRI), como sugerido por Elder (199, v.1).

Neste estudo, foi adotada a definição de validade proposta por Chapelle (1999), em que a validade é um argumento em torno da justificativa para interpretação dos resultados e para o uso dos testes, é baseada em vários tipos de evidências e é responsabilidade de todos os envolvidos no processo de testagem. Além de dar suporte à interpretação do teste, a validade também deve, segundo Bachman (1990), encontrar o que há de errado com tal instrumento avaliativo. Assim, procuramos buscar evidências que nos mostrassem onde o teste poderia ser melhorado a fim de torná-lo mais confiável e válido.

Neste capítulo buscamos expor e discutir os resultados quantitativos e qualitativos que compuseram a análise dos dados. A partir da análise investigativa em um contexto típico de formação de professores de LI, foi analisado o ensino da CO. Os dados quantitativos, juntamente com as análises qualitativas realizadas, nos proporcionam realizar as alterações necessárias em cada uma das versões do TECOLI, a fim de que fosse produzida a última versão, considerada a final ou prototípica.

No capítulo a seguir, as discussões realizadas na análise dos dados são retomadas a fim de que possamos responder às perguntas de pesquisa que orientaram esta investigação. Apresentaremos também as limitações da pesquisa e os encaminhamentos para estudos futuros.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomaremos as duas perguntas norteadoras desta pesquisa com o propósito de apresentarmos a avaliação dos resultados e fazermos considerações acerca do alcance do trabalho. A partir de tais reflexões, apresentamos, também, as limitações do presente estudo para, em seguida, indicarmos algumas recomendações para estudos futuros.

4.1 Avaliação dos resultados

Para responder à primeira pergunta proposta nesta pesquisa, iniciamos a análise a partir dos dados coletados durante análise investigativa. Cabe aqui não só retomarmos a nossa pergunta de pesquisa inicial, “Como a caracterização do ensino da CO em um curso de formação de professores de Língua Italiana de uma universidade pública pode contribuir para a elaboração de um exame de proficiência para professores de LI?”, mas também revisitarmos as atividades de CO e os insumos oral e visual apresentados em sala de aula que motivaram nossas escolhas durante a elaboração do TECOLI.

Em nosso capítulo de análise de dados chegamos à conclusão de que o ensino da CO no curso de formação de professores de LI observado, considerado típico, é bastante eficaz, por ser contextualizado e pelo fato de P fazer uso tanto de insumo verbal, quanto de insumo visual, durante as atividades propostas.

Notamos que o oferecimento dos dois tipos de insumo aos alunos pode ser um modo de facilitar a compreensão do texto oral, muitas vezes descontextualizado. Todavia, é importante lembrarmos, como discutido no capítulo referente à fundamentação teórica, que os pesquisadores sobre a habilidade da CO ainda não chegaram a um consenso sobre o uso do insumo visual nas atividades de compreensão. Enquanto alguns julgam ser imprescindível o seu uso, dado que esse pode auxiliar na CO, outros o encaram como um distrator, que pode, inclusive, piorar o desempenho candidatos, na medida que pode fazer com que o ouvinte foque toda sua atenção na visão, esquecendo-se de processar o insumo oral.

Na verdade, não concordamos com as opiniões extremistas apresentadas no parágrafo anterior, mas acreditamos, como já exposto no capítulo referente à fundamentação teórica deste estudo, que o vídeo pode de fato facilitar o desempenho do candidato em atividades de CO, dado que na interação real, do dia-a-dia, ele terá quase sempre contato tanto com o insumo visual quanto com o insumo verbal.

Infelizmente, ainda existem contextos de ensino de LE que fazem uso de métodos de ensino tradicionais, os quais não se preocupam em contextualizar as atividades de CO. No entanto, no contexto por nós observado, os alunos formandos têm contato com o insumo visual graças à P, que parece valorizar esse tipo de apoio em suas aulas.

Outros aspectos foram observados na fase exploratória da pesquisa, como a duração do texto, o tipo de insumo oral trabalhado, as tarefas, a contextualização das atividades, os conteúdos dos textos, dentre outros, e foram de grande valia para a elaboração de nosso teste. Tais itens foram retomados nas especificações do TECOLI, descritas na subseção 3.2 do capítulo de análise dos dados.

Dentre as características principais do nosso teste, é importante destacar que o TECOLI é considerado um teste de proficiência com propostas específicas. O conteúdo selecionado foi baseado na análise das necessidades dos tipos de língua requeridos pelo futuro professor de LI. Sabemos que a língua do professor deve ter um caráter abrangente e que é muito difícil caracterizar a proficiência linguística do professor, dado que tal domínio não é ainda bem definido. No entanto, devemos levar em conta que o docente deverá possuir também o conhecimento da metalinguística e apresentar uma competência discursiva exigida para uma apresentação eficiente do conteúdo aos seus alunos, como lembra Elder (2001).

Quanto à nossa segunda pergunta de pesquisa, “Qual a fidedignidade e validade do instrumento utilizado?”, que também foi respondida ao longo do capítulo de análise dos dados, é interessante revisitar, neste momento, os resultados das quatro primeiras versões do TECOLI, que contribuíram para a elaboração da sua 5ª. versão.

As quatro primeiras versões do TECOLI obtiveram uma confiabilidade satisfatória ou boa, apresentando coeficientes obtidos pela fórmula de Spearman entre 0,70 e 0,84. No entanto, foram refeitas as quatro provas e um dos textos ao longo das análises dos dados de cada uma das versões. Para tanto, levamos em conta os I DIF e os I DIS dos itens, bem como os pareceres dos candidatos e dos professores especialistas, acerca do teste aplicado. Embora várias alterações tenham sido realizadas, tais pareceres foram, no geral, positivos, visto que a maioria dos respondentes consideraram o TECOLI um instrumento avaliativo confiável. Além disso, julgaram as tarefas e os conteúdos dos textos selecionados muito motivantes e próximos daqueles presentes em seus domínios profissional e/ou educacional.

Como dito anteriormente, foi por meio das versões preliminares do TECOLI, e de suas análises, que foi elaborada a última versão de nosso teste.

Pelos dados, constatamos que somente a prova 1 do TECOLI não apresentou, nesta última versão, uma boa fidedignidade ou confiabilidade. O coeficiente alfa desta prova foi de 0,42, o que indica sua pouca consistência. É interessante notar que a referida prova foi a única retirada de um teste de CO já consagrado, o CELI. Sendo assim, ela já havia sido realizada por vários candidatos estrangeiros no mundo todo e seus itens foram calibrados inúmeras vezes pela equipe de elaboração de testes da *Università per Stranieri di Perugia*. Tal dado só

comprova que um teste elaborado para um público específico pode ser confiável para esta amostra, e não para outra. Sendo assim, o melhor seria termos nos utilizado apenas do texto que embasava as perguntas do CELI, dado que este nos pareceu bastante adequado ao nosso público-alvo.

Quanto à confiabilidade das outras provas do TECOLI, podemos dizer que os valores do coeficiente alfa vão de 0,74 a 0,82, dado que confirma a consistência das provas e de quase todos os itens que as compõem. Convém aqui frisar que nossas amostras estatísticas eram pequenas, o que pode não gerar com exatidão o coeficiente de confiabilidade das provas e dos testes. No entanto, como já dito anteriormente, esse foi o único modo que encontramos para validar o nosso teste.

Diante da avaliação dos resultados, é possível afirmar novamente que um teste deverá sempre passar por revisões e alterações para cada uma das suas versões. Como visto, a última versão apresentada nesta pesquisa também precisará ter sua prova de número 1 reelaborada a fim de tornar-se mais confiável e válida.

Nossa pesquisa não procurou encontrar soluções para todos os problemas e dificuldades em se elaborar e se aplicar um teste de proficiência da CO em LI no contexto brasileiro de formação de professores, mas sim problematizá-los a fim de auxiliar professores e pesquisadores que tenham intenção em desenvolver testes de CO voltados a tal público-alvo. Sendo assim, buscamos destacar todas as fases de elaboração e de validação de um teste com o intuito de propor uma visualização do passo a passo de tal processo.

4.2 Limitações da pesquisa

Esperamos que este estudo tenha oferecido contribuições no que concerne ao entendimento da importância dos testes ou certificações, no nosso caso de CO, que atestem a proficiência dos docentes para lecionar a LI ao final de um percurso formativo inicial. No entanto, julgamos necessária a consideração de suas limitações no intuito de, a partir delas, sugerir algumas questões a serem desenvolvidas em trabalhos futuros.

Os resultados da primeira fase da pesquisa, chamada de “investigativa”, podem ser considerados restritos pelo fato de tal escopo ser pouco representativo. No entanto, em uma pesquisa como a nossa, seria inviável coletar dados em mais de uma universidade pública, visto que no estado de São Paulo, onde nosso Programa de Pós-Graduação se encontra, as faculdades que oferecem o curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em LI e Língua Portuguesa, distam-se pelo menos 200 quilômetros uma da outra. Além disso, como dito ao

longo da nossa metodologia de pesquisa, consideramos tal contexto típico de ensino e de formação de professores de LI.

Outro obstáculo que encontramos no decorrer da pesquisa foi a amostra limitada de participantes que se submeteram à última versão do TECOLI. O ideal seria termos aplicado o nosso teste a 80 candidatos a fim de tornar as análises estatísticas mais confiáveis. No entanto, embora tenhamos enviado vários pedidos de auxílio para a aplicação de nosso teste, foram poucas as universidades que nos auxiliaram em tal coleta. Outro agravante é o fato de a LI ainda ser pouco ensinada em nosso país. São apenas três as regiões brasileiras que possuem o curso de Licenciatura com a habilitação em LI, sendo que na região nordeste são somente duas as universidades federais que a oferecem.

Quanto aos instrumentos que visavam a coletar os pareceres dos alunos sobre o teste, cremos que outras perguntas poderiam ter sido acrescentadas aos questionários destinados aos alunos com o objetivo de levantar o perfil de tais candidatos e conhecer melhor a experiência destes com o ensino e a aprendizagem da LI, bem como o contato extraclasse com tal língua.

Por fim, a falta de aplicação de um outro instrumento avaliativo da CO aos mesmos candidatos da última versão do TECOLI, como, por exemplo, uma prova feita em sala de aula, poderia ter nos fornecido dados que possibilitassem medir a validade relacionada ao critério. Embora tenhamos solicitado aos formadores tal instrumento, este não nos foi enviado.

4.3 Recomendações para trabalhos futuros

Sabendo que este estudo representa uma contribuição para o entendimento de testes de CO e de como esses podem ser elaborados e validados, bem como a importância desses para o contexto de formação de professores de LI, são sugeridos, nos parágrafos a seguir, alguns encaminhamentos que têm por objetivo incentivar a continuidade às pesquisas sobre a CO e sobre a avaliação da proficiência linguística de futuros professores.

Uma primeira sugestão para uma futura pesquisa que pretenda tratar das mesmas temáticas que enfocamos seria a descrição dos níveis de proficiência nos testes de CO em LI existentes, permitindo assim comparações entre sistemas diferentes de qualificação. Já dissemos que não existem testes de CO em LI destinados a professores desta LE no exterior, mas cremos que os próprios testes destinados a estrangeiros, de nível C2, poderiam ser comparados. Embora todos os testes tenham como referência os níveis do Quadro Europeu, uns apresentam-se mais fáceis e outros mais difíceis ao público brasileiro, por exemplo.

Outro estudo de grande valia seria a análise da validade relacionada ao critério do TECOLI, visto que essa possibilitaria também a investigação das chamadas validade de previsão, de consequência e de concomitância, que não fizeram parte de nossa pesquisa. Ao medirmos a validade de um teste com base em outras informações é possível demonstrar que a pontuação do teste está relacionado a um critério externo, como, por exemplo, um indicador fornecido por uma avaliação escolar de tal habilidade.

Para concluir, podemos dizer que os encaminhamentos aqui sugeridos têm por objetivo incentivar a continuidade às pesquisas sobre a CO, e a sua avaliação, e colaborar na compreensão da elaboração e da análise dos testes de proficiência na CO de futuros professores de LE. Esperamos, assim, que dos resultados apresentados nesta pesquisa possam surgir outras questões para investigação na área de ensino e aprendizagem de línguas, principalmente da LI, ainda pouco investigada na área de Linguística Aplicada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABLEEVA, R. Listening Comprehension in Foreign Language Instruction. .(CALPER Professional Development Document 0810). University Park, PA: The Pennsylvania State University, Center for Advanced Language Proficiency Education and Research, 2008.

ADDAMIGH, K. *Test-Takers' Perspective in Tests Validation King*. Saud University, Saudi Arabia. Disponível em: <http://faculty.ksu.edu.sa/Khalid/Research_pdf_E/addamigh_%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%A7%D9%85%D8%BA_Validation.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2009.

AINOL MADZIAH, Z.; NOOR LIDE, A. K. Classical And Rasch Analyses Of Dichotomously Scored Reading Comprehension Test Items. *Malaysian Journal Of ELT Research*, v. 2, 2006, p. 1-20.

ALDERSON J. C., CLAPHAM C., WALL D. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. In *Revista Contexturas*, v.1, n.1 (p. 77-85), São Paulo: APLIESP, 1992.

_____. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: _____. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 151.

_____. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 3ed. Capinas SP: Pontes, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; EL-DASH, L. G. Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira. *Horizontes de Lingüística Aplicada / Revista do Programa de Mestrado em LA – LET/ UnB*: v. 1, n. 1, p. 19-37, 2002.

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

ALTE. *ALTE can do project. Articles and Can Do statements produced by the members of ALTE 1992-2002*. ALTE, 2002. Disponível em: <http://www.alte.org/cando/alte_cando.pdf>. Acesso em 02 maio 2010.

_____. Principles of Good Practice for ALTE Examinations Revised Draft. ALTE, 2001. Disponível em: : <http://www.testdaf.de/institut/pdf/ALTE/ALTE_good_practice.pdf>.. Acesso em: 05 fev. 2010.

ANCHIETA, P. P. *Análise de testes de proficiência em língua inglesa: subsídios à elaboração de um exame para professores de inglês no Brasil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2010.

ANDERSON, A.; LYNCH, T. *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

ANDRADE, D. F. de; TAVARES, H. R.; VALLE, R. da C., *Teoria de Resposta ao Item: conceitos e aplicações.*, São Paulo: ABE – Associação Brasileira de Estatística, SINAPE, 2000.

ASHER, J. The strategy of total physical response: An application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics*, v.3, p. 291-300, 1965.

_____. The Total Physical Response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, v. 26, p. 3-17, 1969.

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

_____. *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

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

BAFFI-BONVINO, M. A. *Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor “vocabulário” de um teste de proficiência para professores de Língua Inglesa*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2010.

BARNI, M. La valutazione delle competenze linguistico comunicative in L2. In: VEDOVELLI, M. *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci, 2005.

BARNI, M.; BANDINI, A. SPRUGNOLI, L.; LUCARELLI, S.; SCAGLIOSO, A. M.; STRAMBI, B.; FUSI, C.; ARRUFFOLI, A.M. *Linee guida CILS Certificazione di Italiano come Lingua Straniera Università per Stranieri di Siena*. Perugia: Guerra Edizioni, 2009.

BARROS, G. T. F. *Estudo e aplicação da Teoria Clássica dos Testes e Teoria da Resposta ao Item em avaliação educacional*. 2008. Monografia (Graduação em Estatística) - Departamento de Estatística, Instituto de Ciências Exatas, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BASTURKMEN, H.; ELDER, C. The practice of LSP. In: Davies, A.; ELDER, C. (Eds.), *The handbook of Applied linguistics* (p. 673-649). Malden: Blackwell Publishing Ltd, 2004.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRINDLEY, G. *Assessment*. In Carter, R. & Nunan, D. (Eds.), *Teaching English to speakers of other languages*. pp 137-143. Cambridge: CUP. 2001.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman, 2001.

BRUALDI, A. Traditional and modern concepts of Validity. *ERIC/AE Digest*. ED435714, 1999.

BUCK, G. *Assessing Listening*. 3rd printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

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

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1: 1980. p.1-47.

CARDOSO, J, S. *As estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral*. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, 2005.

CAVALARI, S. M. S. *A Auto-Avaliação em um Contexto de Ensino-Aprendizagem de Línguas em Tandem via Chat*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2009.

CELCE-MURCIA, M. 'Discourse analysis and the teaching of listening'. In: COOK, G. E SEIDLHOFER, B. (Org.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson*. OUP, p. 363-377, 2001.

CHAPELLE, C. A. Validity in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 254–272, 1999.

CHAPELLE, C.A.; DOUGLAS, D. *Assessing language through computer technology*. Cambridge: CUP, 2006.

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1957.

_____. *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.

COLE, S. P., HERRON, C.; HANLEY, J. Using Video as an Advance Organizer to a Written Passage in the FLES Classroom. *The Modern Language Journal*, v. 79, n. 1, p. 57-65, 1995.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CES. Parecer CNE/CES 492/2001 . *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, 3 abr. 2001.

CONSOLO, D. A.. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista dos Estudos Universitários*, Sorocaba, SP, UNISO, v. 26, n.1, 2000, p. 59-68.

_____. *A construção de um instrumento de avaliação da PO do professor de língua estrangeira*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 43, no 2, 2004, p. 265-286.

_____. *Exame de proficiência para professores de língua estrangeira (EPPLE):* definição de construto, tarefas e parâmetros para avaliação em contextos brasileiros. Versão resumida e atualizada do projeto aprovado junto ao DLEM-IBILCE/UNESP. São José do Rio Preto, 2008.

CONSOLO, D. C.; LANZONI, H.; ALVARENGA, M. B.; CONCÁRIO, M.; MARTINS, T. H. B.; SILVA, V. L. T. *Exame de proficiência para professores de língua estrangeira (EPPLE):* proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro. In: II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 2008, PUC Rio, Anais do II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas. Rio de Janeiro: Letra Capital, p. 1035-1050, 2010.

COOMBE, C.A.; HUBLEY, N.J. *Fundamentals of Language Assessment*. Presentation and booklet. TESOL conference, Long Beach, CA, 2004.

CORDER, S. P. Strategies of Communication. In: FAERCH C.; KASPER, G. (orgs.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983.

CRONBACH, L.J. *Essentials of psychological testing*. 3. ed. New York: Harper and Row, 1970.

CUMMING, A. BERWICK, R. *Validation in language testing*, p.1-13. Clevedon, UK: Multilingual, 1996.

DAVIES, A. *Principles of language testing*. Oxford: Blackwell, 1990.

_____. The logic of testing Languages for Specific Purposes. *Language Testing*, 18 (20), p133-147, 2001.

DAVIES, A., BROWN, A.; ELDER, C.; HILL, K.; LUMLEY, T.; MCNAMARA, T. *Dictionary of Language. Testing, Studies in Language Testing*, V. 7. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. *Revista Educação e Seleção*, n.º 19. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1989.

DIADORI, P. *DITALS: Certificazione di competenza in didattica dell'italiano a stranieri*. Siena: Università per Stranieri di Siena, 2010. Disponível em: <www.siena-art.com/Diadori>. Acesso em 04 fev. 2010.

DOUGLAS, D. *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press: 2000.

_____. Three problems in testing language for specific purposes: Authenticity, specificity, and inseparability. In: C. ELDER, A. BROWN, E. GROVE, K. HILL, N. IWASHITA, T. LUMLEY, T. MCNAMARA, AND K. O-LOUGHLIN (Orgs.), *Experimenting with Uncertainty - Essays in Honour of Alan Davies* (p. 45-52). Cambridge: Cambridge University Press, 2001a.

_____. Language for Specific Purposes assessment criteria: where do they come from? *Language Testing*, 18 (2) 171–185, 2001b.

_____. Testing Languages for Specific Purposes. In: HINKEL, E. (Org.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (p. 857-868). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

EL-DASH, L. G. Habilidades e aceitação: ressalvas sobre tarefas explorando colegas mais experientes. *Comunicação pessoal*. São José do Rio Preto: XXIII JELI – Políticas Educacionais para o Ensino de Língua Inglesa, 2007.

ELDER, C. *The Proficiency Test for Language Teachers: Italian*. Volume 1: Final Report on the Test Development Process. National Project Report for DEET, Canberra, 1993. 34 p.

_____. *The Proficiency Test for Language Teachers: Italian*. Volume 2: Appendices. National Project Report for DEET, Canberra, 1993. 36 p.

_____. Performance testing as benchmark for foreign language teacher education. *Babel Journal Federation of Modern Language Teachers Associations*, 29(2), p. 9-19, 1994.

_____. What does test bias have to do with fairness? *Language Testing*, 14(3), p. 261–277, 1997.

_____. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? *Language Testing*, v. 18, no 2, p. 149-170, 2001.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. *Instructed Language Acquisition: a Literature Review*. New Zealand: Ministry of Education, 2005.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, p. 119-161, 1986.

FAERCH C.; KASPER, G. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983.

FEYTEN, C. M. The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, v. 75, n. 2, p. 173-180, 1991.

FIDALGO, S. S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, p. 15-32, 2006.

FIELD, J. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

FLOWERDEW, J.; MILLER, L. o. New York: Cambridge University Press, 2005.

FREITAS, M. A. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, ArteLíngua, 2004. p.107-116.

GENESEE, F.; UPSHUR, J. A. *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge language education. Cambridge [England], New York: Cambridge University Press, 1996.

GOBBI, D. A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GOH, C. C. M. *Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

GRASSI, R. PIANTONI, M. Costruire un *test* di comprensione scritta: dalla selezione del testo alla definizione delle tecniche e degli *items*”. In: JAFRANCESCO, F. (a cura di) *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2. Atti del XIV Convegno nazionale ILSA*. Roma: Edilingua, 2006. p.121-152.

GREGO BOLLI, G.; SPITI, M. G. *Misurare e valutare nella certificazione CELI: linee guida alla certificazione dell'Università per stranieri di Perugia*. Perugia: Guerra, 2004.

HAWTHORNE, L. The political dimension of English language testing in Australia. *Language Testing*, 14(3), 248-260, 1997.

IN, J. *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre, RS: educação e realidade, 1991.

HORVÁTH, K. F.; PIMORN, K. Into Europe. *Prepare for Modern English Exams: Listening*. Series Editor: J. Charles Alderson. 2002. Disponível em: http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/examreform/into_europe/Listening.pdf. Acesso em 04 jan. 2011.

HOVEN, D. Listening and Viewing Comprehension: Theory and applications. In: _____. *Improving the management of flow of control in computer-assisted listening comprehension tasks for second and foreign language learners*. Brisbane: Unpublished doctoral dissertation, University of Queensland, 1997. cap. 2, p. 75-129.

HUGHES, A. *Testing for language teachers*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

_____. On Communicative Competence. In BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

JACOBY, S. *Science as performance: Socializing scientific discourse through conference talk rehearsals*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, 1998.

JAFRANCESCO, E. Presentazione. In: ____ (a cura di). *Valutazione delle competenze linguistiche-comunicative in italiano L2. Atti del XIV Convegno nazionale ILSA*. Roma: Edilingua, 2006. p.7-9.

JARVIS, H. A. Using the World Wide Web for an 'authentic learning experience'. *Modern English Teacher*. v.6, n.4, p. 45-49, 1997.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: Issues and implications*. Torrance: Laredo, 1985.

KRASHEN, S. D., TERRELL, T. D., EHRMAN, M. E., & HERZOG, M. A Theoretical Basis for Teaching the Receptive Skills. *Foreign Language Annals*, v. 17, n. 4, p. 261-275, 1984.

KRASHEN, S. D.; TERREL, T. D. *The natural approach*. Language acquisition in the classroom. San Francisco, Alemany Press, 1987.

LADO, R. *Language Testing*. London: Longman, 1961.

LAPKOSKI, G. A. O. *Avaliação de leitura em inglês para fins acadêmicos: elaboração e análise de teste de suficiência*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2008.

LAZARATON, A. *A Qualitative Approach to the Validation of Oral Language Tests. Studies in Language Testing 14*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

LAZARATON, A. Quantitative research methods. In: HINKEL, E. (orgs.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 2005.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LOZANOV, G. *The Suggestopaedic Method of Teaching Foreign Languages*. Dublin: Atesol, 1978.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: O que pratica a escola? In: Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 71-80 Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=009. Acesso em: 27 novembro 2008.

LUND, R. J. A comparison of second language listening and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, v. 75, p. 196-204, 1991.

LYNCH, T. *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford Univ., 1996.

MACKEY, A.; GASS, S. *Second language research: methodology and design*. London: Lawrence Erlbaum, 2005.

MAGGINI, M. Introduzione. In: JAFRANCESCO, E. *Valutazione delle competenze linguistiche-comunicative in italiano L2. Atti del XIV Convegno nazionale ILSA*. Roma: Edilingua, 2006.

MARCUSCHI, L. *A análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARRADI, A.; GASPERONI, G. *Costruire il dato: le scale Likert*. Milano: Franco Angeli, 2002.

MARTINS, T. H. B. *Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2007.

McDONOUGH, J.; McDONOUGH, S. *Research methods for English language teachers*. Londres: Arnold, 1997.

McNAMARA, T. *Measuring second language performance*. Essex, Harlow: Pearson Education, 1996.

_____. *Language Testing*. Oxford: OUP, 2000.

MENDELSON, D. J. Applying learning strategies in the second/foreign language listening comprehension lesson. In: MENDELSON, D. J.; RUBIN, J. (Orgs.), *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominie Press, 1995. p. 186-221.

MESSICK, S. Validity. In R. L. Linn (Org.), *Educational measurement* (3rd ed.). New York, NY: American Council on Education & Macmillan, 1989.

MEZZADRI, M. *I ferri del mestiere*. Perugia: Guerra Edizioni, 2003.

MORLEY, J. Listening Comprehension in Second/Foreign Language Instruction. In: CELCE MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2. ed. Boston: Heinle e Heinle Publishers, 1991.

MUELLER, G. A. Visual Contextual Cues and Listening Comprehension: An Experiment. *The Modern Language Journal*, v. 64, n. 3, p. 335-340, 1980.

NIHEI, K. *How to teach listening*. Fukushima Prefecture: Fukushima-Minami Sênior High School, 2002.

NORTH, B. *Descriptors for C2, C1 (and B2+): Calibrated / Non-calibrated / Qualitative Analysis*. Eurocentres. Disponível em: <
http://www.ealta.eu.org/documents/resources/C2%20_C1%20descriptors.pdf >. Acesso em 02 maio 2010.

NOVELLO, A. *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*. Venezia: Università Ca' Foscari, 2009.

NUNAN, D. Communicative Approaches to Listening Comprehension. In: _____. *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*. London: Longman, 2000. p. 17-38.

_____. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

O'MALLEY, J. e CHAMOT, A. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD R. Research update on teaching L2 listening. *System*, v. 21, n. 2, p. 205-211, 1993.

PAIVA, V. L. M. O.; SADE, L. A. *Avaliação, cognição e poder*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada.v.6, n.2 , p.33-57, 2006.

PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. Introduction. In: ____ (Eds.) *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics* (Continuum Companions). London: Continuum, 2010.

PANT, H.A.; VOCK, M. *Validity of a Test of English as Second Language – The Test-Takers' Perspective*. Barcelona: EALTA, 2007.

PATOTA, G.; PIZZOLI, . *La certificazione PLIDA*. Roma: Società Dante Alighieri, 2004.

PASQUALI, L. *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

PELLICCIA, F. Modelli di competenza linguistico-comunicativa nelle certificazioni di italiano L2. I certificati di italiano generale CELI del Centro per la Valutazione e Certificazione Linguistica (CVCL) dell'Università per Stranieri di Perugia. In: JAFRANCESCO, E. (a cura di). *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2. Atti del XIV Convegno nazionale ILSA*. Roma: Edilingua, 2006. p.61-85.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PICHIASSI, M. *Misurazione e valutazione di test d'Italiano L2. Aspetti docimologici e tecniche statistiche*. Perugia: Guerra Edizioni, 2000.

PITELI, M. L. A. *Leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem*. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2006.

PIVA, G. Il materiale orale autentico. *Bollettino Dilit*, v.2, 1980.

POLACZEK, M. *Compreensão oral em língua estrangeira: aspectos psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2003.

PORCELLI, G. *Il Language Testing: problemi e tecniche*. Bergamo: Minerva Italica, 1975.

READ, J. The use of interactive input in EAP listening assessment. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 1, n. 2, p. 105-119, 2002.

_____. *Second Language Vocabulary Testing: Taking a Broader Perspective*. Paper delivered at the International Conference on English Instruction and Assessment. 2004.

_____. Researching Language Testing and Assessment. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Org.) *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics* (Continuum Companions). London: Continuum, 2010. p. 286-300.

RICHARDS, J. C. Listening Comprehension: approach, design, procedure. *Tesol Quarterly*, v. 17, n. 2, p. 218-240, 1983.

_____. Second Thoughts on Teaching Listening. *RELC Journal*, v. 36, n. 1, p. 85-92. 2005.

ROCHA, M. C. Arcabouço Teórico. In: _____. *Estratégias de aprendizagem e o aluno adulto no curso de letras: sua utilização na habilidade de compreensão oral em LE*. 2002. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2002. p. 42-75.

ROMÃO, J. E. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. 3: Avaliação e Ideologia (p.43-51).

ROPÉ, F; TANGUY, L. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. São Paulo: Papirus, 1997.

ROST, M. Listening. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Orgs.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. United Kingdom: University Press Cambridge, 2001. cap.1. p. 7-13.

RUBIN, J. A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*. Madison, v.78, ii, p.199-221, 1994.

RUDNER, L.; SCHAFER, W. *What Teachers Need to Know About Assessment*. Washington, DC: National Education Association, 2002.

SALMANI-NODOUSHAN, M. A. *Text Familiarity, Reading Task, and ESP Text Performance: A Study on Iranian LEP AND NON-LEP University Students*. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Tehran, Tehran, 2002.

SAVIGNON, S. J. *Communicative Competence: Theory and Classroom practice* . 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1997.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. In: *Contexturas*, v.4, p. 115-124, 1999/2000.

_____. Avaliação da Leitura em Inglês como Língua Estrangeira e Validade de Construto. *Calidoscópio* (UNISINOS), v. 7, fac. 1, p.30-48, 2009.

_____. O exame de proficiência em língua inglesa para controladores de voo do SISCEAB - uma entrevista com Matilde Scaramucci. *Aviation in Focus* (Porto Alegre), v.2, n.1, p. 3-12 – jan./jul. 2011.

SHOHAMY, E. *The Power of Tests*. Longman, 2001.

SPINELLI, B., PARIZZI F. *Profilo della lingua italiana*. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2. Milano: La Nuova Italia, 2010.

SPOLSKY, B. *Educational linguistics: an introduction*. Rowley, MA: Newbury House, 1978.

SPRUGNOLI, L. Il processo e le procedure di valutazione. In: VEDOVELLI, M. (a cura di). *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci, 2005.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

SULLIVAN, N.; PRATT, E. A comparative study of two ESL writing environments: A computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. *System*, 29, 491-501, 1996.

SUPERTI, I. Le abilità di ascolto e gli apprendenti giapponesi: difficoltà e stimoli per l'apprendimento dell'italiano LS. *Italiano Lingua Due*, n. 1, p.66-79, 2010.

SWAFFER, J.; BACON, S. Reading and listening comprehension: Perspectives on research and implications for practice. In: HADLEY, A. O. (Org.). *Research in language learning: Principles, processes, and prospects*. Lincolnwood, Ill; National Textbook Co., 1993.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G; SEIDLHOFER, B. (eds), *Principles and practice in the study of language*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

SWANSON, C. H. *Who's Listening in the Classroom: A Research Paradigm*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Listening Association, 1996.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Competência comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?). In: *Soletras*, Rio de Janeiro, v. 8, supl. 2004.

TORRESAN, P. Il video in classe. *Didattica & Classe Plurilingue*, n.8, p. 1-2, 2004.

TRATNIK, A. Key Issues in Testing English for Specific Purposes. *Scripta Manent*, 4(1) 3-13, 2008.

TRIM, J. *The role of the Common European Framework of Reference in the teacher education*. Unpublished lecture. Graz, September 2005.

TSUI e FULLILOVE. Bottom-up or Top-down Processing as a Discriminator of L2 Listening Performance. *Applied Linguistics*, v. 19, n. 4, p. 432-451, 1998.

TUMOLO, C.H.S.; TOMICH, L.M.B. *Avaliando a leitura em inglês: uma reflexão sobre itens de testes*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 7(2):67-88, 2007.

UNDERWOOD, M.. *Teaching Listening*. (4th ed.). Longman Handbooks for Language Teachers. New York, NY: Longman, 1994.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE. *The multilingual glossary of language testing terms* (Studies in language testing 6). Cambridge: CUP, 1998.

UR, P. *Teaching Listening Comprehension*. New York: Cambridge University Press, 1984.

VEDOVELLI, M. *Guida all'italiano per gli stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci, 2002.

_____. Introdução. In: _____. *Manuale della certificazione dell'italiano*. Roma: Carocci, 2005.

VELOSO, F. S. Crenças, Expectativas e o Papel do Insumo na Compreensão Oral de Língua Italiana dos Alunos de um Curso de Licenciatura em Letras. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2007.

WAGNER, E. Video Listening Tests: What are they measuring? *Language Assessment Quarterly*, 5 (3), p.218-243, 2008.

WAGNER, M. *Utilizing the visual channel: An investigation of the use of video texts on tests of second language listening ability*. Unpublished doctoral dissertation. Teachers College, Columbia University, New York, 2006.

WEIR, C. J. A survey of the history of the Certificate of Proficiency in English (CPE) in the twentieth century. In WEIR, C. J.; MILANOVIC, M. (O). *Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English examination 1913–2002*, Studies in Language Testing volume 15, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press, 1–56, 2003.

WEISS, C. H. *Evaluation Research: Methods for Assessing Program Effectiveness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learning. *System*, v.27, p. 443-457, 1999.

WIDDOWSON, H. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

_____. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

WIELEWICKI, H. J. *Testagem de proficiência em leitura em inglês: examinandos e teste como fontes de entendimento sobre esse processo*. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – 1a. Versão do TECOLI**EPPL – EXAME DE PROFICIÊNCIA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA****TESTE DE PROFICIÊNCIA DA COMPREENSÃO ORAL****Versão preliminar 1****Novembro 2009****PROVA DI COMPrensione DELL'ASCOLTO****(Pontuação da prova: 30 pontos)****Tempo: 40 minutos****ATENÇÃO**

- 1) Siga todas as instruções.
- 2) Escreva as respostas, à caneta, de modo claro e legível.

1. Testo video “Qui si parla italiano”, puntata del giorno 11 febbraio 2008

Durata: 5’57’’

Genere testuale: conversazione tra tre parlanti nativi ed uno straniero

Tratto dal sito della RAI International – Mediacenter

http://www.international.rai.it/mediacenter/frontend/programma.php?id_video=445

Una conversazione di Gloria De Antoni e Oreste De Fornari con un ospite straniero residente in Italia e felicemente integrato nella nostra società per avvicinare e riavvicinare all'uso della nostra lingua i tanti telespettatori anche italiani o figli e nipoti di italiani, residenti all'estero

- I) Ascoltate il testo la prima volta senza leggere l’esercizio.
 - II) Ascoltate il testo una seconda volta e indicate, vicino alla lettera dell’affermazione, se questa è presente nel testo:
 - Sì, se è presente.
 - No, se non è presente.
- a. Oreste De Fornari ci dice che è arrivata al programma una lettera di protesta, venuta da Bogotà, che gli chiede di non dare più spazio al tema ‘mio nonno’
 - b. Secondo Gloria De Antoni non è possibile seguire tutte le opinioni che arrivano al programma.
 - c. Gloria De Antoni dice al professor Patota che in un’altra occasione lui aveva fatto un commento sull’imperfetto, però si è dimenticato di qualcosa.
 - d. Anche i “cronisti di nera”, secondo il professor Patota, fanno uso dell’imperfetto dei verbali nella loro cronache.
 - e. L’ospite straniera, Mina Frankel, dice che suo nonno materno, aristocratico, ha partecipato alla rivoluzione ed era sempre in consonanza con i bolscevichi
 - f. Il nonno paterno dell’ospite, invece, faceva il barbiere, però era un profondo intenditore di musica classica.
 - g. Il sufisso ‘ista’, secondo il professore Patota, nella lingua italiana serve a formare tante parole come ‘musicista’, ‘artista’, ecc.

2. Testo video “L'apprendimento linguistico e la Teoria della complessità”, seconda sessione di laboratori.

Durata: 5’35’’

Genere testuale: discorso dell’insegnante (dare istruzioni) e discussione sulla teoria della complessità

Tratto dal sito del **Convegno per insegnanti 2008 - DI.L.IT. Divulgazione Lingua Italiana Soc. Coop.va r.l.**

http://www.dilit.it/formazione/video.php?video=57&height=400&width=600&keepThis=true&TB_iframe=true

La teoria della complessità vuole darci un'altra visione delle cose (...) la tesi sul tavolo in questo convegno suggerisce, invece, che questa nostra continua frustrazione non è dovuta alla nostra incapacità di trovare l'ordine giusto in cui insegnare le cose; è dovuta piuttosto ad un'errata caratterizzazione del progresso. Cioè, che insistiamo a vedere il progresso dello studente come lineare. Se, invece, riusciamo ad accettare che il progresso dello studente non è lineare possiamo osservare il linguaggio dello studente con altri occhi.

- I) Ascoltate il testo la prima volta senza leggere l'esercizio.
- II) Ascoltate il testo una seconda volta e indicate, con una 'X', la lettera A, B, C o D, corrispondente alla risposta scelta.

1) L'aula viene chiamata dalla professoressa:

- A) Di discussione
- B) Di tribunale
- C) Di dibattito
- D) Magna

2) Secondo la professoressa, le argomentazioni devono essere:

- A) Qualunque
- B) Basata sulla teoria della complessità
- C) Coerente con la legge
- D) Scelte nei documenti

3) Siccome la stanza è piccola, cosa chiede la professoressa ai due gruppi:

- A) Di disporsi su due file
- B) Di sedersi vicini
- C) Di dividersi in piccoli gruppi
- D) Di disporsi in cerchio

4) Quale delle affermazioni sotto non fa parte delle regole della discussione tra gli allievi:

- A) Tutte le persone devono parlare
- B) Chi parla ha al massimo un minuto e mezzo
- C) Il compagno non può continuare quello che l'altro ha cominciato a dire
- D) Ci deve essere l'alternanza di chi parla

5) Da chi deve cominciare la discussione secondo la professoressa?

- A) Dalla prima persona della prima fila del gruppo 'pro'
- B) Da una qualsiasi persona del gruppo 'contro'
- C) Dal primo che alza la mano
- D) Da chi è stato indicato dalla professoressa

3. Testo audio "Comprensione", per Prof. Paolo E. Balboni Università Ca' Foscari Laboratorio ITALS

Durata: 2'38''

Genere testuale: *speech*, su argomento accademico, proferito da una persona (monologo)

Tratto dal sito **YOUTUBE**

<http://www.youtube.com/watch?gl=IT&hl=it&v=iS-ucWi3r7Y>

Il Prof. Paolo E. Balboni dell'Università Ca' Foscari di Venezia presenta il processo di comprensione in prospettiva glottodidattica all'interno del progetto ItalsTube del Laboratorio Itals

- I) Ascoltate il testo la prima volta senza leggere l'esercizio.
 - II) Ascoltate il testo una seconda volta e completate le informazioni con poche parole (al massimo sette) negli spazi vuoti. Usate le stesse parole del testo oppure dei sinonimi, l'importante è che la frase fatta abbia coerenza e si riferisca all'argomento del testo.
 - III) Alla fine dell'esercizio precedente, dovrete rispondere a due domande sugli aspetti generali del testo (lo potete fare in lingua italiana oppure in lingua portoghese).
-
- a) molti degli studenti che noi abbiamo _____ del mondo, del mondo italiano, se parliamo dell'insegnamento dell'italiano
 - b) In un gruppo di venti, venticinque persone, c'è una quantità di conoscenza _____ e così via, per cui si crea da sola una competenza diffusa.
 - c) Il secondo pilastro della comprensione è una serie è/ di processi mentali, che sono processi _____ e così via.
 - d) dipende dal fatto che si sa vedere che cosa verrà detto o che cosa leggeremo, o che cosa vedremo. Anche qua esistono _____ per è/, per facilitare, per sviluppare questa abilità di comprendere.
 - e) andare a completare un testo che è stato mutilato, oppure le attività che noi chiamiamo di incastro, per cui ti do un testo scompaginato, tu devi _____.
 - f) Durante l'ascolto, chiunque, anche un madrelingua, perde dei pezzetti, esattamente come in un cloze, _____ che cosa poteva andare lì.
 - g) In altre due di queste pilolle, _____ cloze di questo tipo e che cos'è una tecnica di incastro. Grazie!
-
- h) Sei d'accordo con il professore Paolo Balboni, quando lui dice che la comprensione orale si basa sulla conoscenza di mondo dell'ascoltatore, sui suoi processi mentali e sull'anticipazione che fa di quello che verrà ascoltato?
 - i) Qual è il vantaggio, secondo l'autore, di utilizzare le attività di completamento e quelle d'incastro in una lezione di comprensione orale? Sei d'accordo con lui?

APÊNDICE B – 2a. Versão do TECOLI**EPPLE – EXAME DE PROFICIÊNCIA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA****TESTE DE PROFICIÊNCIA DA COMPREENSÃO ORAL****Seconda versione****Aprile 2010****TEST DI COMPrensIONE DELL'ASCOLTO****(Punteggio della prova: 35 punti)****Tempo: 40 minuti****ATTENZIONE**

- 1) Seguite esattamente le istruzioni.
- 2) Scrivete in modo chiaro e leggibile con la matita o con la penna

1¹ Testo audio “**Lingua morta, pensiero vivo**”, condotto da Anna Longo

Durata: 4’

Genere testuale: intervista radiofonica su un argomento accademico

Tratto dal sito del programma **Il baco del millennio**, del 19 gennaio 2007

http://www.radio.rai.it/player/player.cfm?Q_CANALE=http://www.radio.rai.it/radio1/ilbacodelmillennio/archivio_2007/audio/ilbacodelmillennio2007_01_19.ram

Fino ad alcuni decenni fa la lingua e la letteratura latina venivano insegnate già nelle scuole medie inferiori. Oggi il latino e il greco antico sono, o dovrebbero essere, per lo più appannaggio dei licei. Ciclicamente riappare la polemica tra chi vorrebbe diminuirne le ore di lezione a favore delle materie scientifiche e chi invece vorrebbe estenderne l'insegnamento. Al Baco ragioniamo su quale sia il valore aggiunto dato dallo studio di una "lingua morta" e della cultura classica nella formazione dei giovani. Nella società della comunicazione e del digitale, la conoscenza delle parole e della loro origine può aiutare il pensiero? Ospite della puntata: Donatella Puliga - docente di Mitologia classica all'Università di Siena

- I) Ascoltate il testo.
- II) Indicate nel foglio la lettera A, B, C o D, corrispondente alla risposta scelta.
- III) Ascolterete il testo due volte.

- 1) Il progetto di cui si parla mira a
 - A) mettere i ragazzi a contatto con la cultura classica
 - B) studiare lo sviluppo del linguaggio dei bambini
 - C) fornire una formazione scientifica ai ragazzi
 - D) modificare i programmi della scuola elementare
- 2) In particolare, il progetto intende
 - A) consentire uno studio approfondito del latino
 - B) gettare un “ponte” fra presente e passato
 - C) semplificare regole particolarmente ostiche
 - D) alleviare la solitudine di chi studia il latino
- 3) I ragazzi dovrebbero studiare il latino al fine di
 - A) evitare di dedicarsi solo all’inutile
 - B) crearsi una solida base linguistica
 - C) consolidare l’apprendimento di altre discipline
 - D) acquisire dei punti di riferimento nella realtà attuale
- 4) Secondo la professoressa Puliga,
 - A) lo studio di culture diverse offre un confronto proficuo
 - B) lo studio precoce del latino penalizza altre discipline
 - C) i racconti mitologici possono confondere i ragazzi
 - D) la terminologia grammaticale viene troppo enfatizzata
- 5) I ragazzi, grazie a questo progetto,

¹ Attività basata all’attività D1 della Prova di Comprensione dell’Ascolto CELI 5 – giugno 2007.

- A) visitano sempre più spesso mostre a carattere storico-mitologico
- B) frequentano con maggiore assiduità le biblioteche scolastiche
- C) hanno diffuso la cultura classica fra i loro coetanei
- D) hanno sviluppato creatività e nuovi interessi

Prova n.2. Testo audio “**Comprensione**”, per Prof. Paolo E. Balboni Università Ca' Foscari Laboratorio ITALS

Durata: 2'38''

Genere testuale: *speech*, su argomento accademico, proferito da una persona (monologo)

Punteggio massimo: 9 punti (1,5 punti per ogni risposta corretta)

Tratto dal sito **YOUTUBE**

<http://www.youtube.com/watch?gl=IT&hl=it&v=iS-ucWi3r7Y>

Il Prof. Paolo E. Balboni dell'Università Ca' Foscari di Venezia presenta il processo di comprensione in prospettiva glottodidattica all'interno del progetto ItalsTube del Laboratorio Itals.

- I) Ascoltate il testo.
- II) Trasferite negli spazi vuoti della tabella solo le informazioni richieste, utilizzando al massimo quattro parole.
- III) Ascolterete il testo due volte.

	A (1°. Elemento)	B (2°. Elemento)	C (3°. Elemento)
Tipo	1)	3)	5)
Sottotipi		4)	
Da dove proviene?	2)		
Quale attività ampliano questo elemento?			6)

Prova n. 3. Testo video “**Qui si parla italiano**”, puntata del giorno **11 febbraio 2008****Durata:** 4'40''**Genere testuale:** conversazione tra tre parlanti nativi ed uno straniero**Punteggio massimo:** 7 punti (1 punto per ogni risposta corretta)

Tratto dal sito della RAI International – Mediacenter

<http://www.international.rai.it/raitalia.tv/programma.php?cat=26&id=445>

Una conversazione di Gloria De Antoni e Oreste De Fornari con un ospite straniero residente in Italia e felicemente integrato in questa società per avvicinare e riavvicinare all'uso della lingua italiana i tanti telespettatori anche italiani o figli e nipoti di italiani, residenti all'estero.

I) Guardate il video.

II) Indicate, vicino alla lettera dell'affermazione, se questa è presente nel testo:

Sì, se è presente.

No, se non è presente.

III) Guarderete il video due volte.

1. Oreste De Fornari ci dice che è arrivata al programma una lettera di protesta, venuta da Bogotà, che gli chiede di non stare tanto tempo a parlare del tema 'mio nonno'.
2. Secondo Gloria De Antoni non è possibile prendere in considerazione tutte le opinioni che arrivano al programma.
3. Oreste De Fornari non è d'accordo con quello che viene detto da Gloria De Antoni.
4. Qualcuno ricorda al professor Patota che in un'altra occasione lui aveva fatto un commento sul Passato Remoto, però si era dimenticato di qualcosa.
5. Anche i “cronisti di nera”, secondo il professor Patota, fanno uso del tempo verbale oggetto di discussione in questa puntata nella loro cronache.
6. L'ospite straniera, Mina Frankel, dice che suo nonno materno partecipò alla rivoluzione ed era sempre in consonanza con i bolscevichi.
7. Il nonno paterno dell'ospite faceva il barbiere, però era anche un profondo intenditore di musica classica e aveva creato un'orchestra con i suoi figli.

Prova n. 4) Testo video “**L'apprendimento linguistico e la Teoria della complessità**”, seconda sessione di laboratori.**Durata:** 2'21''**Genere testuale:** lezione di dialetto siciliano (linguaggio dell'insegnante)**Punteggio massimo:** 9 (un punto per ogni risposta corretta)

Tratto dal sito del **Convegno per insegnanti 2008 - DI.L.IT. Divulgazione Lingua Italiana Soc. Coop.va r.l.**

http://www.dilit.it/formazione/video.php?video=59&height=400&width=600&keepThis=true&TB_iframe=true

La professoressa Letizia D'Amico fa la sua prima lezione di siciliano classico agli studenti scritti al convegno DI.L.IT per insegnanti d'italiano lingua seconda.

- I) Guardate il video.
- II) Completate le informazioni con poche parole (al massimo quattro) negli spazi vuoti. Usate le stesse parole del video oppure dei sinonimi, l'importante è che la frase fatta abbia coerenza e si riferisca all'argomento del testo.
- III) Rispondete a una domanda aperta su un argomento del testo.
- IV) Guarderete il video due volte.

1a. Parte:

(...) Perché il siciliano? Perché dopo (1) _____, Camilleri, Montalbano, che però è il siciliano moderno, vogliamo (2) _____ andare a scoprire i, diciamo, i testi classici in qualche modo.

(...) Allora, dunque, (3) _____ è/, da leggere, l'inizio del secondo atto di una commedia, s'intitola "San Giovanni decollato" ed è/ diciamo (4) _____ secondo atto, più o meno, e/ che dire di più?

(...) Quindi, mettete via, (5) _____ penne, matite. Vi chiedo di leggere velocemente. Se ci sono parole che non capite, come probabilmente sarà, è/ non (6) _____ diverse volte.

Quindi, avrete modo di entrare nel (7) _____, d'accordo? Se mi aiutate, per favore, un foglio (8) _____. Allora, se siete pronti, da questo momento tre minuti per leggere entrambe le facciate. Via!

2a. Parte:

1) Ci sono due allievi, un uomo e una donna, che dicono avere familiarità con il siciliano dentro l'aula. Qual è il tipo di rapporto che ha (o che ha avuto) la studentessa (femmina) con questo dialetto?

Domande per promuovere la discussione tra esaminatore e candidato (PRODUZIONE ORALE):

Cosa pensi dell'approccio scelto dalla professoressa per il lavoro in classe sul testo "San Giovanni decollato"? Se fossi tu l'insegnante d'italiano, faresti lo stesso? Perché?

Secondo te, qual è il vantaggio di mettere gli allievi seduti in coppie per discutere un testo, scritto o orale, già letto o già sentito individualmente?

APÊNDICE C – 3a. Versão do TECOLI**EPPL – EXAME DE PROFICIÊNCIA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA****TESTE DE PROFICIÊNCIA DA COMPREENSÃO ORAL**
Terza versione (luglio 2010)**TEST DI COMPrensIONE DELL'ASCOLTO**
(Punteggio della prova: 34 punti)**Tempo: 45 minuti****CANDIDATO (opzionale):** _____**NAZIONALITÀ:** _____**ATTENZIONE**

- 1) Seguite esattamente le istruzioni.
- 2) Scrivete in modo chiaro e leggibile con la matita o con la penna

Prova n. 1² Testo audio “**Lingua morta, pensiero vivo**”, condotto da Anna Longo

Durata: 4’

Genere testuale: intervista radiofonica su un argomento accademico

Punteggio massimo: 10 (2 per ogni risposta corretta)

Tratto dal sito del programma **Il baco del millennio**, del 19 gennaio 2007

http://www.radio.rai.it/player/player.cfm?Q_CANALE=http://www.radio.rai.it/radio1/ilbacodelmillennio/archivio_2007/audio/ilbacodelmillennio2007_01_19.ram

Nel programma radiofonico si ragiona su quale sia il valore aggiunto dato dallo studio di una "lingua morta". Ospite della puntata è Donatella Puliga - docente all'Università di Siena

- I) Ascoltate il testo.
- II) Indicate nel foglio la lettera A, B, C o D, corrispondente alla risposta scelta.
- III) Ascolterete il testo due volte.

- 1) Il progetto di cui si parla mira a
 - A) mettere i ragazzi a contatto con la cultura classica
 - B) studiare lo sviluppo del linguaggio dei bambini
 - C) fornire una formazione scientifica ai ragazzi
 - D) modificare i programmi della scuola elementare
- 2) In particolare, il progetto intende
 - A) consentire uno studio approfondito del latino
 - B) gettare un “ponte” fra presente e passato
 - C) semplificare regole particolarmente ostiche
 - D) alleviare la solitudine di chi studia il latino
- 3) I ragazzi dovrebbero studiare il latino al fine di
 - A) evitare di dedicarsi solo alle cose quotidiane inutili
 - B) crearsi una buona, efficiente e solida base linguistica
 - C) consolidare l’apprendimento di altre discipline
 - D) acquisire dei punti di riferimento nella realtà attuale
- 4) Secondo la professoressa Puliga,
 - A) lo studio di culture diverse offre un confronto proficuo
 - B) lo studio precoce del latino penalizza altre discipline
 - C) i racconti mitologici possono confondere i ragazzi
 - D) la terminologia grammaticale viene troppo enfatizzata
- 5) I ragazzi, grazie a questo progetto,
 - A) visitano sempre più spesso le mostre itineranti
 - B) frequentano con maggiore assiduità le biblioteche
 - C) hanno sviluppato creatività e alcuni nuovi interessi
 - D) hanno diffuso la cultura classica fra i loro coetanei

² Attività basata sull’attività D1 della Prova di Comprensione dell’Ascolto CELI 5 – giugno 2007.

Prova n.2. Testo audio “**Comprensione**”, per Prof. Paolo E. Balboni Università Ca' Foscari Laboratorio ITALS

Durata: 2'38''

Genere testuale: *speech*, su argomento accademico, proferito da una persona (monologo)

Punteggio massimo: 7,5 punti (1,5 punti per ogni risposta corretta)

Tratto dal sito **YOUTUBE**

<http://www.youtube.com/watch?gl=IT&hl=it&v=iS-ucWi3r7Y>

Il Prof. Paolo E. Balboni dell'Università Ca' Foscari di Venezia presenta quali sono gli elementi del processo di comprensione in prospettiva glottodidattica all'interno del progetto ItalsTube del Laboratorio Itals.

- I) Ascoltate il testo.
- II) Trasferite negli spazi vuoti della tabella (indicati dalla “a” alla “e”), solo le informazioni richieste, utilizzando al massimo quattro parole.
- III) Ascolterete il testo due volte.

Elemento	Tipo di elemento	Da dove proviene il primo elemento?	Quali attività ampliano questo elemento?
1)	(a)	(b)	
2)	(c)		
3)	(d)		(e)

Prova n. 3. Testo video “**Qui si parla italiano**”, puntata del giorno **11 febbraio 2008**

Durata: 4'40''

Genere testuale: conversazione tra tre parlanti nativi ed uno straniero

Punteggio massimo: 7 punti (1 punto per ogni risposta corretta)

Tratto dal sito della RAI International – Mediacenter

<http://www.international.rai.it/raitalia.tv/programma.php?cat=26&id=445>

Una conversazione di Gloria De Antoni e Oreste De Fornari con un ospite straniero residente in Italia e felicemente integrato in questa società per avvicinare e riavvicinare all'uso della lingua italiana i tanti telespettatori anche italiani o figli e nipoti di italiani, residenti all'estero.

- I) Guardate il video.
 - II) Indicate vicino alla lettera dell'affermazione se questa è vera (V) o falsa (F):
 - III) Guarderete il video due volte.
- a. Oreste De Fornari ci dice che è arrivata al programma una lettera di protesta, venuta da Bogotà, che gli chiede di non stare tanto tempo a parlare del tema 'mio nonno'.
 - b. Secondo Gloria De Antoni non è possibile prendere in considerazione tutte le opinioni che arrivano al programma.
 - c. Oreste De Fornari non è d'accordo con quello che viene detto da Gloria De Antoni.
 - d. Qualcuno ricorda al professor Patota che in un'altra occasione lui aveva fatto un commento sul Passato Remoto, però si era dimenticato di qualcosa.
 - e. Anche i "cronisti di nera", secondo il professor Patota, fanno uso del tempo verbale di cui si parla.
 - f. L'ospite straniera, Mina Frankel, dice che suo nonno materno partecipò alla rivoluzione ed era sempre in consonanza con i bolscevichi.
 - g. Il nonno paterno dell'ospite faceva il barbiere, però era anche un profondo intenditore di musica classica e aveva creato un'orchestra con i suoi figli.

Prova n. 4. Testo video **“L'apprendimento linguistico e la Teoria della complessità”, seconda sessione di laboratori.**

Durata: 2'21''

Genere testuale: lezione di dialetto siciliano (linguaggio dell'insegnante)

Punteggio massimo: 9,5 (un punto per ogni risposta corretta della parte A e un punto e mezzo per la risposta corretta della parte B)

Tratto dal sito del **Convegno per insegnanti 2008 - DI.L.IT. Divulgazione Lingua Italiana Soc. Coop.va r.l.**

http://www.dilit.it/formazione/video.php?video=59&height=400&width=600&keepThis=true&TB_iframe=true

La professoressa Letizia D'Amico fa la sua prima lezione di siciliano classico agli studenti scritti al convegno DI.L.IT per insegnanti d'italiano lingua seconda.

- I) Guardate il video.
- II) Completate le informazioni con poche parole (al massimo quattro) negli spazi vuoti. Usate le stesse parole del video oppure dei sinonimi, l'importante è che la frase fatta abbia coerenza e si riferisca all'argomento del testo.
- III) Rispondete a una domanda aperta su un argomento del testo.
- IV) Guarderete il video due volte.

1a. Parte:

(...) Perché il siciliano? Perché dopo (a) _____, Camilleri, Montalbano, che però è il siciliano moderno, vogliamo (b) _____ andare a scoprire i, diciamo, i testi classici in qualche modo.

(...) Allora, dunque, (c) _____ è/, da leggere, l'inizio del secondo atto di una commedia, s'intitola "San Giovanni decollato" ed è/ diciamo (d) _____ secondo atto, più o meno, e/ che dire di più?

(...) Quindi, mettete via, (e) _____ penne, matite. Vi chiedo di leggere velocemente. Se ci sono parole che non capite, come probabilmente sarà, è/ non (f) _____ diverse volte.

Quindi, avrete modo di entrare nel (g) _____, d'accordo? Se mi aiutate, per favore, un foglio (h) _____. Allora, se siete pronti, da questo momento tre minuti per leggere entrambe le facciate. Via!

2a. Parte:

Ci sono due allievi, un uomo e una donna, che dicono avere familiarità con il siciliano dentro l'aula. Qual è il tipo di rapporto che ha (o che ha avuto) la studentessa (femmina) con questo dialetto?

APÊNDICE D – 4a. Versão do TECOLI**EPPLE – EXAME DE PROFICIÊNCIA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA****TESTE DE PROFICIÊNCIA DA COMPREENSÃO ORAL**
Quarta versione (08 novembre 2010)**TEST DI COMPRENSIONE DELL'ASCOLTO**
(Punteggio della prova: 34 punti)**Tempo: 45 minuti****CANDIDATO (opzionale):** _____**NAZIONALITÀ:** _____**ATTENZIONE**

- 1) Seguite esattamente le istruzioni.
- 2) Scrivete in modo chiaro e leggibile con la matita o con la penna

Prova n. 1³ Testo audio “**Lingua morta, pensiero vivo**”, condotto da Anna Longo

Durata: 4’

Genere testuale: intervista radiofonica su un argomento accademico

Punteggio massimo: 10 (2 per ogni risposta corretta)

Tratto dal sito del programma **Il baco del millennio**, del 19 gennaio 2007

http://www.radio.rai.it/player/player.cfm?Q_CANALE=http://www.radio.rai.it/radio1/ilbacodelmillennio/archivio_2007/audio/ilbacodelmillennio2007_01_19.ram

Nel programma radiofonico si ragiona su quale sia il valore aggiunto dato dallo studio di una "lingua morta". Ospite della puntata è Donatella Puliga - docente all'Università di Siena

- I) Ascoltate il testo.
- II) Indicate nel foglio la lettera A, B, C o D, corrispondente alla risposta scelta.
- III) Ascolterete il testo due volte.

- 1) Il progetto di cui si parla mira a
 - A) mettere i ragazzi a contatto con un'altra cultura
 - B) studiare lo sviluppo del linguaggio dei bambini
 - C) fornire una formazione scientifica ai ragazzi
 - D) modificare i programmi della scuola elementare
- 2) In particolare, il progetto intende
 - A) consentire l'apprendimento della lingua latina
 - B) tentare un approccio fra presente e passato
 - C) semplificare regole particolarmente sgradevoli
 - D) alleviare la solitudine di chi studia il latino
- 3) I ragazzi dovrebbero studiare il latino al fine di
 - A) evitare di dedicarsi solo alle cose quotidiane inutili
 - B) crearsi una buona, efficiente e solida base linguistica
 - C) consolidare l'apprendimento di altre discipline
 - D) acquisire dei punti di riferimento nella realtà attuale
- 4) Secondo la professoressa Puliga,
 - A) lo studio di culture diverse offre un confronto proficuo
 - B) lo studio precoce del latino penalizza altre discipline
 - C) i racconti mitologici possono confondere i ragazzi
 - D) la terminologia grammaticale viene troppo enfatizzata
- 5) I ragazzi, grazie a questo progetto,
 - A) visitano sempre più spesso delle mostre itineranti
 - B) frequentano molto di più le biblioteche scolastiche
 - C) hanno sviluppato la loro creatività e dei nuovi interessi
 - D) hanno diffuso la cultura classica fra i loro coetanei

³ Attività basata sull'attività D1 della Prova di Comprensione dell'Ascolto CELI 5 – giugno 2007.

Prova n.2. Testo audio “**Comprensione**”, per Prof. Paolo E. Balboni Università Ca' Foscari Laboratorio ITALS

Durata: 2'38''

Genere testuale: *speech*, su argomento accademico, proferito da una persona (monologo)

Punteggio massimo: 7,5 punti (1,5 punti per ogni risposta corretta)

Tratto dal sito **YOUTUBE**

<http://www.youtube.com/watch?gl=IT&hl=it&v=iS-ucWi3r7Y>

Il Prof. Paolo E. Balboni dell'Università Ca' Foscari di Venezia presenta quali sono gli elementi del processo di comprensione in prospettiva glottodidattica all'interno del progetto ItalsTube del Laboratorio Itals.

- I) Ascoltate il testo.
- II) Trasferite negli spazi vuoti della tabella (indicati dalla “a” alla “e”), solo le informazioni richieste, utilizzando al massimo quattro parole.
- III) Ascolterete il testo due volte.

Elemento	Tipo di elemento	Da dove proviene il primo elemento?	Quali attività ampliano questo elemento?
1	(a)	(b)	
2	(c)		
3	(d)		(e)

Prova n. 3. Testo video “**Qui si parla italiano**”, puntata del giorno **11 febbraio 2008**

Durata: 4'40''

Genere testuale: conversazione tra tre parlanti nativi ed uno straniero

Punteggio massimo: 7 punti (1 punto per ogni risposta corretta)

Tratto dal sito della RAI International – Mediacenter

<http://www.international.rai.it/raitalia.tv/programma.php?cat=26&id=445>

Una conversazione di Gloria De Antoni e Oreste De Fornari con un ospite straniero residente in Italia e felicemente integrato in questa società per avvicinare e riavvicinare all'uso della lingua italiana i tanti telespettatori anche italiani o figli e nipoti di italiani, residenti all'estero.

- I) Guardate il video.
 - II) Indicate vicino alla lettera dell'affermazione se questa è vera (V) o falsa (F):
 - III) Guarderete il video due volte.
-
- a. Oreste De Fornari ci dice che è arrivata al programma una lettera di protesta, venuta da Bogotà, che gli chiede di non stare tanto tempo a parlare del tema 'mio nonno'.
 - b. Secondo Gloria De Antoni è possibile prendere in considerazione tutte le opinioni che arrivano al programma.
 - c. Oreste De Fornari è d'accordo con quello che viene detto da Gloria De Antoni.
 - d. Qualcuno ricorda al professor Patota che in un'altra occasione lui aveva fatto un commento sul Passato Remoto, però si era dimenticato di qualcosa.
 - e. Anche negli articoli di cronaca, secondo il professor Patota, si fa uso del tempo verbale di cui si parla.
 - f. L'ospite straniera, Mina Frankel, dice che suo nonno materno partecipò alla rivoluzione ed era sempre in accordo con i bolscevichi.
 - g. Il nonno materno dell'ospite faceva il barbiere, però era anche un profondo intenditore di musica classica e aveva creato un'orchestra con i suoi figli.

Prova n. 4. Testo video “L'apprendimento linguistico e la Teoria della complessità”, seconda sessione di laboratori.

Durata: 2'21''

Genere testuale: lezione di dialetto siciliano (linguaggio dell'insegnante)

Punteggio massimo: 9,5 (un punto per ogni risposta corretta della parte A e un punto e mezzo per la risposta corretta della parte B)

Tratto dal sito del **Convegno per insegnanti 2008 - D.I.L.IT. Divulgazione Lingua Italiana Soc. Coop.va r.l.**

http://www.dilit.it/formazione/video.php?video=59&height=400&width=600&keepThis=true&TB_iframe=true

La professoressa Letizia D'Amico fa la sua prima lezione di siciliano classico agli studenti scritti al convegno D.L.L.IT per insegnanti d'italiano lingua seconda.

- V) Guardate il video.
- VI) Completate le informazioni con poche parole (al massimo quattro) negli spazi vuoti. Usate le stesse parole del video oppure dei sinonimi, l'importante è che la frase fatta abbia coerenza e si riferisca all'argomento del testo.
- VII) Rispondete a una domanda aperta su un argomento del testo.
- VIII) Guarderete il video due volte.

1a. Parte:

Buongiorno a tutti! Sono Letizia e come sentite dalla musica, non so se avete capito, percepito, ma benvenuti alla vostra prima lezione di siciliano, siciliano classico.

Perché il siciliano? Perché dopo (a) _____, Camilleri, Montalbano, che però è il siciliano moderno, vogliamo (b) _____ e andare a scoprire i, diciamo, i testi classici in qualche modo.

Allora, per questo vorrei chiedere innanzitutto se tra voi ci sono persone che vivono normalmente in Sicilia, che sono nate in Sicilia, che hanno diciamo familiarità. Nessuno di voi?

(...)

Bello! Allora, poi ad un certo punto chiederò a voi due di venire da parte se mai. Se (c) _____ come gli altri diciamo.

(...)

Sì. Allora, dunque, ho scelto per voi è/, da leggere, l'inizio del secondo atto di una (d) _____ "San Giovanni decollato" ed è/ diciamo la prima scena del secondo atto, più o meno, e/ che dire di più? Vi chiedo di leggere, sono due fogli, ok? Vi chiedo di leggere senza usare la matita, senza usare la penna.

Quindi, mettete via, (e) _____ penne, matite. Vi chiedo di leggere velocemente. Se ci sono parole che non capite, come probabilmente sarà, è/ non (f) _____ diverse volte.

Quindi, avrete modo di entrare nel (g) _____, d'accordo? Se mi aiutate, per favore, un foglio a ciascuno da distribuire. Allora, se siete pronti, da questo momento tre minuti per (h) _____. Via!

2a. Parte: Ci sono due allievi, un uomo e una donna, che dicono avere familiarità con il siciliano dentro l'aula. Scrivete qual è il tipo di rapporto che ha (o che ha avuto) la studentessa oppure lo studente con questo dialetto.

APÊNDICE E – 5a. Versão do TECOLI**EPPLE – EXAME DE PROFICIÊNCIA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA****TESTE DE PROFICIÊNCIA DA COMPREENSÃO ORAL**
Quinta versione (febbraio 2011)**TEST DI COMPRENSIONE DELL'ASCOLTO**
(Punteggio della prova: 34 punti)**Tempo: 45 minuti****CANDIDATO (opzionale):** _____**NAZIONALITÀ:** _____**ATTENZIONE**

- 1) Seguite esattamente le istruzioni.
- 2) Scrivete in modo chiaro e leggibile con la matita o con la penna

Prova n. 1⁴ Testo audio “**Lingua morta, pensiero vivo**”, condotto da Anna Longo

Durata: 4’

Genere testuale: intervista radiofonica su un argomento accademico

Punteggio massimo: 10 (2 per ogni risposta corretta)

Tratto dal sito del programma **Il baco del millennio**, del 19 gennaio 2007

http://www.radio.rai.it/player/player.cfm?Q_CANALE=http://www.radio.rai.it/radio1/ilbacodelmillennio/archivio_2007/audio/ilbacodelmillennio2007_01_19.ram

Nel programma radiofonico si ragiona su quale sia il valore aggiunto dato dallo studio di una "lingua morta". Ospite della puntata è Donatella Puliga - docente all'Università di Siena

- IV) Ascoltate il testo.
- V) Indicate nel foglio la lettera A, B, C o D, corrispondente alla risposta scelta.
- VI) Ascolterete il testo due volte.

- 1) Il progetto di cui si parla mira a
 - A) mettere i ragazzi a contatto con un'altra cultura
 - B) studiare lo sviluppo del linguaggio dei bambini
 - C) fornire una formazione scientifica ai ragazzi
 - D) modificare i programmi della scuola elementare
- 2) In particolare, il progetto intende
 - A) consentire uno studio approfondito del latino
 - B) gettare un “ponte” fra presente e passato
 - C) semplificare regole particolarmente impegnative
 - D) alleviare la solitudine di chi studia il latino
- 3) I ragazzi dovrebbero studiare il latino al fine di
 - A) evitare di dedicarsi solo alle cose quotidiane inutili
 - B) crearsi una buona, efficiente e solida base linguistica
 - C) consolidare l'apprendimento di altre discipline
 - D) acquisire dei punti di riferimento nella realtà attuale
- 4) Secondo la professoressa Puliga,
 - A) lo studio di culture diverse offre un confronto proficuo
 - B) lo studio precoce del latino penalizza altre discipline
 - C) i racconti mitologici possono confondere i ragazzi
 - D) la terminologia grammaticale viene troppo enfatizzata
- 5) I ragazzi, grazie a questo progetto,
 - A) visitano sempre più spesso delle mostre itineranti
 - B) frequentano con maggiore assiduità le biblioteche scolastiche
 - C) hanno sviluppato la loro creatività e dei nuovi interessi
 - D) hanno diffuso la cultura classica fra i loro coetanei

Prova n.2. Testo audio “**Comprensione**”, per Prof. Paolo E. Balboni Università Ca' Foscari Laboratorio ITALS

⁴ Attività basata sull'attività D1 della Prova di Comprensione dell'Ascolto CELI 5 – giugno 2007.

Durata: 2'38''

Genere testuale: conferenza, su un argomento accademico, proferito da una persona (monologo)

Punteggio massimo: 7,5 punti (1,5 punti per ogni risposta corretta)

Tratto dal sito **YOUTUBE**

<http://www.youtube.com/watch?gl=IT&hl=it&v=iS-ucWi3r7Y>

Il Prof. Paolo E. Balboni dell'Università Ca' Foscari di Venezia presenta quali sono gli elementi del processo di comprensione in prospettiva glottodidattica all'interno del progetto ItalsTube del Laboratorio Itals.

- I) Ascoltate il testo.
- II) Trasferite negli spazi bianchi della tabella (indicati dalle lettere (a), (b), (c), (d) e (e)) solo le informazioni richieste, utilizzando al massimo cinque parole.
- III) Ascolterete il testo due volte.

Numero dell'elemento	Tipo di elemento su cui si basa la comprensione	Da dove proviene il primo elemento?	Quali attività ampliano questo elemento?
1	(a)	(b)	
2	(c)		
3	(d)		(e)

Prova n. 3. Testo video “Qui si parla italiano”, puntata del giorno 11 febbraio 2008**Durata:** 4'40''**Genere testuale:** conversazione tra tre parlanti nativi ed uno straniero**Punteggio massimo:** 7 punti (1 punto per ogni risposta corretta)

Tratto dal sito della RAI International – Mediacenter

<http://www.international.rai.it/raitalia.tv/programma.php?cat=26&id=445>

Una conversazione di Gloria De Antoni e Oreste De Fornari con un ospite straniero residente in Italia e felicemente integrato in questa società per avvicinare e riavvicinare all'uso della lingua italiana i tanti telespettatori anche italiani o figli e nipoti di italiani, residenti all'estero.

- I) Guardate il video.
 - II) Indicate vicino alla lettera dell'affermazione se questa è vera (V) o falsa (F):
 - III) Guarderete il video due volte.
-
- a. Oreste De Fornari ci dice che è arrivata al programma una lettera di protesta, venuta da Bogotà, che gli chiede di non stare tanto tempo a parlare del tema 'mio nonno'.
 - b. Secondo Gloria De Antoni è possibile prendere in considerazione tutte le opinioni che arrivano al programma.
 - c. Oreste De Fornari è d'accordo con quello che viene detto da Gloria De Antoni.
 - d. Qualcuno ricorda al professor Patota che in un'altra occasione lui aveva fatto un commento sul Passato Remoto, però si era dimenticato di qualcosa.
 - e. Negli articoli di cronaca, secondo il professor Patota, si fa uso del tempo verbale di cui si parla.
 - f. L'ospite straniera, Mina Frankel, dice che suo nonno paterno partecipò alla rivoluzione ed era sempre in conformità ai bolscevichi.
 - g. Il nonno materno dell'ospite faceva il barbiere, però era anche un profondo intenditore di musica classica e aveva creato un'orchestra con i suoi figli.

Prova n. 4. Testo video “L'apprendimento linguistico e la Teoria della complessità”, seconda sessione di laboratori.**Durata:** 2'21''**Genere testuale:** lezione di dialetto siciliano (linguaggio dell'insegnante)**Punteggio massimo:** 10,5 (un punto per ogni risposta corretta della parte A e due punti e mezzo per la risposta corretta della parte B)

Tratto dal sito del **Convegno per insegnanti 2008 - DI.L.IT. Divulgazione Lingua Italiana Soc. Coop.va r.l.**

http://www.dilit.it/formazione/video.php?video=59&height=400&width=600&keepThis=true&TB_iframe=true

La professoressa Letizia D'Amico fa la sua prima lezione di siciliano classico agli studenti scritti al convegno DI.L.IT per insegnanti d'italiano lingua seconda.

- V) Guardate il video.
- VI) Completate le informazioni con poche parole (al massimo quattro) negli spazi vuoti. Usate le stesse parole del video oppure dei sinonimi, l'importante è che la frase fatta abbia coerenza e si riferisca all'argomento del testo.
- VII) Rispondete a una domanda aperta su un argomento del testo.
- VIII) Guarderete il video due volte.

1a. Parte:

Buongiorno a tutti! Sono Letizia e come sentite dalla musica, non so se avete capito, percepito, ma benvenuti alla vostra prima lezione di siciliano, siciliano classico.

Perché il siciliano? Perché dopo (a) _____, Camilleri, Montalbano, che però è il siciliano moderno, vogliamo (b) _____ e andare a scoprire i, diciamo, i testi classici in qualche modo.

Allora, per questo vorrei chiedere innanzitutto se tra voi ci sono persone che vivono normalmente in Sicilia, che sono nate in Sicilia, che hanno diciamo familiarità. Nessuno di voi?

(...)

Bello! Allora, poi ad un certo punto chiederò a voi due di venire da parte se mai. Se (c) _____ come gli altri diciamo.

(...)

Sì. Allora, dunque, ho scelto per voi è/, da leggere, l'inizio del secondo atto di una (d) _____ "San Giovanni decollato" ed è/ diciamo la prima scena del secondo atto, più o meno, e/ che dire di più? Vi chiedo di leggere, sono due fogli, ok? Vi chiedo di leggere senza usare la matita, senza usare la penna.

Quindi, mettete via, (e) _____ penne, matite. Vi chiedo di leggere velocemente. Se ci sono parole che non capite, come probabilmente sarà, è/ non (f) _____ diverse volte.

Quindi, avrete modo di entrare nel (g) _____, d'accordo? Se mi aiutate, per favore, un foglio a ciascuno da distribuire. Allora, se siete pronti, da questo momento tre minuti per (h) _____. Via!

2a. Parte: Ci sono due allievi, un uomo e una donna, che dicono avere familiarità con il siciliano. Scrivete qual è il tipo di rapporto che ha (o che ha avuto) la studentessa oppure lo studente con questo dialetto.

APÊNDICE F – Transcrição dos textos do TECOLI

M TECOLI – Test di comprensione orale in Lingua Italiana

Livello C2

Sessione di maggio 2010

Inizio delle prove

F PRIMA PROVA

Ascolterete un'intervista con una docente responsabile di un progetto. Ascoltate attentamente e svolgete l'attività indicata nel foglio. Sentirete il testo due volte. Ora avete un minuto per studiare le istruzioni e la prova.

(1' – silenzio)

segnale

F Salutiamo Donatella Puliga, docente di mitologia classica all'università di Siena. Diciamo subito che la scuola di Sarzana è una scuola pilota per un progetto dell'università di Siena. Puliga, ci spieghi di che si tratta...

D.P Si tratta di questo: noi abbiamo deciso di anticipare il più possibile l'incontro con i classici nelle giovani generazioni e chiaramente nelle forme possibili per ogni fascia di età, per cui naturalmente ai bambini parliamo con un linguaggio da bambini, ai più grandi con un linguaggio da più grandi, ma quello che conta è che non rinunciamo mai, diciamo, alla precisione scientifica, al rigore neppure nella godibilità di questi contenuti che cerchiamo di trasmettere; ecco, che addirittura bambini delle scuole elementari diano la mano a compagni dell'università e viceversa, per noi è estremamente significativo.

F Non si impara il latino, spieghiamolo un pochino di più, è un approccio alla cultura classica vissuta attraverso varie formule nelle quali però la lingua latina gioca un ruolo importante.

D.P Senz'altro, chiaramente lo studio della lingua è un tramite privilegiato per rapportarsi a una cultura, però noi crediamo, senza essere troppo puristi, perché altrimenti veramente rimarremmo soli, isolati dal resto del mondo, che sia veramente importante un approccio precoce alla cultura classica.

F Quali sono gli effetti di questa esperienza per i ragazzi?

D.P Per i ragazzi c'è una ricaduta, come si dice con un brutto termine in didattichese, molto significativa: prima di tutto, ecco, se voi mi chiedete se è utile o è inutile io vi vorrei dire che non solo conviene, diciamo, studiare la cultura classica come siamo tentati di dire con questa metafora economica, ma assolutamente è indispensabile come tutto ciò che è apparentemente inutile e i ragazzi questo lo hanno percepito in una maniera molto chiara, molto netta, hanno meno pregiudizi senz'altro. Io direi, la cultura classica serve perché semplicemente aiuta a vivere, aiuta a vivere meglio, a sostenere l'insostenibile precarietà del presente.

F Ecco però questo ce lo deve spiegare, Puliga, ci provi a spiegarlo, perché aiuta a vivere.

D. Aiuta a vivere perché non ci fa sentire soli e, cosa ancora più importante secondo me, non ci fa sentire i soli, cioè gli unici; i ragazzini sono precocemente messi a contatto con una realtà plurale perché gli stessi racconti mitologici, per esempio, vengono proprio declinati, usiamo pure un termine grammaticale, eh... c'è un incontro con la alterità, con la diversità...

F Tornando ai ragazzi, io le avevo chiesto quali sono gli effetti, proprio dei dati, insomma dei riscontri...

D.P Sì, ma i riscontri, guardi, si raccolgono veramente a piene mani, intanto questi ragazzi leggono di più, sono diventati più curiosi, forse intervistando i proprietari delle librerie delle città in cui si trovano le loro scuole, lei può vedere veramente che c'è stata un'impennata, per esempio delle vendite dei libri di cultura classica, di mitologia, di storie di viaggi, quindi sono molto incuriositi, poi hanno fatto per esempio delle mostre, anche delle mostre un po' itineranti, per dare una visibilità a questi loro progetti, hanno reinventato dei miti a loro volta...

(“Il Baco del Millennio”, 19/01/2007)

(10'' – canzone di fondo)

M Secondo ascolto

(4' – ripetizione del testo)

(10'' – canzone di fondo)

F Avete due minuti per controllare il vostro lavoro prima di sentire il testo della seconda prova.

Totale: 11'30''

F **SECONDA PROVA**

Ascolterete una presentazione orale proferita da Paolo Balboni sul processo di comprensione della lingua. Ascoltate attentamente e svolgete l'attività indicata nel foglio. Sentirete il testo due volte. Ora avete un minuto per studiare le istruzioni e la prova.

(1' – silenzio) –

segnale

P.B. La comprensione si basa su tre elementi fondamentali: da un lato quello che conosciamo del mondo; molti degli studenti che noi abbiamo non conoscono quello che noi conosciamo del mondo, del mondo italiano, se parliamo dell'insegnamento dell'italiano, e quindi, prima di fare un'attività di comprensione, è necessario condividere questa serie di informazioni che si possono avere. Condividerle non significa spiegarle. Significa fundamentalmente andare a vedere che cosa già sanno. In un gruppo di venti, venticinque persone, c'è una quantità di conoscenza diffusa che proviene dai film, da viaggi e così via, per cui si crea da sola una competenza diffusa, si costruisce insieme, in questo senso, c'è una metodologia costruttivista di base; si costruisce insieme la premessa su cui fondare questo primo aspetto dell/ della comprensione. Il secondo pilastro della comprensione è una serie è/ di processi mentali di carattere morfologico, sintattico, testuale e così via. Molto spesso, questo diventa possibile è/ andando a vedere com'è strutturato il testo che noi stiamo per è/ ah?, per ascoltare, per leggere, per vedere. Il terzo è/, è la cosiddetta grammatica dell'anticipazione. Molto di quello che si capisce, dipende dal fatto che si sa PREvedere che cosa verrà detto o che cosa leggeremo, o che cosa vedremo. Anche qua esistono molte attività che possono essere usate per è/, per facilitare, per sviluppare questa abilità di comprendere. Sono le abilità che noi chiamiamo "cloze", cioè, andare a completare un testo che è stato mutilato, oppure le attività che noi chiamiamo di incastro, per cui ti do un testo scompaginato, tu devi mettermi a posto le varie parti. Durante l'ascolto, chiunque, anche un madrelingua, perde dei pezzetti, esattamente come in un cloze, ma sa recuperare tutto perché sa prevedere che cosa poteva andare lì. In molti casi, perdiamo delle intere sezioni, ecco che quindi abituarsi a ricomporre questi puzzle diventa fondamentale. In altre due di queste pillole, vedremo esattamente che cos'è un cloze di questo tipo e che cos'è una tecnica di incastro. Grazie!

(10'' – canzone di fondo)

M Secondo ascolto

(2'38'' – ripetizione del testo)

(10'' – canzone di fondo)

F Avete due minuti per controllare il vostro lavoro prima di sentire il testo della terza prova.

Totale: 8'46''

segnale

F TERZA PROVA

Ascolterete e guarderete una conversazione tra due conduttori della trasmissione “Qui si parla italiano” con un ospite straniero e un professore di lingua italiana. Ascoltate e guardate attentamente e svolgete l'attività indicata nel foglio. Sentirete il testo due volte. Ora avete un minuto per studiare le istruzioni e la prova.

(1' – silenzio) –

segnale

O.F. Benvenuti in Italia!

G.A E benvenuti a Qui si parla italiano! Complimenti per aver scelto questa trasmissione. Vi ricordo il nostro numero di eh/ non il numero, l'indirizzo di posta elettronica che è quisiparlaitaliano@rai.it, ma è superfluo perché sono arrivate tante belle letterine, è vero Oreste?

O.F. Tante belle lettere e anche delle lettere un po' di protesta perché vorrebbero che leggessimo di più i temi Mio Nonno, Mio Nonno dice e qua c'è addirittura uno che scrive da Bogotá, il signor Francis/ Francesco Ferraro, è un'immigrante naturalmente, un immigrato che ci scrive da Bogotá e che dice che dovremmo dare più spazio al tema Mio Nonno e non leggere più il Pinocchio. Alla fine, ecco!

G.A. Va be', è un'opinione, non è che possiamo stare a sentire opinioni...

O.F. È un'opinione, però per oggi gli daremo retta...

G.A. Cioè, sentiamo gli opinioni di tutti, ma non è che dobbiamo proprio...

O.F. Ma in questo caso io vorrei seguirla, vorrei seguirla e dare più spazio ai temi Mio Nonno e anzi adesso presentando la nostra ospite che viene addirittura dalla Russia e che si chiama Ninna Frankel. Buonasera!

G.A. E la salutiamo, prima salutiamo...

O.F. E la salutiamo unitamente al professor Patota

P.P. Aveva dimenticato Lei...

O.F. No, ho detto un intervento, ho dovuto fare una, una variante, una variazione

P.P. Sì, sì.

G.A. Ed io vorrei chiedergli una cosa/ buonasera signora!

N.F. Buonasera!

O.F. Ma lo chiediamo dopo al professor Patota.

G.A. No, ma lo chiedo guarda, lo chiedo subito, io chiedo subito.

P.P. Io sono felice...

G.A. Professor Patota, responsabile del PLIDA, Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri, professore, l'altra volta parlava, aveva fatto l'altra settimana ha fatto tutto una lunga vitamina sull'imperfetto, no? Delle vitamine sull'imperfetto...

P.P. Sì, sì

G.A. E mi sembra che non abbia ricordato l'imperfetto del commissariato. Sa quando si va che ci hanno rubato il portafoglio, si va al commissariato...

P.P. L'imperfetto del verbale

G.A. E ci fanno varie...

P.P. Sì, ha ragione.

G.A. La signora Gloria De Antoni camminava lungo la strada, è stata aggredita da un brutto che la...

P.P. Veniva aggredita.

G.A. Veniva aggredita da un brutto che, ecco, rubava il portafoglio

P.P. Ha ragione. Intanto...

G.A. Perché

P.P. Perché rientra in questa capacità narrativa tipica dell'Imperfetto e lo ritroviamo non soltanto nei verbali, Lei ha perfettamente ragione, ma anche per esempio in certi articoli di cronaca perché quello che Lei ha raccontato potrebbe tranquillamente essere presente

G.A. Come nei cronisti della nera, i cronisti di nera.

- P.P.** Ecco! E la cosa si spiega, mi rendo conto che magari i cronisti di nera che/che cosa fanno? Vanno a prendere?
- G.A.** Vanno al commissariato.
- P.P.** E chiaro!
- G.A.** Certo!
- P.P.** Quindi parlano la stessa lingua.
- G.A.** Grazie Professore. Buonasera di nuovo alla signora.
- O.F.** Buonasera signora Frankel che a questo punto dovrebbe svolgere Lei il tema Mio Nonno, dia un buon esempio ai nostri ascoltatori e ci racconti Lei usando l'imperfetto o meglio ancora il Passato Remoto perché son passati tanti anni, si risale ai primi del novecento, alla metà del, eh, sì/
- G.A.** Beh, non facciamo tanti conti, eh?
- O.F.** (...) senza dirlo esplicitamente.
- G.A.** Anche se il tuo nonno puoi parlane al Passato Prossimo
- O.F.** Di mio nonno che Passato Prossimo, eh?
- G.A.** È morto?
- O.F.** Mio nonno morì nel 1931, 32. Quindi è un Passato Remoto certamente. Mi perdoni la divagazione. Suo nonno? Cioè, mio nonno?
- N.F.** Quale nonno? Materno o paterno?
- O.F.** Quello che vuole più bene Lei, quello che ricorda meglio.
- G.A.** Quello che è leggendario.
- N.F.** No, comunque il mio nonno materno era un aristocratico.
- O.F.** Ah, capito.
- N.F.** (...), era di origine armena e (...), però lui poi faceva la rivoluzione e pare che sia stato trozkista, non lo so, non andava d'accordo con i bolscevichi e poi insomma è scomparso.
- O.F.** E quindi è sparito?
- N.F.** Questo era il nonno, il nonno materno. Il nonno paterno invece era barbiere di (...), però lui aveva la passione per la musica perché suonava molto bene il violino e dirigeva l'orchestra dei parrucchieri, barbieri di (...), conosceva, era un grande conoscitore di musica, musica classica questo. Io non lo so, potrei aggiungere qualche cosa, ma non so a quale nonno. Chi interessa di più?
- G.A.** Il nonno trozkista
- O.F.** Cioè aristocratico, trozkista, e l'altro barbiere e musicista.
- N.F.** Sì, ma sono diversi.
- O.F.** È nata in un ambiente di artisti quindi Lei?
- N.F.** Sì, ma anche il nonno trozkista era musicista.

O.F. Anche lui?

N.F. Pure lui aveva creato un orchestra con i figli, chi suonava violino, chi non lo so i piatti, chi pianoforte, insomma, anche lui amava molto la musica, il nonno trozkista.

(10'' – canzone di fondo)

M Secondo ascolto

(4'40'' – ripetizione del testo)

(10'' – canzone di fondo)

F Avete due minuti per controllare il vostro lavoro prima di sentire il testo della quarta e ultima prova.

Totale: 12'50''

segnale

F QUARTA PROVA

Ascolterete e guarderete una lezione di siciliano classico. Ascoltate e guardate attentamente e svolgete l'attività indicata nel foglio. Sentirete il testo due volte. Ora avete un minuto per studiare le istruzioni e la prova.

(1' – silenzio) –

segnale

L. Buongiorno a tutti! Sono Letizia, come sentite dalla musica, non so se avete capito, percepito, ma benvenuti alla vostra prima lezione di siciliano, siciliano classico. Perché il siciliano? Perché dopo tutta questa divulgazione, Camilleri, Montalbano, che però è il siciliano moderno, vogliamo tornare alle origini e andare a scoprire i, diciamo, i testi classici in qualche modo. Allora, per questo vorrei chiedere innanzitutto se tra voi ci sono persone che vivono normalmente in Sicilia, che sono nate in Sicilia, che hanno diciamo familiarità? Nessuno di voi?

A.F. Io.

L. Tu?

A.F. No, io c'io un nonno siciliano.

L. Ma parli siciliano a casa? Dove vivi?

A.F. No, vivo a Roma, nata a Roma, da sempre mio nonno mi parlava in siciliano, però è morto.

A.M. Io sono di (Anticove) perché vengo da Bolzano. Allora, per lavoro e per la letteratura dialettale (...) altri canti, o (...) quotidiani.

L. Bello! Allora, poi ad un certo punto chiederò a voi due di venire da parte se mai. Se preferite, potete lavorare come gli altri diciamo.

A.F. Letizia, ti possiamo fare una domanda? Tu sei siciliana?

L. Sì. Allora, dunque, ho scelto per voi è/, da leggere, l'inizio del secondo atto di una commedia, s'intitola "San Giovanni decollato" ed è, diciamo la prima scena del secondo atto, più o meno, e/ che dire di più? Vi chiedo di leggere, sono due fogli, ok? Vi chiedo di leggere senza usare la matita, senza usare la penna. Quindi, mettete via, non vi servono penne, matite. Vi chiedo di leggere velocemente. Se ci sono parole che non capite, come probabilmente sarà, è/ non preoccupatevi perché leggeremo diverse volte. Quindi, avrete modo di entrare nel testo e nel contesto, d'accordo? Se mi aiutate, per favore, un foglio a ciascuno a distribuire. Allora, se siete pronti, da questo momento tre minuti per leggere entrambe le facciate. Via!

(10'' – canzone di fondo)

M Secondo ascolto

(2'22'' – ripetizione del testo)

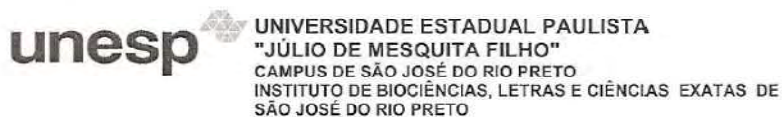
(10'' – canzone di fondo)

F Avete due minuti per controllare il vostro lavoro prima di sentire il testo della quarta e ultima prova.

Totale: 7'14''

FINE DELLE PROVE D'ESAME

APÊNDICE G – Carta enviada aos professores formadores de LI



São José do Rio Preto, 18 de janeiro de 2011.

Caro professor de Língua e/ou Literatura Italiana,

Sabendo que a habilidade compreensão oral em língua estrangeira (doravante LE), em nosso caso na Língua Italiana (doravante LI), representa um desafio a um número significativo de alunos e a professores de diversos contextos de ensino de línguas, dado que alunos sentem-se de certo modo frustrados por não conseguir compreender a LE, e que professores muitas vezes consideram difícil trabalhar essa habilidade, vimos, por meio desta, solicitar sua ajuda no que concerne à re-elaboração de um teste de proficiência de compreensão oral voltado a (futuros) professores de LI no contexto brasileiro.

O referido teste, também conhecido por TECOLI (Teste de Compreensão Oral para Professores de Língua Italiana), está sendo desenvolvido como parte da tese¹ de doutorado de Fernanda Silva Veloso, além de estar inserido em um projeto de pesquisa maior, o EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira), coordenado pelo Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo. O projeto do EPPL objetiva definir construtos, tarefas e parâmetros para a avaliação das habilidades orais em âmbito nacional.

O EPPL é o primeiro projeto do gênero no Brasil e foi formalmente registrado em projeto de pesquisa da UNESP em 2008, embora os dados para a elaboração desse exame tenham sido coletados desde 2001. O intuito maior do projeto é implementar um exame para avaliar a competência linguístico-comunicativa dos professores de línguas, buscando contribuir para um melhoramento nos currículos dos cursos de formação de professores. Todas as pesquisas que estão

¹ Elaboração de um teste para avaliação da compreensão oral de (futuros) professores de Língua Italiana.

sendo desenvolvidas pelo EPPLÉ têm como foco a Língua Inglesa, com exceção daquela aqui mencionada. Sendo assim, acreditamos que para que o nosso teste seja válido é importante poder contar não somente com os dados coletados² pela referida pesquisadora, mas também por aqueles coletados a partir da aplicação do TECOLI, em diversas universidades brasileiras, e dos questionários voltados a professores e alunos que compõem tais contextos.

Caso você esteja disposto a contribuir conosco, sua tarefa será a de aplicar o teste de CO, cuja versão NÃO-definitiva segue em anexo, aos alunos do último ano ou semestre do curso de Letras com Habilitação em Italiano e/ou Português. Para tal, lhe enviaremos um DVD, contendo os textos áudio e vídeo, bem como a última versão do TECOLI e os questionários a serem respondidos pelos alunos e por você, professor aplicador. Sabemos que o som e o vídeo de nosso material autêntico não é de altíssima qualidade, mas as gravações das instruções de todas as tarefas foram realizadas em um estúdio de sons utilizado por entes certificatórios de renome na Itália a fim de fornecer claras orientações aos candidatos.

Se possível, solicitamos que você também nos envie os resultados obtidos pelos mesmos alunos em uma outra avaliação da CO, que já seja normalmente aplicada em sala de aula, como provas ou atividades de CO do livro didático ou de outro material didático, para que possamos confrontar os resultados do teste com aqueles da prática de sala de aula a fim de validar nosso instrumento de avaliação.

Pedimos, ainda, que os dados nos sejam enviados no mais tardar até abril de 2011, visto que estes serão categorizados e analisados a fim de colaborar para a elaboração da versão final de nosso teste, ainda em 2011.

Informamos também que os dados e quaisquer informações adicionais fornecidas para a pesquisa aqui mencionada serão tratados com rigor científico e de acordo com procedimentos éticos que regem as pesquisas de sala de aula e na área de avaliação em ensino e aprendizagem de línguas.

Gratos desde já por sua atenção e colaboração.

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

Fernanda Silva Veloso

Docente do PPGEL-UNESP / Orientador

Doutoranda em Estudos Linguísticos / IBILCE – UNESP

dconsolo@ibilce.unesp.br

fervel1981@gmail.com

2 Nossos dados foram coletados inicialmente em dois contextos de formação de professores de LI no Brasil e posteriormente em três contextos de ensino de LI na Itália, a saber: 1) contexto de formação continuada de professores de LI como L2; 2) contexto de formação continuada de professores de LI como LS; e 3) contexto de formação inicial de futuros professores de LI como LS e L2.

APÊNDICE H – Transcrição de aula ilustrativa

1 – Transcrição de aula ilustrativa – Turma A

3ª. Observação/ 1ª. aula gravada em vídeo

Data: 07 de março de 2008

Horário: das 21h15 às 22h45

Duração: 1h30

Local: Sala de aula

- | | | | |
|-----|------|---|--|
| 001 | P: | 1 | <i>Buonasera a tutti!</i> |
| 002 | Als: | 1 | <i>Buonasera!</i> |
| 003 | P: | 1 | <i>C'era compiti. L'avete fatto"</i> |
| 004 | A3: | 1 | <i>Non mi sono ricordata.</i> |
| 005 | P: | 1 | <i>Avete fatto il compito"</i> |
| 006 | A5: | 1 | <i>Io sì.</i> |
| 007 | A3: | 1 | <i>Dessa vez eu não fiz, mas eu vou fazer da próxima.</i> |
| 008 | P: | 1 | <i>Sarà che (+++) cominciamo il primo A6"</i> |
| 009 | A6: | 1 | <i>Sarà che quel padre (incomp)</i> |
| 010 | P: | 1 | <i>La b" A9"</i> |
| 011 | A9: | 1 | <i>Sai quanto costa quello zaino"</i> |
| 012 | P: | 1 | <i>Quello zaino. A1"</i> |
| 013 | A1: | 1 | <i>Hai visto quella ragazza bionda che abita qui vicino"</i> |
| 014 | P: | 1 | <i>Hai visto. A5"</i> |
| 015 | A6: | 1 | <i>Non ho trovato quelle camicie che mi hai regalato.</i> |
| 016 | P: | 1 | <i>Paolo andrà a trovare quell'amica di sempre.</i> |
| 017 | P: | 1 | <i>Con l'apostrofo"</i> |
| 018 | A8: | 1 | <i>Sì.</i> |
| 019 | P: | 1 | <i>A9"</i> |
| 020 | A9: | 1 | <i>(incomp.)</i> |
| 021 | P: | 1 | <i>Capisci sciopero"</i> |
| 022 | A9: | 1 | <i>Sì.</i> |
| 023 | P: | 1 | <i>A4"</i> |
| 024 | A4: | 1 | <i>Ho vesto quell'orologio.</i> |
| 025 | P: | 1 | <i>Ok. A12"</i> |
| 026 | A12: | 1 | <i>(incomp.)</i> |
| 027 | P: | 1 | <i>Quegli, sì" A11"</i> |
| 028 | A11: | 1 | <i>Quelle cose sono in vendita.</i> |
| 029 | P2: | 1 | <i>Quelle" A2"</i> |
| 030 | A2: | 1 | <i>(incomp.) quegli orecchini là.</i> |
| 031 | P: | 1 | <i>Quegli. A1"</i> |
| 032 | A1: | 1 | <i>Ho saputo di quel problema e mi sono preoccupata.</i> |
| 033 | P: | 1 | <i>Quel problema</i> |
| 034 | A5: | 1 | <i>La j"</i> |
| 035 | P: | 1 | <i>Quegli.</i> |
| 036 | A5: | 1 | <i>Quegli problema"</i> |
| | | 1 | <i>Quel problema. ((P vai à lousa)) Io uso quel quando l'articolo è il (++) quei quando</i> |
| 037 | P: | 2 | <i>l'articolo è i (++) quegli (++) li (++) quelle (++) le (+) no" Devi fare l'accordo come</i> |
| | | 3 | <i>l'articolo.</i> |
| 038 | A2: | 1 | <i>E quando c'è l'apostrofo"</i> |
| 039 | P: | 1 | <i>L'apostrofo" Quando l'articolo è l'apostrofo. L'amico (++) quell'amico.</i> |
| 040 | A5: | 1 | <i>Io faccio molta confusione.</i> |
| 041 | P: | 1 | <i>Voi usate sempre quello (++) quello libro (+) è uno sbaglio gravissimo</i> |
| 042 | A5: | 1 | <i>Ma è la prima cosa che si impara no"</i> |
| 043 | P: | 1 | <i>Sì, qui la regola è dell'articolo ma si mette con un pronome dimostrativo. Questa è la</i> |

- 2 *regola (++) sì" I libri (++) quei libri (++) gli amici (++) quegli amici. E qual è l'altro*
 3 *che si forma così" Partendo dalla regola" Qual è l'altro aggettivo"*
- 044 A1: 1 *Bello"*
 045 P: 1 *Bello. È un bello zaino (++) no"*
 046 A?: 1 *O que è zaino"*
- 047 P: 1 *Mochila. Bella ragazza. Invece se ho mia amica (++) come sarebbe" Bell'amica (++)*
 2 *ragazzo come sarebbe"*
- 048 A6: 1 *Bel ragazzo*
 049 P: 1 *Bel ragazzo (++) ragazzi"*
- 050 A11: 1 *Belli"*
 051 P: 1 *Bei ragazzi. Zaini" Begli zaini (++) e ragazze"*
- 052 A3: 1 *Belle*
 053 A5: 1 *E belli?*
 1 *Belli io uso solo quando è un pronome dimostrativo quando non c'è un sostantivo dopo.*
- 054 P: 2 *Per esempio quei libri sono belli (++) Se c'è un nome dopo (incomp.) Mettiamo già*
 3 *come materia d'esame della prossima settimana" E questa locuzione (++) no" Fazer*
 4 *com que (++) Farsi che (++) Avete già copiato" Posso cancellare"*
- 055 Als: 1 *Sì.*
 056 P: 1 *Qual è la prima frase A8"*
- 057 A8: 1 *La mancanza di investimenti in educazione fa*
 058 P: 1 *La mancanza di investimenti in educazione fa sì che la disoccupazione aumenti*
 059 A2: 1 *Perché è così"*
- 060 P: 1 *Com'è A2"*
 061 A2: 1 *Deixa.*
 1 *Pode falar porque esse verbo a gente nunca viu (++) não sistemizou. Farsi che è fazer*
- 062 P: 2 *com que só que aí tá no Infinitivo e você vai sempre conjugar. Então la mancanza di*
 3 *investimenti fa è presente (++) non è" Coniuga il verbo fare (+) metti la parola sì, tre*
 4 *parole. A1"*
- 063 A1: 1 *Hmmm*
 064 P: 1 *Fa sì che la disoccupazione aumenti. A2"*
- 065 A2: 1 *L'eccesso di esami*
 066 P: 1 *Fa sì che (++) fa sì che lo stress aumenti. La b abbiamo già fatto. A7, c"*
- 067 A7: 1 *A inflação fez com que*
 068 P: 1 *Fez com que*
 069 A7: 1 *L'inflazione ha fatto che si che salisse*
 070 P: 1 *Giusto. Ripeti L'inflazione"*
- 071 A7: 1 *L'inflazione ha fatto sì che la (incomp.) salisse*
 1 *L'inflazione ha fatto sì che la (incomp.) salisse. Solo metti la tonica nella parola sì. Si*
 2 *coniuga il verbo fare in qualsiasi tempo. E perché ho preparato questo esercizio"*
- 072 P: 3 *Perché è (incomp.) lo sbaglio di un brasiliano. Come un brasiliano direbbe questa*
 4 *frase" L'inflazione con che e questo un italiano non capirebbe. Allora (+) è una*
 5 *differenza tra le lingue. L'ultima" Tocca a (+++++) tocca a te A3.*
- 073 A3: 1 *Che cos'è la chiacchierata"*
 074 P: 1 *La chiacchierata o conversazione.*
 075 A3: 1 *Dialogo.*
 076 P: 1 *Dialogo. Chiacchierata ha sempre un senso più famiglia.*
 077 A5: 1 *Chiacchierata doppia c"*
 078 P: 1 *Doppia c. La chiacchierata con Maria"*
 079 A3: 1 *Ha fatto sì che*
 080 P: 1 *Ha fatto sì che. Leggi tutto, leggi tutto forte perché così A2 può ascoltare.*
 081 A3: 1 *La chiacchierata con Maria ha fatto sì che (incomp.)*
 1 *Sì. Ok" Rendere. Perché se io uso il verbo tornare in italiano che cosa vuol dire" Voltar*
- 082 P: 2 *(+) e se io uso il verbo diventare" Tornar-se (++) non tornar alguma coisa de um jeito.*
 3 *Tornar-se è pronominal. Vediamo gli esempi" A7" A falta de motivação das pessoas*
 4 *torna as coisas mais difíceis*
- 083 A7: 1 *La mancanza di stimolo rende le cose ancora più difficili*
 084 P: 1 *La mancanza di stimolo o la mancanza di motivazione. Qual è il verbo"*
 085 A7: 1 *Rendere*
 086 P: 1 *Rende le cose*
 087 A7: 1 *Ancora più difficili*

- 088 P: 1 *Difficili, no" Doppia f*
 089 A7: 1 *Sì*
 1 *Sì. E come (+) quale sarebbe la frase per un apprendente d'italiano in questo caso" Se*
 090 P: 2 *non studiamo com'è questo verbo (+) che cosa viene in mente qui" La mancanza di*
 3 *motivazione"*
 091 A11: 1 *Diventa"*
 092 P: 1 *Diventa (+) si diventa. A7"*
 093 A7: 1 *La (incomp.) nostra vita molto confusa.*
 094 P: 1 *Vediamo. Qual è il participio passato di rendere" È reso (+) ha reso" Leggi tutto A7.*
 095 A7: 1 *La (incomp.) ha reso la nostra vita molto complessa.*
 096 P: 1 *Molto complessa. La c A5"*
 097 A5: 1 *I soldi.*
 1 *Soldi" I soldi rendono (+) sempre plurale. Se tu usi i soldi è plurale (++) se tu usi il*
 098 P: 2 *soldo è salario. I soldi rendono (incomp.). A1"*
 099 A1 1 *Senza stimolo tutto diventa più difficile*
 100 P: 1 *Ok. Doppia f (+) no" Senza stimolo (+) senza motivazione (+) ok" A4"*
 101 A4: 1 *Com a chegada do filho (+) a sua vida se tornou mais complicada. Con l'arrivo del*
 2 *figlio la sua vita ha diventato più complicata.*
 102 P: 1 *Solo una cosa. L'ausiliare di diventare è essere. La sua vita"*
 103 A4: 1 *È diventata.*
 104 P: 1 *È diventata. Giusto. Leggi tutto A4"*
 105 A4: 1 *Con l'arrivo del figlio la sua vita è diventata più complicata.*
 116 P: 1 *Ok. A3"*
 107 A3: 1 *Con la morte del padre lui è diventato*
 108 P: 1 *Erede"*
 109 A3: 1 *Erede (++) successore*
 110 P: 1 *Successore (++) è lo stesso. A1"*
 111 A1: 1 *A vida se tornou mais fácil com a chegada dos computadores. La vita è diventata più*
 2 *facile con l'arrivo dei computer.*
 1 *A volte (+) se pensiamo in alcuni momenti (+) la vita è diventata più difficile (+) no"*
 112 P: 2 *Dipendiamo tanto da lui che quando non funziona la nostra vita (incomp.) E adesso le*
 3 *due colonne. Mettiamo il numero" 1, 2, 3 e 4" Si legge bene"*
 113 Als: 1 *Sì.*
 114 P: 1 *A9" Numero"*
 115 A9: 1 *15*
 116 P: 1 *Esatto. Hai fatto A2"*
 117 A2: 1 *Sì.*
 118 P: 1 *La b" Numero"*
 119 A2: 1 *(incomp.) 9*
 120 P: 1 *9. La c A4"*
 121 A4: 1 *(incomp.) 6*
 122 P: 1 *Numero 6. A1"*
 123 A1: 1 *Essere stonato come una campana (++) 8*
 124 P: 1 *Esatto. A5"*
 125 A5: 1 *(incomp.) 13*
 126 P: 1 *Ok. La f A7"*
 127 A7: 1 *(incomp.) 2*
 128 P: 1 *La g A9"*
 129 A9: 1 *(incomp.) 3*
 130 P: 1 *Ok. La h A1"*
 131 A1 1 *12.*
 132 P: 1 *12. A10"*
 133 A10: 1 *(incomp.) 16.*
 134 P: 1 *Esatto 16 (incomp.). A2"*
 135 A2: 1 *(incomp.) 18.*
 136 P: 1 *18. La k A3"*
 137 A3: 1 *(incomp.) 1*
 138 P: 1 *Esatto. A4"*
 139 A4: 1 *(incomp.) 7*
 140 P: 1 *A6"*

- 141 A6: 1 4.
 142 P: Ok. 1 A8" La m"
 143 A8: 1 14.
 144 P: 1 Ok. A9"
 145 A9: 1 (incomp.) 10.
 146 P: 1 Un batter d'occhio (+++) 10. A10"
 147 A10: 1 (incomp.) 19.
 148 P: 1 19. A5"
 149 A5: 1 17.
 150 P: 1 Ok. A1"
 151 A1: 1 (incomp.) 11
 152 P: 1 Ok. Avete costruito delle frasi con le espressioni" Avete scritto (+) no" Vediamo
 153 A2: 1 Eu não entendi puzza
 154 P: 1 Cos'è puzza" Puzza è mal cheiro. Una persona arrogante fa come se sentisse un odore.
 2 Vediamo alcune frasi (+) no" A2 (+) tu dici una (+) poi A3 (+) poi A4 (+) a turni
 155 A2: 1 Sì. Io penso che Naomi Campbell ha la puzza sotto il naso.
 1 Come si tratta di un verbo che esprime un opinione (+) io credo (+) è meglio usare il
 156 P: 2 congiuntivo. Io credo (+) io penso (+) mi pare (+) mi sembra (+) io credo che lei abbia
 3 (+) è chiaro che nell'orale oggi il congiuntivo (+) ormai si usa poco (+) però
 4 (incomp.) A3"
 157 A3: 1 La bambina (incomp.) ha trovato il principe azzurro.
 1 La bambina" La ragazza non è meglio" Perché è l'uomo ideale ((risos)) perché è
 158 P: 2 difficile costruire (+) le frasi" Perché è più difficile usare (+) no" Avere idee
 159 A3: 1 Trovare le (incomp.)
 160 P: 1 Ah (+) sì" Davvero" Interessante. Pensavo fosse il contrario. A3"
 161 A3: 1 (incomp.)
 162 P: 1 (incomp.) A4"
 163 A4: 1 Marco (+) tutti i vicini lo ascoltano perché lui è stonato come una campana.
 164 P: 1 (incomp.) A5"
 165 A5: 1 Lui ha fatto l'esame coi piedi.
 166 P: 1 Lui ha fatto l'esame coi piedi. A6"
 167 A6: 1 Mi piace molto parlare con Maria. Lei ci racconta tutto per filo e per segno.
 168 P: 1 Per filo e per segno. A7"
 169 A7: 1 Mio padrone mi ha detto che devo scegliere se lavorare negli Stati Uniti o in Francia.
 2 Non so che pesce pigliare.
 170 P: 1 Non sai che pesce pigliare. Poverino.
 171 A1: 1 Giuseppe balla benissimo. Lui è (incomp.)
 172 P: 1 Balla"
 173 A1: 1 Sì.
 174 P: 1 A2"
 175 A2: 1 Paolo pensa essere un (incomp.) gallino (+) guarda come parla con le ragazze.
 176 P: 1 Pensa di essere (+) A3"
 177 A3: 1 Paolo è una faccia tosta. Hai chiesto alla professoressa di non fare l'esame.
 178 P: 1 A5"
 179 A5: 1 (incomp.) quello che lui faccia me ne frega
 180 P: 1 Faccia" Il congiuntivo futuro non esiste. O fa o farà. A6"
 181 A6: 1 Ci sono (incomp.) molto donnacce
 182 P: 1 Ci sono (incomp.) molto donnacce. A7"
 183 A7: 1 In bocca al lupo per l'esame.
 184 P: 1 In bocca al lupo per l'esame. A4"
 185 A4: 1 L'esame per la borsa di studio fu ieri. Io (+) mannaggia (+) ho perduto il treno.
 186 P: 1 Invece di dire fu che è passato remoto (+) usa il passato prossimo. Com'è"
 187 A4: 1 È stato.
 188 P: 1 È stato. A5"
 189 A5: 1 Oggi il giorno è stato molto agitato (incomp.) Ho fatto il pranzo in un batter d'occhio.
 190 P: 1 Oggi il giorno è stato molto impegnato. Ho fatto il pranzo in un batter d'occhio. A1"
 191 A1: 1 Paolo è appassionato dall'Italia.
 192 P: 1 Dell'Italia. Perché essere appassionato è di. Ok. Che altro"
 193 A1?: 1 Abbiamo finito.
 194 P: 1 È stato facile (+) sì" Adesso dobbiamo leggere la parte dell'altro foglio (+) no" Non

- 2 *sopporto più A1 " Non sopporto più la ragazza "*
- 195 A1: 1 (incomp.) *Credo che lei ha la puzza sotto il naso.*
- 196 P: 1 *Solo che come tratta di un verbo che esprime un'opinione (+) io credo (+) io penso (+)*
2 *è meglio usare che lei abbia. Tu A3 "*
- 197 A3: 1 (incomp.) *del più e del meno perché devo studiare per l'esame.*
- 198 P: 1 *A4 "*
- 199 A4: 1 (incomp.) *non sapevo che pesce pigliare.*
- 200 P: 1 *4 A5 "*
- 201 A5: 1 (incomp.) *è proprio una donnaccia.*
- 202 P: 1 *5 A6 "*
- 203 A6: 1 (incomp.) *è un gallino.*
- 204 P: 1 *A7 " Solo perché Laura è troppo grassa tutti I suoi amici la "*
- 205 A7: 1 *Prendono in giro.*
- 206 P: 1 *Prendono in giro. Avete capito la differenza tra prendere in giro e scherzare " Quando tu*
2 *prendi in giro una qualità della persona per provocarla e scherzare "*
- 207 A1?: 1 *Brincar com alguém "*
- 208 P: 1 *Sì (+) ma senza offendere (+) senza ironia. Per esempio (+) pera prossima lezione*
2 *dovete fare dalla pagina 1 alla pagina 25. Scherzo!*
- 209 A6: 1 *Prendere in giro è una cosa ruim.*
- 210 P: 1 *È (+) nel senso sempre cattivo. Gli adolescenti si prendono sempre in giro. Sono molto*
2 *cattivi (+) no " Inventano i nomignoli. 7 A8 "*
- 211 A8: 1 *Renata ha fatto (incomp.). Sono sicura che l'ha fatto coi piedi.*
- 212 P: 1 *A9 "*
- 213 A9: 1 *Non ho ancora ricevuto lo stipendio. Sono al verde.*
- 214 P: 1 *A10 "*
- 215 A10": 1 (incomp.)
- 216 P: 1 *A1 "*
- 217 A1: 1 (incomp.) *perché è successo tutto in un batter d'occhio.*
- 218 P: 1 *A2 "*
- 219 A2: 1 (incomp.) *tutto per filo e per segno.*
- 220 P: 1 *Ok. A3 "*
- 221 A3: 1 (incomp.) *me ne frega.*
- 222 P: 1 *Me ne frega o me ne frego. Me ne frego o questo me ne frega. 15 "*
- 223 A4: 1 *Paolo ha dichiarato il suo amore a (incomp.) È proprio un faccia tosta. ((intervallo de 15*
2 *minutos))*
- 224 P: 1 *Ragazzi, questo è un brano di (incomp.) ragazzi, conoscete La locandiera " Vi hanno*
2 *parlato della Locandiera "*
- 225 Als: 1 *Sì.*
- 226 P: 1 *Sì " Che cosa vi ricordate " La locandiera è uno spettacolo teatrale "*
- 227 Als: 1 *Abbiamo visto un pezzo di un film.*
- 228 P: 1 *E sarà che è giustamente questo " Tra Mirandolina ed il Cavaliere "*
- 229 Als: 1 *Sì.*
- 230 P: 1 *Appunto questo "*
- 231 A3: 1 *No (+) non so. È una in che lui regala le monete e lei /.../ Non abbiamo capito bene.*
- 232 P: 1 *Perché " La qualità del suono non era buona "*
- 233 Als: 1 *No (+) era in teatro (+) parlano veloce.*
1 *Parlano veloce e poi è anche un italiano diverso, no " E Goldoni ha scritto in dialetto*
- 234 P: 2 *(+) no " Ma in questo caso no. E della situazione dell'epoca " L'insegnante vi ha detto*
3 *qualcosa "*
- 235 A2: 1 *Hummm*
- 236 P: 1 *Dov'è nato Goldoni " È di origine "*
- 237 A1: 1 *Lui non ha scritto (...) improvvisava.*
- 238 P: 1 *C'era il canovaccio (+) o roteiro. Questo nel tempo della commedia dell'arte (+) no "*
- 239 A1: 1 *Lui ha scritto un personaggio e gli altri dovevano improvvisare.*
- 240 P: 1 *E lui ha innovato in questo senso " Non lo sapevo che lui avesse (...) perché quando si*
2 *parla del canovaccio (+) pensavo che molto prima (...)*
- 241 A4: 1 *Lui (+) all'inizio della sua opera (+) faceva il narratore.*
- 242 P: 1 *Ora ascoltiamo (...) in questa prima parte lei parla di Goldoni (+) poi c'è la parte della*
2 *commedia ((os alunos ouvem o áudio))*
- 243 P: 1 *Allora (+) Fabrizio è la persona con cui si è sposata Mirandolina. Che cosa avete*

- 244 A1s: 2 *capito" Che lui è nato a"*
1 *Venezia.*
- 245 P: 1 *Venezia (+) lui è veneziano. Poi c'è un'altra cosa interessante. Che altro avete capito"*
2 *Quando parla della situazione di Venezia dell'epoca (+) no"*
- 246 A3: 1 *Parla di indipendenza.*
1 *Indipendenza economica ed il declino. Lei dice che c'era un motivo (+) no" Un motivo*
- 247 P: 2 *forte perché Venezia non era tanto viva. Perché l'economia di Venezia non era così*
3 *viva" Vi ricordate"*
- 248 A2: 1 *No*
- 249 P: 1 *Lei ha detto che il traffico non passava più (+) non passava più.*
- 250 A6: 1 *Commerciale"*
- 251 P: 1 *Commerciale (+) va bene. Possiamo ascoltare di nuovo. Che altro" Lei parla anche*
2 *della società dell'epoca"*
- 252 A4: 1 *La nobiltà non era come prima.*
- 253 A2: 1 *Mirandolina era diversa.*
- 254 P: 1 *Perché era un personaggio più complesso (+) non solo basato su un modello. Poi lei*
2 *parla com'era Mirandolina" Il carattere" Avete capito"*
- 255 A3: 1 *Lui ha studiato la psicologia"*
- 256 P: 1 *La psicologia femminile" Ma com'era Mirandolina" Furba"*
- 257 A3: 1 *Bella!*
- 258 A1: 1 *Gli uomini s'innamoravano e lei rifiutava*
- 259 P: 1 *E lei rifiutava gli uomini. Gli attraeva e poi gli rifiutava.*
- 260 A5: 1 *Sì.*
- 261 P: 1 *Perché anche lei (+) oltre ad essere bella (+) faceva in modo che loro venissero dietro*
2 *(+) prendeva in giro gli uomini (+) scherzava.*
- 262 A6: 1 *Abbiamo letto che al cavaliere non piacevano le donne.*
- 263 P: 1 *Proprio questo cavaliere qui"*
- 264 A6: 1 *Sì.*
1 *Allora per lei era una sfida perché questo cavaliere... a lui non piaceva Mirandolina (+)*
2 *non si sentiva attratto da lei.. Allora (+) lei che cosa ha fatto" Ha provato ad*
3 *avvicinarsi solo per conquistarlo perché dopo (+) dopo sposa Fabrizio. E la scena che*
4 *avete visto ieri era con Fabrizio"*
- 265 P.: 1 *No (+) era una conversazione tra Mirandolina ed il Cavaliere quando lui è già*
2 *innamorato di lei.*
- 266 A6: 1 *Lei lo lascia ingiachiato*
- 267 P: 1 *Inginocchiato, inginocchiato.*
- 268 A2: 1 *E::: una parte che lei.*
- 269 A6: 1 *Due ospiti (incomp.) la locanda"*
- 270 P: 1 *Che cos'è una locanda?*
- 271 A3: 1 *Uma pensão"*
- 272 P: 1 *È una pensione che serve anche i pasti. Una trattoria proprio con pensione.*
- 273 P: 1 *Manca l'informazione del perché Venezia si trovava in declino.*
- 274 A5: 1 *Sì.*
- 275 P: 1 *Allora"*
- 276 A3: 1 *Indipendenza"*
1 *Ha perso l'indipendenza perché il traffico commerciale non passava più dal*
2 *Mediterraneo (+) passava dall'Atlantico. Sì" Adesso parla del cavaliere. È lui che odia*
3 *le donne e questa qua verterà appunto sul dialogo tra loro. Di quale argomento si*
4 *tratta" ((o texto é ouvido mais uma vez))*
- 278 P: 1 */.../ Allora (+) che avete capito"*
- 279 P: 1 *Che il cavaliere se ne va, ma Mirandolina comincia a piangere e non parla.*
- 280 A1: 1 *E non dice il perché"*
- 281 P: 1 *Sì.*
- 282 A2: 1 *Lei è svenuta (+) cioè (+) fa finta di essere svenuta. E lui si accorge che lei può essere*
2 *innamorata di lui. /.../ Ma perché lei dice che aveva dato questo colpo, no" Il colpo di*
3 *svenire.*
- 283 P: 1 *Ah (+) sì. E lui torna e lei.*
- 284 A1: 1 *Lei ritorna. Che altro" Avete capito l'inizio" C'era qualcosa di pagamento.*
- 285 P: 1 *Nell'inizio io non ho capito bene quello che lui diceva:*
- 286 A5: 1 *(incomp.)*
- 287 P: 1

- 288 A5: 1 (incomp.)
 289 P: 1 *Volete ascoltare di nuovo o volete leggere e ascoltare insieme*
 290 Als: 1 *Leggere.*
 291 P: 1 *Volete già ascoltare leggendo*
 292 Als: 1 *Sì.*
 293 P: 1 *Ok. Ormai avete già raccontato la storia ((os alunos ouvem mais um trecho do áudio))*
 294 P: 1 *Com'è*
 295 A3: 1 *Io ho un problema molto serio. Quando ascolto non faccio attenzione dall'inizio alla*
 296 P: 2 *fine. Se non capisco una parola:::*
 297 A3: 1 *Cominci a pensare ad altre cose*
 298 P: 1 *Sì.*
 299 A1: 1 *Ho capito. È difficile concentrarsi per ascoltare. È un'idea di voi tutti o solo di A3*
 300 A4: 2 *quest'impressione*
 301 P: 1 *Anch'io.*
 302 P: 1 *Anch'io.*
 303 Als: 1 *Si perde un po' Ma questo non è tanto lungo, no* ((os alunos ouvem novamente o
 304 P: 2 *áudio*))
 305 P: 1 *Allora (+) vediamo il vocabolario che è un po' difficile (+) no*
 306 Als: 1 *Sì.*
 307 P: 1 *C'è "signore mestamente". Che vuol dire "mestamente"*
 308 Al?: 1 (incomp.)
 309 P: 1 *Vuol dire "in modo ingannevole". Poi "venite" (+) che persona è*
 310 Als: 1 *Voi*
 311 P: 1 *Voi (+) questo trattamento voi. Perché*
 312 A3: 1 *È formale.*
 313 P: 1 *Era formale in quell'epoca e ancora oggi nel sud Italia si usa voi invece di Lei. A Napoli*
 314 P: 2 *(+) per esempio (+) loro usano voi invece di Lei. ((a professoressa lê a transcrição da cena*
 315 P: 3 *ouvida, pausando-a quando é necessário explica um vocábulo desconhecido)) Che avete*
 316 P: 4 *Piangete" Gradire (+) che vuol dire qua "Accettare ed è usato (+) per esempio (+)*
 317 P: 5 *"Gradisci un bicchiere d'acqua" Non vorrei che avessi patito. Patire è soffrire. La*
 318 P: 6 *vivanda è un piatto (++) è un modo di dire piatto. Orsù è animo (++) andiamo (++) per*
 319 P: 7 *mostrare incoraggiamento. Ahimè (++) ai de mim. Vi è nessuno" Che cos'è questo" /.../*
 320 A3: (incomp.)
 321 P: *Non c'è nessuno* ((os alunos ouvem mais uma vez o áudio))
 322 P: *Voi che avete visto il film dello spettacolo. Avete in mente l'attrice*
 323 Als: *Sì.*
 324 P: *Io non l'ho visto.*
 325 Als: *È bella! È grassa!*
 326 P: *È cicciona*
 327 Al?: *Ela tem o rosto redondo, mas é magra.*
 328 P: *Non è cicciona allora.*
 329 Als: *No.*
 330 A2: *Fabrizio c'è una cara di pazzo.*
 331 P: *Una faccia*
 332 A2: *Una faccia.*
 333 P: *Va bene. Allora, ci vediamo domani. Portate il libro e la dispensa domani (++) ok*

APÊNDICE I – Diário da pesquisadora

Diário da pesquisadora – Turma A

04 de abril de 2008, das 21h15 às 22h45

A aula inicia-se com apenas sete alunos e com quinze minutos de atraso devido ao fato de grande parte da turma estar realizando uma prova de literatura em outra sala.

O tópico inicial trabalhado por P é o *Congiuntivo Presente*, que é sistematizado pelo LD. P explica tal ponto gramatical e pede que os alunos façam uma leitura em voz alta da sistematização presente no LD.

Em seguida, P também apresenta o tópico *Congiuntivo Passado*, contrapondo-o àquele apresentado anteriormente. Por fim, solicita que os alunos realizem os dois exercícios propostos pelo LD.

Após aguardar aproximadamente 30 minutos, P sugere aos alunos que a correção seja por ela iniciada, embora eles ainda não tivessem concluído a tarefa. Tal correção é feita oralmente e os alunos são convidados a responder as questões uma a uma.

Finalizado esse primeiro momento da aula, os estudantes, na condição de futuros professores, apresentam a continuação de uma micro-aula ou seminário, iniciada na semana anterior sobre uma personalidade italiana, neste caso Pino Daniele, um famoso cantor. Os alunos propõem aos colegas a visualização de um vídeo com o trecho de uma entrevista feita ao referido cantor em um programa de TV italiano.

Os alunos demonstram uma grande dificuldade para entender o sotaque napoletano do entrevistado e comentam que compreendem apenas a fala da entrevistadora. P, ao notar tal problema de compreensão, atenta seus alunos para as peculiaridades da pronúncia napoletana do entrevistado, e questiona a compreensão geral, aquela do conteúdo do texto.

P, por meio de perguntas específicas, procura auxiliar seus alunos para que estes façam uma compreensão mais detalhada do texto que foi ouvido.

A aula é finalizada pelos alunos, que fazem comentários sobre o vídeo assistido.

APÊNDICE J – Questionário aplicado aos alunos da 1ª. fase da pesquisa

Questionario

Ci piacerebbe conoscere le vostre reazioni al test di ascolto della lingua italiana. Per favore, completate ogni sezione con il maggior numero di dettagli possibile, con l'intento di aiutarci a preparare la versione finale di questo test. Vi ringraziamo!

Informazione sul candidato:

Nome e cognome: _____ Sesso: _____

1. Istituto:

2. Quante ore di lezione di lingua italiana hai alla settimana? Quale sono le discipline?

3. Da quanti anni studi la lingua italiana? L'hai studiata soltanto all'università o hai fatto altri Corsi?

4. Hai già fatto qualche corso in Italia? Quale? Quando e quanto tempo è durato?

5. Insegni la lingua italiana in questo momento? L'hai già insegnata? A quale livello e in quale posto?

6. Considerando la tua esperienza nella materia di lingua italiana del corso di Lettere, pensi di essere stato motivato a dedicarti all'ascolto della Lingua Italiana? Spiega la tua risposta.

7. Come ti sei sentito quando sei stato valutato nel test di ascolto? (puoi scegliere più di un'alternativa)

a) tranquillo

c) dubbioso

b) agitato

d) sicuro

8. È possibile concludere il corso di lettere con una competenza orale adeguata per diventare insegnante di lingua italiana? Spiega la tua risposta.

Prova di ascolto

I) Per favore, scegli la frase che riflette maggiormente la tua opinione e scrivi la lettera corrispondente dopo l'affermazione.

- A) Sono d'accordo
- B) Sono abbastanza d'accordo
- C) Sono abbastanza in disaccordo
- D) Non sono d'accordo

1. Il test riflette la mia abilità di comprendere l'italiano parlato. _____
2. Gli argomenti del test erano familiari (conosciuti). _____
3. Le voci erano chiare. _____
4. Il test era interessante. _____
5. La velocità era adeguata. _____
6. La comprensione orale era difficile. _____
7. Il test ha misurato la mia abilità di comprendere l'italiano parlato. _____

II) Da' un voto, tra 1 e 4, alla difficoltà del test e degli esercizi del test:

- 1 (molto facile)
- 2 (facile)
- 3 (difficile)
- 4 (molto difficile)

Test di Comprensione Orale _____

Esercizio 2 _____

Esercizio 1 _____

Esercizio 3 _____

III) Da' il voto, tra 1 e 4, per quello che considerate sia il vostro livello di profitto in questo test: 1 (basso)

- 2 (medio)
- 3 (buono)
- 4 (molto buono)

Test di Comprensione Orale _____

Puoi fare dei commenti qua sotto sul qualsiasi aspetto del test:

APÊNDICE K – Questionário aplicado aos alunos da última fase da pesquisa

Prova di ascolto

Questionario rivolto agli studenti di Lingua Italiana

Ci piacerebbe conoscere le vostre reazioni al test di ascolto della lingua italiana. Per favore, completate ogni sezione con il maggior numero di dettagli possibile, con l'intento di aiutarci a preparare la versione finale di questo test. Vi ringraziamo!

I) Informazione sul candidato:

Nome e cognome: _____ Sesso: _____

1. Istituto: _____

2. Da quanti anni studi la lingua italiana? L'hai studiata soltanto all'università o hai fatto altri corsi?

3. Hai già fatto qualche corso in Italia? Quale? Quando e quanto tempo è durato?

4. Considerando la tua esperienza nella materia di lingua italiana del corso di Laurea, pensi di essere stato motivato a dedicarti all'ascolto della Lingua Italiana? Spiega la tua risposta.

5. Insegni la lingua italiana in questo momento? L'hai già insegnata? A quale livello e in quale posto?

6. Come ti sei sentito quando sei stato valutato nel test di ascolto? (puoi scegliere più di un'alternativa)

a) tranquillo

c) dubbioso

b) agitato

d) sicuro

8. È possibile concludere il corso di Laurea con una competenza orale adeguata per diventare insegnante di lingua italiana? Spiega la tua risposta.

II) Leggi le affermazioni seguenti indicando per ognuna il grado di accordo o di disaccordo che senti di avere, ricordando che:

1 = non sono d'accordo; 2 = sono poco d'accordo; 3 = sono abbastanza d'accordo; 4 = sono molto d'accordo

Il test riflette la mia abilità di comprendere l'italiano parlato. _____

Gli argomenti del test erano familiari (conosciuti). _____

Il test era interessante. _____

Il test ha misurato la mia abilità di comprendere l'italiano parlato. _____

III) Adesso ti chiediamo gentilmente di valutare i compiti:

INSODDISFACENTE 1

SODDISFACENTE 2

BUONO 3

MOLTO BUONO 4

PROVA NUMERO 1 (SCELTA MULTIPLA)

Le istruzioni fornite ai candidati

1

2

3

4

Il rilievo del compito (il tipo di quesito)

1

2

3

4

La durata dell'audio

1

2

3

4

	1	2	3	4
Il contenuto dell’audio				
Il grado di difficoltà	1	2	3	4
La presentazione del compito (organizzazione/disposizione, chiarezza, estetica)	1	2	3	4
ALTRO				
.....				
.....				

PROVA NUMERO 2 (TRASFERIMENTO D’INFORMAZIONI)

Le istruzioni fornite ai candidati	1	2	3	4
Il rilievo del compito (il tipo di quesito)	1	2	3	4
La durata dell’audio	1	2	3	4
Il contenuto dell’audio	1	2	3	4
Il grado di difficoltà	1	2	3	4
La presentazione del compito (organizzazione/disposizione, chiarezza, estetica)	1	2	3	4
ALTRO				
.....				
.....				

PROVA NUMERO 3 (SCELTA BINARIA)

Le istruzioni fornite ai candidati

☐	☒	☐	☐
--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------

Il rilievo del compito (il tipo di quesito)

☐	☒	☐	☐
--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------

La durata dell'audio

☐	☒	☐	☐
--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------

Il contenuto dell'audio

☐	☒	☐	☐
--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------

Il grado di difficoltà

☐	☒	☐	☐
--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------

La presentazione del compito
(organizzazione/disposizione, chiarezza,
estetica)

☐	☒	☐	☐
--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------

ALTRO

.....

.....

PROVA NUMERO 4 (COMPLETAMENTO)

Le istruzioni fornite ai candidati

☐	☒	☐	☐
--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------

Il rilievo del compito (il tipo di quesito)

☐	☒	☐	☐
--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------

La durata dell'audio

1	2	3	4
---	---	---	---

Il contenuto dell'audio

1	2	3	4
---	---	---	---

Il grado di difficoltà

1	2	3	4
---	---	---	---

La presentazione del compito
(organizzazione/disposizione, chiarezza,
estetica)

1	2	3	4
---	---	---	---

ALTRO

.....

.....

IV) Da' il voto, tra 1 e 4, per quello che considerate sia il vostro livello di profitto in questo test:

1 (basso)

2 (medio)

3 (buono)

4 (molto buono)

Test di Comprensione Orale _____

Puoi fare dei commenti qua sotto sul qualsiasi aspetto del test.

Grazie tante!

APÊNDICE L – Questionário aplicado aos especialistas

QUESTIONARIO

La valutazione di un test d'ascolto

Caro Insegnante,

Ci piacerebbe conoscere le Sue reazioni al test di ascolto della lingua italiana con l'intento di aiutarci a preparare la versione finale di questo test. La preghiamo di rispondere alle seguenti domande con il maggior numero di dettagli possibile per una raccolta e un'analisi di dati a scopo di studio e ricerca, garantendone la riservatezza.

La ringraziamo per la Sua collaborazione.

SEZIONE I

IDENTIFICAZIONE PERSONALE

1.1 Et 

.....

1.2 Sesso

☐

LIVELLO DI ISTRUZIONE

1.3

☐

Diploma di scuola superiore

☐

Diploma di Laurea

☐

Altri

Per i soli laureati

1.3.1

Laurea in

.....

1.3.2

Conseguita nel

.....

1.3.3

Universit 

.....

SPERIENZA PROFESSIONALE (italiano L2/LS)**1.4 Anni di insegnamento**☐ Meno di un anno

Numero di mesi

☐ Più di un anno

Numero di anni

1.5 Istituzione presso la quale attualmente insegna☐ Scuola pubblica☐ Scuola privata☐ Associazioni interculturali☐ Università

Altri (specificare):

.....

SEZIONE II**PRATICABILITA' ED ADEGUATEZZA DEL TEST D'ASCOLTO PER INSEGNANTI D'ITALIANO ALL'ESTERO****2.1 Secondo Lei, i criteri adottati per l'attribuzione del punteggio del test sono risultati:**

POCO -----> MOLTO

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Adeguati al livello

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Appropriati all'utenza

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Utili per la valutazione

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Chiari

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Coerenti	1	2	3	4	5
ALTRO *****					
2.2 Gli argomenti trattati nelle prove d’esame Le sono sembrati:					
POCO -----> MOLTO					
1	2	3	4	5	
Interessanti e motivanti 1 2 3 4 5					
Utili per la loro professione 1 2 3 4 5					
Simili a quelli affrontati durante un corso di lingua 1 2 3 4 5					
ALTRO *****					

2.3 I compiti previsti dalle prove d'esame Le sono sembrati autentici in termini di:

POCO -----> MOLTO

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Funzioni comunicative

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Contesti situazionali

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Generi testuali

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Lessico

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Modalità di presentazione

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

ALTRO

.....

.....

2.4 Quale è stato il compito che Le è sembrato più utile per gli utenti?

.....

2.5 Quale è stato il compito che Le è sembrato meno utile per gli utenti?

.....

2.6 Quale compito non previsto dall'esame sarebbe invece utile prevedere per gli utenti?

.....

2.7 Dopo aver fatto il test d'ascolto, La preghiamo di valutare i compiti:

1	INSODDISFACENTE	2	SODDISFACENTE
3	BUONO	4	MOLTO BUONO

PROVA NUMERO 1 (SCELTA MULTIPLA)

Le istruzioni fornite ai candidati

1	2	3	4
----------	----------	----------	----------

Il rilievo del compito (il tipo di quesito)

1	2	3	4
----------	----------	----------	----------

La durata dell'audio

1	2	3	4
----------	----------	----------	----------

Il contenuto dell'audio

1	2	3	4
----------	----------	----------	----------

Il grado di difficoltà

1	2	3	4
----------	----------	----------	----------

La presentazione del compito (organizzazione/disposizione, chiarezza, estetica)

1	2	3	4
----------	----------	----------	----------

ALTRO

PROVA NUMERO 2 (TRASFERIMENTO D'INFORMAZIONI)

Le istruzioni fornite ai candidati

1	2	3	4
----------	----------	----------	----------

Il rilievo del compito (il tipo di quesito)

1	2	3	4
----------	----------	----------	----------

La durata dell'audio

	1	2	3	4	
Il contenuto dell'audio	1	2	3	4	
Il grado di difficoltà	1	2	3	4	
La presentazione del compito (organizzazione/disposizione, chiarezza, estetica)	1	2	3	4	
ALTRO					
.....					
.....					

PROVA NUMERO 3 (SCELTA BINARIA)					
Le istruzioni fornite ai candidati	1	2	3	4	
Il rilievo del compito (il tipo di quesito)	1	2	3	4	
La durata dell'audio	1	2	3	4	
Il contenuto dell'audio	1	2	3	4	
Il grado di difficoltà	1	2	3	4	
La presentazione del compito (organizzazione/disposizione, chiarezza, estetica)	1	2	3	4	
ALTRO					
.....					
.....					

PROVA NUMERO 4 (COMPLETAMENTO)					
Le istruzioni fornite ai candidati	1	2	3	4	
Il rilievo del compito (il tipo di quesito)	1	2	3	4	
La durata dell’audio	1	2	3	4	
Il contenuto dell’audio	1	2	3	4	
Il grado di difficoltà	1	2	3	4	
La presentazione del compito (organizzazione/disposizione, chiarezza, estetica)	1	2	3	4	
ALTRO					
.....					
.....					
.....					
.....					

SEZIONE III**IMPATTO DEL PERCORSO (CORSO DI LAUREA + ESAME)****3.1 Secondo Lei è importante prevedere percorsi di certificazione per futuri insegnanti d'italiano all'estero?**Molto ☐Abbastanza ☐Poco ☐Per niente ☐

Può spiegare sinteticamente perché?

.....

.....

3.2 Secondo Lei in rapporto alla specifica utenza, quanto è importante che l'esame di certificazione venga al termine di un corso di laurea?È utile ☐È indifferente ☐È inutile ☐È dannoso ☐

Può spiegare sinteticamente perché?

.....

.....

Grazie per la collaborazione!

APÊNDICE M - Especificações gerais do TECOLI⁵

ESQUEMA GERAL	
Proposta	Atestar a competência do (futuro) professor de LI na compreensão de textos orais em LE que correspondem aos níveis C1 e C2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. O candidato compreende sem dificuldade o sentido global e analítico de entrevistas, discussões ou debates, conferências, aula, transmitidos pelo rádio, pela TV ou pela internet, cujos falantes sejam nativos ou fluentes na língua italiana. Além disso, é capaz de interpretar textos que tratem da língua, da literatura e da cultura italianas, bem como do seu ensino, fazer inferências e encontrar os pontos de vista implícitos, mesmo que tais mensagens orais não tenham um áudio de excelente qualidade. Tem ainda condições de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas, coloquialismos e metalinguagens, notando inclusive as mudanças de registro em textos cuja velocidade seja normal (média ou média-alta).
Destinatários	Professores ou futuros professores de LI, que tenham concluído ou estejam concluindo um curso de Licenciatura Única ou Dupla em Letras (Português e Italiano).
Decisões pretendidas/stakes	O exame é útil principalmente para a inserção do candidato no mercado de trabalho O resultado poderia até mesmo contribuir com 25% da nota final de um exame que avaliasse as quatro habilidades linguísticas.
Formato das respostas	5 Questões de múltipla escolha com 4 opções; 5 itens de preenchimento de tabela e/ou transferência de informações com no máximo 5 palavras; 7 itens de verdadeiro ou falso; 8 itens de preenchimento de lacuna com no máximo 4 palavras; 1 item de resposta breve.

⁵ Baseadas nas *General Specifications for Listening Test*, do *Quality Assurance in Language for Specific Purposes*, disponível em: <http://www.qalspell.ttu.ee/General%20Specifications%20for%20the%20Listening%20Test.doc>

Número de itens	26
Ordem dos itens	Sequência: <u>Prova 1.</u> Compreender informações específicas e significados implícitos: entrevista radiofônica. <u>Prova 2.</u> Compreender argumentos abstratos e complexos: exposição oral. <u>Prova 3.</u> Individuar detalhes, posturas implícitas e relações existentes entre os interlocutores: debate e/ou discussão. <u>Prova 4.</u> Compreender, reelaborar e transcrever durante a escuta informações específicas e detalhes: aula.
Peso dos itens	Itens da prova 1: 2 Itens da prova 2: 1,5 Itens da prova 3: 1 Itens da prova 4a: 1 Item da prova 4b: 2,5
Expressão do resultado final	É calculada somando-se os pontos obtidos nas quatro provas e é comunicado ao candidato transformando-se os números obtidos em uma letra alfabética correspondente, segundo uma escala que prevê cinco conceitos dos quais três são positivos (A-B-C) e dois negativos (D-E).

PROVA 1

EXIGÊNCIAS DA TAREFA	
Proposta	Compreender informações específicas e significados implícitos
Formato da resposta	5 itens de múltipla escolha contendo 4 opções cada
Peso	2 pontos
Número de itens	5 itens
Ordem dos itens	Sequência lógica (os itens aparecerão na mesma ordem em que aparecem no texto ouvido)
Tempo despendido	1 minuto antes da primeira escuta e dois minutos extras após a segunda escuta
Operações pretendidas	Seguir um texto gravado de um meio de comunicação de massa.
EXIGÊNCIAS DO TESTE	
Insumo linguístico	

Canal	Gravação de rádio
Gênero do discurso	Entrevista/narrativo
Duração	Cerca de 4 minutos
Natureza da informação	Não é conhecida pelos candidatos. O texto gravado é autêntico e trata de temas relevantes para os campos profissional e educacional do candidato. O insumo escrito é apresentado na apostila juntamente com a tarefa de múltipla escolha.
Conhecimento do conteúdo	Conhecimento interno relacionado à língua (níveis C1 e C2 do Quadro Europeu) e tópico (relacionado à própria experiência profissional e educacional)
Variação lexical	Língua falada geral e específica (domínios educativo e profissional) nos níveis C1 e C2 do Quadro Europeu
Variação estrutural	Níveis C1 e C2 do Quadro Europeu
Estrutura do discurso	Língua falada bidirecional não face a face a distância.
Domínio semântico	Linguagem geral com conotações regionais e linguagem acadêmica
Falantes	
Velocidade da fala	Aproximadamente 130ppm
Variedade de sotaques	Língua falada <i>standard</i>
Número de falantes	2
Gênero	Homem ou mulher

PROVA 2

EXIGÊNCIAS DA TAREFA	
Proposta	Compreender informações específicas e significados implícitos
Formato da resposta	Transferência de informações para 5 células de uma tabela
Peso	1,5 pontos
Número de itens	5 itens
Ordem dos itens	Sequência lógica (os itens aparecerão na mesma ordem em que aparecem no texto ouvido)

<i>Tempo despendido</i>	1 minuto antes da primeira escuta e dois minutos extras após a segunda escuta
<i>Operações pretendidas</i>	Seguir e extrair informações específicos de um texto em velocidade natural mesmo que sobre argumentos abstratos e complexos.

EXIGÊNCIAS DO TESTE	
Insumo linguístico	
<i>Canal</i>	Vídeo gravado da internet
<i>Gênero do discurso</i>	Exposição oral/informativo
<i>Duração</i>	2'38''
<i>Natureza da informação</i>	Não é conhecida pelos candidatos. O texto gravado é autêntico e trata de temas relevantes para os campos profissional e educacional do candidato. O insumo escrito é apresentado na apostila juntamente com a tarefa de transferência de informações.
<i>Conhecimento do conteúdo</i>	Conhecimento interno relacionado à língua (níveis C1 e C2 do Quadro Europeu) e tópico (relacionado à própria experiência profissional e educacional)
<i>Variação lexical</i>	Língua falada geral e específica (domínios educativo e profissional) nos níveis C1 e C2 do Quadro Europeu
<i>Variação estrutural</i>	Níveis C1 e C2 do Quadro Europeu
<i>Estrutura do discurso</i>	Língua falada unidirecional a distância
<i>Domínio semântico</i>	Linguagem acadêmica
Falantes	
<i>Velocidade da fala</i>	Aproximadamente 125ppm
<i>Variedade de sotaques</i>	Língua falada <i>standard</i>
<i>Número de falantes</i>	1
<i>Gênero</i>	Homem ou mulher

PROVA 3

EXIGÊNCIAS DA TAREFA	
Proposta	Compreender informações específicas e significados implícitos
Formato da resposta	Verdadeiro ou falso
Peso	1 ponto
Número de itens	7 itens
Ordem dos itens	Sequência lógica (os itens aparecerão na mesma ordem em que aparecem no texto ouvido)
Tempo despendido	1 minuto antes da primeira escuta e dois minutos extras após a segunda escuta
Operações pretendidas	Seguir interações complexas individuando detalhes, posturas implícitas e relações existentes entre os interlocutores.

EXIGÊNCIAS DO TESTE	
Insumo linguístico	
Canal	Gravação de um programa de TV
Gênero do discurso	Entrevista/informativo
Duração	4'40''
Natureza da informação	Não é conhecida pelos candidatos. O texto gravado é autêntico e trata de temas relevantes para os campos profissional e educacional do candidato. O insumo escrito é apresentado na apostila juntamente com a tarefa de transferência de informações.
Conhecimento do conteúdo	Conhecimento interno relacionado à língua (níveis C1 e C2 do Quadro Europeu) e tópico (relacionado à própria experiência profissional e educacional)
Variação lexical	Língua falada geral e específica (domínios educativo e profissional) nos níveis C1 e C2 do Quadro Europeu
Variação estrutural	Níveis C1 e C2 do Quadro Europeu
Estrutura do discurso	Língua falada bidirecional face a face

<i>Domínio semântico</i>	Linguagem geral com conotações regionais e linguagem acadêmica
<i>Falantes</i>	
<i>Velocidade da fala</i>	Aproximadamente 155ppm
<i>Variedade de sotaques</i>	Língua falada <i>standard</i>
<i>Número de falantes</i>	3
<i>Gênero</i>	Homem e mulher

PROVA 4

<i>EXIGÊNCIAS DA TAREFA</i>	
<i>Proposta</i>	Compreender informações específicas
<i>Formato da resposta</i>	Preenchimento de lacunas e resposta breve
<i>Peso</i>	1 / 2,5 ponto
<i>Número de itens</i>	8 / 1 itens
<i>Ordem dos itens</i>	Sequência lógica (os itens aparecerão na mesma ordem em que aparecem no texto ouvido)
<i>Tempo despendido</i>	1 minuto antes da primeira escuta e dois minutos extras após a segunda escuta
<i>Operações pretendidas</i>	Compreender, reelaborar e transcrever durante a escuta informações específicas, detalhes mesmo secundários de textos gravados sobre vários argumentos, complexos, e até mesmo abstratos.

EXIGÊNCIAS DO TESTE	
Insumo linguístico	
<i>Canal</i>	Aula gravada
<i>Gênero do discurso</i>	Expositivo/informativo
<i>Duração</i>	2'21''
<i>Natureza da</i>	Não é conhecida pelos candidatos.

<i>informação</i>	O texto gravado é autêntico e trata de temas relevantes para os campos profissional e educacional do candidato. O insumo escrito é apresentado na apostila juntamente com a tarefa de transferência de informações.
<i>Conhecimento do conteúdo</i>	Conhecimento interno relacionado à língua (níveis C1 e C2 do Quadro Europeu) e tópico (relacionado à própria experiência profissional e educacional)
<i>Variação lexical</i>	Língua falada geral e específica (domínios educativo e profissional) nos níveis C1 e C2 do Quadro Europeu
<i>Variação estrutural</i>	Níveis C1 e C2 do Quadro Europeu
<i>Estrutura do discurso</i>	Língua falada unidirecional face a face
<i>Domínio semântico</i>	Linguagem geral com conotações regionais e linguagem acadêmica
<i>Falantes</i>	
<i>Velocidade da fala</i>	Aproximadamente 125ppm
<i>Variedade de sotaques</i>	Língua falada <i>standard</i>
<i>Número de falantes</i>	1
<i>Gênero</i>	Homem ou mulher

ANEXOS

ANEXO A - Níveis comuns de referência do Quadro: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001, p. 49)

ANEXO B – Domínios de atuação do usuário de LE (Contexto externo de utilização: categorias descritivas)

Domínio	Privado	Público	Profissional	Educativo
Lugar	Casa: casa, quartos, jardim própria de família de amigos de estranhos Espaço privado em albergue, hotel Campo, praia	Lugares públicos: rua, praça, parque Transportes públicos Lojas, (super)mercados Hospitais, consultórios, clínicas Estádios, campos, pavilhões desportivos Teatro, cinema, tempos livres Restaurante, café, bar, hotel Locais de culto	Escritórios Fábricas Oficinas Portos, Caminhos-de-Ferro Quintas Aeroportos Armazéns, lojas Serviços públicos Hotéis Organismos oficiais	Escolas, auditórios, salas de aula, recreio Campos desportivos, corredores Faculdades, Universidades Salas de conferência Salas de seminário Associação de estudantes Residências universitárias Laboratórios Cantinas
Instituições	Família Redes sociais	Autoridades Organismos políticos Justiça Saúde pública Associações cívicas Associações de beneficência Partidos políticos Grupos religiosos	Empresas Multinacionais Empresas estatais Sindicatos	Escola Faculdade Universidade Academia Institutos de formação Instituições de educação de adultos
Pessoas	Avós, pais, filhos, irmãos, tios, primos, familiares por afinidade, esposos, íntimos, amigos, conhecidos	Cidadãos Representantes oficiais Vendedores Polícia, forças armadas, forças de segurança Motoristas, revisores Passageiros Jogadores, fãs, espectadores Actores, público Empregados de mesa e de bar Recepcionistas Padres, congregação	Empregadores, empregados Gerentes, encarregados Colegas Subordinados Companheiros de trabalho Clientes Utentes Recepcionistas, secretárias Empregados de limpeza	Professores/Pessoal docente/Auxiliares da acção educativa Pais e encarregados de educação Colegas de turma Professores, assistentes, leitores Estudantes, bolsеiros Bibliotecários, pessoal dos laboratórios Pessoal dos refeitórios, da limpeza Porteiros, secretárias
Objectos	Decoração e mobiliário Vestuário Equip. domésticos Brinquedos, ferramentas Higiene pessoal Objectos de arte, livros, animais domésticos, selvagens, estimação Árvores, plantas, relvado, tanques Bens domésticos Bagagens Equipamento desportivo/de lazer	Dinheiro, porta-moedas, carteira Documentos oficiais Mercadorias Armas Mochilas Pastas, malas Bolas Programas Refeições, bebidas, petiscos Passaportes, autorizações, licenças	Equipamento de escritório (burótica) Equipamento industrial Ferramentas industriais e artesanais	Material para escrever Uniformes escolares Equipamento desportivo e vestuário Alimentação Equipamento audiovisual Quadro e giz Computadores Pastas e mochilas

Continuação

Domínio	Privado	Público	Profissional	Educativo
Acontecimentos	Acontecimentos familiares Encontros Incidentes, acidentes Fenómenos naturais Festas, visitas Passeios a pé, de bicicleta e de mota Férias, excursões Eventos desportivos	Incidentes Acidentes, doenças Reuniões públicas Processos legais, audiências, julgamentos Manifestações, protestos, multas, detenções Jogos, concursos, espectáculos Casamentos, funerais	Reuniões Entrevistas Recepções Conferências/congressos Feiras Consultas, auditoria Vendas sazonais Acidentes de trabalho Conflitos sociais/ laborais	Regresso às aulas/ entrada Fim das aulas Visitas e intercâmbios Reuniões de pais e encarregados de educação Campeonatos escolares, jogos Problemas disciplinares
Operações	Rotinas quotidianas: vestir-se, despir-se, cozinhar, comer, lavar-se Bricolagem, jardinagem Ler, ver TV e ouvir rádio Entretenimento Passatempos Jogos e desportos	Compras e obtenção de serviços públicos Utilização de serviços médicos Viagens rodoviárias, ferroviárias, aéreas e marítimas Divertimentos públicos e ocupação de tempos livres Serviços religiosos	Administração de negócios Gestão industrial Operações de produção Procedimentos administrativos Transporte rodoviário Operações de venda Venda, comercialização Aplicações informáticas Manutenção de escritórios (domótica)	Reuniões gerais Aulas Jogos Recreio Clubes e associações Conferências, dissertações, ensaios Trabalho de laboratório Trabalho de biblioteca Seminários e trabalhos orientados Trabalhos de casa Debates e discussões
Textos	Teletexto Garantias Receitas Instruções Romances, revistas, jornais Publicidade pelo correio Desdobráveis e brochuras Correio pessoal Textos orais em registos áudio e vídeo	Editais, anúncios e avisos ao público Etiquetas e embalagens Folhetos, <i>graffiti</i> Bilhetes, horários Anúncios, regulamentos Programas Contratos Ementas Textos sacros, sermões, hinos	Carta de negócios Memorandos, relatórios Instruções de segurança Manuais de instruções Regulamentos Material publicitário Etiquetas e embalagem Descrição de tarefas Sinalização exterior Cartões de visita	Documentos autênticos (como acima) Livros de leitura Obras de referência Textos no quadro Notas Textos em computador, videotexto Cadernos de exercícios Artigos de jornais Resumos Dicionários

Fonte: Quadro Europeu de Referência para as Línguas –
Aprendizagem, ensino, avaliação (2001, p. 77-78)

ANEXO C – Grade para auto-avaliação da compreensão oral

Compreensão do oral	
A1	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.
A2	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.
B1	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.
B2	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.
C1	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.
C2	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.

Fonte: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001, p. 53)

ANEXO D – Escala exemplificativa para a CO geral

	COMPREENSÃO DO ORAL GERAL
C2	Não tem qualquer dificuldade em compreender qualquer tipo de linguagem falada, em directo ou pela rádio, independentemente da sua velocidade.
C1	É capaz de compreender o suficiente para seguir um discurso longo sobre assuntos complexos e abstractos estranhos à sua área, embora necessite de confirmar pormenores ocasionais, especialmente se o sotaque não lhe for familiar. É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registo. É capaz de seguir um discurso longo, mesmo quando ele não está claramente estruturado e quando as relações entre as ideias se encontram implícitas e não são marcadas explicitamente.
B2	É capaz de entender a linguagem-padrão falada, em directo ou transmitida pela rádio, quer acerca de assuntos que lhe são familiares quer acerca de outras áreas comuns na vida pessoal, social, académica ou profissional. Apenas a ocorrência de ruído de fundo extremo, uma estrutura discursiva inadequada e/ou os usos idiomáticos influenciam a capacidade de compreender. É capaz de compreender as ideias principais de um discurso, em língua-padrão, linguística ou proposicionalmente complexo, tanto acerca de assuntos abstractos como concretos, incluindo discussões técnicas sobre a sua área de especialização. É capaz de seguir um discurso longo e linhas de argumentação complexas desde que o assunto lhe seja razoavelmente familiar e que a organização da exposição seja marcada explicitamente.
B1	É capaz de compreender informações factuais simples sobre tópicos comuns do dia-a-dia ou relacionados com o trabalho e identifica quer mensagens gerais quer pormenores específicos, desde que o discurso seja claramente articulado com uma pronúncia geralmente familiar. É capaz de compreender as questões principais de um discurso claro, em língua-padrão, sobre assuntos que lhe são familiares, ocorrendo com regularidade no trabalho, na escola, nos tempos livres, etc., incluindo narrativas curtas.
A2	É capaz de compreender o suficiente para ir ao encontro de necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada. É capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p.ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.
A1	É capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados.

Fonte: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001, p. 103)

ANEXO E – Escala exemplificativa da CO para a interação entre falantes nativos

	COMPREENSÃO DA INTERACÇÃO ENTRE FALANTES NATIVOS
C2	Como C1.
C1	É capaz de seguir com facilidade interacções complexas entre terceiros numa discussão ou num debate de grupo, mesmo sobre assuntos abstractos, complexos e que não lhe são familiares.
B2	É capaz de acompanhar uma conversa animada entre falantes nativos. É capaz, com algum esforço, de apanhar muito do que é dito à sua volta, mas pode ser-lhe difícil participar com eficácia em discussões com vários falantes nativos que não modifiquem de alguma forma o seu discurso.
B1	É capaz de seguir, de um modo geral, as questões principais de uma longa discussão a que está a assistir, desde que o discurso seja articulado de forma clara em língua-padrão.
A2	É capaz de identificar, de modo geral, o assunto da discussão a que assiste, quando esta se desenrola de forma clara e pausada.
A1	Não há descritores disponíveis.

Fonte: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001, p. 104)

ANEXO F – Escala exemplificativa da audição ao vivo como membro de um auditório

	AUDIÇÃO AO VIVO COMO MEMBRO DE UM AUDITÓRIO
C2	É capaz de seguir conferências e exposições especializadas em que seja utilizado um grau elevado de coloquialismos, usos regionais ou terminologia desconhecida.
C1	É capaz de seguir a maior parte das conferências, discussões e debates com relativa facilidade.
B2	É capaz de seguir o essencial de conferências, palestras ou outras exposições académicas ou profissionais linguística e proposicionalmente complexas.
B1	É capaz de seguir uma conferência ou palestra sobre um assunto da sua área, desde que lhe seja familiar e que a exposição esteja estruturada de forma simples e clara.
	É capaz de seguir o plano de exposições curtas e simples acerca de assuntos que lhe sejam familiares, desde que o discurso seja articulado de forma clara, em língua-padrão.
A2	Não há descritores disponíveis.
A1	Não há descritores disponíveis.

Fonte: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001, p. 104)

ANEXO G – Escala exemplificativa da audição de anúncios e de instruções

	AUDIÇÃO DE ANÚNCIOS E DE INSTRUÇÕES
C2	Como C1.
C1	É capaz de extrair informações específicas de anúncios públicos com má qualidade sonora e acústica distorcida, p. ex.: numa estação de comboios, num estádio, etc. É capaz de compreender informações técnicas complexas, como instruções de utilização, especificações de produtos e serviços conhecidos.
B2	É capaz de compreender anúncios e mensagens sobre assuntos concretos e abstractos, transmitidos em língua-padrão, a uma velocidade normal.
B1	É capaz de entender informações técnicas simples, como instruções de utilização de equipamentos usados no dia-a-dia. É capaz de seguir orientações pormenorizadas.
A2	É capaz de apanhar a informação principal de mensagens e de anúncios simples, curtos e claros. É capaz de entender orientações simples relacionadas com o modo de ir de X a Y a pé ou de transporte público.
A1	É capaz de entender instruções que lhe sejam dadas de forma clara e pausada e de seguir orientações simples e curtas.

Fonte: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001, p. 105)

ANEXO H – Escala exemplificativa da audição de meios de comunicação áudio e de gravações

	AUDIÇÃO DE MEIOS DE COMUNICAÇÃO ÁUDIO E DE GRAVAÇÕES
C2	Como C1.
C1	É capaz de entender uma ampla gama de material áudio gravado ou transmitido, incluindo os usos que não são padrão, e identificar minúcias, incluindo atitudes implícitas e relações entre falantes.
B2	É capaz de entender gravações em língua-padrão, passíveis de ocorrerem na vida social, profissional ou acadêmica e de identificar os pontos de vista e as atitudes do locutor, bem como o conteúdo informativo da mensagem.
	É capaz de compreender a maioria dos documentários de rádio e a maioria do material áudio gravado ou transmitido em dialecto-padrão e de identificar a disposição e o tom do locutor, etc.
B1	É capaz de entender o conteúdo informativo da maioria do material áudio gravado ou transmitido em língua-padrão clara sobre assuntos do seu interesse pessoal.
	É capaz de entender as questões centrais dos boletins informativos da rádio e material gravado muito simples, acerca de assuntos que lhe sejam familiares se estes forem produzidos num discurso bastante pausado e claro.
A2	É capaz de compreender e extrair as informações essenciais de passagens curtas gravadas que tratem de assuntos previsíveis do quotidiano, em discurso pausado e claro.
A1	Não há descritores disponíveis.

Fonte: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001, p. 105)

ANEXO I – Escala exemplificativa para ver televisão e filmes

	VER TELEVISÃO E FILMES
C2	Como C1.
C1	É capaz de seguir filmes que utilizem um grau considerável de calão e de expressões idiomáticas.
B2	É capaz de entender a maioria das notícias de televisão e os programas sobre assuntos correntes. É capaz de entender documentários, entrevistas ao vivo, <i>talk shows</i> , peças e a maioria dos filmes em língua-padrão.
B1	É capaz de entender grande parte de muitos programas de televisão sobre assuntos de interesse pessoal, como entrevistas, pequenas conferências e notícias, quando faladas de forma relativamente pausada e clara. É capaz de seguir muitos filmes nos quais os efeitos visuais e a acção transmitam uma parte importante da história e sejam falados em linguagem clara e directa. É capaz de identificar o mais importante dos programas de TV sobre assuntos que lhe são familiares, quando se fala de modo relativamente pausado e claro.
A2	É capaz de identificar o mais importante dos noticiários de TV sobre acontecimentos, acidentes, etc., quando as imagens apoiam o que é dito. É capaz de seguir mudanças de assunto nas notícias mais objectivas da TV e de formar uma ideia acerca do seu conteúdo principal.
A1	Não há descritores disponíveis.

Fonte: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001, p. 110)

ANEXO J – Escala exemplificativa para ver TV e filmes (ALTE)

Category A: Social and Tourist

Concern: The media / cultural events
Activity: Watching TV, films, plays etc., listening to the radio, reading newspapers, journals etc.
Environment: Home, car, cinema, theatre, son et lumière, etc.
Language Skill: Listening

CEF A1 N/A
 (ALTE Breakthrough)

CEF A2 N/A
 (ALTE 1)

CEF B1 CAN follow the plot of a film or play where action clearly illustrates the dialogue, for example a 'western'. CAN identify the main topic of, for example, a news broadcast on TV where there is a strong visual element.
 (ALTE 2)

CEF B2 CAN understand most of what is said in a TV or radio programme, or in a film.
 (ALTE 3)

CEF C1 CAN understand in detail an argument in a discussion programme.
 (ALTE 4)

CEF C2 N/A
 (ALTE 5)

Fonte: *The ALTE Can Do Project* (2002, p. 64)

ANEXO K – ALTE Framework

ALTE Skill Level Summaries

ALTE Level	Listening/Speaking	Reading	Writing
ALTE Level 5	CAN advise on or talk about complex or sensitive issues, understanding colloquial references and dealing confidently with hostile questions.	CAN understand documents, correspondence and reports, including the finer points of complex texts.	CAN write letters on any subject and full notes of meetings or seminars with good expression and accuracy.
ALTE Level 4	CAN contribute effectively to meetings and seminars within own area of work or keep up a casual conversation with a good degree of fluency, coping with abstract expressions.	CAN read quickly enough to cope with an academic course, to read the media for information or to understand non-standard correspondence.	CAN prepare/draft professional correspondence, take reasonably accurate notes in meetings or write an essay which shows an ability to communicate.
ALTE Level 3	CAN follow or give a talk on a familiar topic or keep up a conversation on a fairly wide range of topics.	CAN scan texts for relevant information, and understand detailed instructions or advice.	CAN make notes while someone is talking or write a letter including non-standard requests.
ALTE Level 2	CAN express opinions on abstract/cultural matters in a limited way or offer advice within a known area, and understand instructions or public announcements.	CAN understand routine information and articles, and the general meaning of non-routine information within a familiar area.	CAN write letters or make notes on familiar or predictable matters.
ALTE Level 1	CAN express simple opinions or requirements in a familiar context.	CAN understand straightforward information within a known area, such as on products and signs and simple textbooks or reports on familiar matters.	CAN complete forms and write short simple letters or postcards related to personal information.
ALTE Break-through Level	CAN understand basic instructions or take part in a basic factual conversation on a predictable topic.	CAN understand basic notices, instructions or information.	CAN complete basic forms, and write notes including times, dates and places.

Fonte: *The ALTE Can Do Project* (2002, p. 9)

ANEXO L – Área Social e Turismo

ALTE Social & Tourist statements summary

ALTE Level	Listening/Speaking	Reading	Writing
ALTE Level 5	CAN talk about complex or sensitive issues without awkwardness.	CAN (when looking for accommodation) understand a tenancy agreement in detail, for example technical details and the main legal implications.	CAN write letters on any subject with good expression and accuracy.
ALTE Level 4	CAN keep up conversations of a casual nature for an extended period of time and discuss abstract/cultural topics with a good degree of fluency and range of expression.	CAN understand complex opinions/arguments as expressed in serious newspapers.	CAN write letters on most subjects. Such difficulties as the reader may experience are likely to be at the level of vocabulary.
ALTE Level 3	CAN keep up a conversation on a fairly wide range of topics, such as personal and professional experiences, events currently in the news.	CAN understand detailed information, for example a wide range of culinary terms on a restaurant menu, and terms and abbreviations in accommodation advertisements.	CAN write to a hotel to ask about the availability of services, for example facilities for the disabled or the provision of a special diet.
ALTE Level 2	CAN express opinions on abstract/cultural matters in a limited way and pick up nuances of meaning/opinion.	CAN understand factual articles in newspapers, routine letters from hotels and letters expressing personal opinions.	CAN write letters on a limited range of predictable topics related to personal experience and express opinions in predictable language.
ALTE Level 1	CAN express likes and dislikes in familiar contexts using simple language such as 'I (don't) like....'.	CAN understand straightforward information, for example labels on food, standard menus, road signs and messages on automatic cash machines.	Can complete most forms related to personal information.
ALTE Break-through Level	CAN ask simple questions of a factual nature and understand answers expressed in simple language.	CAN understand simple notices and information, for example in airports, on store guides and on menus. CAN understand simple instructions on medicines and simple directions to places.	CAN leave a very simple message for a host family or write short simple 'thank you' notes.

Fonte: *The ALTE Can Do Project* (2002, p. 10)

ANEXO M – Área do Trabalho ou Profissional

ALTE Work statements summary

ALTE Level	Listening/Speaking	Reading	Writing
ALTE Level 5	CAN advise on/handle complex delicate or contentious issues, such as legal or financial matters, to the extent that he/she has the necessary specialist knowledge.	CAN understand reports and articles likely to be encountered during his/her work, including complex ideas expressed in complex language.	CAN make full and accurate notes and continue to participate in a meeting or seminar.
ALTE Level 4	CAN contribute effectively to meetings and seminars within own area of work and argue for or against a case.	CAN understand correspondence expressed in non-standard language.	CAN handle a wide range of routine and non-routine situations in which professional services are requested from colleagues or external contacts.
ALTE Level 3	CAN take and pass on most messages that are likely to require attention during a normal working day.	CAN understand most correspondence, reports and factual product literature he/she is likely to come across.	CAN deal with all routine requests for goods or services.
ALTE Level 2	CAN offer advice to clients within own job area on simple matters.	CAN understand the general meaning of non-routine letters and theoretical articles within own work area.	CAN make reasonably accurate notes at a meeting or seminar where the subject matter is familiar and predictable.
ALTE Level 1	CAN state simple requirements within own job area, such as 'I want to order 25 of...'	CAN understand most short reports or manuals of a predictable nature within his/her own area of expertise, provided enough time is given.	CAN write a short, comprehensible note of request to a colleague or a known contact in another company.
ALTE Break-through Level	CAN take and pass on simple messages of a routine kind, such as 'Friday meeting 10 a.m.'	CAN understand short reports or product descriptions on familiar matters, if these are expressed in simple language and the contents are predictable.	CAN write a simple routine request to a colleague, such as 'Can I have 20X please?'

Fonte: *The ALTE Can Do Project* (2002, p. 13)

ANEXO N – Área do Estudo

ALTE Study statements summary

ALTE Level	Listening/Speaking	Reading	Writing
ALTE Level 5	CAN understand jokes, colloquial asides and cultural allusions.	CAN access all sources of information quickly and reliably.	CAN make accurate and complete notes during the course of a lecture, seminar or tutorial.
ALTE Level 4	CAN follow abstract argumentation, for example the balancing of alternatives and the drawing of a conclusion.	CAN read quickly enough to cope with the demands of an academic course.	CAN write an essay which shows ability to communicate, giving few difficulties for the reader.
ALTE Level 3	CAN give a clear presentation on a familiar topic, and answer predictable or factual questions.	CAN scan texts for relevant information and grasp main point of text.	CAN make simple notes that will be of reasonable use for essay or revision purposes.
ALTE Level 2	CAN understand instructions on classes and assignments given by a teacher or lecturer.	CAN understand basic instructions and messages, for example computer library catalogues, with some help.	CAN write down some information at a lecture, if this is more or less dictated.
ALTE Level 1	CAN express simple opinions using expressions such as 'I don't agree'.	CAN understand the general meaning of a simplified text book or article, reading very slowly.	CAN write a very short simple narrative or description, such as 'My last holiday'.
ALTE Break-through Level	CAN understand basic instructions on class times, dates and room numbers, and on assignments to be carried out.	CAN read basic notices and instructions.	CAN copy times, dates and places from notices on classroom board or notice board.

Fonte: *The ALTE Can Do Project* (2002, p. 15)

ANEXO O – Escala exemplificativa da compreensão de um interlocutor nativo

	COMPREENSÃO DE UM INTERLOCUTOR NATIVO
C2	É capaz de compreender qualquer interlocutor nativo, mesmo sobre temas de especialidade, abstractos ou complexos e fora do seu domínio, se lhe for dada a oportunidade de se habituar a um dialecto ou a um sotaque.
C1	É capaz de compreender em pormenor uma intervenção sobre temas de especialidade, abstractos ou complexos e fora do seu domínio, mas poderá ter necessidade de confirmar alguns pormenores, principalmente se o sotaque não lhe for familiar.
B2	É capaz de compreender em pormenor o que lhe for dirigido oralmente na língua-padrão, mesmo num ambiente barulhento.
B1	É capaz de seguir um discurso claramente articulado e que lhe seja dirigido numa conversa quotidiana mesmo que, às vezes, tenha de solicitar a repetição de certas palavras ou expressões.
A2	É capaz de compreender o suficiente para gerir trocas simples e habituais e sem muito esforço. É geralmente capaz de compreender um discurso-padrão claro que lhe seja dirigido, sobre assuntos que lhe sejam familiares, desde que possa, ocasionalmente, solicitar alguma repetição ou reformulação.
	É capaz de compreender aquilo que lhe é dito directa, clara e pausadamente numa conversa quotidiana simples, desde que o interlocutor se dê ao trabalho de o ajudar.
A1	É capaz de compreender expressões quotidianas para satisfazer necessidades simples de tipo concreto, que lhe são dirigidas de forma lenta, clara e repetitiva por um interlocutor compreensivo É capaz de compreender perguntas e informações que lhe são dirigidas lenta e cuidadosamente e de seguir instruções.

Fonte: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001, p. 115)

ANEXO P – Escala exemplificativa da discussão informal

	DISCUSSÃO INFORMAL (COM AMIGOS)
C2	Como C1.
C1	É capaz de seguir facilmente e contribuir para uma discussão de grupo, mesmo sobre temas abstractos, complexos e que não lhe são familiares.
B2	É capaz de seguir facilmente uma conversa animada entre falantes nativos. É capaz de exprimir as suas ideias e as suas opiniões com precisão e é capaz de argumentar com convicção sobre assuntos complexos e de reagir do mesmo modo aos argumentos de outrem. É capaz de participar activamente numa discussão informal, num contexto familiar, fazendo comentários, expondo um ponto de vista com clareza, avaliando outras propostas, assim como colocar e reagir a hipóteses. É capaz, com algum esforço, de compreender o essencial do que ouve numa conversa e na qual não participa, mas pode achar difícil participar eficazmente numa conversa entre vários falantes nativos e que não modificam em nada o seu modo de expressão. É capaz de exprimir e expor as suas opiniões numa discussão e defendê-las com pertinência, fornecendo explicações relevantes, argumentos e comentários.
B1	É capaz de acompanhar o essencial do que ouve à sua volta sobre temas gerais, desde que os interlocutores evitem usar expressões demasiado idiomáticas e articulem claramente. É capaz de exprimir os seus pensamentos sobre temas abstractos ou culturais, como música e filmes. É capaz de explicar por que razão alguma coisa põe problemas. É capaz de comentar os pontos de vista dos outros. É capaz de comparar e contrastar alternativas, discutindo o que fazer, onde ir, quem ou o que escolher, etc. É geralmente capaz de seguir os tópicos principais de uma discussão informal com os amigos, desde que estes utilizem a língua-padrão e articulem bem as palavras. É capaz de dar ou solicitar pontos de vista pessoais e opiniões sobre assuntos de interesse. É capaz de fazer compreender as suas opiniões e as suas reacções no que respeita a soluções para problemas ou a questões práticas como onde ir, o que fazer, como organizar um evento (p. ex.: uma saída). É capaz de exprimir delicadamente as suas convicções, as suas opiniões, a sua concordância ou a sua discordância de opinião.
A2	É geralmente capaz de identificar o tema da discussão à sua volta, se esta se desenrolar pausada e claramente. É capaz de discutir o programa da noite ou do fim-de-semana. É capaz de fazer e responder a propostas. É capaz de concordar ou discordar de outros. É capaz de discutir de forma simples questões quotidianas, quando se lhe dirigem clara, pausada e directamente. É capaz de discutir o que fazer, onde ir e os preparativos necessários a fazer.
A1	Não há descritor disponível.

Fonte: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001, p. 117)

ANEXO Q – Escala exemplificativa da cooperação com vista a um fim específico

	COOPERAÇÃO COM VISTA A UM FIM ESPECÍFICO (p. ex.: reparar um carro, discutir um documento, organizar um evento)
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	É capaz de compreender com segurança instruções pormenorizadas. É capaz de fazer progredir o trabalho, convidando outros a participarem, a dizerem aquilo que pensam, etc. É capaz de esboçar uma questão ou um problema, fazer especulações sobre as causas e as consequências e pesar as vantagens e os inconvenientes das diferentes abordagens.
B1	É capaz de acompanhar aquilo que é dito, apesar de ocasionalmente ter de pedir para repetirem ou para clarificarem se o(s) interlocutor(es) falarem depressa ou durante muito tempo. É capaz de explicar por que algo constitui um problema, discutir o que fazer em seguida, comparar e contrastar alternativas. É capaz de fazer comentários breves sobre os pontos de vista dos outros.
	É geralmente capaz de acompanhar aquilo que é dito e, quando necessário, pode repetir parte daquilo que alguém disse para confirmar a compreensão mútua. É capaz de fazer compreender as suas opiniões e reacções no que respeita a possíveis soluções ou a questões sobre o que fazer em seguida, dando razões breves e explicações. É capaz de convidar os outros a apresentarem os seus pontos de vista sobre formas de procedimento.
A2	É capaz de compreender o suficiente para gerir tarefas habituais e simples, sem grande esforço, pedindo muito simplesmente para repetirem, quando não compreende alguma coisa. É capaz de discutir o que fazer em seguida, responder a sugestões, perguntar e fornecer orientações.
	Consegue indicar quando está a acompanhar o assunto e pode ser ajudado a compreender o essencial se o interlocutor se der a esse incómodo. É capaz de comunicar durante tarefas simples e habituais, usando expressões simples para pedir e dar coisas, para obter informações simples e discutir o que fazer em seguida.
A1	É capaz de compreender questões e instruções que lhe sejam dirigidas com algum cuidado e devagar; consegue seguir orientações simples. É capaz de pedir e dar coisas às pessoas.

Fonte: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001, p. 119)

ANEXO R – Escala exemplificativa da troca de informações

	TROCA DE INFORMAÇÕES
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	É capaz de compreender e trocar informações complexas e opiniões sobre uma vasta gama de assuntos relativos ao seu papel profissional. É capaz de transmitir com segurança informações pormenorizadas. É capaz de fazer uma descrição clara e pormenorizada de um procedimento. É capaz de sintetizar e relatar informações e argumentos de diferentes fontes.
B1	É capaz de trocar, verificar e confirmar com confiança informações concretas sobre assuntos habituais ou não, dentro da sua área. É capaz de descrever como se faz alguma coisa, dando instruções pormenorizadas. É capaz de resumir e dar a sua opinião sobre um conto, um artigo, uma palestra, uma discussão, uma entrevista ou um documentário e responder a questões de pormenor suplementares. É capaz de encontrar e transmitir informações concretas e directas. É capaz de pedir e seguir instruções. É capaz de obter mais informações detalhadas.
A2	É capaz de compreender o suficiente para lidar com assuntos simples e que lhe são familiares, sem demasiado esforço. É capaz de lidar com as exigências práticas do quotidiano: encontrar e transmitir informações concretas e directas. É capaz de fazer perguntas e responder a questões sobre hábitos e rotinas. É capaz de fazer perguntas e responder a questões sobre passatempos e actividades passadas. É capaz de indicar e seguir direcções e instruções simples, tais como explicar como chegar a algum sítio. É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e rotineiras que exijam apenas uma troca de informações simples e directa. É capaz de trocar informações limitadas sobre assuntos que lhe são familiares e operações rotineiras. É capaz de fazer perguntas e responder a questões sobre as actividades do trabalho e dos tempos livres. É capaz de perguntar e indicar direcções, recorrendo a um mapa ou a um plano. É capaz de perguntar e fornecer informações pessoais.
A1	É capaz de compreender as perguntas e as instruções simples e curtas e que lhe são dirigidas pausada e cuidadosamente. É capaz de perguntar e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples sobre necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares. É capaz de perguntar e responder a questões sobre ele próprio e sobre as outras pessoas como, por exemplo, onde vive(m), as pessoas que conhece(m), as coisas que tem(têm). É capaz de indicar o tempo com expressões do tipo: na próxima semana, na passada Sexta-Feira, em Novembro, às 3 horas.

Fonte: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001, p. 121)

ANEXO S – Escala exemplificativa de atividade que envolve um produto escrito (tomar notas)

	TOMAR NOTAS (CONFERÊNCIAS, SEMINÁRIOS, ETC.)
C2	Tem consciência das implicações e subtilezas daquilo que é dito e pode tomar notas sobre elas, assim como das próprias palavras usadas pelo locutor.
C1	É capaz de tomar notas pormenorizadas durante uma conferência sobre temas do seu interesse, registrando a informação com tanta precisão e de forma tão próxima do original que as notas podem servir a outras pessoas.
B2	É capaz de compreender uma conferência bem estruturada sobre um tema que lhe é familiar e é capaz de tomar notas sobre aspectos que lhe pareçam importantes, embora tenha tendência para concentrar-se mais nas palavras e a perder, por isso, alguma informação.
B1	É capaz de tomar notas tão precisas durante uma conferência que as pode usar mais tarde, desde que o tema corresponda aos seus centros de interesse e que o discurso seja claro e bem estruturado.
	É capaz de tomar notas como tópicos durante uma conferência, desde que o tema seja conhecido e o discurso formulado numa linguagem simples, clara e bem articulada.
A2	Não há descritores disponíveis
A1	Não há descritores disponíveis

Fonte: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001, p. 140)

ANEXO T – Escala exemplificativa para ouvir fazendo parte de um auditório

Category C: Study

Concern: Lectures, talks, presentations and demonstrations 1
Activity: Following a lecture, talk, presentation or demonstration
Environment: Lecture hall, classroom, laboratory, etc.

Language Skill: Listening/Speaking

CEF A1 CAN ask very simple questions for information, such as 'What is this?'.
 (ALTE Breakthrough) CAN understand 1 or 2 word answers.

CEF A2 CAN follow a very simple presentation or demonstration, provided that it
 (ALTE 1) is illustrated with concrete examples or diagrams, there is repetition and the field is familiar. CAN understand some parts of a lecture, if the speaker makes careful adjustments for non-native speakers.

CEF B1 CAN understand the general meaning of a lecture, demonstration or
 (ALTE 2) presentation on a familiar or predictable topic, where message is clearly expressed in simple language.

CEF B2 CAN ask questions, for example for reasons, clarification etc.
 (ALTE 3)

CEF C1 CAN follow much of what is said in a lecture, presentation or
 (ALTE 4) demonstration. CAN make decisions about what to note down and what to omit as the lecture proceeds. CAN ask detailed questions.

CEF C2 CAN follow a lecture, presentation or demonstration with good
 (ALTE 5) understanding CAN follow abstract argumentation, for example the balancing of alternatives and the drawing of a conclusion. CAN make appropriate inferences when links or implications are not made explicit. CAN get the point of jokes or allusions with cultural content.

Fonte: *The ALTE Can Do Project* (2002, p. 85)

ANEXO U – Escala exemplificativa para a amplitude do vocabulário

	AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO
C2	Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado.
C1	Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunloquções; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos.
B2	Possui uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos. É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunloquções.
B1	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunloquções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a actualidade.
A2	Tem vocabulário suficiente para conduzir transacções do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares.
	Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência.
A1	Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.

Fonte: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001, p. 160)

ANEXO V – Escala exemplificativa para a adequação linguística

	ADEQUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA
C2	Possui um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos com consciência dos níveis conotativos do significado. Conhece bem as implicações sociolinguísticas e socioculturais da linguagem utilizada pelos falantes nativos e é capaz de reagir de acordo com esse conhecimento. É capaz de desempenhar o papel de mediador entre locutores da língua-alvo e da sua comunidade de origem, considerando as diferenças socioculturais e sociolinguísticas.
C1	É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, e de perceber mudanças de registo; poderá, todavia, necessitar de confirmar pormenores esporádicos, especialmente se o sotaque não lhe for familiar. É capaz de seguir filmes nos quais surja uma quantidade considerável de calão e de usos idiomáticos. É capaz de utilizar a língua flexivelmente e com eficácia para fins sociais, incluindo os usos afectivos, os humorísticos e as subtilidades.
B2	É capaz de se exprimir com confiança, com clareza e educadamente num registo formal ou informal, adequado à situação e ao(s) seu(s) interlocutor(es). Com algum esforço, é capaz de manter e de contribuir para uma discussão em grupo, mesmo quando o discurso é rápido e coloquial. É capaz de manter relações com falantes nativos sem que, inadvertidamente, os divirta, irrite ou obrigue a comportarem-se de forma diferente do que fariam com um falante nativo. É capaz de se exprimir adequadamente nas várias situações e evitar erros graves de formulação.
B1	É capaz de se exprimir e de reagir a um vasto leque de funções linguísticas, utilizando as expressões mais comuns num registo neutro. Está consciente das regras de delicadeza mais importantes e actua com correcção. Procura sinais e está, portanto, consciente das diferenças mais significativas entre costumes, usos, valores, atitudes e crenças da comunidade da língua-alvo e os da sua própria comunidade.
A2	É capaz de se exprimir e de reagir a funções elementares da língua, tais como as trocas de informações e os pedidos, de exprimir opiniões e atitudes, de forma simples. É capaz de fazer contactos sociais de forma simples mas eficaz, utilizando as expressões comuns mais simples e seguindo rotinas elementares. É capaz de fazer contactos sociais muito breves, utilizando fórmulas de delicadeza do quotidiano para se dirigir a alguém e cumprimentá-lo. É capaz de fazer e de responder a convites, aceitar ou escusar-se, etc.
A1	É capaz de estabelecer contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudações e despedidas; apresentações, dizer <i>por favor</i>, <i>obrigado(a)</i>, <i>desculpe(a)</i>, etc.

Fonte: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (2001, p. 173)