

Diego Fernando de Oliveira

**Faixas de Proficiência Analíticas para Avaliação da Língua(gem)
Oral do Professor de Língua Estrangeira**

São José do Rio Preto
2021

Diego Fernando de Oliveira

**Faixas de Proficiência Analíticas para Avaliação da Língua(gem)
Oral do Professor de Língua Estrangeira**

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

Financiadora: CAPES

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto
2021

O48f	Oliveira, Diego Fernando de Faixas de Proficiência Analíticas para Avaliação da Língua(gem) Oral do Professor de Língua Estrangeira / Diego Fernando de Oliveira. -- São José do Rio Preto, 2021 136 f.
	Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto Orientador: Douglas Altamiro Consolo
	1. Avaliação. 2. Proficiência Oral. 3. Professor de língua estrangeira. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

Diego Fernando de Oliveira

**Faixas de Proficiência Analíticas para Avaliação da Língua(gem)
Oral do Professor de Língua Estrangeira**

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

Financiadora: CAPES

Comissão Examinadora

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

Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
05 de Agosto de 2021

A todos os alunos das escolas públicas brasileiras que sonham
com uma vida melhor.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao meu orientador Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pela oportunidade, pela paciência, pelos conhecimentos compartilhados e pelo auxílio no desenvolvimento de meu trabalho.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva e à Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari, por aceitarem compor a comissão examinadora desta dissertação.

À Profa. Dra. Solange Aranha, pela disponibilidade para compor o corpo suplente do Exame de Qualificação e da Defesa deste trabalho.

À Profa. Dra. Camila Sthéfanie Colombo, pelos conhecimentos compartilhados, pela inspiração, pela paciência e por toda a ajuda prestada durante o desenvolvimento da minha pesquisa. Agradeço também pela gentileza de ceder as suas transcrições e seus arquivos de áudio relativos às amostras do EPPLE.

À Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya, por ter fomentado em mim o amor pela pesquisa e pela educação.

À Profa. Dra. Sanderleia Roberta Longhin pela ajuda e pelos preciosos conselhos.

À Me. Thais Janelli por sua colaboração para a conclusão de meu trabalho e pela sua amizade durante os anos do mestrado.

Ao Leonardo, pelo seu carinho e apoio durante o desenvolvimento de minha pesquisa.

“[...] The great creators - the thinkers, the artists, the scientists, the inventors - stood alone against the men of their time. Every great new thought was opposed. Every great new invention was denounced. The first motor was considered foolish. The airplane was considered impossible. The power loom was considered vicious. Anesthesia was considered sinful. But the men of unborrowed vision went ahead. They fought, they suffered and they paid. But they won.”

Ayn Rand (1961, p. 62)

RESUMO

Neste trabalho, investigam-se critérios avaliativos e faixas de proficiência linguística empiricamente verificáveis, desenvolvidos com base em amostras de desempenho oral de futuros professores de Língua Estrangeira do EPPE (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras). O estudo teve por objetivo desenvolver uma escala de proficiência analítica para o teste oral do EPPE considerando dados de desempenhos orais reais, o que constitui um argumento para a validade da definição operacional da proficiência oral do professor de Língua Estrangeira - aspectos discutidos na literatura da avaliação e que precisam ser aprimorados no exame em questão. O presente estudo trata-se de uma investigação de cunho exploratório-descritivo, uma vez que considera documentos e pesquisas acerca da definição da proficiência oral e da proficiência oral de professores de Línguas Estrangeiras, assim como dados de desempenho oral obtidos a partir de aplicações do EPPE, quando o exame foi realizado por formandos de cursos de Licenciatura em Letras em uma universidade pública paulista e em duas universidades públicas mineiras nos anos de 2015 e 2017. A metodologia empregada para o desenvolvimento da escala de proficiência analítica e seus respectivos critérios avaliativos é denominada *EBBs* (*Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales*), amplamente abordada na literatura da avaliação, a qual baseia-se em uma Árvore de Decisão de Desempenho composta de uma série de perguntas binárias, as quais delimitam os diferentes níveis de proficiência, descrevendo aspectos salientes no desempenho oral dos candidatos característicos para cada faixa. Como resultado, a escala empiricamente desenvolvida a partir da aplicação dos *EBBs* considera critérios abordados na literatura da avaliação da proficiência oral, assim como os aspectos salientes observados no comportamento linguístico dos candidatos que caracterizam níveis mais altos ou mais baixos de proficiência oral.

Palavras-chave: Avaliação. Proficiência oral. Professor de Língua Estrangeira.

ABSTRACT

This study investigates evaluative criteria and empirically verifiable linguistic proficiency bands, based on samples of oral performance of future teachers of English as a foreign language from the EPPLE (Proficiency Examination for Foreign Language Teachers). The study aimed at developing an analytical proficiency scale for the EPPLE oral test considering real oral performance data, which constitutes an argument for the validity of the operational definition of the foreign language teachers' oral proficiency - aspects discussed in the literature about language assessment and that need to be improved in the exam in focus. The present study is an exploratory-descriptive investigation, since it considers documents and research about the definition of oral proficiency and foreign language teachers' oral proficiency, as well as oral performance data obtained from applications of the EPPLE, when the exam was carried out by students of undergraduate courses in Letters (*Letras*, in Portuguese) in a public university in the state of São Paulo and in two public universities in the state of Minas Gerais, in 2015 and 2017. The methodology used for the development of the analytical proficiency scale and its respective evaluation criteria is called EBBs (Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales), widely addressed in the evaluation literature, which is based on a Performance Decision Tree composed of a series of binary questions which delimit the different levels of proficiency, describing aspects outstanding in the oral performance of the characteristic candidates for each band. As a result, the scale empirically developed from the application of EBBs considers criteria addressed in the literature on the assessment of oral proficiency, as well as the salient aspects observed in the linguistic behavior of candidates that characterize higher or lower levels of oral proficiency.

Keywords: Assessment. Oral proficiency. Foreign Language Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

	19
Figura 1 - Ciclo de déficit linguístico e condições desfavoráveis para o desenvolvimento da proficiência oral	
Figura 2 - Possível efeito <i>washback</i> da avaliação da proficiência oral no ciclo de baixa proficiência linguística de Consolo (2017)	19
Figura 3 - A competência linguística do professor de língua estrangeira	31
Figura 4 - Tarefa 5 da versão 3.1 do EPPLÉ	32
Figura 5 - Tarefa 5 da versão 3.0.1 do EPPLÉ	33
Figura 6 - Dimensões do conhecimento de vocabulário	54
Figura 7 - O construto da proficiência do professor de LE	59
Figura 8 - Áreas funcionais do uso de linguagem em sala de aula	60
Figura 9 - Tela inicial do <i>software</i> CLAN	70
Figura 10 - Tela inicial do <i>software</i> Praat	71
Figura 11 - Processo de desenvolvimento de árvores de decisão de desempenho e suas respectivas faixas de proficiência.	74
Figura 12 - Pastas presentes no grupo 1 de amostras de desempenho	75
Figura 13 - Disposição dos arquivos na pasta do avaliador 1	75
Figura 14 - Lista de códigos empregados nas transcrições das amostras de desempenho	81
Figura 15 - Árvore de decisão e escala de proficiência linguística para a categoria de Metalinguagem e Conhecimento Específico, baseados em dados do EPPLÉ.	87

Figura 16 - Árvore de Decisão de Desempenho e escala de proficiência linguística para a avaliação da precisão do vocabulário.	92
Figura 17 - Análise da pronúncia do candidato ROB pelo PRAAT	94
Figura 18 - Análise da pronúncia do candidato SAB pelo PRAAT	95
Figura 19 - Árvore de Decisão de Desempenho e escala de proficiência linguística para a avaliação da pronúncia	98
Figura 20 - Árvore de Decisão de Desempenho e escala de proficiência para a precisão gramatical	103
Figura 21 - Árvore de decisão e faixas de proficiência para a categoria da fluência, com base em dados do EPPL	110
Figura 22 - Média de concordância para as categorias avaliativas do grupo 1	111
Figura 23 - Média de concordância para as categorias avaliativas do grupo 2	112
Figura 24 - Média de concordância para as categorias avaliativas do grupo 3	113
Figura 25 - Média de concordância entre todos os grupos por categoria avaliativa	113
Figura 26 - Escala de proficiência analítica produzida com base nas amostras de desempenho oral do EPPL	114

Quadros

Quadro 1 - Escala de proficiência holística do teste oral do EPPL	25
Quadro 2 - Especificações do teste oral do EPPL	29
Quadro 3 - Especificações da tarefa metalinguística do EPPL	35
Quadro 4 - Possíveis definições operacionais para a proficiência oral para Fulcher (2014)	39
Quadro 5 - A evolução do Modelo de Habilidade Linguística Comunicativa de Bachman e Palmer (1996)	40
Quadro 6 - Definições de fluência na literatura	46
Quadro 7 - Possíveis critérios para a avaliação do vocabulário	54

Quadro 8 - Dimensões da avaliação do vocabulário	56
Quadro 9 - Critérios para a avaliação do vocabulário no CEFR	57
Quadro 10 - Habilidades necessárias para a realização de exames de proficiência específicos para professores de línguas	62
Quadro 11 - Métodos intuitivos para o desenvolvimento de escalas de proficiência	66
Quadro 12 - Métodos empíricos para o desenvolvimento de escalas de proficiência.	67
Quadro 13 - Quadro de informações sobre os desempenhos analisados	69
Quadro 14 - Emprego de entoação como dispositivo de destaque de palavras-chave nos desempenhos classificados como satisfatórios	96
Quadro 15 - Variações segmentais, inadequações supra-segmentais e classificação dos desempenhos avaliados como insatisfatórios	97

Tabelas

Tabela 1 - Valores de concordância para a categoria pronúncia e amostras do grupo 1	78
Tabela 2 - Desvios de precisão gramatical e sua respectiva classificação por amostra de desempenho oral	99
Tabela 3 - Número de fenômenos de hesitação observados nas amostras de desempenho oral, e sua respectiva classificação	104
Tabela 4 - Uso de pausas para destacar elementos importantes do enunciado por amostra de desempenho oral e sua respectiva classificação	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFR - Common European Framework of Reference

DOITE - Diploma of Education Oral Interview Test of English

EBBs - Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales

EPPLE - Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras

LE - Língua Estrangeira

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1 O Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLÉ).....	24
2.2 A tarefa metalinguística do EPPLÉ.....	32
2.3 O Construto da proficiência oral na literatura.....	35
2.3.1 A definição operacional da proficiência oral: possibilidades para a operacionalização do construto de avaliação.....	38
2.4 Critérios para a avaliação da pronúncia.....	41
2.5 Inteligibilidade e sotaque na avaliação da pronúncia.....	43
2.6 Critérios para a avaliação da fluência.....	45
2.7 Critérios para a avaliação da precisão gramatical.....	48
2.8 Padrão e norma na avaliação da precisão gramatical.....	51
2.9 Critérios para a avaliação da precisão do vocabulário.....	52
2.10 Critérios para a avaliação do conhecimento específico e uso de metalinguagem.....	57
2.11 O capítulo em resumo.....	62
3. CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	65
3.1 Metodologias para o desenvolvimento de escalas de proficiência linguística.....	65
3.2 Natureza.....	67
3.3 Contexto e participantes da pesquisa.....	68
3.4 Transcrições das gravações e análise dos áudios.....	70
3.5 Procedimentos para a análise dos dados.....	71
3.6 Procedimentos metodológicos para a validação das escalas empiricamente desenvolvidas.....	75
3.7 O capítulo em resumo.....	78
4. CAPÍTULO III - ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO.....	81

4.1 Análise de dados e discussão.....	81
4.2 Uso de metalinguagem e conhecimento específico.....	82
4.3 Precisão do vocabulário.....	88
4.4 Pronúncia.....	93
4.5 Precisão gramatical.....	98
4.6 Fluência.....	103
4.7 Análise de dados da validação das escalas e discussão.....	110
4.8 Conclusão.....	114
4.9 O capítulo em resumo.....	116
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXOS.....	129
Anexo A - Orientações aos avaliadores para o procedimento de classificação das amostras de desempenho oral.....	129
APÊNDICES.....	133
APÊNDICE A – Desempenhos característicos de cada faixa	133

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

A avaliação é uma atividade essencialmente humana e social (McNAMARA, 2000), podendo ser compreendida como um fenômeno complexo (FULCHER, 2010) que envolve diversas facetas para a produção de resultados seguros. Na avaliação de proficiência oral, por exemplo, o candidato, as tarefas de um instrumento avaliativo, o desempenho oral, o avaliador e os critérios avaliativos (geralmente presentes na forma de escalas de proficiência) são os elementos que compõem o processo avaliativo (UPSHUR e TURNER, 1999).

A proficiência oral, conceito amplamente discutido na literatura da Linguística Aplicada, “[...] deve ser entendida como a capacidade de usar a língua para uma finalidade específica, podendo ser subdividida em níveis de competência” (COLOMBO, 2019, p. 36) - definição que retoma o uso técnico da proficiência de Taylor (1988). Nesse sentido, os resultados obtidos a partir da avaliação de proficiência devem permitir que se façam inferências acerca da capacidade de um falante em desempenhar determinados tipos de tarefas por meio de sua classificação em níveis de proficiência (SCARAMUCCI, 2000).

Além disso, na avaliação da proficiência oral, o desempenho oral pode ser compreendido como “[...] a capacidade individual de usar representações mentais do conhecimento linguístico construídas através da prática ou experiência para transmitir sentido” (PURPURA, 2004, p. 86). Para Purpura (2004), o desempenho oral representa “[...] mais que apenas um domínio de informação na memória [...]”¹ (PURPURA, 2004, p. 88), referindo-se ao conhecimento linguístico, “[...] mas também envolve a capacidade de usar essas estruturas informacionais de alguma maneira”² (PURPURA, 2004, p. 88), ou seja, adequadamente em tarefas e contextos específicos.

As tarefas linguísticas podem ser definidas a partir de dois domínios: o da avaliação em si e o domínio-alvo de uso da língua (COLOMBO, 2019, p. 38). No primeiro domínio, as tarefas são recortes da vida real necessários para a elicitación de linguagem provida através do desempenho oral e incluídas em um instrumento de avaliação. No segundo domínio, as tarefas são atividades contextualizadas e presentes na vida real. As tarefas desempenham papel fundamental no processo

¹ No original: encompasses more than just a domain of information in memory.

² No original: it also involves the capacity to use these informational structures in some way.

avaliativo porque possibilitam que o desempenho oral seja avaliado a partir de um quadro de critérios que remetem ao construto operacionalizado no instrumento avaliativo.

Os critérios, por sua vez, remontam a definição operacional de um construto. Construto, de maneira geral, pode ser definido como uma abstração que necessita de uma definição operacional (FULCHER, 2014). A proficiência oral é abstrata e, para que ela seja avaliada, é preciso que elementos observáveis no desempenho oral sejam tomados como critérios. Um construto inclui um conceito de língua(gem), princípios e critérios de avaliação. Fluência, vocabulário, pronúncia, entre outras categorias avaliativas, são elementos frequentes na definição operacional da proficiência oral, por exemplo.

As escalas de proficiência linguística trazem os critérios (e, conseqüentemente, a definição operacional da proficiência) em forma de descritores. As escalas podem ter dois formatos diferentes: holístico e analítico. As escalas holísticas oferecem uma visão global e integrada dos critérios avaliativos, ao passo que escalas analíticas apresentam os critérios separadamente, em categorias independentes (NORTH, 2003).

As escalas podem desempenhar três papéis diferentes no processo de avaliação do desempenho oral: podem orientar o avaliador, o candidato e/ou o construtor do instrumento avaliativo (ALDERSON, 1991). Escalas orientadas para o usuário informam o comportamento típico de um examinando em um cada nível da escala. Escalas orientadas para o avaliador guiam o processo avaliativo, provendo critérios ao examinador. Escalas orientadas para o construtor auxiliam desenvolvedores a selecionarem tarefas para compor um instrumento avaliativo.

Os critérios avaliativos são essenciais para a construção de um argumento para a validade do construto operacionalizado em uma escala de proficiência. Um argumento de validade é estruturado por meio de conclusões que se gostaria de fazer sobre o significado dos resultados obtido através da aplicação de um instrumento avaliativo (KANE, 2002) e se relaciona à utilidade do resultado obtido no processo avaliativo em relação ao seu propósito específico (BACHMAN e PALMER, 1996).

A confiabilidade está relacionada “[...] à consistência do desempenho que está refletida nos resultados avaliativos” (CHAPELLE, 2012, p. 25). Ou seja, um instrumento avaliativo aplicado nas mesmas condições e nos mesmos contextos

deve produzir resultados similares. Caso contrário, a discrepância de resultados sugere problemas no processo avaliativo, os quais estão relacionados ao construto ou à interpretação do construto operacionalizado (FULCHER, 2014).

Outros aspectos importantes relacionados à avaliação são os seus efeitos desejáveis e indesejáveis. Dentre os efeitos desejáveis, um dos mais significativos é a influência que um instrumento avaliativo exerce sobre o processo de ensino e aprendizagem de um tópico específico ou de uma área do conhecimento (FULCHER, 2014). O *washback*³ (termo que se refere a esse fenômeno na literatura) tem o potencial necessário para reverter quadros de defasagem educacional, incluindo cenários deficitários em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs).

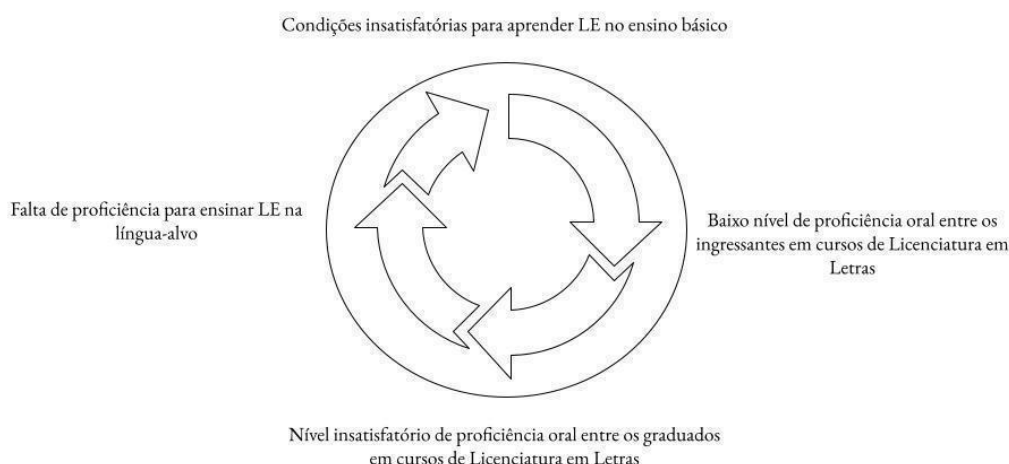
O ensino de LEs no Brasil enfrenta desafios educacionais que não são novos e que se relacionam a aspectos contextuais pouco favoráveis para o desenvolvimento da proficiência linguística entre professores e alunos. Para Consolo (2017), os cursos de Licenciatura em Letras também são afetados por fatores que prejudicam o desenvolvimento da proficiência entre licenciandos, uma vez que parte deles ingressa nos cursos de Licenciatura em Letras com baixos níveis de proficiência e não conseguem atingir níveis satisfatórios para lecionar a LE de sua habilitação.

O EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira) é um exame de proficiência para professores de LEs que está em constante aprimoramento (CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2014; CONSOLO e AGUENA 2017; COLOMBO, 2019, por exemplo). O referido instrumento avaliativo carece de evidências empíricas para a operacionalização da proficiência oral do professor de LE em sua escala de proficiência holística, assim como não dispõe de uma escala de proficiência analítica que estabeleça limites claros entre as diferentes faixas de proficiência.

A partir da aplicação de EPPLE, seria possível mapear os aspectos deficitários os quais professores de LE apresentam em seu desempenho oral e, dessa maneira, promover mudanças nas políticas educacionais dos cursos de Licenciatura em Letras, impedindo a manutenção do ciclo deficitário descrito. A figura 1, a seguir, ilustra o ciclo de baixa proficiência linguística que afeta a educação brasileira, assim como a relação entre os fatores que alimentam esse cenário.

³ Efeito retroativo, em português.

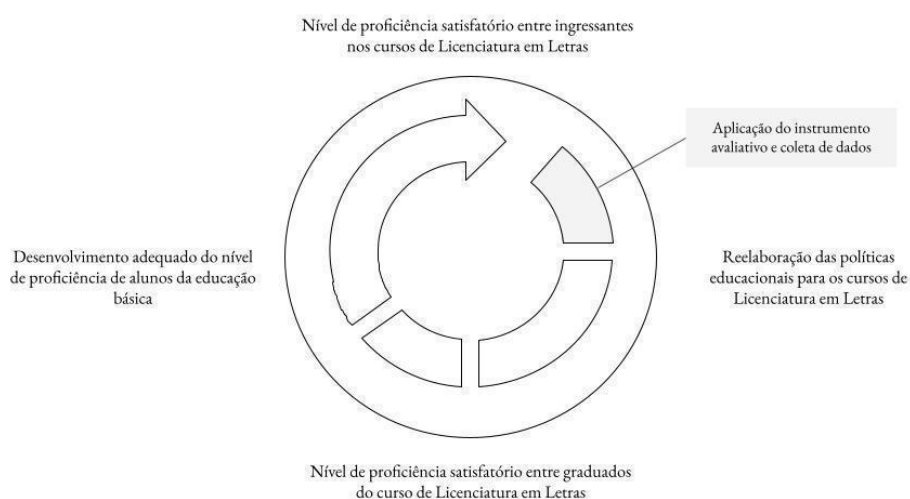
Figura 1 - Ciclo de déficit linguístico e condições desfavoráveis para o desenvolvimento da proficiência oral



Fonte: Consolo (2017)

A figura 2, a seguir, ilustra o efeito de *washback* desejado, como resultado da aplicação de um instrumento avaliativo específico para professores de LE no ciclo de baixa proficiência linguística descrito por Consolo (2017). Como é possível observar, a elaboração de novas políticas educacionais para os cursos de Licenciatura em Letras poderia, em um cenário otimista, reverter o panorama desfavorável para o desenvolvimento da proficiência oral na educação básica e superior.

Figura 2 - Possível efeito *washback* da avaliação da proficiência oral no ciclo de baixa proficiência linguística de Consolo (2017)



Fonte: O autor.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de desenvolvimento de uma escala de proficiência analítica para o teste oral do EPPL, pois o referido teste conta apenas com uma escala holística (CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2014). A utilização de duas escalas, uma holística e outra analítica, na avaliação dos candidatos, pode conferir maior confiabilidade aos resultados obtidos pelo exame. Além disso, outra justificativa importante se dá pelo fato de que os critérios avaliativos presentes na escala holística do EPPL não são empiricamente embasados, o que constituiria um argumento para a validade do construto operacionalizado.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar critérios avaliativos válidos passíveis de verificação empírica no desempenho oral do professor de LE. Como objetivos específicos, têm-se a proposição de uma escala analítica para a avaliação dos desempenhos orais, assim como a proposição de critérios precisos e práticos que orientem o avaliador quanto ao padrão esperado para cada faixa de proficiência da escala produzida.

As perguntas que orientam esta pesquisa são “Como definir operacionalmente o construto da proficiência oral do professor de LE?” e “Quais critérios podem ser empiricamente verificáveis no desenvolvimento de descritores para a proficiência oral do professor de LE?”.

A escolha pelo trabalho com o EPPL e, especificamente, com os critérios avaliativos do exame, se dá pelo seu potencial de reversão das condições insatisfatórias para o desenvolvimento da proficiência oral em LE que permeiam a educação brasileira desde o século XX.

Ademais, o interesse pela tarefa metalinguística no teste oral do EPPL se dá pelo seu papel fundamental na eliciação de linguagem que possibilita a avaliação do conhecimento específico do professor de LE, assim como de outros aspectos da competência linguística geral, como a pronúncia, a fluência, a precisão gramatical e a precisão do vocabulário.

Por fim, o foco teórico da pesquisa voltado para a competência linguística do professor de LE, se dá pelo número prolífero de investigações relacionados à avaliação da pronúncia, fluência, vocabulário e do conhecimento gramatical, assim como por limitações relacionadas ao tempo disponível para a realização da

pesquisa. Como sugerido por North (2003), o desenvolvimento de critérios avaliativos e escalas de proficiência linguística deve considerar e, possivelmente, incorporar contribuições de outros trabalhos produzidos na área da avaliação de proficiência.

Dessa forma, este trabalho pretende contribuir com avanços realizados a partir do estudo realizado por Colombo (2019) acerca dos critérios avaliativos do EPPL, considerando evidências empíricas para desenvolver descritores para avaliar o desempenho oral docente

Organização da dissertação

Este trabalho encontra-se organizado em cinco partes. A introdução teve por objetivo introduzir alguns conceitos fundamentais da avaliação, assim como apresentar o tema da pesquisa - a avaliação da proficiência oral do professor de LE - e seus respectivos objetivos - desenvolver um quadro de critérios empiricamente verificáveis para avaliar a proficiência oral do professor de LE e construir uma escala de proficiência analítica para o EPPL.

O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica que embasa e orienta este trabalho. Em um primeiro momento, aborda-se o EPPL e considerações acerca do construto do exame. Em seguida, aborda-se o construto da proficiência oral e possibilidades para a sua operacionalização descritas na literatura. Logo depois, discute-se aspectos específicos da proficiência oral do professor de LE. Por fim, possíveis critérios para a avaliação da competência linguística são apresentados ao leitor com base em investigações sobre a avaliação da pronúncia, fluência, precisão gramatical e precisão de vocabulário.

O segundo capítulo, referente à metodologia da investigação, tem como objetivo apresentar informações sobre o contexto e participantes da pesquisa, bem como sobre os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados a partir da aplicação da metodologia à luz do embasamento teórico que orienta esta investigação. Ele se divide em cinco partes, sendo cada uma delas relacionada a uma categoria

avaliativa investigada: pronúncia, fluência, precisão gramatical, precisão de vocabulário e conhecimento específico e metalinguagem. Dentro de cada subseção, são apresentadas as Árvores de Decisão de Desempenho e as escalas de proficiência produzidas a partir da análise dos dados.

A última parte do trabalho, as considerações finais, sintetiza os resultados da investigação e apresenta as contribuições e limitações deste trabalho, além de sugerir encaminhamentos para futuras investigações.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2. CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresenta-se o embasamento teórico que sustenta a análise das amostras de desempenho oral nesta investigação. Na primeira parte, são introduzidos o EPPL e suas especificações, como sua estrutura, seu construto e a tarefa metalinguística do exame, entre outros aspectos. Na segunda parte, são explorados modelos de definições operacionais da proficiência oral, retomando-se as primeiras definições comunicativas do construto e suas sucessivas ampliações que resultam no quadro teórico que embasa o presente estudo proposto por Fulcher (2014).

Na terceira parte, critérios avaliativos para a competência linguística são discutidos com base na literatura da avaliação da proficiência oral, uma vez que eles são o foco desta investigação. Por fim, critérios para a avaliação das especificidades do construto da proficiência oral do professor de LE são abordados, tendo em vista que esses aspectos também compõem o escopo de interesse deste trabalho.

2.1 O Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPL)

O Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL) é um instrumento avaliativo em constante aprimoramento (CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2014; CONSOLO 2017; CONSOLO e AGUENA, 2017) que tem como objetivo principal certificar a proficiência do professor de LE nas quatro habilidades linguísticas: produção oral, compreensão auditiva, produção escrita e compreensão de textos escritos (CONSOLO, 2010). O EPPL se configura como um possível instrumento capaz de definir as habilidades e competências necessárias para o desempenho da docência e, possivelmente, impactar as políticas educacionais para a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Letras.

O EPPL foi desenvolvido “[...] para que se tenha um instrumento válido e confiável que atenda os objetivos de uma avaliação de proficiência efetivamente linguístico-comunicativa-pedagógica de professores” (CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2014, p. 68), que contemple a proficiência linguística geral e a proficiência linguística específica inerente à docência.

A versão do teste oral do EPPLÉ, que foi aplicada pela primeira vez em 2008 no formato de entrevista em pares face-a-face, é oferecida por meio do exame eletrônico *offline* desde 2011 e é composta por duas seções: um teste de leitura e produção escrita e um teste de compreensão auditiva e produção oral. No teste de produção oral realizado em computador, o candidato utiliza um microfone para que as suas respostas sejam gravadas na plataforma. Outras características importantes do EPPLÉ destacadas por Fernandes (2016) são as tarefas integrativas que acionam duas habilidades concomitantemente (leitura e escrita, compreensão auditiva e produção oral) e a pontuação do candidato que é dada de acordo com uma escala de proficiência de cinco níveis, sendo A a faixa de proficiência mais alta e E a faixa mais baixa.

A avaliação dos desempenhos se dá *a posteriori*: “[...] dois avaliadores analisam a fala gravada dos candidatos - na presença de discrepância sobre o resultado final, um terceiro avaliador é solicitado” (COLOMBO, 2019, p. 99) para que se chegue a um consenso acerca da classificação dos desempenhos em uma das faixas de proficiência da escala holística do EPPLÉ.

O quadro 1, a seguir, apresenta a escala de proficiência holística do EPPLÉ para a avaliação do desempenho oral dos candidatos. Nessa escala, os critérios para a avaliação da proficiência oral oferecem uma visão global do construto. Além disso, cada descritor (enumerados de 1 a 5 dentro de cada faixa) se relaciona a um elemento observável no desempenho do candidato, como pronúncia, vocabulário, fluência, entre outros componentes do construto do exame.

Quadro 1 - Escala de proficiência holística do teste oral do EPPLÉ

Faixa A

- A1)** Atinge plenamente os objetivos de comunicação verbal em todas as etapas do teste, apresentando fluência em termos de velocidade e ritmo de fala.
- A2)** Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua estrangeira, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna.
- A3)** Fornece informações sobre experiências presentes e passadas, e sobre planos futuros, de modo claro, e utiliza estruturas linguísticas (por exemplo, formas verbais de passado) e vocabulário, incluindo expressões lexicais (“the year before”) adequados e

específicos.

A4) Narra e descreve, de modo detalhado, uma cena de vídeo. Levanta hipóteses a respeito da cena e estabelece associações com outras experiências, sugerindo contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

A5) Na tarefa *Finding solutions* expressa conhecimento sobre regras de uso da língua e seleciona, desse conhecimento, quais informações são necessárias para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos. É capaz de explicar regras linguísticas de modo claro, fazendo uso de terminologia específica, por exemplo, sobre classes de palavras e estruturas gramaticais. As explicações seriam plenamente compreendidas por alunos de língua estrangeira.

A6) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala na língua estrangeira em ritmo normal.

Faixa B

B1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação verbal em todas as etapas do teste, apresentando fluência em termos de ritmo de fala, e se comete erros gramaticais, é capaz de se auto-corrigir.

B2) Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua estrangeira, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna.

B3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas, e sobre planos futuros, e utiliza estruturas linguísticas (por exemplo, formas verbais de passado) e vocabulário, incluindo expressões lexicais (“the year before”) adequados e específicos.

B4) Descreve uma cena de vídeo. Levanta hipóteses a respeito da cena mas pode apresentar certa dificuldade em estabelecer associações com outras experiências e para sugerir contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

B5) Expressa conhecimento sobre regras de uso da língua mas pode apresentar dificuldade em explicá-las de modo claro, ou em selecionar as informações relevantes para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos, fazendo uso limitado de terminologia específica de metalinguagem. Suas explicações não seriam plenamente compreendidas por alunos de língua estrangeira.

B6) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala na língua estrangeira em ritmo normal.

Faixa C

- C1)** Atinge os objetivos de comunicação verbal na maior parte do tempo, podendo apresentar limitações na fluência, em termos de ritmo e de velocidade de fala, e no uso de estruturas linguísticas.
- C2)** Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões de falantes competentes da língua estrangeira.
- C3)** Fornece informações sobre experiências presentes e passadas, e sobre planos futuros, utilizando estruturas linguísticas simples e pouca variedade lexical.
- C4)** Descreve uma cena de vídeo mas pode apresentar dificuldade em levantar hipóteses a respeito da cena ou em estabelecer associações com outras experiências, e para sugerir contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.
- C5)** Expressa conhecimento parcial sobre regras de uso da língua, mas não consegue explicá-las de modo claro. Tem dificuldade em selecionar informações para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos, e sua fala seria compreendida apenas parcialmente por alunos de língua estrangeira.
- C6)** Pode apresentar dificuldades de compreensão da fala em língua estrangeira mas não a ponto de prejudicarem seu desempenho verbal.

Faixa D

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

normal, as quais podem, ocasionalmente, prejudicar o desenvolvimento de seu desempenho verbal.

Faixa E

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

Fonte: Silva (2017)

A escala de proficiência holística traz faixas descritivas acerca do desempenho esperado em cada nível da escala, não existindo um “ponto de corte”, ou seja, uma faixa que delimite desempenhos satisfatórios e insatisfatórios. Além disso, a escala holística é intuitiva, desenvolvida com base em julgamentos de especialistas em avaliação. Tendo em vista o estado atual do EPPL, como apontado por Consolo e Silva (2014, p. 68), é necessário

[...] aprimorar a delimitação do domínio da linguagem do professor de LE, nos contextos de ensino de línguas no Brasil e [...] definir os recortes linguísticos a serem considerados em critérios de avaliação da PL desse professor [...] incorporando-os às faixas de proficiência [...] de caráter holístico e analítico, para que incluam, além de características linguísticas, tarefas a serem desempenhadas pelo professor de LE e [...] implementar tarefas que melhor se prestem a avaliar a PLCP de professores no âmbito de um exame de proficiência

que contemple as quatro habilidades de uso de LE (compreensão e produção, escrita e oral), necessárias a esses profissionais.

Esta investigação pretende contribuir com o desenvolvimento de uma escala analítica empiricamente embasada em dados de desempenho oral de candidatos a fim de oferecer uma descrição precisa do comportamento linguístico que caracteriza e limita os diferentes níveis de proficiência. Ademais, além da criação da escala analítica para a avaliação do desempenho oral, a presente pesquisa pretende contribuir com o desenvolvimento de um argumento para a validade do exame, apontando elementos no desempenho oral do professor de LE que devem ser levados em consideração na definição operacional do construto do exame.

O quadro 2, a seguir, apresenta as especificações do EPPLE. As especificações apresentam informações importantes acerca de um instrumento avaliativo, como o público-alvo, o formato, o número de tarefas, os critérios avaliativos e outros pormenores relacionados à distribuição das tarefas e seus respectivos insumos.

Quadro 2 - Especificações do teste oral do EPPLE

Característica do teste:	Avalia a proficiência oral para o ensino de língua estrangeira	
Público-alvo:	Alunos de Letras (LE) e professores de línguas estrangeiras	
Formato:	Digital	
Duração do teste:	Aproximadamente 30 minutos	
Número de tarefas:	5 tarefas* *Uma das tarefas é dividida em duas partes.	
Distribuição das tarefas:	Tarefa 1: Experiências pessoais. Tarefa 2: Produção oral com base em insumo visual (descrições). Tarefa 3: (a) Compreensão oral com base em insumo audiovisual; (b) Produção oral com base em insumo audiovisual. Tarefa 4: Instruções. Tarefa 5: Uso da metalinguagem.	
Tipos de insumo:	Vídeos curtos, gravuras, simulações de sala de aula.	
Escala de pontuação:		
Critérios para avaliação da proficiência oral:	Níveis de Aprovação	A - Proficiência Linguístico-Comunicativa-Pedagógica Avançada (CEFR C1-C2) B - Proficiência Linguístico-Comunicativa-Pedagógica Adequada (CEFR B2)
	Níveis de Reprovação	C - Proficiência Linguístico-Comunicativa-Pedagógica Elementar (CEFR B1) D - Proficiência Básica (CEFR A1-A2)

Fonte: Teixeira da Silva (2017, p. 29).

É importante destacar que o EPPLÉ possui duas versões diferentes: a versão de 2015 possuía o total de dez questões. As cinco primeiras questões objetivavam o fornecimento de informações de cunho pessoal e profissional. As quatro questões seguintes se relacionavam à discussão de um vídeo sobre pronúncia e aulas de LE. Por fim, a última questão apresenta situações/problemas relacionados a tópicos linguísticos da LE para elicitar metalinguagem.

A versão de 2017 possui o total de 12 questões, divididas em três partes. A primeira parte assemelha-se à versão de 2015, solicitando informações pessoais e acadêmicas. A segunda parte objetiva a discussão de duas situações comuns em sala de aula com base em imagens. Na terceira parte, é apresentado ao candidato um vídeo sobre a pronúncia do inglês como LE e é solicitado ao candidato que responda a quatro questões de múltipla escolha sobre o vídeo e discuta o tópico, no formato de monólogo. Na última parte é apresentada uma tarefa metalinguística, em que o candidato deve discutir problemas linguísticos propostos por alunos hipotéticos, simulando uma interação professor-aluno.

Considerando as tarefas que compõem a estrutura do exame, é perceptível que o EPPLÉ procura avaliar a proficiência linguística geral e a proficiência linguística específica do professor de LE. Para Teixeira da Silva (2017), o EPPLÉ é

[...] um exame de caráter comunicativo que objetiva avaliar a proficiência linguística oral e escrita do professor de língua estrangeira (pré- ou em serviço) em termos de uso contextualizado da língua. Esse uso inclui ações realizadas pelos usuários que, por sua vez, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, de competências comunicativas nessa língua, em situações reais de ensino de língua estrangeira, tomando por base tanto o desempenho geral do candidato quanto o específico na execução das tarefas do exame (TEIXEIRA da SILVA, 2017, p. 28)

Conforme apresentado por Teixeira da Silva (2017), o construto do EPPLÉ é composto por duas dimensões principais: a competência linguística geral e a competência linguística específica do professor de LE. No que se refere à competência linguística geral, o EPPLÉ avalia “[...] o uso da língua para tratar de assuntos da vida cotidiana, e para interagir socialmente em contextos de ensino-aprendizagem dessa língua, [...] em situações formais e informais, tanto na fala quanto na escrita (TEIXEIRA da SILVA, 2017, p. 29). Já na avaliação da competência linguística específica,

[...] avaliam-se o uso adequado da metalinguagem nos assuntos tratados pelo professor, por meio de recortes de situações de ensino; a competência leitora para compreender textos que sejam de interesse a professores de línguas, o conhecimento textual para redigir textos de gêneros diversos para o contexto escolar, bem como a sua fala no gerenciamento das atividades propostas em sala de aula (TEIXEIRA da SILVA, 2017, p. 29).

A competência linguística do professor de LE envolve aspectos gerais da LE, que se relaciona à competência necessária a falantes de uma determinada língua para serem proficientes, assim como “[...] uma competência específica para utilizar a linguagem em contextos de ensino e aprendizagem - o discurso de sala de aula” (CONSOLO, 2007). A figura 3, a seguir, ilustra a competência linguística do professor de LE como resultado da intersecção da competência geral e da competência específica.

Figura 3 - A competência linguística do professor de língua estrangeira



Fonte: Consolo (2007).

Para Colombo (2019, p. 100), “a linguagem pedagógica configura-se na característica mais marcante que difere o EPPL de outros exames de proficiência”. A tarefa metalinguística do exame, responsável pela elicitacão de metalinguagem, é fundamental para a avaliação das especificidades da proficiência oral do professor relacionadas ao discurso pedagógico. Como componente fundamental da versão oral do EPPL, a subseção a seguir explora as características da tarefa metalinguística.

2.2 A tarefa metalinguística do EPPLE

A tarefa número cinco do EPPLE caracteriza-se por uma tarefa aberta que propõe duas dúvidas linguísticas ao candidato. O candidato, então, deve escolher uma das duas dúvidas linguísticas presentes na tarefa e fornecer uma explicação a um aluno hipotético. Dessa maneira, as tarefas simulam um domínio-alvo de uso da língua comum a aulas de inglês como língua estrangeira (COLOMBO, 2019). Na figura 4, a seguir, é possível observar a tarefa número cinco da versão mais recente do EPPLE.

Figura 4 - Tarefa 5 da versão 3.1 do EPPLE

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

Fonte: Colombo (2019)

O construto do EPPLE possui uma definição operacional comunicativa, que visa ao uso da linguagem em contexto, considerando as especificidades da linguagem do professor de LE em contextos reais de ensino. Ao tratar da tarefa metalinguística, a autora aponta que se avalia

[...] o uso adequado da metalinguagem nos assuntos tratados pelo professor, por meio de recortes de situações de ensino; a competência leitora para compreender textos que sejam de interesse a professores de línguas, o conhecimento textual para redigir textos de gêneros diversos para o contexto escolar, bem como a sua fala no gerenciamento das atividades propostas em sala de aula (SILVA, 2017, p. 29).

Nessa tarefa, o candidato deve abordar dúvidas relativas ao emprego da primeira e terceira condicionais em inglês, ou discutir o uso de verbos modais para tratar sobre possibilidades. Nos trechos a seguir, é possível verificar as dúvidas linguísticas apresentadas aos candidatos:

Situation A

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

Fonte: Colombo (2019)

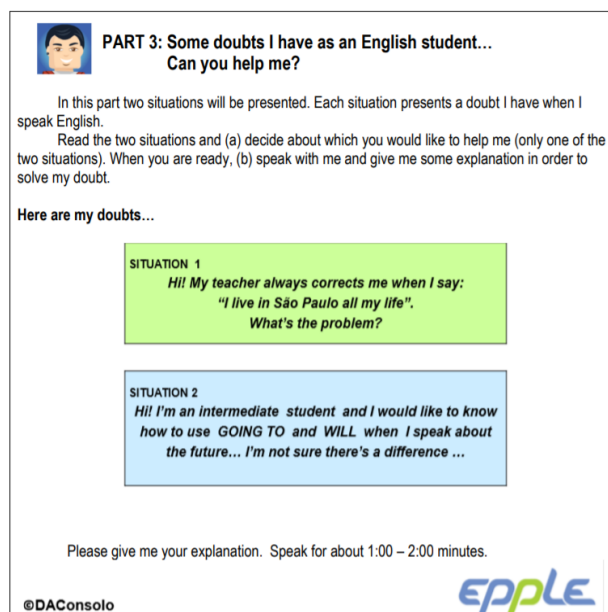
Situation B

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

Fonte: Colombo (2019)

Na versão anterior do exame, a primeira dúvida linguística apresentada aos candidatos tratava das diferenças entre o uso do presente simples e do presente perfeito ou presente perfeito contínuo. A segunda dúvida linguística abordava a diferença de significado quanto aos usos de *will* e *going to* em inglês. A figura 5, a seguir, ilustra a referida tarefa.

Figura 5 - Tarefa 5 da versão 3.0.1 do EPPLE



**PART 3: Some doubts I have as an English student...
Can you help me?**

In this part two situations will be presented. Each situation presents a doubt I have when I speak English.
Read the two situations and (a) decide about which you would like to help me (only one of the two situations). When you are ready, (b) speak with me and give me some explanation in order to solve my doubt.

Here are my doubts...

SITUATION 1
Hi! My teacher always corrects me when I say:
"I live in São Paulo all my life".
What's the problem?

SITUATION 2
Hi! I'm an intermediate student and I would like to know
how to use **GOING TO** and **WILL** when I speak about
the future... I'm not sure there's a difference ...

Please give me your explanation. Speak for about 1:00 – 2:00 minutes.

©DAConsolo 

Fonte: Colombo (2019)

Para Colombo (2019), a tarefa número cinco é a que demanda maior proficiência do candidato, uma vez que ele deve prover uma explicação acerca da dúvida linguística proposta, expressando conhecimento linguístico e empregando terminologia específica - a metalinguagem. Segundo Colombo (2019), os critérios presentes na escala de proficiência para a avaliação do desempenho oral dos candidatos na tarefa são (i) expressão de conhecimento sobre as regras linguísticas, (ii) seleção de informações relevantes para esclarecer dúvidas linguísticas, (iii) fornecimento de explicação sobre regras linguísticas e (iv) uso de terminologia específica. O quadro, a seguir, apresenta as especificações da tarefa de acordo com Teixeira da Silva (2017).

O quadro 3, a seguir, apresenta as especificações da tarefa metalinguística do EPPLE. As especificações apresentam informações acerca do objetivo da tarefa, o formato da resposta esperado, o tempo disponível para a sua realização, os conhecimentos objetivados, entre outros aspectos relevantes.

Quadro 3 - Especificações da tarefa metalinguística do EPPL

TAREFA 5	
Objetivo:	Permitir ao candidato fazer uso da linguagem específica da sala de aula para lidar com situações verossímeis ao contexto de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.
Número de itens:	1
Formato da resposta:	Aberta
Pontuação:	
Tempo:	2'
Gênero do discurso:	Explicação oral
Conhecimento objetivado:	Conhecimento do funcionamento gramatical da língua estrangeira e habilidade para fornecer explicações.
Estrutura do discurso:	Monólogo
Características do insumo:	Cenário simulado da sala de aula envolvendo um problema gramatical a ser solucionado pelo candidato, desempenhando o papel de professor.

Fonte: Silva (2017, p. 32)

É importante destacar que a metalinguagem, neste estudo, se refere ao uso de terminologia técnica ou semi-técnica empregada para analisar ou descrever linguagem (HU, 2010, p. 61). Metalinguagem é, de maneira geral, “linguagem sobre linguagem” (DAVOODI e YOSEFPOORI-NAEIM, 2014) abrangendo tanto terminologia técnica (termos gramaticais em si), quanto a linguagem em geral para descrever a língua.

Em conclusão, a tarefa número cinco do EPPL possibilita avaliar o emprego de metalinguagem por meio da resolução de questões linguísticas - uma tarefa comum a professores de LE em uma interação professor-aluno - assim como o seu conhecimento sobre a estrutura da língua e seu uso comunicativo para a criação de significados. Contudo, a tarefa metalinguística também possibilita avaliar outros aspectos da proficiência linguística geral e, a seguir, apresentam-se possíveis componentes da proficiência oral e o embasamento teórico que sustenta a operacionalização da proficiência oral neste trabalho.

2.3 O Construto da proficiência oral na literatura

“O que é a proficiência oral?” é uma questão diretamente relacionada à definição do construto (FULCHER, 2014). Desde a segunda metade do século

passado, pesquisadores tentam compreender e definir o que constitui a proficiência oral (LADO, 1961 apud FULCHER, 2014). Dessa maneira, é importante que se compreenda, primeiramente, a noção de construto. Para Fulcher (2014, p. 18),

Nós frequentemente usamos a palavra ‘conceito’ para falar sobre abstrações como ‘conquista’. Nós não podemos observar ‘conquista’ diretamente, mas professores falam sobre o que seus alunos ‘conquistaram’ baseados em todas as observações do desempenho o qual eles têm em sala de aula. ‘Conquista’ é definida em termos de comportamentos observáveis que são de interesse em um contexto de aprendizagem particular. Um construto é frequentemente tomado como um conceito que é deliberadamente definido para um ‘propósito científico específico’. Kerlinger e Lee (2000, p. 40) argumentam que um construto difere de um conceito de duas maneiras diferentes: é definido de modo que possa ser observado e mensurado, e que a relação entre diferentes construtos constitui uma teoria.⁴

Ao avaliar construtos, é necessário que ele seja associado a “coisas” que possam ser observadas, assim como é necessário que essas “coisas” possam ser pontuadas - ou seja, é preciso que o construto seja definido operacionalmente. Para Fulcher, “[...] qualquer definição do construto necessita ser operacional para que seja útil ao avaliador”⁵ (FULCHER, 2014, p. 18). No caso da proficiência oral, é necessário que o construto seja associado a aspectos observáveis no desempenho oral. Além disso, “Os construtos devem ser orientados pelo propósito do teste, levando-se em consideração os desejos e motivações daqueles que irão fazê-lo, sendo tais construtos sensíveis às necessidades dos usuários do resultado”⁶ (FULCHER, 2014, p. 23).

Para Fulcher (2014), o propósito da testagem é o que deve orientar a definição do construto, seu alcance e sua generalidade, uma vez que, para autores como Chapelle (1999), fatores contextuais podem ter impacto no desempenho oral e na pontuação de um teste e, nestes casos, é apropriado incluir tais fatores

⁴No original: We frequently use the word ‘concept’ to talk about abstractions such as ‘achievement’. We can’t observe ‘achievement’ directly, but teachers talk about what their students have ‘achieved’ based on all the observations of performance that they make in the classroom. ‘Achievement’ is defined in terms of the observable behaviours that are of interest in a particular learning context. A construct is frequently said to be a concept that is deliberately defined for a ‘special scientific purpose’. Kerlinger and Lee (2000: 40) argue that a construct differs from a concept in two important ways: it is defined in a way that can be observed and measured, and that the relationship between different constructs constitutes a theory.

⁵No original: [...] any construct definition needs to be operational if it is to be useful to the language tester.

⁶No original: The constructs should be driven by test purpose, taking into account the desires and motivations of those who will take the test, and be sensitive to the requirements of score users.

contextuais na definição do construto, como são os casos de testes para propósitos específicos. Douglas (2000) aponta que na avaliação para fins específicos, a definição do construto, a seleção de tarefas e o procedimento de pontuação são desenhados para coletar evidências do desempenho oral em contextos específicos, sendo dessa maneira, possível que se incorporem fatores contextuais na definição de proficiência. Instrumentos avaliativos direcionados a contextos de vendas ou ao controle de tráfego aéreo são exemplos prototípicos desse tipo de avaliação, afirma Fulcher (2014).

Para Fulcher (2014, p. 19), “[...] nenhuma definição operacional pode capturar a riqueza do que acontece no processo de comunicação humana”⁷. É importante ressaltar que a utilidade da definição operacional de um construto se dá pelo propósito avaliativo, sendo possível, dessa forma, que um construtor de um instrumento avaliativo assuma diferentes perspectivas teóricas acerca da linguagem através dos critérios selecionados para a avaliação dos desempenhos orais. É necessário destacar que, nesses casos, “tudo o que precisamos fazer é prover uma justificativa e evidência empírica [...]”⁸ (FULCHER, 2014, p. 20) para dar suporte à operacionalização.

É importante destacar que, neste trabalho, a definição de proficiência é relativa e local, composta por diferentes níveis os quais são definidos pelas necessidades futuras de uso da língua em contextos e tarefas específicas. Em outras palavras, a noção de proficiência que embasa esta investigação se opõe a uma visão única de proficiência baseada em um falante nativo ideal. Ao se referir a um desempenho mais ou menos satisfatório (ou proficiente), deve-se perguntar: Proficiente para que? Em que situação? Com que interlocutores? Sobre qual tema? (SCARAMUCCI, 2000).

A partir dessa aceção, ser proficiente em uma língua é ser capaz de usar o conhecimento linguístico com propósitos sociais. Ser proficiente em LE implica ser capaz de usar adequadamente a língua em diferentes situações e contextos. Como apontado por Schoffen (2009), ser proficiente é ser apto para desenvolver enunciados adequados em situações de comunicação em diferentes esferas do uso da linguagem. Porém, essa perspectiva de proficiência não impede que estruturas

⁷ No original: No operational construct definition can ever capture the richness of what happens in a process as complex as human communication, even if the speaking test is mediated by tape or computer.

⁸ No original: All we have to do is provide a rationale and empirical evidence [...].

gramaticais e itens lexicais não sejam considerados na avaliação da proficiência, uma vez que eles são importantes para a produção de sentido.

É importante salientar ainda que é através do desempenho oral que se torna plausível avaliar a proficiência oral. Através de tarefas que replicam situações comunicativas semelhantes às que o candidato enfrentará no futuro é que se torna possível fazer inferências sobre o seu nível de proficiência, através da observação de elementos presentes na definição operacional do construto do exame.

2.3.1 A definição operacional da proficiência oral: possibilidades para a operacionalização do construto de avaliação

Dada a complexidade do construto da proficiência oral, Fulcher (2014) sugere um quadro geral com possíveis definições operacionais. Fulcher (2014) divide os elementos em: (a) Competência linguística, que se relaciona à fonética, à fonologia, à acurácia morfossintática e à fluência; (b) Capacidade estratégica, que está ligada às estratégias linguísticas (e não-linguísticas) para a comunicação em LE e aos aspectos estruturais da fala como as aberturas e os fechamentos de turnos e; (c) Conhecimento textual, conhecimento pragmático e conhecimento sociolinguístico, que se relacionam a aspectos pragmáticos e sociolinguísticos que estão implicados no processo da produção de significados.

O quadro 4, a seguir, apresenta possíveis definições operacionais para a proficiência oral, segundo Fulcher (2014), organizados em Competência Linguística, Capacidade Estratégica, Conhecimento Textual, Conhecimento Pragmático e Conhecimento Sociolinguístico.

Quadro 4 - Possíveis definições operacionais para a proficiência oral para Fulcher (2014)

1. Competência Linguística		
1.1 Fonologia	1.2 Acurácia	1.3 Fluência
Pronúncia Tonicidade Entonação	Sintaxe Vocabulário Coesão	Hesitação Repetição Re-seleção de palavras impróprias Reestruturação de sentenças Coesão
2. Capacidade Estratégica		
2.1 Estratégias para a realização		2.2 Estratégias para a evasão
Generalização Paráfrase Cunhagem de palavra Reestruturação Estratégias cooperativas Mudança de código Estratégias não-linguísticas		Evasão formal Evasão funcional
Conhecimento Textual		
A estrutura conversacional Tomada de turno Pares adjacentes Aberturas e fechamentos		
Conhecimento Pragmático		
Adequação Implicatura Expressar ser		
Conhecimento Sociolinguístico		
Situacional Topical Cultural		

Fonte: Fulcher (2014)

O quadro apresentado por Fulcher (2014) baseia-se no Modelo de Habilidade Linguística Comunicativa⁹ de Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996). O modelo desenvolvido por Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996) é uma ampliação de modelos anteriores desenvolvidos por Canale e Swain (1980), Halliday (1973) e Hymes (1972). Dessa forma, as possibilidades para a definição operacional

⁹ No original: Model of Communicative Language Ability.

da proficiência sugeridas por Fulcher (2014) baseiam-se em modelos e ampliações de modelos de competência linguística criados na segunda metade do século XX.

O quadro 5, a seguir, apresenta as ideias que embasam o modelo de Bachman e Palmer (1990) e Bachman e Palmer (1996), assim como fundamentam as possibilidades para a definição operacional da proficiência de Fulcher (2014).

Quadro 5 - A evolução do Modelo de Habilidade Linguística Comunicativa de Bachman e Palmer (1996)

Halliday (1973)	Canale e Swain (1980)	Bachman e Palmer	Bachman (1990); Bachman e Palmer (1996)
Função Ideacional: proposições lógicas e experienciais: (a) experiencial (b) lógica	Competência Gramatical: itens lexicais, regras de formação de palavras, formação de sentenças, sentido literal, pronúncia e escrita.	Competência Gramatical: Morfologia, sintaxe.	1. Conhecimento Organizacional: 1.1 Conhecimento gramatical (vocabulário, sintaxe, fonologia, grafologia).
Função Interpessoal: sentimentos pessoais, interação social e jogo social com outros participantes	Competência Sociolinguística: adequação de significados e formas.	Competência Sociolinguística: registro, linguagem não literal nativa.	2. Conhecimento Pragmático: 2.1 Conhecimento Funcional (ou Conhecimento Illocucionário): - Ideacional (expressar, informar) - Manipulativo (instrumental, regulatório, interpessoal) - Heurístico (aprender, resolver problemas) - Imaginativo (criar, fazer piadas) 2.2. Conhecimento Sociolinguístico: convenções, registro, dialeto e referências culturais.
Função Textual: organização para que as coisas façam sentido no contexto e cumpram a função como uma mensagem.	Competência discursiva: coesão e coerência.	Competência Pragmática: habilidade de expressar e compreender mensagens (vocabulário, coesão e organização).	3. Conhecimento Textual: coesão, organização retórica ou conversacional
	Competência Estratégica: originalmente vista como compensatória, mas mais tarde como “realçar o efeito retórico de sentenças” (CANALE e SWAIN, 1983, p. 339);		Competência Estratégica - Estabelecer objetivo: decidindo o que está acontecendo - Avaliação: fazendo um balanço do que é necessário - Planejamento: decidindo o que usar para fazer o emprego mais efetivo de habilidades disponíveis em uma tarefa dada.

Fonte: North (2003, p. 13).

Considerando a evolução do Modelo de Habilidade Linguística Comunicativa de Bachman e Palmer (1996) e as possíveis definições operacionais para a proficiência oral sugeridas por Fulcher (2014), o escopo desse trabalho se limita à investigação da avaliação da competência linguística ou conhecimento organizacional. Dentre as categorias avaliativas recomendadas, a pronúncia, a fluência, a precisão do vocabulário e a precisão gramatical foram selecionadas para compor a escala de proficiência empiricamente verificável, uma vez que existem diversas produções sobre esses tópicos na literatura da avaliação.

Conforme aconselhado por North (2003), o desenvolvimento de novas escalas de proficiência linguística deve levar em conta as contribuições de trabalhos anteriormente produzidos, a fim de que se evitem impasses teóricos que poderiam ser prevenidos. A seguir, são apresentadas discussões teóricas sobre as categorias avaliativas da pronúncia, fluência, vocabulário e conhecimento gramatical e ideias relevantes sobre quais critérios podem ser incorporados em cada uma delas.

2.4 Critérios para a avaliação da pronúncia

Ao tratar da pronúncia, Fulcher (2014, p. 25) afirma que “a manifestação exterior da fala é o som”. O falante deve decidir, primeiramente, o que dizer, articular as palavras, e criar os sons físicos os quais carregam o significado”¹⁰. Para a criação de tais sons, segundo autor, é necessário que o aprendiz compreenda a estrutura fonética da LE, assim como a sua entoação e tonicidade características, aspectos essenciais para a construção do sentido: o aprendiz da LE deve ser compreensível a outros falantes da mesma língua. Fulcher (2014) destaca que aprendizes geralmente têm dificuldades em distinguir sons da língua estrangeira os quais inexitem em sua língua materna ou em línguas as quais ele já conhece - apesar de que, para ele, tais sons “[...] raramente levam a problemas de comunicação ou compreensão”¹¹ (FULCHER, 2014, p. 25).

Dessa maneira, é possível afirmar que o autor concebe a pronúncia como uma articulação de aspectos segmentais e supra-segmentais para a produção de

¹⁰ No original: The outer manifestation of speech is sound. The speaker must first decide what to say, be able to articulate the words, and create the physical sounds that carry meaning.

¹¹ No original: [...] rarely lead to miscommunication or misunderstanding.

sentidos. No caso do professor de LE, é importante que, além de expressar conhecimento sobre a pronúncia da LE, o professor também possua controle sobre o seu sistema fonológico, uma vez que ele é o principal modelo linguístico para os seus alunos, conforme apontado por Freeman et al. (2015). É papel do professor possibilitar que o aluno tenha contato com variantes mais prestigiadas da língua-alvo, ao passo que é também seu dever desmistificar o ideal do falante nativo e permitir que seus aprendizes façam escolhas sobre a identidade linguística a qual eles desejam construir para si mesmos na LE.

Dessa forma, ao avaliarmos a proficiência oral em LE, devemos considerar a relevância dos construtos os quais pretendemos testar e qual é foco da avaliação. Segundo Fulcher (2014),

Quando desenvolvemos testes orais, devemos decidir se avaliar a pronúncia é relevante para a situação. Isso depende do propósito do teste. Pronunciar palavras da maneira a qual elas seriam pronunciadas em uma variedade padrão de uma língua pode ser importante para um jornalista, mas para a maioria dos aprendizes, testar a pronúncia pode ser somente uma questão de inteligibilidade geral¹² (FULCHER, 2014, p. 25).

Ghanem e Kang (2018) dividem as possíveis definições operacionais da pronúncia em segmentais e supra-segmentais. Os aspectos segmentais, segundo as autoras, podem ser definidos como “[...] características fonéticas que ocorrem no nível do fone, ou seja, no nível das consoantes ou vogais”¹³ (GHANEM e KANG, 2018). Para a avaliação dos elementos segmentais, as autoras sugerem a consideração de (i) Frequência e duração de vogais, (ii) Formantes vocálicos e espaço vocálico, (iv) Aspectos consonantais como duração da parada de uma consoante¹⁴ e (v) Tempo de duração entre uma parada de fechamento do som de uma consoante anterior e a audição do som da próxima consoante¹⁵. No nível supra-segmental, possíveis critérios para a avaliação da pronúncia os quais podem ser considerados, segundo as autoras, são (i) Aspectos relativos à fluência como as

¹² No original: When we design speaking tests we must decide whether assessing pronunciation at this level is relevant at all to the situation. This depends upon the test purpose. Pronouncing words in the way they would be pronounced in the standard variety of a language may be important to a newsreader, but for most learners testing pronunciation may only be a matter of general intelligibility.

¹³ No original: [...] phonetic characteristics that occur at the phone level, that is, at the consonant and vowel level.

¹⁴ No original: stop closure duration.

¹⁵ No original: voice onset time.

pausas, (ii) Aspectos prosódicos como o emprego da tonicidade das palavras e da entoação em enunciados, (iii) Proeminência e altura do tom e (iv) Escolha do tom.

Fulcher (2014) afirma que é possível que a inteligibilidade seja comprometida no nível superior ao da palavra, uma vez que em frases, a tonicidade é responsável pela produção de significado. A tonicidade pode ser marcada através do prolongamento de sílabas, assim como pelo aumento do volume sonoro utilizado no momento da produção oral. O autor afirma que as tônicas são as palavras que carregam o fardo do significado (FULCHER, 2014, p. 26), uma vez que elas são elementos essenciais constitutivos do tom de voz, sendo este último aspecto responsável pela produção de significado no nível frasal. Dessa forma, as escolhas realizadas pelo falante quanto à tonicidade, ao tom da voz e a entoação são de suma importância para a fala e sua significação, configurando aspectos supra-segmentais, da pronúncia, como possíveis elementos constitutivos de uma definição operacional para o construto da proficiência oral.

Avaliar a pronúncia do professor, dessa maneira, se torna um instrumento importante para o mapeamento das limitações enfrentadas pelos docentes no contexto brasileiro ao promover aulas de LE na língua-alvo, assim como para a elaboração de novos currículos que ajudem os licenciandos a superar tais desafios e a ministrar aulas de maior qualidade para os alunos do ensino básico, aprimorando assim a sua proficiência e revertendo as condições pouco satisfatórias para o desenvolvimento da proficiência oral nas instituições de ensino do país.

Para Ghanem e Kang (2018), é humanamente impossível levar em consideração todos os aspectos apontados para a avaliação da pronúncia, como por um avaliador que julga o desempenho oral de candidatos em tempo real. Porém, as autoras acreditam que elementos relacionados à produção de fones como as vogais e consoantes são facilmente detectáveis, no nível segmental, assim como desvios de entoação, duração e frequência de pausas, escolha de tom, tonicidade e proeminência, no nível supra-segmental, e podem constituir possíveis definições operacionais dependendo do objetivo da avaliação.

2.5 Inteligibilidade e sotaque na avaliação da pronúncia

A inteligibilidade tem recebido diferentes definições na literatura e, muitas vezes, é confundida com a compreensibilidade - propriedades da fala distintas,

segundo Thomson (2018). No presente trabalho, a inteligibilidade é entendida como a extensão a qual uma mensagem de um falante é realmente compreendida (MUNRO e DERWING, 1995). Outra definição próxima de Munro e Derwing (1995), segundo Thomson (2018), vê a inteligibilidade como a apreensão da mensagem no sentido desejado pelo falante (NELSON, 1982) - definições clássicas as quais influenciaram trabalhos mais recentes na área da avaliação de proficiência.

Para Kennedy e Trofimovich (2008) apud Thomson (2018), a inteligibilidade pode ser definida como a extensão a qual uma sentença é entendida pelo ouvinte - definição que se aproxima de Munro e Derwing (1995). Julkowska e Cebrian (2015) apud Thomson (2018) concebem a inteligibilidade como o grau o qual uma produção de um falante é realmente entendida pelo ouvinte. Thomson (2018) aponta ainda que, em trabalhos recentes, a inteligibilidade é mensurada a partir de aspectos segmentais e não a nível de enunciado, como Gooch, Saito e Lyster (2016), que definem a inteligibilidade como a possibilidade de um som segmental (uma consoante, nesse estudo) ser considerado o som alvo ou outra consoante da língua inglesa. Para Bundgaard-Nielsen, Best, Kroos e Tyler apud Thomson (2018), um segmento no âmbito de uma palavra é inteligível se ele for identificado pelo ouvinte como pertencente à língua inglesa - definição a qual embasa a avaliação de desvios segmentais do presente trabalho.

Nesse sentido, é possível dizer que desvios segmentais podem afetar a inteligibilidade de um enunciado, apesar de que desvios mais sérios ocorrem a nível de enunciado, como o emprego inadequado de tonicidade e entoação (FULCHER, 2014). Desvios de vogais e consoantes podem caracterizar sotaque, porém, nesse caso, sotaque pode ser definido como as percepções de um ouvinte do grau o qual a língua estrangeira é influenciada pela sua língua nativa ou modificada por outros aspectos não nativos, conforme atestam Saito, Trofimovich e Isaacs (2015) - ou seja, um enunciado pode apresentar sotaque e ser inteligível ao mesmo tempo.

Sendo assim, no presente trabalho, o sotaque é considerado como um fenômeno perceptivo (THOMSON, 2018), em que desvios segmentais na pronúncia podem ser identificados como não pertencentes à língua alvo - os quais, não necessariamente, devem ser punidos porque não afetam a inteligibilidade do enunciado. Apesar de que pesquisadores como Freeman et al. (2015) apontem o papel de modelo linguístico do professor de LE para seus alunos, é importante destacar que o sotaque particular de um docente, assim como de qualquer

aprendiz, não é algo ruim em si mesmo, algo que deve ser sujeito à intervenção ou erradicação (MUNRO e DERWING, 1995), porém é possível concluir que aspectos segmentais, aliados a desvios de ordem supra-segmental, podem configurar produção oral pouco ou nada inteligível, definindo-se, dessa maneira, como um critério avaliativo elegível e válido para a avaliação do desempenho oral.

2.6 Critérios para a avaliação da fluência

Ao tratar da fluência na avaliação da proficiência oral, Fulcher (2014) afirma que há muitos entendimentos intuitivos (ou seja, não técnicos) acerca da definição da fluência, os quais, normalmente, estão relacionados à velocidade da produção de sons, ou automaticidade da fala. Para Jong (2018) existem muitas discrepâncias entre as definições técnicas da fluência na literatura, as quais são resultados do ponto de vista assumido pelos autores acerca do que é fluência: há autores que assumem a perspectiva do falante, assim como pesquisadores que encaram a fluência a partir da perspectiva do ouvinte.

Ainda assim, para Fulcher (2014), a automaticidade é o que define a fluência. Para ele, “[...] se a fala é fluente, o processo de planejamento do que será dito, a recuperação da gramática necessária e vocabulário, assim como a fala, necessita ser automático”¹⁶. Para Liyanage e Gardner (2013), definir a fluência como automaticidade na produção oral é limitar os aspectos os quais podem ser observados em um construto tão complexo. Em uma visão não técnica, por exemplo, a automaticidade seria prejudicada pelo número de pausas realizadas por um falante, assim como a inteligibilidade. Cenoz (2000), ao contrário, ao refletir sobre o papel das pausas na produção oral, identifica fenômenos considerados como prejudiciais para a automaticidade da fala - as pausas, por exemplo - como responsáveis pela inteligibilidade de enunciados.

A inteligibilidade pode ser definida como a extensão a qual uma sentença é entendida pelo ouvinte (KENNEDY e TROFIMOVICH, 2008) e, para Cenoz (2000), além de possuir funções fisiológicas e cognitivas, as pausas também podem ser utilizadas como dispositivos para destacar elementos importantes em enunciados - aspecto útil, por exemplo, para professores de LE que utilizam metalinguagem na

¹⁶ No original: If speech is going to be fluent, the process of planning what to say, retrieving the necessary grammar and vocabulary, and speaking, needs to be automatic.

língua-alvo a qual lecionam. Dessa maneira, Liyanage e Gardner (2013) argumentam que é preciso considerar aspectos interacionais e contextuais dos fenômenos de hesitação na avaliação da proficiência oral em LE - o que implicaria, de certa maneira, a revisão das definições que temos na literatura e em avaliações de proficiência sobre a fluência, como a de Fulcher (2014).

À luz da discussão apresentada, o quadro 6, a seguir, apresenta cinco definições de fluência presentes na literatura da avaliação da proficiência oral em LE.

Quadro 6 - Definições de fluência na literatura

Autor	Definição
Fillmore (1979, p. 51)	A habilidade de produzir enunciados extensos com poucas pausas, a habilidade de completar o tempo com fala. ¹⁷
Lennon (1990, p. 391)	Impressão do ouvinte que os processos psicolinguísticos de planejamento e produção da fala estão funcionando facilmente e eficientemente. ¹⁸
Lennon (2000, p. 26)	Tradução rápida, suave, precisa, lúcida e eficiente do pensamento ou intenção comunicativa sob restrições de tempo. ¹⁹
Segalowitz (2010, p. 165)	A eficiência da operação dos processos subjacentes para a produção de enunciados ²⁰ .

Fonte: O autor.

O conceito de fluência é uma parte importante que integra um construto de um exame e determina, por exemplo, qual será a sua definição operacional - ou seja, quais serão os elementos observados no desempenho oral dos candidatos e que, conseqüentemente, os classificarão como satisfatórios e insatisfatórios. Além disso, escolher critérios os quais são significativos para contextos e objetivos avaliativos específicos é fundamental para o desenvolvimento de um argumento

¹⁷ No original: The ability to talk at length with few pauses, [...] the ability to talk in coherent, reasoned, and 'systematically dense' sentences (FILLMORE, 1979, p. 51).

¹⁸ No original: Impression on the listener's part that the psycholinguistic processes of speech planning and speech production by the speaker (LENNON, 1990, p. 391).

¹⁹ No original: Rapid, smooth, accurate, lucid and efficient translation of thought or communicative intention under the temporal constraints of time (LENNON, 2000, p. 26).

²⁰ No original: The efficiency of operation of the underlying processes responsible for the production of utterances (SEGALOWITZ (2010, p. 165).

para a validade de um exame, assim como para a confiabilidade dos resultados - aspectos os quais o presente trabalho objetiva aprimorar no EPPLÉ.

É possível dizer que há um consenso acerca do que pode ser observado no desempenho oral de candidatos para a avaliação da fluência. Conforme descrito por Jong (2018), o TOEFL iBT (*Test of Foreign Language internet Based Test*), exame de alto impacto que avalia a proficiência oral em LE, menciona em suas escalas de fluência critérios como a automaticidade da fala, a presença de pausas e de hesitações. O IELTS também menciona pausas, além de repetições, hesitações e autocorreções. Por fim, O ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) cita hesitações de longa duração, pausas, reformulações e autocorreções.

Para Fulcher (2014, p. 30), podem ser levados em consideração na avaliação da fluência (i) Hesitações que consistem em pausas, as quais podem ser não preenchidas (silêncio) ou preenchidas (com sons como *erm*); (ii) Repetições de sílabas ou palavras; (iii) Mudanças na escolha das palavras; (iv) Correções do uso de dispositivos coesivos, particularmente pronomes; (v) Reformulações de enunciado. Cenoz (2000) aponta como fenômenos de hesitação observáveis do desempenho oral de candidatos (i) Repetições de um ou mais elementos sintáticos e lexicais, (ii) Autocorreções, ou seja, substituição de um elemento do enunciado por outro e (iii) Reformulações, quando o falante se interrompe e inicia um novo enunciado.

Para Liyanage e Gardner (2013), critérios passíveis de avaliação são pausas silenciosas, pausas preenchidas e autocorreções, ao passo que as autoras sugerem a adoção de uma visão mais global acerca dos fenômenos de hesitação, considerando o contexto e funcionalidade enunciativa desses fenômenos. Nesse sentido, por exemplo, para Ghanem e Kang (2018), pausas preenchidas possuem funções específicas, servindo de marcadores discursivos ou ganho de tempo para o processamento da produção oral. Além disso, para as autoras, as pausas podem ser naturais se funcionarem como marcadores de limites sintáticos e não naturais se ocorrerem dentro do enunciado ou unidade sintática. Por fim, para Ghanem e Kang (2018) as pausas são elementos que contribuem para a inteligibilidade de um enunciado, principalmente na mudança de turnos em uma interação oral.

2.7 Critérios para a avaliação da precisão gramatical

A taxonomia empregada por Dulay et al. (1982) para a classificação dos desvios e erros gramaticais chama-se Taxonomia de Estratégias de Superfície²¹, a qual se atém às estruturas da superfície dos enunciados e dão indícios acerca dos processos subjacentes à produção dos desvios e erros gramaticais. Dessa maneira, considerando as classificações dessa taxonomia, tais desvios ou erros podem ser resultado de omissão, adição, má formação²² ou má ordenação dos enunciados - o que abrange um número expressivo de desvios e erros gramaticais em LE.

Neste trabalho, o erro é definido como uma forma gramatical divergente se comparada à habilidade gramatical de falantes mais proficientes da LE²³, parte integrante da interlíngua do aprendiz intrínseca ao processo de aprendizagem de uma língua (BROWN, 2007). Já desvios são definidos como falhas realizadas por um aprendiz que conhece o sistema gramatical da LE, causadas por limitações na memória, cansaço, entre outros aspectos (BROWN, 2007). Sendo assim, um erro é resultado do desconhecimento do sistema gramatical da língua-alvo e um desvio é resultado de “descuidos” em relação a regras gramaticais já conhecidas pelo aprendiz.

Os desvios ou erros de omissão, segundo os autores, são caracterizados pela ausência de um item que deveria aparecer em um enunciado bem formado (DULAY et al., 1982). Na omissão, deve-se considerar dois tipos de classificação: morfemas de conteúdo e morfemas gramaticais. Morfemas de conteúdo são os mais importantes, pois carregam as informações essenciais do enunciado. São exemplos de morfemas de conteúdo substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, e de morfemas gramaticais, flexões verbais, artigos, verbos auxiliares e preposições. Dulay et al. (1982) apontam ainda que os morfemas gramaticais são omitidos mais frequentemente que morfemas de conteúdo e que falantes ainda no processo de desenvolvimento de sua proficiência tendem a omitir mais.

Para Fulcher (2014) a omissão afeta a produção de significados do enunciado, principalmente se o item omitido é um pronome sujeito, no caso da

²¹ No original: Surface Structure Taxonomy (DULAY et al., 1982)

²² Na literatura referido como Misformation (DULAY et al., 1982) e Misinformation (ELLIS e BARKHUIZEN, 2005).

²³ Falantes mais proficientes, nesse caso, são falantes os quais desempenham a mesma tarefa linguística sem produzir erros ou desvios listados por Dulay et al. (1982).

língua inglesa. Para ele, omitir o pronome sujeito, por exemplo, causa um problema de coesão enunciativa, uma vez que o interlocutor não saberá sobre quem o locutor está falando, por exemplo. Sendo assim, erros ou desvios relacionados à estrutura sintática ou à omissão de palavras são quase sempre de alta gravidade (FULCHER, 2014), e tais elementos linguísticos podem ser importantes para a definição operacional do construto.

Os desvios ou erros de adição são caracterizados pela presença de um item o qual não deveria aparecer em uma sentença bem formada. Existem três tipos de adição: marcação dupla, regularizações e adições simples. Para os autores, desvios ou erros de adição indicam que as regras básicas foram adquiridas, mas não refinadas. Além disso, desvios ou erros relacionados à adição de morfemas e palavras estão relacionados à experimentação do sistema gramatical da língua LE e podem ser indícios de que o falante está prestes a atingir níveis mais altos de proficiência (DULAY et al., 1982).

Os desvios ou erros de adição podem ser subdivididos em marcação dupla e regularização. A marcação dupla acontece quando uma “falha” é feita pelo falante ao deletar determinados itens que são requeridos em certas construções linguísticas, mas não em outras, como em *she didn't went to the park*. A regularização acontece quando aprendizes aplicam as regras usadas para produzir formas regulares em itens irregulares.

Os desvios ou erros de má formação são caracterizados pelo uso da forma incorreta de morfemas ou de estruturas gramaticais. O aprendiz aplica algo que não está correto para suprir algo que ainda não conhece ou não é capaz de dominar, como o emprego do morfema *-ed* em verbos irregulares para suprir a forma irregular desconhecida - o que, nesse caso, pode ser subclassificado como uma regularização do sistema gramatical.

Além disso, os desvios ou erros de má formação podem ser classificados como arquiformas, quando há a seleção de um membro de uma classe de formas para representar outros da mesma classe, como o uso de *that* no lugar dos demais demonstrativos. Na subcategoria das formas alternantes, há o uso incorreto de membros de um grupo de palavras específicas, porém há alternância de arquiformas - por exemplo, o falante utiliza *that*, *this*, *those* e *these* aleatoriamente, sem considerar o seu significado.

Por fim, desvios ou erros de má ordenação caracterizam-se pela colocação incorreta da posição de um morfema ou grupo de morfemas em um enunciado. Para os autores, é possível observar que um número considerável de desvios de má ordenação pode ser resultado de tradução literal. Para Fulcher (2014), desvios ou erros de má ordenação são os que requerem maior esforço cognitivo por parte dos interlocutores para a compreensão de enunciados em LE e, por isso, devem ser considerados em possíveis definições operacionais de precisão gramatical.

Para Dulay et al. (1982), os desvios ou erros mais comuns relacionados à precisão gramatical são (i) Omissão de morfemas gramaticais como “a”, artigo indefinido na língua inglesa, por não carregarem significado essencial para o entendimento de um enunciado; (ii) Marca dupla, como em *She didn't went to...*; (iii) Generalização de regras gramaticais, como *womans/women*; (iv) Uso de arquiformas, o qual pode ser exemplificado pelo emprego *he* para se referir a homens e mulheres; (v) Uso de duas ou mais formas em alternância aleatória, como *he* e *she* não atento ao gênero das palavras e; (vi) má ordenação de um ou mais elementos de um enunciado, como em *What you are doing?*.

Para Ellis e Barkhuizen (2005), a Taxonomia de Estratégia de Superfície pode ser criticada por falácia comparativa, por comparar o sistema gramatical em desenvolvimento do aprendiz a um padrão ou padrões mais sofisticados da língua-alvo, porém para os autores, a taxonomia de Dulay et al. (1982) possibilita que os aprendizes executem comparações cognitivas ao perceber como eles modificam elementos gramaticais em seus enunciados. Nesse sentido, além de possuir validade psicolinguística, a taxonomia pode servir para propósitos metacognitivos ao apresentar aos aprendizes a natureza das formas desviantes das normas da língua-alvo - ou seja, estimula a sua metacognição.

Metacognição se refere a ideia de um indivíduo compreender os seus próprios processos mentais (PRITCHARD, 2009). Dessa maneira, a consciência de um aprendiz sobre os processos cognitivos pode estimular a sua reflexão acerca de como eles vêem o seu próprio aprendizado e também os conduzir a identificar os processos linguísticos subjacentes os quais os levam a cometer erros e desvios gramaticais na produção oral em LE, promovendo, dessa maneira, o desenvolvimento de sua proficiência oral.

Além disso, é possível dizer também que a taxonomia de Dulay et al. (1982) também pode ser útil pela praticidade na avaliação em tempo real da produção oral,

uma vez que as cinco categorias de desvios abrangem um grande número de ocorrências, as quais, em taxonomias descritivas, demandariam maior esforço cognitivo do avaliador ao trazer longas descrições de desvios e erros gramaticais com base nas normas da língua alvo. Um exemplo é a categoria de omissão que abrange desvios de concordância de singular/plural de verbos e substantivos, concordância de gênero, omissão de preposições, omissão de artigos, entre outros aspectos relacionados a essa categoria.

2.8 Padrão e norma na avaliação da precisão gramatical

Padrão e norma são conceitos frequentemente utilizados como sinônimos, apesar de possuírem significados distintos na literatura (PILLIÈRE et al., 2018, p.4). Padrão pode ser definido como uma variedade escrita ou falada de uma língua, de um país ou de uma comunidade linguística, que geralmente é a mais aceita (PILLIÈRE et al., 2018). Apesar de uma ideia da existência de um padrão fixo presente nas gramáticas e nos dicionários, uma variedade padrão se torna referência a partir de processos linguísticos complexos, que estão em constante movimento, dada a natureza evolutiva da língua.

A noção de padrão, dessa maneira, é relativa a contextos linguísticos aos quais uma variedade prestigiada é associada. Além disso, não é fixa, uma vez que novas práticas sociais estão sempre provocando mudanças na língua. Para Bex (2002), a uma língua completamente padronizada sempre vai ser uma língua morta vista em um momento particular da história, como no caso das variedades padronizadas do latim.

Norma, por sua vez, pode ser definida como um modelo tomado como um padrão de referência (PILLIÈRE et al., 2018). Os autores ainda ressaltam que o conceito de norma frequentemente é associado a mais ou menos prestígio, possuindo orientações socialmente positivas e negativas. Para PILLIÈRE et al. (2018), padrão e norma frequentemente são confundidos porque uma norma propicia a formação de um padrão.

Entre perspectivas mais prescritivas e descritivas de uma norma, o presente estudo reconhece a coexistência de normas padrão da LE, utilizadas internacionalmente na educação, nos dicionários, nas gramáticas e nos meios de comunicação. assim como de normas marginalizadas com o seu próprio padrão,

aceitas e esperadas dentro de um determinado contexto e grupo social específico (PILLIÈRE et al., 2018).

Apesar de ambas as normas possuírem seu próprio sistema gramatical e estarem associadas à questões de pertencimento e identidade social, argumenta-se que os desvios e erros categorizados pela Taxonomia de Estratégia de Superfície, de Dulay et al. (1982), dificilmente seriam desejáveis em padrões locais ou internacionais para contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao assumir tal posição, reconhece-se a relatividade, a legitimidade e a independência das normas linguísticas marginalizadas, contudo atenta-se à sua adequação a contextos linguísticos educacionais nos quais os desvios e erros descritos por Dulay et al. (1982) não seriam esperados ou desejados.

A norma tomada como referência neste estudo - a LE em contextos de ensino e aprendizagem - segue a definição de Harder (2012) de norma como um alvo de um espaço sociocognitivo de uma comunidade que está em constante negociação e renovação. É possível que a norma esperada na interação entre professor e aluno sofra mudanças resultantes da pressão de outras normas coexistentes, porém, até o presente momento, a ausência de adição, omissão, má-formação e má-ordenação em enunciados em LE caracterizam, dentro do âmbito gramatical, o padrão esperado no desempenho oral docente.

2.9 Critérios para a avaliação da precisão do vocabulário

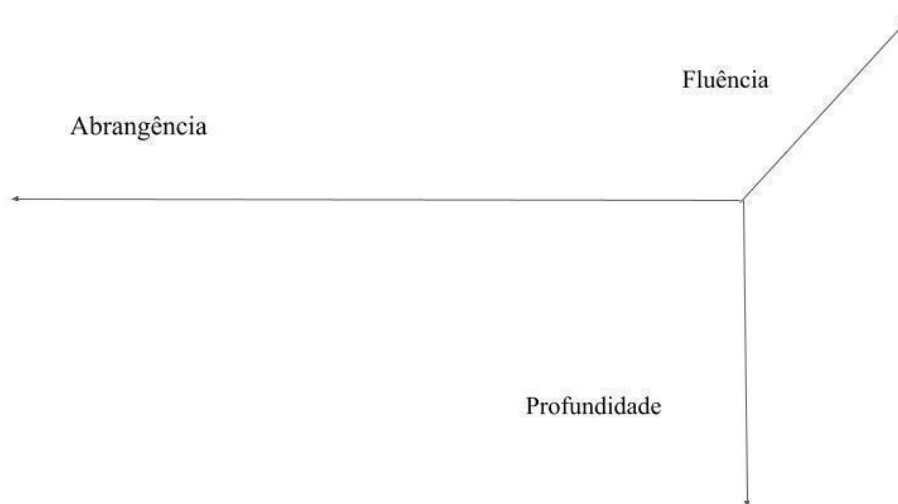
Para a avaliação do vocabulário na produção oral, é necessário delimitar uma área de interesse que melhor defina os aspectos relevantes para o construto que nos interessa avaliar. Primeiramente, é possível dividir vocabulário em dois âmbitos diferentes: abrangência e profundidade²⁴. Milton (2009) define abrangência como o número total de palavras que um aprendiz de LE sabe e profundidade como o que o aprendiz sabe sobre essas palavras, ou seja, sobre seu significado, sobre sua adequação e sobre sua ocorrência típica em enunciados. Além disso, segundo o autor, a avaliação do vocabulário pode considerar outra convenção: dividir o

²⁴ No original: *Beadth e Depth*, Milton (2009).

conhecimento do vocabulário em conhecimento passivo (ou receptivo) e produtivo (ou ativo) (MILTON, 2009).

A figura 6, a seguir, ilustra a relação entre a abrangência do vocabulário e a sua respectiva profundidade no desempenho oral. Tal relação também é referida na literatura como espaço lexical²⁵ (DALLER et al., 2007). Dessa maneira, é possível observar na figura que, quanto maior a abrangência e a profundidade do vocabulário, maior tende a ser a fluência da produção oral em LE.

Figura 6 - Dimensões do conhecimento de vocabulário



Fonte: Daller et al. (2007).

Na produção oral, é através do conhecimento receptivo que as palavras são reconhecidas quando ouvidas e através de seu conhecimento produtivo é que palavras podem ser mentalmente evocadas e utilizadas em enunciados. Além de tais delimitações teóricas para se avaliar e investigar o vocabulário dentro do construto da proficiência oral, é preciso considerar, ainda, a definição de palavra em si - principalmente nos casos em que se deseja investigar a abrangência do vocabulário. Para Milton (2009),

Não há uma única, simples definição de uma palavra que é utilizada na criação de testes para mensurar conhecimento de vocabulário e aprendizagem. Investigadores podem mudar a unidade de

²⁵ No original: *Lexical space*, Daller et al. (2007).

mensuração de acordo com as circunstâncias e os aprendizes que eles estão investigando²⁶ (MILTON, 2009, p. 12).

Considerando a necessidade de se estabelecer recortes específicos os quais devem contemplar qual aspecto do construto da proficiência oral e do conhecimento do vocabulário se tem o interesse de investigar, o Quadro 1, a seguir, desenvolvido por Nation (2001), apresenta possíveis definições operacionais para a avaliação do vocabulário na produção oral, considerando tanto o conhecimento quanto o conhecimento passivo.

No quadro 7, divide-se o construto do conhecimento de vocabulário em três diferentes áreas de interesse: (i) Forma, que se relaciona à estrutura do vocabulário em si, como ele se parece em forma escrita ou como ele soa; (ii) Significado, que se relaciona à identificação de uma forma e sua associação a um ou mais significados; (iii) Uso, que se define pela relação que uma palavra estabelece com outras em um enunciado. Tais divisões possuem subcategorias para a língua escrita e língua falada e, por fim, são fracionadas em conhecimento receptivo (R) e conhecimento produtivo (P).

Quadro 7 - Possíveis critérios para a avaliação do vocabulário

Forma	Falado	R	Como a palavra soa?
		P	Como a palavra é pronunciada?
	Escrito	R	Como a palavra se parece?
		P	Como a palavra é escrita?
	Partes das palavras	R	Quais partes são reconhecíveis nessa palavra?
		P	Quais partes das palavras são necessárias para expressar significado?
Significado	Forma e significado	R	Qual o significado indicado / sugerido pela forma desta palavra?
		P	Qual forma lexical pode ser utilizada para expressar esse significado?
	Conceitos e referentes	R	O que é incluído nesse conceito?

²⁶No original: There is no single, simple definition of a word that is used in the creation of tests to measure vocabulary knowledge and learning. Investigators can change the unit of measurement according to the circumstances and the learners they are investigating (MILTON, 2009, p. 12).

Uso	Associações	P	A quais itens o conceito pode se referir?
		R	Em quais outras palavras essa palavra nos faz pensar?
		P	Quais outras palavras podemos usar ao invés dessa?
		R	Em quais padrões a palavra ocorre?
	Funções gramaticais	P	Em quais padrões nós devemos usar essa palavra?
		R	Quais palavras ou tipos de palavras ocorrem com essa?
	Colocações	P	Quais palavras ou tipos de palavras nós devemos usar com essa?
		R	Quais palavras ou tipos de palavras nós devemos usar com essa?
	Restrições de uso	R	Onde, quando e com que frequência deveríamos encontrar essa palavra?
		P	Onde, quando e com que frequência podemos usar essa palavra?

Fonte: Nation (2001, p. 27)

Dessa forma, Nation (2001) apresenta um quadro de possíveis definições operacionais que auxilia avaliadores, pesquisadores e construtores de testes a delimitar o foco investigativo e os aspectos-chave para a avaliação do conhecimento de vocabulário na produção oral. Além de tais especificações, Read (2000) destaca três dimensões da avaliação do vocabulário que devem ser levadas em consideração, uma vez que são importantes para a definição operacional de um teste ou exame, assim como para a validade de seus critérios avaliativos. O quadro 8, a seguir, apresenta as três dimensões da avaliação do vocabulário, segundo Read (2000).

Quadro 8 - Dimensões da avaliação do vocabulário

Discreto Mensura o conhecimento ou uso do vocabulário como um construto independente.	Integrado Mensura o vocabulário como um componente de um construto maior.
Seletivo Mensura itens específicos do vocabulário, os quais são o foco da avaliação.	Compreensivo Mensura o vocabulário considerando todo o conteúdo presente no <i>input</i> (tarefas de leitura/compreensão)

	auditiva) ou na resposta do candidato (escrever/falar).
Independente do contexto Uma mensuração do vocabulário que considera a resposta do candidato que não se refere a um contexto específico.	Dependente do contexto Uma mensuração do vocabulário que avalia a habilidade do candidato de considerar informação contextual para a produção da resposta.

Fonte: Read (2000, p. 9)

Na primeira dimensão, o vocabulário pode ser considerado parte de um construto maior ou ser avaliado como um construto independente, separado de outras competências linguísticas. Na segunda dimensão, leva-se em conta a abrangência do número de palavras contempladas na avaliação do vocabulário, ou seja, se há delimitação de algumas palavras de interesse do avaliador ou se todas as palavras produzidas serão consideradas na avaliação. Por fim, na terceira dimensão, o vocabulário pode ser avaliado como independente ou dependente de um contexto avaliativo específico.

Por fim, é importante mencionar os critérios presentes no CEFR (*Common European Framework*) para a avaliação do vocabulário. Divididas em diferentes categorias, critérios para a avaliação da abrangência do vocabulário e de sua precisão podem ser encontradas nas escalas *Linguistic Range*, *Vocabulary Range* e *Vocabulary Control*. O quadro 9, a seguir, apresenta um resumo dos critérios utilizados para a classificação dos desempenhos satisfatórios e insatisfatórios nas escalas de proficiência linguística mencionadas.

Quadro 9 - Critérios para a avaliação do vocabulário no CEFR

Escala de proficiência	Critérios
Linguistic Range	Satisfatórios: O candidato possui amplo vocabulário empregado precisamente, assim como pode diferenciar e desambiguar palavras. Não demonstra ter limitações de vocabulário.
	Insatisfatórios: O candidato possui vocabulário suficiente para se expressar em contextos específicos. Demonstra limitações de vocabulário, apresenta repetição de palavras ao tratar de temas comuns, assim como busca mentalmente por palavras, expressões básicas do dia a dia etc.
	Satisfatório: O candidato possui amplo repertório,

Vocabulary Range	expressões idiomáticas, coloquialismo, conotação. Supre falta de vocabulário suprido por paráfrases. Faz poucas buscas mentais por palavras. Conhece sinônimo de palavras pouco comuns. Usa amplo vocabulário técnico de sua área de conhecimento.
	Insatisfatório: Evita repetições frequentes, há hesitação e paráfrase na falta de uma palavra. Tem problemas com termos técnicos fora de sua área. Vocabulário necessário para tratar de temas do dia a dia.
Vocabulary Control	Satisfatório: Uso apropriado de palavras menos comuns (às vezes com erros não significativos), ocorrem escolhas incorretas sem que a compreensão seja afetada.
	Insatisfatório: Comete erros mais graves ao falar de temas pouco familiares, mais complexos. Controla vocabulário simples que se refere ao dia a dia.

Fonte: O autor.

É importante ressaltar que o quadro fornece apenas um resumo dos critérios presentes nas escalas do *CEFR*, os quais podem ser consultados integralmente no *website* do Conselho Europeu²⁷. Além disso, foram categorizados como satisfatórios os critérios presentes nas faixas mais altas das escalas de proficiência, assim como foram categorizados como insatisfatórios os critérios presentes nas faixas mais baixas das escalas mencionadas. Dessa forma, é possível ter uma visão mais global dos critérios utilizados para a avaliação do vocabulário na produção oral em exames de proficiência, uma vez que o *CEFR* é uma referência importante para a avaliação de proficiência oral e escrita em LE.

2.10 Critérios para a avaliação do conhecimento específico e uso de metalinguagem

O contexto brasileiro para o ensino de línguas estrangeiras é marcado por um ciclo vicioso de defasagem (CONSOLO, 2017) que afeta tanto o desenvolvimento da proficiência dos licenciandos em Letras quanto o desenvolvimento da proficiência no ensino básico, perpetuando um cenário deficitário para o ensino e aprendizagem de

²⁷ Disponível em:

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

línguas no contexto nacional. Para Weddell (2011) apud Freeman et al. (2015, p. 01), em consonância com o cenário brasileiro para o ensino de língua inglesa,

Novos currículos para o inglês e materiais de ensino proliferam-se em sistemas de educação mundialmente. O inglês se tornou uma matéria compulsória para muitos anos do ensino básico. Testes de inglês são importantes meios de entrada para o ensino superior. Embora tenham existido enormes investimentos humanos e financeiros nessas iniciativas, os resultados têm sido frequentemente desconcertantes. Relatórios sugerem que existem poucas salas em escolas estaduais nas quais alunos estão desenvolvendo um conhecimento útil de inglês²⁸.

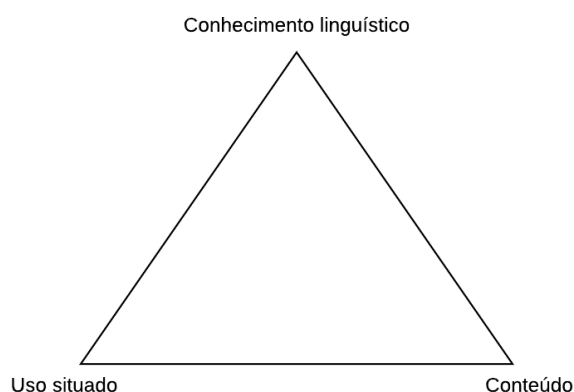
Para Freeman et al. (2015), compreender o cenário de ensino de línguas descrito acima é entender que a proficiência do professor de língua estrangeira pode ser definida a partir de dois grandes componentes: a proficiência geral, definida em linhas gerais pelo Common European Framework of Reference (CEFR), por exemplo, e a proficiência específica, aquela necessária para o contexto de sala de aula. Para os pesquisadores, a língua, no contexto de ensino de línguas estrangeiras, é simultaneamente o meio e o objeto de instrução, de forma que o professor necessita possuir determinadas habilidades linguísticas relativas à sua atividade profissional.

Freeman et al. (2015) destacam importantes premissas para professores de LE (de inglês, mais especificamente) e seu trabalho em sala de aula: o uso parcial ou total da língua para o meio de instrução, a familiaridade com rotinas de sala de aula, como gerenciamento de sala e estratégias de ensino, o uso e compreensão de um currículo prescrito, o ensino de alunos de nível básico a intermediário e a interação simples entre aluno e professor, por exemplo. Essas premissas são importantes porque nos levam a repensar a proficiência do professor de LE e suas necessidades linguísticas específicas da atividade profissional docente. É nesse sentido, que é necessário explorar e redefinir e aprimorar o construto da proficiência do professor de LE.

²⁸ No original: New curriculum documents and teaching materials proliferate in state education systems worldwide. English has become a compulsory subject for ever more years of basic schooling. High stakes English tests are increasingly important gate-keepers for entry to higher levels of education. Although there has been massive human and financial investment in such initiatives, outcomes to date have often been disappointing. Reports suggest that there are relatively few state school classrooms anywhere in which most learners are developing a usable knowledge of English.

Freeman et al. (2015) ilustram o construto da proficiência do professor de LE conforme a figura 7, a seguir. Como é possível observar, o conhecimento linguístico, o uso situado e o conteúdo específico do contexto de ensino e aprendizagem configuram-se como os elementos distintivos da competência linguística docente.

Figura 7 - O construto da proficiência do professor de LE



Fonte: Freeman et al. (2015)

Para os autores, no caso do inglês, utilizar a língua para o ensino da língua implica o uso da linguagem para atingir fins curriculares ou interacionais no contexto de sala de aula. Para eles,

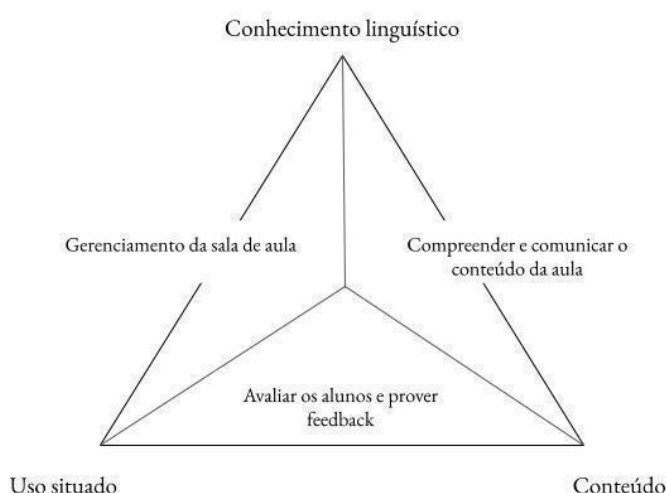
O construto [...] reposiciona o inglês como uma ferramenta comunicativa prática para executar responsabilidades definidas dentro de um contexto profissional, a sala de aula de línguas. Nesse sentido, o construto aborda, e integra, a tensão inerente entre essa linguagem essencial, comum através de cenários instrucionais e global nesse sentido, e o uso particular da linguagem pelo professor na instrução em sala de aula a qual, tem que ser, por definição, 'local'. Professores conhecem as tarefas e as responsabilidades das suas situações de ensino, e conhecem os contextos sociais e interacionais de suas salas de aula. Quando professores se valem desse conhecimento local para desenvolver o inglês necessário para implementá-lo, o seu senso de autoridade e *expertise* é elevado²⁹ (FREEMAN et al., 2015, p. 6).

²⁹ No original: The English-for-Teaching construct repositions English as a practical communicative tool to carry out certain defined responsibilities within a professional or work context, the language classroom. In this sense, the construct addresses, and integrates, the tension inherent between this essential language, common across instructional settings and in this sense 'global', and the particular teacher's use of that language in classroom instruction which has to be, by definition, 'local'. Teachers know the tasks and responsibilities of their teaching situations, and they know the social and

É a partir da observação das habilidades necessárias ao professor relacionadas ao contexto de ensino é que se torna possível identificar três principais áreas funcionais de sua proficiência: a) gerenciamento da sala de aula; b) compreensão e comunicação do conteúdo da aula e c) avaliação dos alunos e provimento de *feedback*.

A figura 8, a seguir, ilustra o construto da proficiência do professor de LE e as áreas funcionais da proficiência oral docente segundo Freeman et al. (2015). É possível observar que a linguagem necessária para o gerenciamento da sala, para a compreensão e comunicação do conteúdo da aula e para a avaliação e provimento de *feedback* se sustentam dão a partir da relação do conhecimento linguístico específico do professor, do uso situado e do conteúdo específico no contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

Figura 8 - Áreas funcionais do uso de linguagem em sala de aula



Fonte: Freeman et al. (2015)

Conforme ilustrado por Freeman et al. (2015), o professor utiliza habilidades linguísticas particulares para o gerenciamento da sala de aula, o que conecta o conhecimento linguístico do professor e o uso situado da língua com os alunos. Para compreender e comunicar o conteúdo da aula, o professor usa o conhecimento

interactional contexts of their classrooms. When teachers draw on this local knowledge to scaffold the English needed to implement it, their sense of authority and expertise in their classrooms is enhanced.

linguístico para comunicar o conteúdo e, para avaliar e dar *feedback* aos alunos, o professor conecta o conteúdo à maneira como ele está situado na sala de aula.

Para Elder (2001), a definição da proficiência do professor de LE é complexa. Para ela, o construto abrange “[...] tudo o que usuários normais da língua são capazes de fazer em contexto de comunicação formal e informal, assim como uma gama de habilidades de especialistas” (ELDER, 2001, p. 152). Nas palavras da autora,

Essas habilidades linguísticas de especialistas incluem o comando de terminologia do tema específico/metalinguístico, e por outro lado, a competência discursiva requerida para uma entrega efetiva do conteúdo temático. Entregas efetivas em sala de aula necessitam do comando de aspectos linguísticos. Diretivas são um desses aspectos e são cruciais para o estabelecimento de procedimentos em sala de aula e tarefas de aprendizagem. Uma gama de questões técnicas também é essencial se o professor deseja monitorar a compreensão do aprendiz. O professor também necessitará usar dispositivos de sinalização retórica e estratégias de simplificação para comunicar áreas de conhecimento específicas e renderizá-las compreensíveis para os aprendizes.³⁰ (ELDER, 2001, p. 152).

Para Elder (2001), existe um grande consenso entre especialistas de que as funções linguísticas são cruciais para professores de diversas línguas e áreas. No que se refere à avaliação da proficiência do professor de LE, a autora verifica a recorrência de seis áreas funcionais avaliadas por três testes de proficiência para professores de LE distintos: DOITE³¹, CLAS³², e LPTT³³.

O quadro 10, a seguir, apresenta as áreas funcionais da proficiência oral do professor de LE que são recorrentes em exames de proficiência para professores de LE.

³⁰ No original: These specialist language skills include the command of specific/metalinguistic terminology, on the one hand, and the discourse competence required for effective classroom delivery of subject content, on the other hand. Effective classroom delivery necessitates command of linguistic features. Directives are one such feature and crucial in establishing classroom procedures and learning tasks. A range of questioning techniques is also essential if the teacher is to be able to monitor learner understanding. The teacher will also need to use rhetorical signaling devices and simplification strategies to communicate specialist areas of knowledge and render them comprehensible to learners.

³¹ Diploma of Education Oral Interview Test of English, Viète (1998).

³² Avaliação de linguagem de sala de aula para identificar problemas linguísticos enfrentados por professores não nativos (ELDER, 2001, p. 150).

³³ Language proficiency test for teachers of Italian and Japanese as foreign language in Australia (ELDER, 2001, p. 150).

Quadro 10 - Habilidades necessárias para a realização de exames de proficiência específicos para professores de línguas

Habilidades	DOITE	CLAsS	LPTT
Apresentar informação e explicar conceitos metalinguísticos específicos da área	X	X	X
Extraír significado de uma discussão	X	X	X
Discutir um problema/expressar opinião	X	X	
Resumir/parafrasear ou simplificar/desambiguar informação	X	X	X
Formular questões	X	X	X
Prover diretivas, estabelecer atividades em sala de aula	X	X	X

Fonte: Elder (2001)

Dessa forma, é possível verificar as especificidades relativas ao uso funcional da linguagem pelo professor de LE, assim como a relevância da criação e aperfeiçoamento de exames específicos para a proficiência do professor de LE. Assim como é preciso que se investigue, com base em dados, o comportamento linguístico desse professor de LE, a fim de que se defina operacionalmente a sua proficiência com base em dados - definição a qual se torna passível de verificação empírica e constitui um forte argumento para a validade de um teste ou exame.

2.11 O capítulo em resumo

Neste capítulo foi apresentado o embasamento teórico que sustenta a análise das amostras de desempenho oral. Na primeira parte, introduziu-se o EPPL e suas especificações, como sua estrutura, seu construto e a tarefa metalinguística do exame, entre outros aspectos. Na segunda parte, exploraram-se modelos de definições operacionais da proficiência oral, retomando-se as primeiras definições comunicativas do construto e suas sucessivas ampliações, resultando no quadro teórico sugerido por Fulcher (2014).

Na terceira parte, critérios avaliativos para a competência linguística foram discutidos com base na literatura da avaliação da proficiência oral, uma vez que eles são o foco desta investigação. Por fim, critérios para a avaliação das especificidades

da proficiência oral do professor de LE foram abordados, tendo em vista que esses aspectos também compõem o escopo de interesse deste trabalho.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA

3. CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresentam-se informações sobre a metodologia empregada para o desenvolvimento das escalas de proficiência analítica necessárias ao teste oral do EPPLE. Primeiramente, discutem-se métodos empíricos e intuitivos para o desenvolvimento de escalas de proficiência oral. Depois, são apresentadas informações acerca das amostras estudadas, como o ano de coleta, participantes da pesquisa e seus estados de origem, por exemplo. Por fim, abordam-se os procedimentos metodológicos dos *EBBs* (*Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales*) empregados para a análise dos dados e desenvolvimento das faixas de proficiência.

3.1 Metodologias para o desenvolvimento de escalas de proficiência linguística

Existem duas diferentes abordagens, segundo Fulcher (2014), para o desenvolvimento de escalas de proficiência linguística: uma abordagem intuitiva e uma abordagem empírica. As escalas de proficiência linguística “[...] explicitam os critérios os quais devem ser usados para guiar julgamentos em avaliação”³⁴ (NORTH, 2003, p. 03). Por meio de faixas de proficiência linguística, a escala de proficiência procura definir o desempenho esperado em cada um dos diferentes níveis que compõem a escala.

As diferentes metodologias podem ser aplicadas para produzir escalas holísticas e analíticas e são diversos os critérios que podem compor os descritores de cada escala. Geralmente, as escalas oferecem definições operacionais prontas, as quais são utilizadas para orientar o avaliador acerca da faixa em que o candidato de um exame melhor se encaixa e por isso “[...] precisam estar expressas de modo que possam ser processadas em pouco tempo disponível para julgar um teste oral face-a-face”³⁵ (FULCHER, 2014, p. 89).

As escalas holísticas, segundo North (2003), podem ser caracterizadas pelas suas faixas pontuadas com definições abrangentes e que, ao mesmo tempo, focam em aspectos salientes do desempenho oral. As escalas holísticas geralmente

³⁴ No original: [...] they make explicit the criteria which should be used to guide judgments in assessment.

³⁵ No original: [...] need to contain construct definition, but it may need to be expressed in a way that can be processed in the limited time available to award a rating in face-to-face speaking test.

definem sistematicamente as mesmas categorias avaliativas em cada uma de suas faixas e podem trazer definições “exaustivas” que fornecem detalhes sobre o desempenho esperado em cada nível da escala.

As escalas analíticas, por outro lado, “[...] auxiliam o avaliador a concentrar o seu foco em critérios balanceados, [...] o que nem sempre acontece com as escalas holísticas” (NORTH, 2003, p. 71). Além disso, North (2003) destaca outro aspecto positivo relacionado ao uso de escalas analíticas: elas garantem que todos os avaliadores estão considerando os mesmos critérios, além de prover aos avaliadores metalinguagem a ser utilizada em momentos de discordância entre os avaliadores. Desse modo, a escala analítica difere da escala holística por avaliar, separadamente, os construtos que compõem a fala.

Considerando os diferentes aspectos que caracterizam o formato holístico e analítico das escalas de proficiência, o quadro 11, a seguir, apresenta os métodos intuitivos para o desenvolvimento de escalas de proficiência. Seu diferencial é que eles se baseiam, basicamente, no parecer de especialistas sobre avaliação.

Quadro 11 - Métodos intuitivos para o desenvolvimento de escalas de proficiência.

Métodos intuitivos	Descrição
Julgamento de especialistas	Um professor experiente ou avaliador desenvolve uma escala de proficiência baseada em escalas já existentes, em um <i>syllabus</i> ou em análise de necessidades. Os informantes podem ser usados para obter informações acerca da utilidade da escala.
Comitê	Assim como o julgamento por especialistas, mas com um pequeno grupo de especialistas que discute e concorda com os descritores e níveis de uma escala.
Experimental	Talvez a partir de um julgamento de especialistas ou comitê, a escala evolui e é refinada por aqueles que a usam, de modo que após um período de tempo os usuários 'entendem' intuitivamente o significado dos níveis em relação a amostras de desempenho.

Fonte: Fulcher (2014)

Em contraste, os métodos empíricos consideram evidências empíricas, de diferentes naturezas, para o desenvolvimento de escalas de proficiência linguística. O quadro 12, a seguir, apresenta os três métodos empíricos para o desenvolvimento de escalas.

Quadro 12 - Métodos empíricos para o desenvolvimento de escalas de proficiência.

Métodos Empíricos	Descrição
Desenvolvimento baseado em dados	Esse método requer a análise de desempenho de tarefas, além da descrição de aspectos-chave que podem ser observados para fazer inferências acerca do construto.
<i>EBBs (Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales)</i>	Experts são convidados para tomar amostras de fala e dividi-las em melhores e piores. A razão para a categorização é gravada, e usada para escrever uma sequência de perguntas binárias sim/não que levam o avaliador à pontuação.
<i>Scaling descriptors</i>	Neste método, muitos descritores de faixas são coletados e isolados de suas escalas, e especialistas são convidados a ranqueá-los em ordem de dificuldade. Depois disso, são colocados em sequência para criar uma escala.

Fonte: Fulcher (2014)

Ao considerarmos as abordagens intuitiva e empírica para a construção de escalas de proficiência, é importante destacar que, para Upshur e Turner (1995), é necessário que se considerem dados de natureza empírica tanto para o desenvolvimento da escala, quanto para a seleção de critérios avaliativos.

Para Upshur e Turner (1995), escalas que ignoram dados empíricos são arbitrárias e inconsistentes, uma vez que comprometem a validade do construto e a confiabilidade dos resultados. Além disso, para os autores, as escalas de natureza empírica refletem o que teóricos pensam que acontecem em situações comunicativas, ou seja, se baseiam em teoria com pouco suporte empírico (UPSHUR e TURNER, 1995).

3.2 Natureza

A natureza desta investigação é qualitativa, uma vez que se preocupa em definir, operacionalmente, a proficiência oral do professor de LE. Metodologias qualitativas buscam descrever e compreender fenômenos sociais que se dão em contextos sociais específicos, tais como universidades e escolas, e têm sido aplicadas nos mais variados contextos dentro da Linguística Aplicada, desde o estudo da linguagem pedagógica até do comportamento não linguístico em contextos educacionais (HOLLIDAY, 2007).

Uma característica marcante desta investigação, assim como de sua natureza qualitativa, é o tipo específico de amostras obtidas a partir de gravações de

desempenho oral de candidatos e sua posterior transcrição (CASANAVE, 2015). Cada amostra analisada contribui para a emergência de uma perspectiva maior acerca do comportamento linguístico do professor de LE e revela a profunda complexidade do processo avaliativo e da operacionalização do construto da proficiência oral.

Ademais, este trabalho se caracteriza como um estudo de caso, tipo específico de investigação que faz parte da tradição qualitativa de pesquisa (CASANAVE, 2015). Estudos de caso compreendem investigações em que o objeto de estudo se situa em um contexto específico e pesquisas que se interessam pelas particularidades de um dado fenômeno (CASANAVE, 2015). O propósito deste trabalho, além de contribuir com aprimoramentos necessários ao EPPL, é ampliar o entendimento acerca da avaliação e da operacionalização do construto da proficiência oral do professor de LE.

3.3 Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa se situa no contexto do ensino superior público brasileiro e, mais especificamente, dos cursos de Licenciatura em Letras de três universidades: duas públicas do estado de Minas Gerais e uma do estado de São Paulo. A coleta de dados, realizada em duas edições, compreende uma primeira coleta de desempenho oral em 2015 a partir da aplicação do EPPL em formato eletrônico e em 2017, ano em que a coleta foi realizada a partir da aplicação do EPPL em formato de entrevistas presenciais.

As amostras de desempenho oral oriundas da aplicação do EPPL estão disponíveis a todos os membros do grupo de pesquisa ENALPE-CCC, grupo que possibilitou o acesso às gravações do exame para a realização do presente estudo. Os participantes da pesquisa foram alunos de cursos de licenciatura em Letras, assim como ex-alunos das mesmas universidades que já atuavam como professores de língua inglesa.

O quadro 13, a seguir, resume informações relevantes acerca das amostras analisadas tais como a nomenclatura empregada como referência para desempenho, o ano de coleta, o estado no qual o exame foi realizado, o formato do EPPL utilizado e o tempo levado por cada candidato para a realização da tarefa 5 do exame.

Quadro 13 - Quadro de informações sobre os desempenhos analisados

Amostra	Ano	Estado	Formato	Duração
ROB ³⁶	2015	MG	Eletrônico	01min01s
LUC	2015	SP	Eletrônico	00min19s
SAB	2015	MG	Eletrônico	00min50s
THY	2015	MG	Eletrônico	01min00s
LAC	2015	MG	Eletrônico	01min00s
LID	2015	MG	Eletrônico	01min01s
MAR	2015	SP	Eletrônico	01min17s
RIC	2015	MG	Eletrônico	00min35s
TAC	2015	MG	Eletrônico	01min00s
THI	2015	MG	Eletrônico	01min14s
TAS	2015	MG	Eletrônico	01min08s
SUE	2015	SP	Eletrônico	00min51s
RIT	2015	MG	Eletrônico	01min00s
MAC	2015	SP	Eletrônico	00min34s
KAR	2015	SP	Eletrônico	1min20s
JOA	2015	MG	Eletrônico	1min01s
JEQ	2015	MG	Eletrônico	1min01s
ISA	2017	MG	Entrevista	0min24s
GUS	2015	MG	Eletrônico	1min48s
DES	2015	SP	Eletrônico	00min57s
DEM	2015	SP	Eletrônico	01min00s
DAL	2015	MG	Eletrônico	00min34s
CLC	2015	MG	Eletrônico	00min50s
CLA	2015	MG	Eletrônico	00min55s
CAS	2015	MG	Eletrônico	01min01s
CAH	2015	MG	Eletrônico	00min41s
BRU	2015	SP	Eletrônico	00min52s
BAA	2015	MG	Eletrônico	00min52s

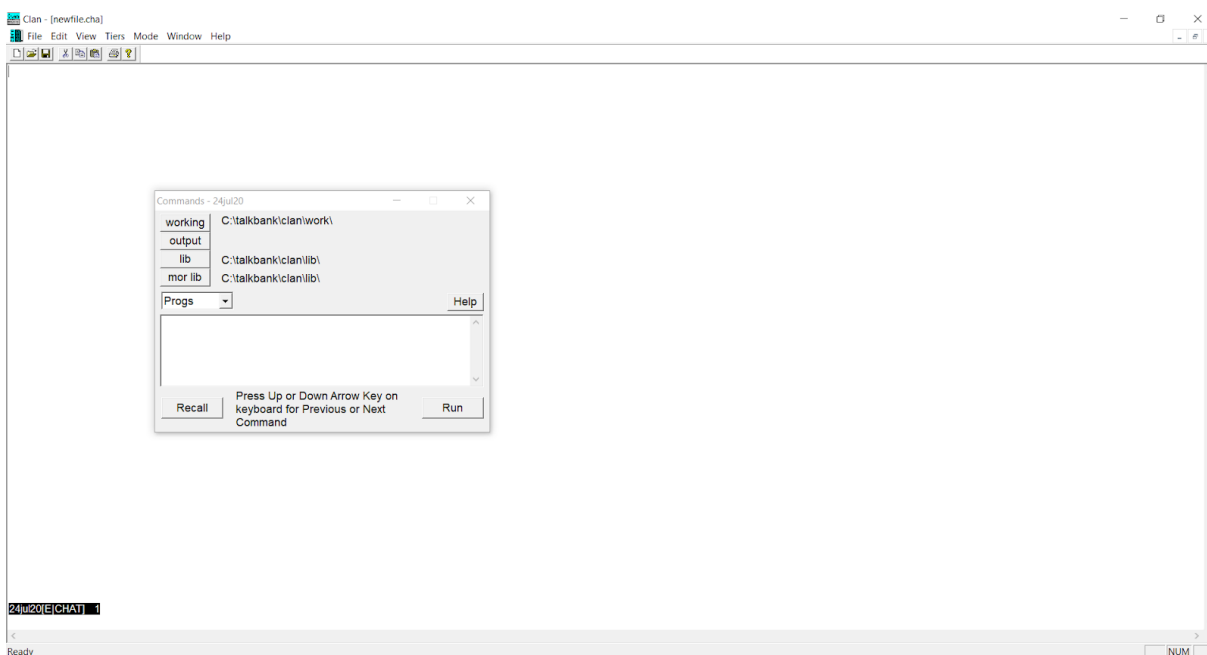
Fonte: O autor.

³⁶ As amostras foram intituladas de acordo com as iniciais do primeiro nome do candidato.

3.4 Transcrições das gravações e análise dos áudios

As gravações utilizadas para a análise dos desempenhos orais transcritas a partir da utilização do *software* CLAN - *Computerized Language Analysis*³⁷, programa disponível para *download* gratuito. O CLAN organiza as transcrições como diálogos e permite a mensuração de alguns índices relativos a capacidades linguísticas. Desenvolvido por Leonid Spektor, da Universidade Carnegie Mellon da Pensilvânia, nos Estados Unidos, segundo Colombo (2019), o *software* é comumente empregado em estudos de interação conversacional, aprendizado de línguas e de distúrbios de fala. A figura 9, a seguir, ilustra a tela inicial do *software* CLAN.

Figura 9 - Tela inicial do *software* CLAN



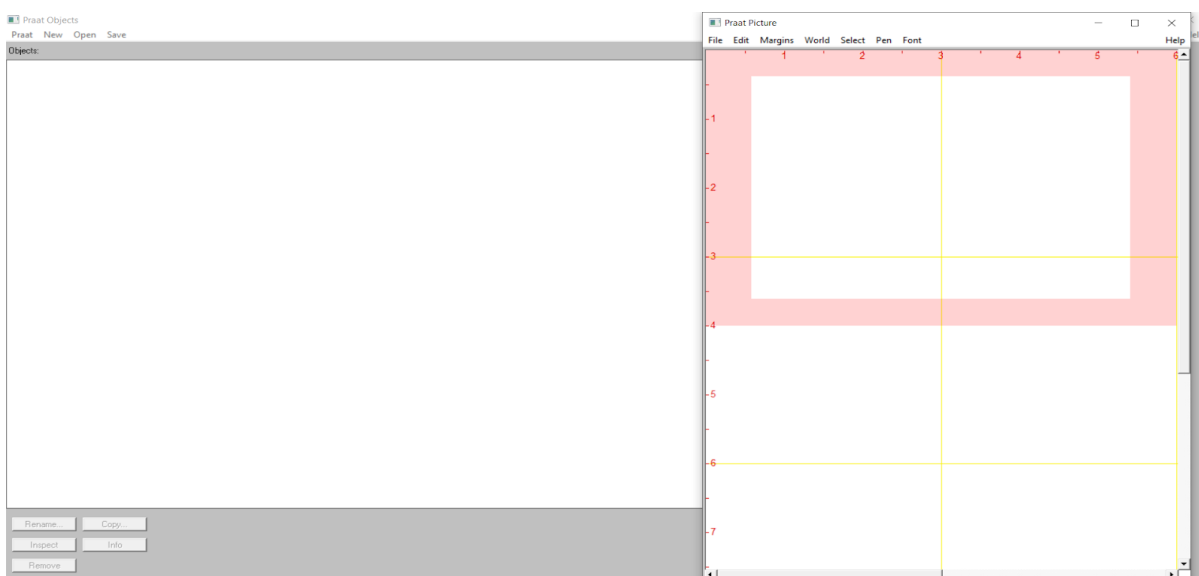
Fonte: O autor.

O CLAN foi utilizado pela primeira vez para a análise dos desempenhos orais do EPPLE por Colombo (2019) e foi empregado nesta investigação para possibilitar o reconhecimento de aspectos relevantes da proficiência oral do professor de LE levantados a partir da revisão teórica sobre aspectos gerais da competência linguística e aspectos específicos da competência linguística docente.

³⁷ Para mais informações: <https://talkbank.org/software/>

Para a análise dos critérios avaliativos relacionados à pronúncia, foi utilizado o *software* PRAAT³⁸, programa desenvolvido por Paul Boersma and David Weenink da Universidade de Amsterdam, e utilizado internacionalmente para o estudo da fala. A utilização do PRAAT foi necessária para a visualização das pausas silenciosas, da entoação utilizada nos enunciados e da tonicidade empregada nas palavras. A figura 10, a seguir, ilustra a tela inicial do *software* PRAAT.

Figura 10 - Tela inicial do *software* PRAAT



Fonte: O autor.

O CLAN permite que se analisem aspectos do desempenho oral relacionados à precisão gramatical, à precisão de vocabulário e fluência. O PRAAT também permite a análise de um fenômeno importante para a fluência - as pausas silenciosas - assim como torna possível a análise de aspectos relacionados à pronúncia, tais como a entoação e a tonicidade empregados em gravações de desempenho oral.

3.5 Procedimentos para a análise dos dados

³⁸ Para mais informações: <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

Para a seleção de critérios avaliativos e desenvolvimento das escalas de proficiência analítica para o teste oral do exame EPPL, empregou-se a metodologia descrita na literatura como *EBBs* (*Empirically derived, binary choice, boundary definition scales*) por Upshur e Turner (1995). De acordo com os autores, para o desenvolvimento de escalas a partir dessa metodologia, “uma descrição de níveis emerge do exame de uma amostra de desempenhos de tarefas reais”³⁹ (UPSHUR; TURNER, 1995), ou seja, a descrição do desempenho oral se dá empiricamente e não intuitivamente.

A escala resultante da aplicação dos EBBs se relaciona diretamente a uma tarefa particular, não sendo apropriada para outra tarefa do exame (UPSHUR; TURNER, 1995). A escala empírica desenvolvida no presente estudo, por exemplo, se relaciona à tarefa cinco do EPPL, em que um candidato deve prover uma explicação relativa a questões de conhecimento específico, propostas por alunos. A partir da análise de amostras da tarefa metalinguística, é possível desenvolver escalas analíticas que contemplem aspectos da proficiência geral e da proficiência específica do professor de LE.

Os *EBBs* consistem em Árvores de Decisão de Desempenho. Perguntas criteriosas são escolhidas para limitar a fronteira entre as faixas de proficiência da escala que se deseja desenvolver, com base na observação de amostras de desempenho oral. Para ser aplicada, essa metodologia requer um grupo de amostras de desempenho a serem analisadas. Além disso, também é necessário um grupo de especialistas para avaliar as amostras e estabelecer, empiricamente, os limites entre os desempenhos mais e menos satisfatórios.

O menor número de amostras empregadas para o desenvolvimento de escalas de proficiência com o emprego dos *EBBs* foi de oito amostras, em Upshur e Turner (1995), na primeira aplicação da referida metodologia. Outros trabalhos apresentam variações: Upshur e Turner (1999), por exemplo, utilizam quatorze amostras e Fulcher et al. (2011), trinta amostras.

No primeiro estágio, o grupo de especialistas deve classificar o grupo de amostras selecionado em mais e menos satisfatórios e apresentar os critérios para tal classificação por meio de perguntas criteriosas. No caso de existência de discordâncias, os critérios devem ser discutidos entre os especialistas. O primeiro

³⁹ No original: A description of levels emerges from examination of a sample of actual task performances.

estágio é repetido sucessivamente até que se desenvolva uma escala que possua o número de níveis desejado.

Conforme mencionado anteriormente, foram analisadas vinte e oito amostras de desempenho de candidatos que realizaram a tarefa número cinco do exame oral do EPPLE que foram colhidas nos anos de 2015 e 2017 em instituições de ensino superior dos estados de Minas Gerais e São Paulo a partir da aplicação do exame EPPLE entre alunos de cursos de licenciatura em Letras e futuros professores de língua estrangeira. As amostras foram gentilmente disponibilizadas por membros do grupo de estudo ENAPLE-CCC.

Os estágios de desenvolvimento de seleção de critérios avaliativos e construção da escala analítica de quatro níveis se deram em sete etapas, as quais se baseiam em Upshur e Turner (1995):

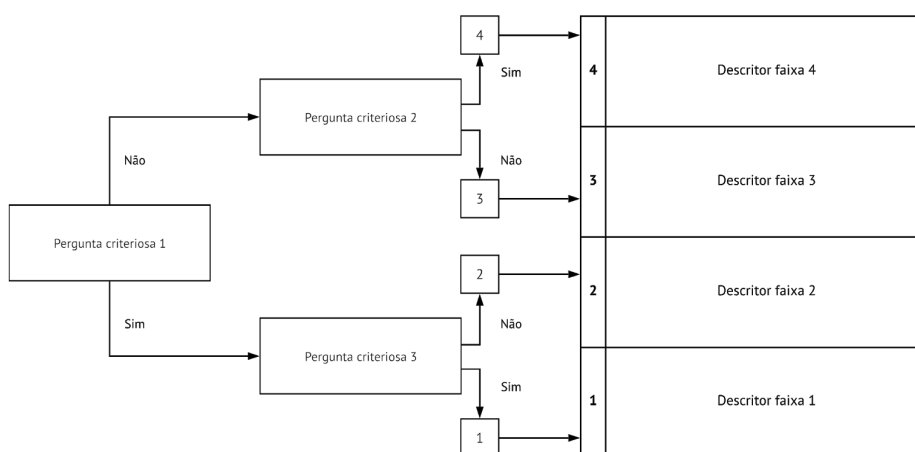
- a)** Vinte e oito amostras de desempenho de futuros professores de língua estrangeira foram selecionadas para serem avaliadas. É esperado que, nesse momento primordial, tais amostras representem a extensão completa das habilidades que consideram desempenhos extremamente satisfatórios e insatisfatórios.
- b)** As amostras foram divididas em dois grupos: desempenho satisfatório e insatisfatório. A divisão foi feita de modo impressionista, a partir da descrição de aspectos salientes no comportamento linguístico do professor.
- c)** Perguntas simples foram desenvolvidas a partir de descrições impressionistas das amostras, as quais permitiram dividir os desempenhos em entre as faixas superiores e as faixas inferiores da escala.
- d)** As amostras classificadas como satisfatórias foram avaliadas e receberam pontuação “4” e “3”. Este procedimento requer que, pelo menos, uma das amostras seja pontuada como “4”. É preciso, ainda, que metade das amostras avaliadas como satisfatórias receba a mesma pontuação. A avaliação das amostras também foi feita de modo impressionista.
- e)** A partir do ranking desenvolvido para as faixas superiores, questões criteriosas simples foram formuladas para distinguir os níveis “4” e “3”.
- f)** Os estágios (d) e (e) se repetem para o desenvolvimento de descritores para as amostras das faixas inferiores, a saber, faixas 2 e 1.

Embora a escala de proficiência holística do EPPL possua cinco níveis, as escalas analíticas desenvolvidas seguem as orientações de Ginther (2015) e apenas quatro faixas foram produzidas. Para a autora, avaliadores tendem a ficar indecisos em relação à melhor classificação de desempenhos medianos, colocando-os na faixa central da escala. Com uma escala composta por quatro níveis, esse impasse seria resolvido e os desempenhos dos candidatos seriam classificados como satisfatórios ou insatisfatórios.

Como é possível observar na figura 11, a seguir, para a construção de uma escala de quatro níveis, são necessárias três perguntas criteriosas as quais vão compor os descritores das faixas de proficiência e, conseqüentemente, definir os limites entre as diferentes faixas da escala. Tal definição se dá por meio da presença ou ausência de traços de habilidade salientes observados no desempenho oral dos candidatos, uma vez que tais perguntas criteriosas são binárias.

Dessa maneira, a pergunta criteriosa 1 divide os desempenhos em mais e menos proficientes/satisfatórios, e as perguntas criteriosas 2 e 3 definem, dentro da classificação anterior, os desempenhos de maior e menor qualidade de acordo com determinado aspecto saliente observado no desempenho oral das amostras analisadas.

Figura 11 - Processo de desenvolvimento de árvores de decisão de desempenho e suas respectivas faixas de proficiência.



Fonte: O autor.

Sendo assim, a pergunta criteriosa 1 está presente nos descritores de todas as faixas de proficiência, já que ela define os desempenhos satisfatórios e

insatisfatórios - e apontam, dessa maneira, o ponto de corte da escala. A pergunta criteriosa 2 estará presente nos descritores das faixas superiores, definindo os traços distintivos entre os desempenhos satisfatórios e, do mesmo modo, a pergunta criteriosa 3 estará presente nos descritores das faixas inferiores, definindo os traços distintivos entre os desempenhos insatisfatórios.

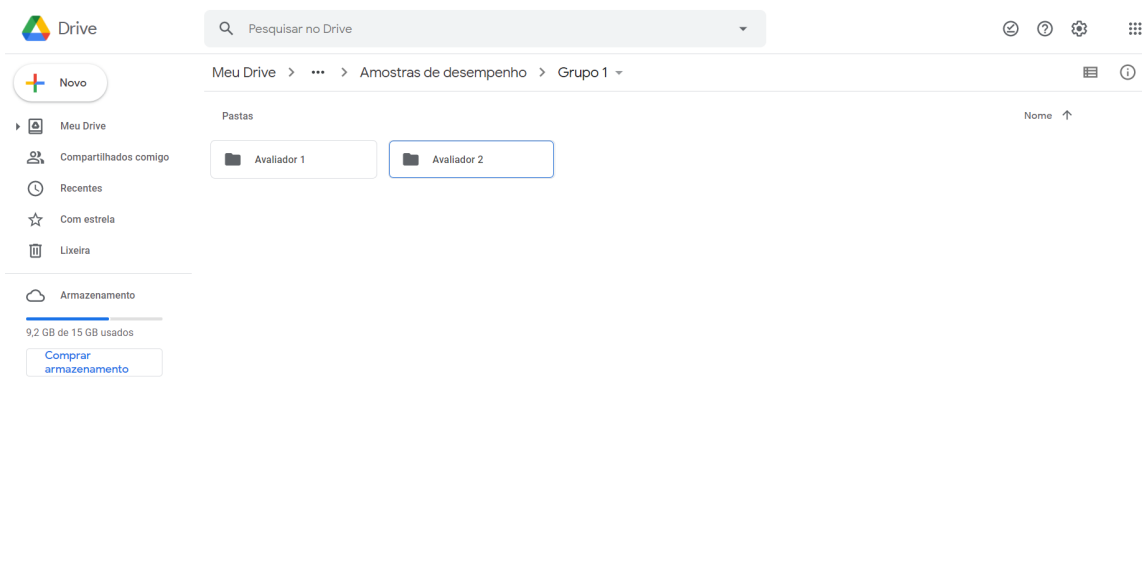
Adaptações na metodologia foram realizadas para que ela pudesse ser empregada neste estudo. O desenvolvimento das perguntas criteriosas levou em consideração apenas o parecer de um especialista, o que pode suscitar questionamentos acerca da validade dos critérios apresentados. Tendo em vista tal aspecto, é desejável que os resultados obtidos através desse estudo sejam validados a partir da aplicação das escalas de proficiência produzidas por outros especialistas nas amostras analisadas, a fim de verificar a correlação das classificações dos desempenhos.

3.6 Procedimentos metodológicos para a validação das escalas empiricamente desenvolvidas

Para a verificação da confiabilidade das escalas empiricamente desenvolvidas, o avaliador 1 e avaliador 2 avaliaram as amostras de desempenho oral presentes no Grupo 1; o avaliador 2 e avaliador 3 avaliaram as amostras presentes no grupo 2, e o avaliador 3 e avaliador 1 avaliaram as amostras presentes no grupo 3, a fim de que pelo menos dois avaliadores julgassem os desempenhos de cada grupo. Todos os procedimentos descritos foram realizados com a utilização do *software Google Drive*, plataforma que permite a colaboração simultânea de diferentes indivíduos e que também possibilita salvar todos os documentos na nuvem.

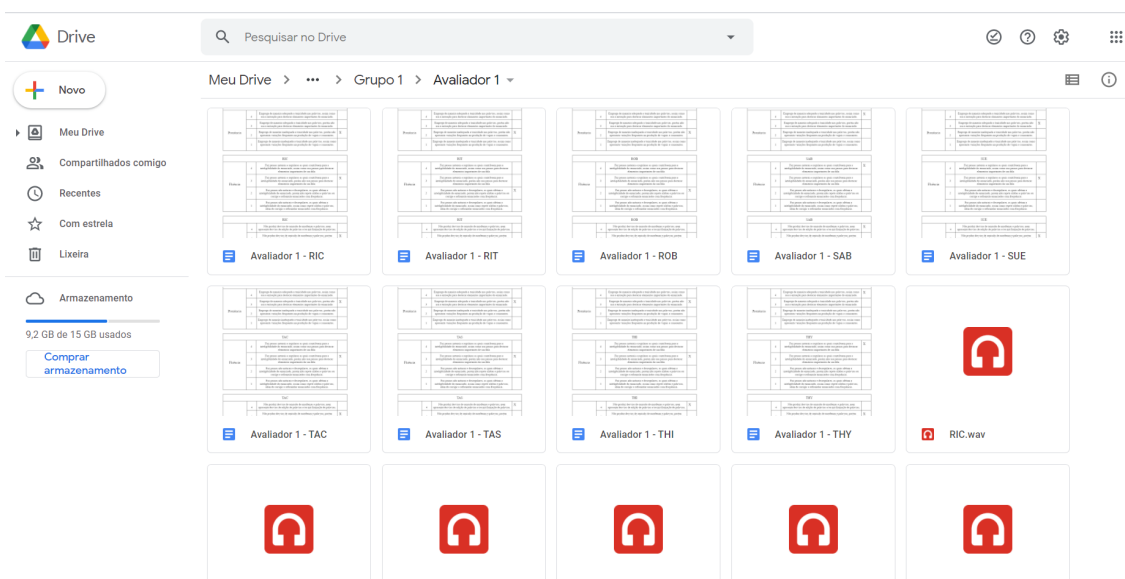
A figura 12 e figura 13, a seguir, apresentam a organização dos grupos e das amostras para a realização do procedimento de verificação de confiabilidade da escala empiricamente desenvolvida. Para cada arquivo de áudio, havia um arquivo de texto para que as amostras de desempenho fossem avaliadas e as classificações registradas. O arquivo de texto está disponível nos anexos.

Figura 12 - Pastas presentes no grupo 1 de amostras de desempenho



Fonte: O autor.

Figura 13 - Disposição dos arquivos na pasta do avaliador 1



Fonte: O autor.

Para calcular a porcentagem de concordância entre os avaliadores, aplicou-se a regra de três simples. O cálculo, a seguir, exemplifica o emprego da regra de três simples para a obtenção da porcentagem de concordância entre os avaliadores que julgaram o desempenho da amostra RIC, do grupo 1, na categoria avaliativa da pronúncia.

Amostra	Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	% de concordância
RIC	2	3	3	66.7%

$$\frac{3}{2} = \frac{100}{x}$$

$$3 \cdot X = 100 \cdot 2$$

$$3X = 200$$

$$X = 200/3$$

$$X = 66,7\%$$

Para a obtenção da média de concordância entre os avaliadores, foi aplicada a fórmula matemática da média aritmética simples. A partir da soma e divisão dos valores de concordância das classificações de cada uma das amostras, obteve-se uma média geral para cada uma das categorias avaliativas (pronúncia, fluência, precisão gramatical, precisão de vocabulário, metalinguagem e conhecimento específico) e para cada um dos três grupos de amostras avaliados. A seguir, apresenta-se a fórmula utilizada para a obtenção das médias simples de concordância.

$$Ms = \frac{X1 + X2 + X3 + \dots + Xn}{T}$$

Ms = Média aritmética simples

$X1 + X2 + X3 + \dots + Xn$ = Soma dos termos numéricos

n = Número total de termos

Dessa forma, no caso da categoria avaliativa da pronúncia, no grupo 1, a soma e divisão de todas as médias resultou na média simples de 74,7% de concordância para a referida categoria, como é possível observar na tabela 1, a seguir. A média simples do grupo de amostras, então, foi calculada da mesma maneira, a partir da soma e divisão das médias de todas as categorias avaliativas para cada amostra de desempenho julgada. A tabela 1, a seguir, exemplifica o tratamento dos dados.

Tabela 1 - Valores de concordância para a categoria pronúncia e amostras do grupo 1

Pronúncia				
Amostra	Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	% de concordância
RIC	2	3	3	66,7%
RIT	2	1	1	66,7%
ROB	2	3	2	66,7%
SAB	4	4	4	100%
SUE	3	4	3	66,7%
TAC	3	4	3	66,7%
TAS	3	4	3	66,7%
THI	3	4	3	66,7%
THY	4	4	4	100%
% Total de concordância				74,1%

Fonte: O autor.

3.7 O capítulo em resumo

Neste capítulo apresentaram-se informações sobre a metodologia empregada para o desenvolvimento da escala de proficiência analítica necessária ao teste oral do EPPLE. Primeiramente, discutiram-se métodos empíricos e intuitivos para o desenvolvimento de escalas de proficiência oral. Depois, foram apresentadas informações acerca das amostras estudadas, como o ano de coleta, participantes da pesquisa e estados de origem, por exemplo. Por fim, abordaram-se os procedimentos metodológicos dos *EBBs* (*Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales*) empregados para a análise dos dados e desenvolvimento das faixas de proficiência.

No próximo capítulo, apresentam-se discussões relativas à análise dos dados de desempenho oral dos candidatos do EPPLE, as Árvore de Decisão de Desempenho desenvolvidas para pronúncia, fluência, precisão gramatical, precisão do vocabulário e metalinguagem e conhecimento específico, assim como as escalas

de proficiência empiricamente embasadas para cada uma das categorias avaliativas mencionadas.

CAPÍTULO III: ANÁLISE DE DADOS

4. CAPÍTULO III - ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise de dados e discussão

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos dados de desempenho oral obtidos a partir do banco de dados do EPPLÉ, assim como as discussões relacionadas à análise dos dados em consonância com os *EBBs* e suas respectivas Árvore de Decisão de Desempenho. Além disso, esta seção busca respostas para as perguntas que norteiam essa investigação, presentes no texto introdutório deste trabalho.

Conforme mencionado anteriormente, para a análise das amostras de desempenho oral, o *software* CLAN foi utilizado para realizar a transcrição da fala dos candidatos. A figura 14, a seguir, apresenta uma lista dos códigos empregados nas transcrições das gravações analisadas e seus respectivos significados.

Figura 14 - Lista de códigos empregados nas transcrições das amostras de desempenho

CÓDIGO	CARACTERÍSTICAS DE FALA
*ABC: bla	Fala do interagente
bla .	Declaração completa
bla +...	Declaração incompleta (sem interrupção)
bla +/.	Declaração interrompida
bla !	Exclamação completa
bla ?	Pergunta completa
bla +..?	Pergunta incompleta (sem interrupção)
bla +/?	Pergunta interrompida
+ , bla	Auto-preenchimento (após interrupção)
++ bla	Preenchimento do enunciado de outro falante
"bla"	Citação de pequenos trechos
bla +"/.	Citação longa iniciada na próxima trilha (<i>tier</i>)
+ " bla	Início de citação longa
goed [*] [: went]	Erro estrutural seguido de correção pela transcrição
piecee [: peach] [*]	Erro de escolha lexical seguido de correção pela transcrição
<bla> [/] bla	Repetição de palavras ou trechos de fala
<bla> [/] blabla	Reconstituição de palavras ou trechos de fala
<bla> [/] blabla	Falso início sem reconstituição
<bla> [///] cha	Reformulação completa da mensagem
bla [*] [/] bla	Erro no trecho de fala a ser reparado
bla [/] [*] bla	Erro no trecho de fala de reparo
0bla	Palavra omitida
bl(a)	Encurtamento fonológico
bla:bla	Alongamento de som silábico
blabla:	Alongamento de palavra
&bl	Fragmentos fonológicos
&-um	Pausas preenchidas (preenchedores não lexicais)
bla^bla	Pausa dentro de uma palavra
(.)	Pausa silenciosa (sem duração)
(0.6)	Pausa silenciosa (com duração em segundos)
xxx	Discurso incompreensível
bla [=! tosse]	Vocalizações não verbais (ocorrência paralinguística) com ocorrência linguística na trilha (<i>tier</i>)
0 [=! tosse]	Vocalizações não verbais (ocorrência paralinguística) sem ocorrência linguística na trilha (<i>tier</i>)
bla ↑	Entonação ascendente
bla ↓	Entonação descendente
bla &*ABC: bla bla	Sobreposição de discurso (comentários curtos)
<bla> [>]	Sobreposição de discurso (falas simultâneas)
<bla> [<]	Sobreposição de discurso (falas simultâneas)
bla@s:por	Palavra em língua portuguesa
bla@q	Uso de metalinguagem
%pho: bla	Desvio de pronúncia
bla^bla	Sílaba enfatizada
bla <bla bla> [!]	Trecho enfatizado
%com: bla	Comentários
bla ‡ bla	Agrupamento de marcadores conversacionais (posição inicial): vocativos
bla ,, bla	Agrupamento de marcadores conversacionais (posição final): vocativos, perguntas curtas
bla [= bla]	Identidade dêitica
bla +.	Pausa na transcrição
bla [^c]	Delimita orações dentro de sentenças complexas

Fonte: Colombo (2019)

4.2 Uso de metalinguagem e conhecimento específico

A partir da análise de amostras de desempenho oral de futuros professores, obtidas a partir do banco de dados do EPPLE, foi possível verificar que a expressão do conhecimento linguístico foi o critério determinante para a classificação dos desempenhos satisfatórios e insatisfatórios. Como resultado da aplicação dos *EBBs*,

os critérios avaliativos selecionados e as faixas de proficiência linguística produzidas incorporam elementos fundamentais para a realização da tarefa.

A tarefa 5 do EPPLLE objetiva a avaliação de aspectos específicos da proficiência docente em língua estrangeira - o conhecimento específico e a metalinguagem. Desse modo, para a análise dos dados, foram elencadas, com base em Colombo (2019), quatro habilidades necessárias ao candidato para a realização da tarefa: i) a expressão de conhecimento sobre regras de uso da língua-alvo; ii) a seleção de informações importantes para o problema proposto; iii) a explicação das regras de maneira clara e inteligível e, por fim, iv) o emprego de terminologia técnica.

Considerando as habilidades listadas por Colombo (2019) como necessárias para a realização da tarefa metalinguística, o presente estudo incorpora ao construto da proficiência oral do professor de LE apenas a presença ou ausência de produção de enunciados explicativos, tendo como base estudos sobre as funções da fala docente em sala de aula, como aquelas identificadas por Elder (2001) e Freeman et al. (2015). Colombo (2019) aponta, em seu trabalho, a existência de imprecisões nas explicações providas pelos candidatos do EPPLLE, o que será discutido na seção de análise de vocabulário, uma vez que a precisão da explicação está intimamente ligada à coerência do vocabulário escolhido para tratar do problema linguístico proposto.

Uma vez estabelecida a fronteira entre os desempenhos satisfatórios e insatisfatórios - a expressão de conhecimento linguístico, o critério tomado como limitador entre os desempenhos mais proficientes é o uso de metalinguagem. A metalinguagem pode ser definida como o uso de terminologia técnica ou semi-técnica empregada para analisar ou descrever a língua (HU, 2010) e estudos indicam que níveis mais altos de proficiência estão associados ao emprego adequado de metalinguagem (HU, 2011; COLOMBO, 2019). No excerto 1, a seguir, é possível verificar que o candidato expressa conhecimento específico acerca do tópico gramatical, assim como emprega terminologia técnica para prover sua explicação de maneira satisfatória.

Excerto 1: Desempenho oral do candidato TAC.

- *LAC: so (.) &i the sentence you would like to correct is .
- *LAC: "if I happen to run into her I would tell her where you live" .
- *LAC: right ?
- *LAC: the problem you (a)re having here (.) is: basically just (.) using the correct verb form .
- *LAC: so if you say "if I happen" (.) you (a)re using the: present form .
- *LAC: and it refers to future .
- *LAC: so you have to say "I will tell her where you live" .
- *LAC: becau:se you can n(o)t (.) mix "if I happen" with "would" .
- *LAC: if you prefer to use would conversely you can also say .
- *LAC: "if I happened to run into her I would tell her where you live" .
- *LAC: but then there is a slight difference (.) in that .
- *LAC: when you say "if I happen" <it (i)s &m> [/] it (i)s something that is more likely to occur .
- *LAC: and if you say "if I happened" then: the likelihood is a bit lower .
- *LAC: so that (i)s the basic difference .

Fonte : O autor.

Em algumas amostras é possível verificar que o candidato expressa conhecimento específico, apesar da ausência de terminologia técnica para discutir o problema gramatical em questão. Nesse caso, os desempenhos também satisfazem os requisitos exigidos pela tarefa e foram considerados como desempenhos satisfatórios, pois o candidato desenvolve explicação, expressa conhecimento linguístico e identifica elementos-chave para tópico linguístico em discussão. No excerto 2 é possível perceber que o candidato cumpre a tarefa, porém não utiliza metalinguagem em sua explicação.

Excerto 2: Desempenho oral do candidato SAB.

- *SAB: I choose situation B .
- *SAB: &-um: so in this situation you have .
- *SAB: "I (ha)ve written to Maria but she has n(o)t replied" .
- *SAB: the best answer will be (.) the first one .
- *SAB: "she might be away (.) you never know (.) with her" .
- *SAB: because (.) if we see the options "might" and "must" the difference is .
- *SAB: when you say must you (a)re talking about &-um a verb or a situation (.) with a kind of a certitude [: certainty] [*] .
- *SAB: and in this situation (.) we do not have certitude [: certainty] [*] .
- *SAB: we are going to use "might" .
- *SAB: because it (i)s (.) likely that she is away .

*SAB: you do n(o)t know .
 *SAB: you (a)re not sure .
 *SAB: when you (a)re not sure you (a)re not able to use “must” .
 *SAB: you have to use “might” .
 *SAB: did you understand ?

Fonte: O autor.

Para as faixas inferiores da escala de proficiência, o critério limitador para estabelecer desempenhos mais e menos proficientes foi a habilidade de identificar/selecionar aspectos-chave relevantes para discutir o problema linguístico proposto pela tarefa. Nesse caso, a análise das amostras de desempenho mostrou que grande parte dos candidatos é capaz de reconhecer elementos linguísticos relevantes para a resolução do problema - utilizando, até mesmo, metalinguagem para desenvolver a sua explicação - porém expressam desconhecimento sobre o tema, muitas vezes produzindo enunciados permeados por incoerências lógicas e pouco fundamentados na norma da língua-alvo.

No excerto 1, a seguir, é possível identificar o uso de metalinguagem por parte de um candidato do exame, que identifica elementos relevantes para a resolução da tarefa, porém expressa desconhecimento acerca do tópico gramatical abordado.

Excerto 1: Desempenho oral do candidato TAC.

*TAC: so <the &st> [//] &-um student pay attention to situation A .
 *TAC: “if I happen to run into her I will tell her where you live” .
 *TAC: pay attention that <we use> [///] it is a conditional sentence .
 *TAC: &-um <and we &ha> [///] it is a second conditional in which
 we [//] you have to use +...
 *TAC: &-um in the first part you have used &-um (.) present .
 *TAC: but you do need to use what ?
 *TAC: past .
 *TAC: right ?
 *TAC: so “if I happened to run into her I will tell her where you live” .
 *TAC: sometimes it (i)s difficult to &-um remember all the rules .
 *TAC: but do n(o)t forget this .
 *TAC: whenever Oyou use “would”
 *TAC: right ?
 *TAC: &-um it is (.) the action trying to understand
 what the action is .
 *TAC: and &-um (.) you see that it is a possibility .
 *TAC: okay ?
 *TAC: so it (i)s not unreal .
 *TAC: okay ?

*TAC: so the: [/] the: [/] the: verb +/.

Fonte: O autor.

Localizados na faixa mais inferior estão os desempenhos de candidatos que não expressam conhecimento linguístico e tampouco identificam/selecionam elementos importantes para a discussão do tópico gramatical em questão. No excerto 3, a seguir, é possível verificar que o candidato desenvolve uma explicação que não se baseia nas normas gramaticais da língua-alvo, assim como seleciona e destaca elementos os quais não se relacionam com o problema linguístico proposto pela tarefa, evidenciando o seu desconhecimento acerca do problema proposto.

Excerto 3: Desempenho oral do candidato LID.

LID: so: (.) I chose [: choose] [] situation B .
 *LID: &-um what do you have to do here ?
 *LID: read letter A and then letter B .
 *LID: “she might be away (.) you never know with her” .
 *LID: in this situation you are using the wrong preposition .
 LID: so “with” and “her” is [: are] [] not in the context .
 *LID: you never know (.) about her .
 *LID: you would never know about her .
 *LID: you should use (.) another expression (.) to: (.) mean what you
 (.) want to day .
 *LID: letter B is better .
 *LID: “she must be in Salvador (.) you never know” .
 *LID: “you never know” because you do not know where (.) this person is
 where Mary is .
 *LID: so: (.) in letter A (.) “you never know with her” (.) the
 preposition (.) is being used wrongly .
 *LID: while in (.) letter B (.) “you never know” (.) is better .
 *LID: because you do not have a preposition .
 *LID: and you do not have (.) an undirect [: indirect]
 [*] object in your way .

Fonte: O autor.

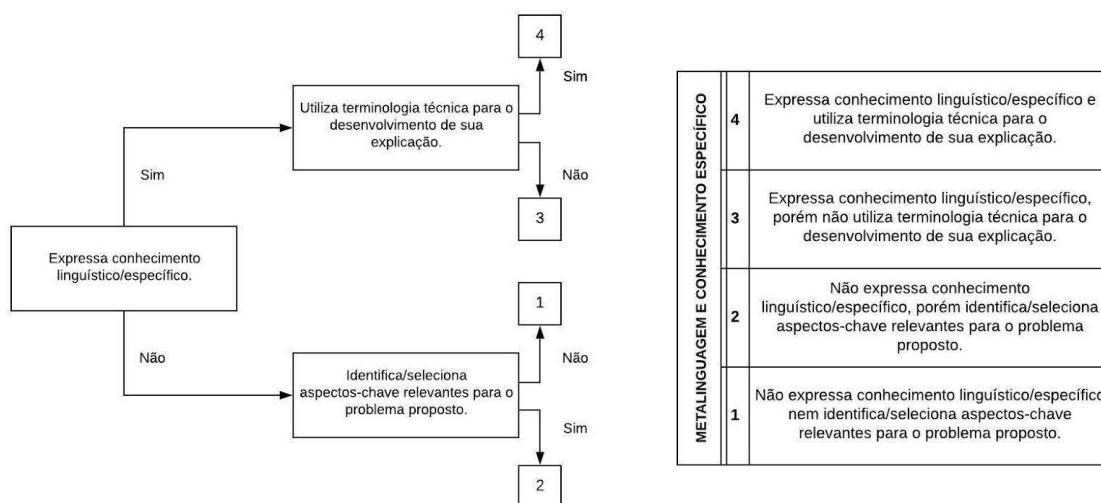
É importante destacar que, nesse sentido, a escala produzida a partir da análise das amostras de desempenho leva em consideração a presença ou a ausência de traços de habilidade necessários para abordar tópicos gramaticais. Nesse sentido, para cumprir a tarefa satisfatoriamente, o candidato deve, ao menos, expressar conhecimento específico. No caso das amostras com desempenho insatisfatório, o uso de metalinguagem é um critério que se torna irrelevante, uma

vez que o candidato provê uma explicação que apresenta incoerências em relação à norma gramatical da língua-alvo.

Sendo assim, considerando os traços de habilidade necessários para o provimento de uma explicação, foram incorporados ao construto elementos fundamentais para o provimento de explicações em sala de aula. A habilidade de expressar conhecimento linguístico para delimitar os desempenhos satisfatórios e insatisfatórios se justifica por ser o critério básico para o cumprimento da tarefa. Para as faixas superiores, o uso de metalinguagem caracteriza os desempenhos mais proficientes. Para as faixas inferiores, a habilidade de identificação/seleção de aspectos-chave para a resolução do problema linguístico proposto pela tarefa é o que determina as fronteiras entre os desempenhos insatisfatórios.

A figura 15, a seguir, apresenta a Árvore de Decisão de Desempenho e a escala de proficiência linguística desenvolvida empiricamente para a avaliação do uso de metalinguagem e do conhecimento específico no desempenho oral de professores de LE.

Figura 15 - Árvore de decisão e escala de proficiência linguística para a categoria de Metalinguagem e Conhecimento Específico, baseados em dados do EPPLE.



Fonte: O autor.

4.3 Precisão do vocabulário

A partir da análise das amostras de desempenho oral oriundas do banco de dados do EPPL, foi possível desenvolver um quadro de critérios empiricamente verificáveis que se relacionam tanto ao conhecimento ativo quanto ao conhecimento passivo do vocabulário. Além disso, os critérios visam, especificamente, a avaliação da profundidade do vocabulário utilizado pelos candidatos ao tratar do problema proposto pela tarefa metalinguística do exame. As delimitações realizadas seguem orientações de Milton (2009) para o estabelecimento de um foco avaliativo. Dessa forma, objetivou-se desenvolver uma escala que avalia a precisão do vocabulário utilizado pelos candidatos em seu desempenho oral.

Considerando as dimensões da avaliação do vocabulário de Read (2000), é possível dizer que o construto da precisão do vocabulário é integrado a um construto maior da proficiência oral do professor de LE - a expressão de conhecimento linguístico, uma vez que a escolha das palavras realizada pelo candidato reflete a sua habilidade de explicar a LE na língua-alvo (FREEMAN et al., 2015). Além disso, o construto operacionalizado é compreensivo, pois considera o *input* presente na tarefa metalinguística, assim como é dependente do contexto, uma vez que a produção oral se relaciona a uma tarefa que simula uma situação real de interação entre professor e aluno.

Para a classificação dos desempenhos mais e menos proficientes, foi tomado como critério principal o estabelecimento de relações coerentes entre terminologia técnica e/ou palavras referentes ao problema linguístico presentes na produção oral dos candidatos. Conforme apontado por Colombo (2019), parte das amostras de desempenho não apresentam emprego de metalinguagem, porém contém uma série de palavras e referentes os quais se relacionam ao problema linguístico proposto pela tarefa, sendo possível, dessa forma, verificar a coerência da explicação por meio da análise da precisão das palavras utilizadas pelos candidatos.

O excerto 1, a seguir, apresenta a transcrição da amostra de desempenho oral do candidato TAC, em que se podem observar associações incoerentes entre a terminologia técnica empregada e as demais palavras escolhidas pelo candidato para abordar o problema linguístico proposto pela tarefa. Nota-se que, dessa forma, a precisão do vocabulário reflete um construto maior: o conhecimento do candidato acerca do tópico linguístico abordado. Dessa forma, evita-se que candidatos que

expressam desconhecimento linguístico, mas empregam terminologia técnica, sejam classificados nas faixas mais altas da escala - uma possível solução para a questão levantada por Colombo (2019).

Excerto 1 - Desempenho oral do candidato TAC

- *RIC: let's go .
- *RIC: on [: in] [*] situation B (.) the best alternative is letter B .
- *RIC: you can n(o)t (.) use the alternative A (.) because (.) the (.) verb tenses in the second sentence is wrong .
- *RIC: if you (.) use "she might be away" (.) you have to change the tense "you: never know xxx her" to: another thing to [/] to say .
- *RIC: this is completely unsense [/] (.) nonsense .
- *RIC: but (.) alternative B is correct .
- *RIC: if you (.) really wanted to use the alternative A (.) &yo you could (.) say: .
- *RIC: she might be away (.) you [/] you never know about that .

Fonte: O autor.

À vista disso, por se tratar de uma tarefa metalinguística, o emprego preciso de terminologia técnica foi tomado como critério para delimitar as faixas superiores da escala de proficiência linguística. Uma vez que a tarefa número cinco do EPPL aborda um problema linguístico e também orienta o candidato a empregar metalinguagem, o uso preciso de terminologia técnica sugere que o candidato possui níveis de proficiência mais altos. Além disso, incorporar o emprego de metalinguagem no quadro de critérios avaliativos também reflete o construto do conhecimento específico necessário ao professor de LE para ensinar a língua-alvo (ELDER, 2001; FREEMAN et al., 2015).

O excerto 2, a seguir, apresenta a transcrição do desempenho oral do candidato LAC, que emprega terminologia técnica de maneira precisa, assim como estabelece uma relação coerente entre os termos técnicos utilizados e seus referentes para abordar o problema linguístico proposto pela tarefa metalinguística.

Excerto 2 - Desempenho oral do candidato LAC

- *LAC: so (.) &i the sentence you would like to correct is .
- *LAC: "if I happen to run into her I would tell her where you live" .
- *LAC: right ?
- *LAC: the problem you (a)re having here (.) is: basically just (.) using the correct verb form .
- *LAC: so if you say "if I happen" (.) you (a)re using the: present form .

*LAC: and it refers to future .
 *LAC: so you have to say "I will tell her where you live" .
 *LAC: becau:se you can n(o)t (.) mix "if I happen" with "would" .
 *LAC: if you prefer to use would conversely you can also say .
 *LAC: "if I happened to run into her I would tell her where you live" .
 *LAC: but then there is a slight difference (.) in that .
 *LAC: when you say "if I happen" <it (i)s &m> [//] it (i)s something
 that is more likely to occur .
 *LAC: and if you say "if I happened" then: the likelihood is a bit lower .
 *LAC: so that (i)s the basic difference .

Fonte: O autor.

Para os níveis inferiores, além da incoerência entre as palavras escolhidas para abordar o tópico linguístico proposto, a habilidade de reconhecer palavras-chave importantes relacionadas ao problema gramatical foi tomada como critério limitador entre as faixas mais baixas da escala. Foi possível observar que um número expressivo de candidatos não demonstrou conhecimento acerca das palavras presentes nos tópicos propostos, assim como desconheciam *phrasal verbs* empregados como distratores, provendo uma explicação incorreta e pouco satisfatória em vista do objetivo da tarefa.

O excerto 3, a seguir, apresenta a transcrição do desempenho oral do candidato TAC, em que o examinando emprega corretamente terminologia técnica, assim como identifica palavras-chave necessárias para abordar o problema linguístico proposto, porém expressa desconhecimento acerca do tópico, provendo uma explicação imprecisa e, como consequência, teve seu desempenho classificado como insatisfatório.

Excerto 3 - Desempenho oral do candidato TAC

*TAC: so <the &st> [//] &-um student pay attention to situation A .
 *TAC: "if I happen to run into her I will tell her where you live" .
 *TAC: pay attention that <we use> [///] it is a conditional sentence .
 *TAC: &-um <and we &ha> [///] it is a second conditional in which
 we [//] you have to use +...
 *TAC: &-um in the first part you have used &-um (.) present .
 *TAC: but you do need to use what ?
 *TAC: past .
 *TAC: right ?
 *TAC: so "if I happened to run into her I will tell her where you live" .
 *TAC: sometimes it (i)s difficult to &-um remember all the rules .
 *TAC: but do n(o)t forget this .

*TAC: whenever 0you use “would”
 *TAC: right ?
 *TAC: &-um it is (.) the action trying to understand
 what the action is .
 *TAC: and &-um (.) you see that it is a possibility .
 *TAC: okay ?
 *TAC: so it (i)s not unreal .
 *TAC: okay ?
 *TAC: so the: [/] the: [/] the: verb +/.

Fonte: O autor.

Os candidatos que expressaram desconhecimento de vocabulário em sua produção oral (conhecimento ativo), como também na interpretação da tarefa (conhecimento passivo), foram classificados na faixa mais baixa da escala, por apresentarem um desempenho extremamente insatisfatório. O excerto 4, a seguir, apresenta a transcrição do desempenho oral do candidato LID que, ao reconhecer erroneamente a sentença *you never know with her* como agramatical, desenvolve uma explicação incoerente, imprecisa e que expressa desconhecimento em relação ao tópico abordado pela tarefa metalinguística.

Excerto 4 - Desempenho oral do candidato LID

LID: so: (.) I chose [: choose] [] situation B .
 *LID: &-um what do you have to do here ?
 *LID: read letter A and then letter B .
 *LID: “she might be away (.) you never know with her” .
 *LID: in this situation you are using the wrong preposition .
 LID: so “with” and “her” is [: are] [] not in the context .
 *LID: you never know (.) about her .
 *LID: you would never know about her .
 *LID: you should use (.) another expression (.) to: (.) mean what you
 (.) want to day .
 *LID: letter B is better .
 *LID: “she must be in Salvador (.) you never know” .
 *LID: “you never know” because you do not know where (.) this person is
 where Mary is .
 *LID: so: (.) in letter A (.) “you never know with her” (.) the
 preposition (.) is being used wrongly .
 *LID: while in (.) letter B (.) “you never know” (.) is better .
 *LID: because you do not have a preposition .
 *LID: and you do not have (.) an undirect [: indirect]
 [*] object in your way .

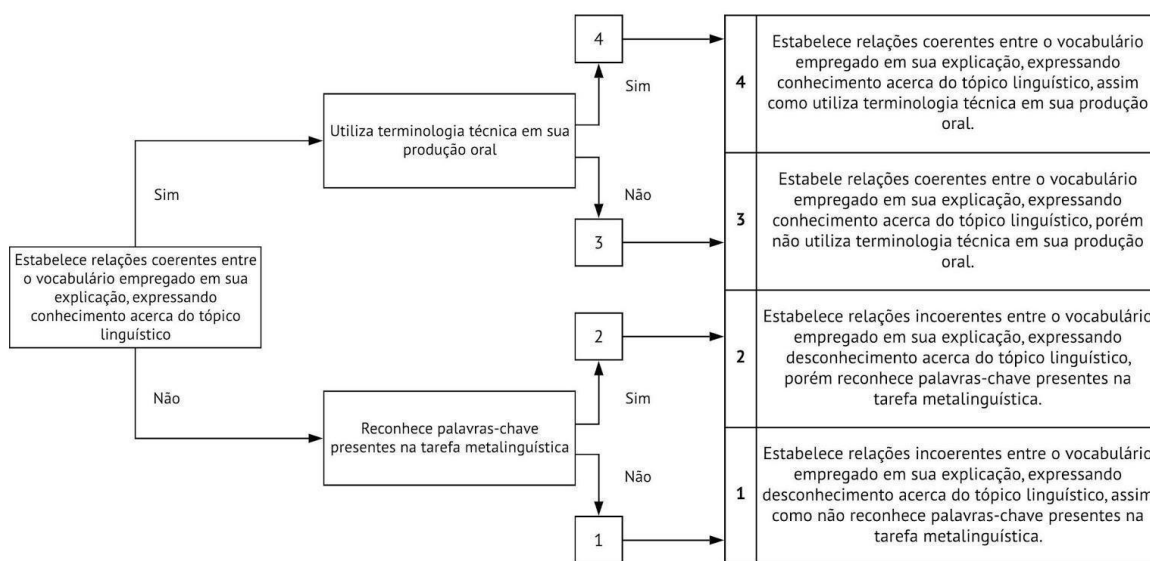
Fonte: O autor.

Dessa maneira, é possível dizer que o estabelecimento de uma relação de coerência entre as palavras empregadas na explicação dos candidatos é o que determina, em primeiro lugar, o seu grau de precisão. Além disso, os desempenhos observados e classificados como mais precisos também apresentaram emprego adequado de metalinguagem, o que caracteriza o desempenho mais proficiente entre as amostras analisadas, por serem extremamente precisos quanto ao uso de terminologia técnica e expressarem conhecimento de vocabulário.

Nos desempenhos menos satisfatórios, ou seja, aqueles que apresentam incoerências entre as palavras empregadas para o provimento da explicação, o reconhecimento de palavras-chave para a resolução do problema gramatical foi tomado como critério que limita as faixas mais baixas da escala e que caracteriza o desempenho menos proficiente entre as amostras analisadas, por serem extremamente imprecisos quanto ao uso de terminologia técnica e expressarem desconhecimento de vocabulário.

A figura 16, a seguir, ilustra a Árvore de Decisão de Desempenho e a escala de proficiência linguística desenvolvida para a avaliação da precisão do vocabulário com base em amostras de desempenho oral de candidatos do EPPLE.

Figura 16 - Árvore de Decisão de Desempenho e escala de proficiência linguística para a avaliação da precisão do vocabulário.



Fonte: O autor.

4.4 Pronúncia

A partir da análise de amostras de desempenho oral obtidas do banco de dados do EPPL, foi possível verificar que, dentre os elementos apontados por Fulcher (2014), Thomson (2018) e Ghanem e Kang (2018) como possíveis definições operacionais para a pronúncia, a produção de desvios supra-segmentais tais como o emprego da entoação e da tonicidade, assim como a presença de aspectos segmentais, tais como variações na produção de consoantes e vogais, configuram como critérios empiricamente verificáveis para a operacionalização da categoria avaliativa da pronúncia.

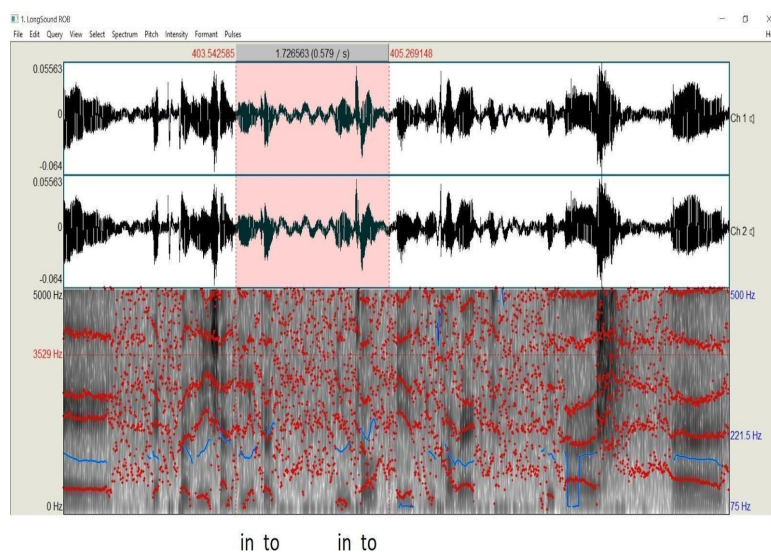
A partir da observação dos desempenhos orais dos candidatos, assim como da consideração das discussões acerca dos conceitos de sotaque e inteligibilidade na literatura, é possível dizer que grande parte dos desempenhos é inteligível e, naturalmente, apresentam sotaque - ou seja, produção oral a qual apresenta produção de sons os quais podem ser identificados como não pertencentes a variedades prestigiadas da língua-alvo. Dessa forma, a presença de desvios na produção de consoantes e vogais não pode configurar, por si só, um critério válido para a delimitação dos desempenhos mais e menos proficientes, ao passo que, se somados a desvios de ordem supra-segmental, tais variações podem afetar, em maior grau, a inteligibilidade do enunciado.

Além disso, foi possível observar que o emprego inadequado da tonicidade nas palavras constitui um critério válido para a classificação dos desempenhos mais e menos satisfatórios. Para Fulcher (2014) e Ghanem e Kang (2018), desvios supra-segmentais como o emprego inadequado da tonicidade, geralmente, demandam maior esforço cognitivo do interlocutor, por afetar com maior gravidade a produção de sentidos, se comparado à variação na produção de elementos segmentais, definindo-se, dessa forma, como um critério importante para o construto da pronúncia do professor de LE.

Na figura 17, a seguir, é possível verificar o emprego inadequado da tonicidade na palavra *into*, pelo candidato ROB, a partir da observação da duração da sílaba e da amplitude e pico das ondas sonoras. O *software* Praat foi utilizado para a análise dos aspectos supra-segmentais, uma vez que ele possibilita a

visualização das ondas sonoras e de outras propriedades do som, como partes proeminentes do enunciado. No caso do candidato ROB, o desvio cometido, repetidamente, pode demonstrar influência das palavras oxítonas do português brasileiro, as quais se definem por apresentarem sílaba tônica em primeira posição e compõem um número expressivo na língua portuguesa - o segundo maior grupo de palavras, atrás apenas das paroxítonas (AGOSTINHO e ARAUJO, 2007).

Figura 17 - Análise da pronúncia do candidato ROB pelo PRAAT



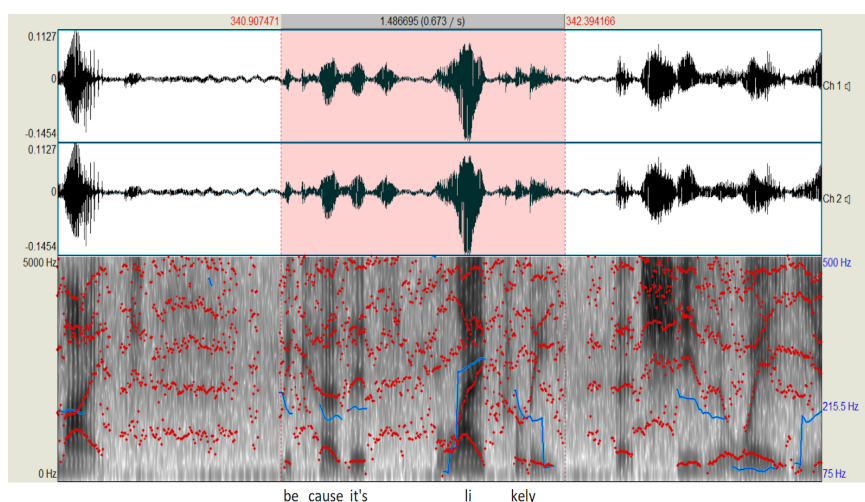
Fonte: O autor.

Outro aspecto importante observado nas amostras de desempenho oral foi o emprego de entoação como dispositivo para destacar elementos importantes empregados na explicação do problema proposto pela tarefa 5 do EPPL. Conforme discutido anteriormente, a entoação é fundamental para a produção de sentidos e para a inteligibilidade do enunciado (GHANEM e KANG, 2018) e, no caso da avaliação da proficiência oral de professores de LE, a entoação desempenha papel fundamental para que a explicação provida ao aluno seja inteligível. Dessa maneira, o emprego de entoação para destacar partes importantes do enunciado é o que limita os desempenhos mais e menos proficientes nas faixas superiores.

Na figura 18, a seguir, é possível verificar que o candidato SAB emprega a entoação para destacar a palavra *likely* em seu enunciado, visivelmente mais proeminente que as palavras anteriores, *because it's*, possuindo um padrão de tom

*rise-fall*⁴⁰ (ascendente-descendente). Nesse caso, o candidato SAB destaca a palavra *likely* para dar ênfase à natureza incerta do emprego do verbo modal *might* na língua inglesa, em comparação com outro verbo modal presente na tarefa, *must*. Dessa maneira, é possível observar que a entoação pode ser fundamental para a inteligibilidade de uma explicação provida na língua-alvo, assim como o emprego de pausas, também observável no *screenshot*, como dispositivo de destaque de elementos os quais são importantes para a compreensão da explicação provida.

Figura 18 - Análise da pronúncia do candidato SAB pelo PRAAT



Fonte: O autor.

No quadro 14, a seguir, é possível verificar a classificação dos candidatos cujos desempenhos foram avaliados como satisfatórios, por empregarem de maneira adequada a tonicidade das palavras. Além disso, o quadro indica quais candidatos utilizaram a entoação com a finalidade de destacar palavras-chave relevantes em suas explicações. Tanto o emprego adequado da tonicidade das palavras, quanto a utilização da entoação como dispositivo de destaque demonstram um maior controle fonológico da LE pelo candidato, o que caracteriza os desempenhos mais satisfatórios observados nas amostras de desempenho oral.

⁴⁰ Os cinco padrões de tom identificados por Brazil (1997) são: (1) fall; (2) rise, (3) fall-rise, (4) rise-fall, (5) level.

Quadro 14 - Emprego de entoação como dispositivo de destaque de palavras-chave nos desempenhos classificados como satisfatórios

Amostra	Emprega entoação?	Classificação
LUC	Não	3
SAB	Sim	4
LAC	Sim	4
LID	Sim	4
MAR	Não	3
THI	Não	3
MAC	Não	3
JOA	Sim	4
JEQ	Sim	4
ISA	Não	3
DES	Não	3
DAL	Não	3
CLA	Sim	4
CAS	Sim	4
BAA	Sim	4

Fonte: O autor.

Para as faixas inferiores, a produção frequente de variações segmentais, aliadas ao emprego inadequado da tonicidade, foram tomados como critérios limitadores para os desempenhos menos proficientes da escala de proficiência produzida. É importante destacar que as variações segmentais podem afetar, em menor grau, a inteligibilidade do que está sendo dito. Porém, quando tais variações ocorrem concomitantemente a desvios de emprego de tonicidade, por exemplo, é possível afirmar que o dano à inteligibilidade é mais significativo, assim como um maior esforço cognitivo para a compreensão do enunciado será necessário por parte do interlocutor.

Dessa forma, a definição operacional da pronúncia, assim como a organização dos critérios avaliativos em sua respectiva Árvore de Decisão de

Desempenho estabelece que, variações na produção de vogais e consoantes, concomitantes ao emprego inadequado de tonicidade, configuram critérios válidos para classificar um desempenho como insatisfatório, ao passo que a produção de variações em nível segmental, isoladamente, não deve ser tomada como critério para a classificação dos desempenhos em satisfatórios e insatisfatórios, por relacionar-se a uma visão ideal da pronúncia de um falante nativo e, consequentemente, ter pouca validade empírica.

O quadro 15, a seguir, apresenta as amostras de desempenho oral avaliadas como insatisfatórias, a transcrição das variações segmentais e inadequações supra-segmentais, e sua respectiva classificação na escala de proficiência linguística.

Quadro 15 - Variações segmentais, inadequações supra-segmentais e classificação dos desempenhos avaliados como insatisfatórios

Amostra	Variações segmentais	Desvios supra-segmentais	Transcrição	Faixa
ROB	2	2	another /ə'nɒdə/, into /ɪn'tu/, redundancy /redun'dənsi/	2
RIT	9	3	error /'ɛ hɔ/, if /ɪ'fi/, because /bi'kɔz/, explain /'ekspleɪn/, the /de/, tell /tɛl/, something /'sʌm tɪŋg/, her /heɪ/, happen /ha'pen/, would /'wʊdi/	1
KAR	6	1	to /tʃu:/, planned /plæ'nɪd/, the /te/, will /wiu/, also /'aʊso/, instant /'ɪstənt/	1
GUS	3	1	correct /kə'reɪ/, allowed /a'laʊəd/, sentence /sentən'sɪ/	2

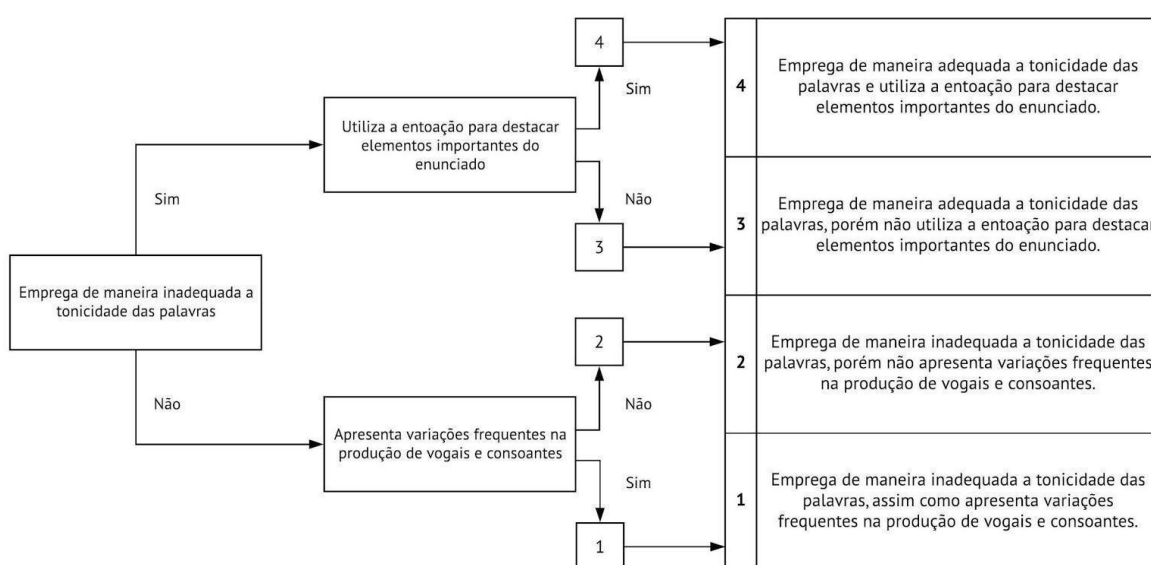
Fonte: O autor.

Dessa maneira, considerando os aspectos segmentais e supra-segmentais para a avaliação da pronúncia, foram incorporados ao construto e tomados como critérios avaliativos a produção de desvios no emprego da tonicidade das palavras, a presença de variações na produção de vogais e consoantes e, por fim, o emprego da entoação para destacar elementos importantes do enunciado. Como critério principal, o emprego inadequado da tonicidade limita os desempenhos satisfatórios e insatisfatórios. Nas faixas inferiores, a presença de desvios na produção de vogais e

consoantes estabelece a fronteira entre as duas primeiras faixas da escala. Quanto aos desempenhos satisfatórios, o emprego da entoação ao prover a explicação ao aluno hipotético classifica os desempenhos como mais e menos proficientes.

A figura 19, a seguir, apresenta a Árvore de Decisão de Desempenho completa e a escala de proficiência linguística produzida como resultado da análise dos dados do desempenho oral dos candidatos do EPPLE.

Figura 19 - Árvore de Decisão de Desempenho e escala de proficiência linguística para a avaliação da pronúncia



Fonte: O autor.

4.5 Precisão gramatical

A partir da análise das amostras de desempenho oral obtidas do banco de dados do EPPLE foi possível verificar que, no escopo da Taxonomia de Estratégia de Superfície, desenvolvida por Dulay et al. (1982), os desvios com maior número de ocorrências foram os de má formação de palavras - fenômeno o qual foi escolhido para classificar os desempenhos mais proficientes, limitando as duas faixas superiores da escala de proficiência, juntamente com a adição de morfemas.

Segundo Dulay et al. (1982), os desvios de má formação se caracterizam pelo uso da forma incorreta de um morfema ou estrutura, podendo ser classificados como regularizações, arquiformas e formas alternantes. Conforme apontado por Dulay et al. (1982), os erros de má formação e de adição não são aleatórios e indicam que os aprendizes estão no processo de tornarem-se mais proficientes, uma vez que se tratam de desvios frequentemente produzidos por falantes em diferentes níveis de proficiência.

Na tabela 2 a seguir, é possível verificar o número de desvios gramaticais por categoria em relação às amostras analisadas.

Tabela 2 - Desvios de precisão gramatical e sua respectiva classificação por amostra de desempenho oral.

Amostra	Omissão	Adição	Má formação	Má ordenação
ROB	0	1	1	0
LUC	1	0	0	0
SAB	0	0	2	0
THY	0	0	1	0
LAC	0	0	0	0
LID	0	0	2	0
MAR	0	0	2	0
RIC	0	0	3	0
TAC	1	0	1	2
THI	1	1	0	0
TAS	0	0	0	0
SUE	3	0	1	0
BAA	0	0	0	0
BRU	0	0	0	0
CAH	1	0	1	0
CAS	0	0	0	0
CLA	0	1	1	0
CLC	0	0	0	0

DAL	0	0	0	0
DEM	1	0	0	0
DES	1	0	2	0
GUS	2	0	0	0
ISA	1	0	0	0
JEQ	0	0	0	0
JOA	0	0	0	0
KAR	0	0	4	1
MAC	0	0	0	0
RIT	0	2	3	0

Fonte: O autor.

Como critério para estabelecer limites entre as faixas mais altas (4 e 3, respectivamente), foi incorporada ao construto da escala de proficiência a presença de adição na produção oral dos desempenhos analisados. Além de caracterizar-se por um desvio pouco prejudicial à compreensão do enunciado (DULAY et al., 1982), os desvios de adição observados aparentam ser resultado de tradução literal da Língua Materna, nesse caso, do português ou de experimentações com o sistema da língua-alvo. No excerto 1, a seguir, é possível verificar que o candidato adicionou um morfema gramatical que não estaria presente em um enunciado bem formado em língua inglesa: a palavra *to*, em *the guy can not to run into her*.

Excerto 1 - Transcrição do desempenho oral do candidato ROB.

*ROB: &-um (.) <the &fir> [/] (.) <the first> [/] <the situation A> [/] in the situation A (.) &-um the: [/] the preposition "into" [/] (.) "into" is: incorrect .

*ROB: becau:se &-um the: (.) [/] the guy (.) can [/] can not (.) &-um (.) to run into (.) her .

*ROB: &-um (.) &-um &sh she or he (.) can [/] &-um can use another [/] (.) another preposition like to run &fo &-um: for her (.) or: (.) &-um by &he &-um yes for her .

ROB: &-um an:d <the> [/] we have a [/] a redundance [: redundancy] [] a [/] a pleonasm <that> [/] because (.) we repeat "her" a lot of times .

*ROB: an:d &-um .

Fonte: O autor.

No excerto 2, a seguir, é possível verificar que houve a omissão do verbo auxiliar *being* na construção do enunciado no presente perfeito progressivo em *it is not used correctly in this sentence*. Para Dulay et al. (1982), a omissão de morfemas gramaticais é mais comum que a omissão de palavras de conteúdo, o que pôde ser verificado pela análise das omissões de morfemas encontradas nas amostras de desempenho oral do EPPLE. Dessa maneira, por ser considerado um desvio grave na língua inglesa (FULCHER, 2014), a omissão de palavras/morfemas foi tomada como critério inicial para diferenciar os desempenhos mais e menos satisfatórios.

Excerto 2 - Transcrição do desempenho oral do candidato THI

*THI: in situation B <the best alternative> [/] (.) &-um the alternative which <best &desc> [/] best completes the sentence (.) would be &-um letter A .

*THI: "she might be away you never know with her" .

*THI: because in letter B it says .

*THI: "she must be in Salvador" .

*THI: "must" is not used &-um correctly in this sentence .

*THI: because "must" represents &-um an obligation .

*THI: and &-um: the person should have used &-um

*THI: "<she> [/] she is probably in Salvador" .

*THI: it (i)s a possibility .

*THI: an:d not "must" .

Fonte: O autor.

Para Fulcher (2014), a omissão é um desvio que pode comprometer consideravelmente a compreensão de um enunciado, sobretudo quando o item que é omitido é um pronome e, para Dulay et al. (1982), quando envolve qualquer morfema de conteúdo. Na língua inglesa, a omissão de pronomes pode causar graves mal entendidos e isso constitui um forte argumento para incorporar esse tipo de desvio no construto do exame - por isso, é o critério que classifica os desempenhos em satisfatórios e insatisfatórios.

Para delimitar as fronteiras entre as faixas inferiores da escala de proficiência, foi tomado como critério a má ordenação sintática dos enunciados. Para Dulay et al. (1982), desvios de má ordenação revelam que determinados padrões sintáticos foram assimilados pelos aprendizes que replicam as estruturas de tais padrões em enunciados os quais deveriam possuir outra ordenação. Para Fulcher (2014), desvios relacionados à ordenação das palavras em um enunciado são muito graves

e por isso configuram como possíveis componentes da operacionalização de um construto.

No excerto 3, a seguir, é possível verificar o uso do auxiliar *do* em um enunciado interrogativo posicionado como em um enunciado afirmativo, assim como o posicionamento do pronome interrogativo *what* no fim da sentença. Além disso, é possível verificar que o candidato omite o pronome sujeito ao desenvolver o seu enunciado em *whenever use would*.

Excerto 3 - Transcrição do desempenho oral do candidato TAC

*TAC: so <the &st> [/] &-um student pay attention to situation A .
 *TAC: "if I happen to run into her I will tell her where you live" .
 *TAC: pay attention that <we use> [///] it is a conditional sentence .
 *TAC: &-um <and we &ha> [///] it is a second conditional in which
 we [/] you have to use +...
 *TAC: &-um in the first part you have used &-um (.) present .
 *TAC: but you do need to use what ?
 *TAC: past .
 *TAC: right ?
 *TAC: so "if I happened to run into her I will tell her where you live" .
 *TAC: sometimes it (i)s difficult to &-um remember all the rules .
 *TAC: but do n(o)t forget this .
 *TAC: whenever use "would"
 *TAC: right ?
 *TAC: &-um it is (.) the action trying to understand
 what the action is .
 *TAC: and &-um (.) you see that it is a possibility .
 *TAC: okay ?
 *TAC: so it (i)s not unreal .
 *TAC: okay ?
 *TAC: so the: [/] the: [/] the: verb +/.

Fonte: O autor.

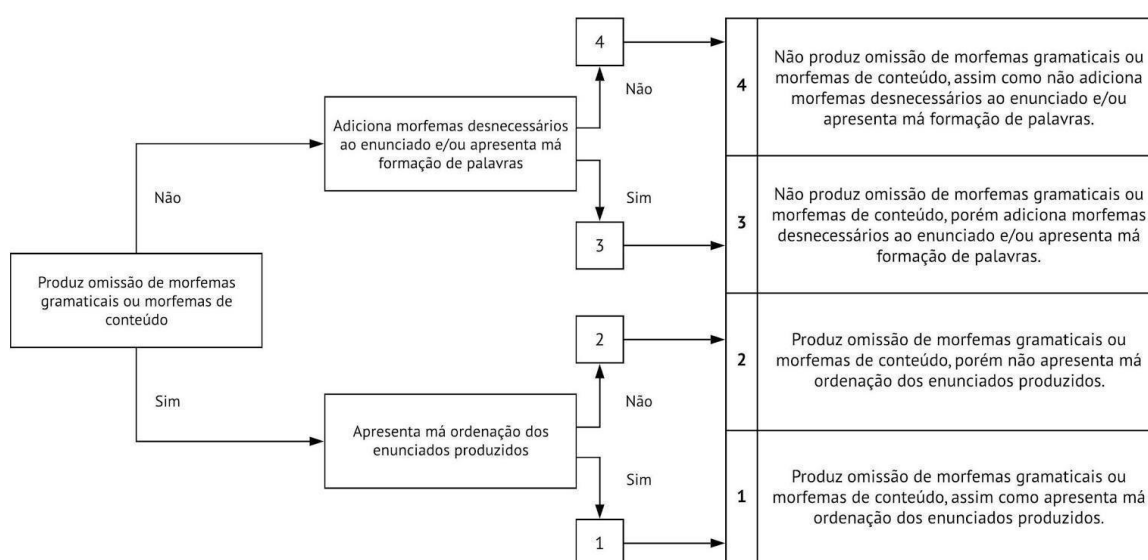
Dessa maneira, atentando-se aos desvios relacionados à categoria avaliativa da precisão gramatical, foram incorporados ao construto todos os fenômenos de imprecisão citados na Taxonomia de Estratégia de Superfície, de Dulay et al. (1982), a qual embasa o presente estudo. Para a delimitação dos desempenhos mais e menos satisfatórios, foi considerada a presença de omissão de morfemas gramaticais e de conteúdo na produção oral dos candidatos.

Para as faixas superiores, a presença de adição ou má formação de palavras foi definida como critério delimitador dos desempenhos satisfatórios, o que indicaria que os candidatos estão em fase de desenvolvimento de sua proficiência - e o que

seria aceitável pelo fato de se tratarem de professores ainda em formação. Para as faixas inferiores, a má ordenação de enunciados foi considerada como critério para delinear os limites entre os níveis mais baixos de proficiência.

A figura 2, a seguir, ilustra a Árvore de Decisão de Desempenho e a escala de proficiência linguística desenvolvidas com base nas amostras de desempenho oral do EPPLE para a avaliação da precisão gramatical.

Figura 20 - Árvore de Decisão de Desempenho e escala de proficiência para a precisão gramatical



Fonte: O autor.

4.6 Fluência

A partir da análise de amostras de desempenho oral obtidas do banco de dados do EPPLE, nas quais futuros professores de LE utilizavam metalinguagem para prover explicações sobre problemas linguísticos, foi possível verificar que, dentre os possíveis critérios os quais compõem definições operacionais da fluência na literatura e em exames de proficiência linguística, as pausas, repetições, autocorrekções e reformulações foram fenômenos observados e analisados a partir de seu contexto enunciativo.

As pausas foram os elementos predominantes em número de ocorrências, sendo dessa forma, incorporadas como critério definidor de limites entre os desempenhos mais e menos satisfatórios. Além do número de ocorrências, o contexto de realização das pausas nos enunciados também foi levado em consideração, considerando que as pausas não são apenas obstáculos para a automaticidade da fala, mas também estabelecem limites entre enunciados e funcionam como dispositivos enunciativos para ganho de tempo no processo da elaboração da produção oral.

A tabela 3, a seguir, apresenta o número de fenômenos de hesitação encontrados em cada amostra de desempenho oral analisada e a sua respectiva classificação.

Tabela 3 - Número de fenômenos de hesitação observados nas amostras de desempenho oral, e sua respectiva classificação.

Amostra	Pausas	Repetição	Autocorreção	Reformulação	Classificação
LUC	6	1	0	0	3
THI	7	1	0	1	3
MAR	6	4	0	0	3
LAC	8	1	0	0	4
SAB	8	0	0	0	4
SUE	10	1	0	0	3
THY	12	2	0	0	3
TAC	13	4	5	1	2
RIC	13	2	1	0	2
TAS	16	1	0	1	3
LID	17	0	0	0	2
ROB	28	10	3	1	1
BAA	12	1	0	0	4
BRU	14	0	1	0	4
CAH	7	0	0	0	3
CAS	19	5	0	0	2
CLA	13	1	0	1	4

CLC	14	0	0	0	3
DAL	14	3	1	0	3
DEM	18	2	1	0	2
DES	15	0	1	0	3
GUS	9	0	1	2	3
ISA	5	0	0	0	3
JEQ	14	2	2	0	4
JOA	12	0	0	0	4
KAR	24	8	7	2	1
MAC	8	2	1	1	2
RIT	19	1	0	1	2

Fonte: O autor.

Além disso, observa-se que uma parte significativa das pausas são empregadas como dispositivo comunicativo para destacar elementos importantes da produção oral dos candidatos. Geralmente, tais elementos carregam informações importantes para a compreensão da exposição oral. Esse fenômeno específico, observado nos desempenhos mais satisfatórios do banco de dados, foi incorporado ao quadro de critérios definidores de limites entre as faixas superiores da escala de proficiência, por se tratar de uma característica desejável no desempenho oral de professores de LE.

No excerto 1, a seguir, o candidato SAB explica as implicações resultantes do uso de dois verbos modais da língua inglesa: *may* e *might*. É possível verificar a presença de pausas silenciosas ao fim dos enunciados, assim como de pausas preenchidas que indicam a elaboração da fala. Porém, no enunciado *because it (i)s (.) likely that she is away*, a pausa realizada em posição anterior a *likely* é utilizada como dispositivo de destaque, uma vez que o termo está relacionado ao significado do verbo modal *may*, não caracterizando, dessa forma, pausa não natural ou falta de fluência do candidato.

Excerto 1 - Transcrição do desempenho oral do candidato SAB

*SAB: I choose situation B .

*SAB: &-um: so in this situation you have .

*SAB: “I (ha)ve written to Maria but she has n(o)t replied” .
 *SAB: the best answer will be (.) the first one .
 *SAB: “she might be away (.) you never know (.) with her” .
 *SAB: because (.) if we see the options “might” and “must” the difference is .
 SAB: when you say must you (a)re talking about &-um a verb or a situation (.) with a kind of a certitude [: certainty] [] .
 SAB: and in this situation (.) we do not have certitude [: certainty] [] .
 *SAB: we are going to use “might” .
 *SAB: because it (i)s (.) likely that she is away .
 *SAB: you do n(o)t know .
 *SAB: you (a)re not sure .
 *SAB: when you (a)re not sure you (a)re not able to use “must” .
 *SAB: you have to use “might” .
 *SAB: did you understand ?

Fonte: O autor.

Na tabela 4, a seguir, é possível observar os desempenhos classificados como satisfatórios, ou seja, que apresentaram maior naturalidade quanto ao emprego das pausas, classificados na faixa 3 da escala, assim como os candidatos que utilizaram as pausas como dispositivo de destaque em sua exposição durante a realização da tarefa metalinguística, classificados na faixa 4.

Tabela 4 - Uso de pausas para destacar elementos importantes do enunciado por amostra de desempenho oral e sua respectiva classificação

Amostra	Pausa para destacar?	Classificação
LUC	Não	3
THI	Não	3
MAR	Não	3
LAC	Sim	4
SAB	Sim	4
SUE	Não	3
THY	Não	3
TAS	Não	3
BAA	Sim	4
BRU	Sim	4
CAH	Não	3

CLA	Sim	4
CLC	Não	3
DAL	Não	3
DES	Não	3
GUS	Não	3
ISA	Não	3
JEQ	Sim	4
JOA	Sim	4

Fonte: O autor.

É importante mencionar também a ocorrência de pausas associadas às demais manifestações de hesitação, as quais são descritas na literatura da avaliação da proficiência oral, assim como nas escalas de proficiência linguística de exames como o TOEFL iBT, IELTS e ACTFL, por exemplo. Os fenômenos observados foram i) Repetição de sílabas e palavras, ii) Autocorreção e substituição de elementos inadequados e iii) Reformulação de enunciados. Também é possível observar que os desempenhos cujos candidatos produzem muitas pausas, geralmente, apresentam maior número de ocorrências de outros fenômenos de hesitação, como repetições, autocorreções e reformulações.

Dessa forma, o concatenamento de outros fenômenos de hesitação, somados à ocorrência frequente de pausas não naturais⁴¹, foram incluídos como critérios para classificar os desempenhos menos satisfatórios, por prejudicarem em maior grau a inteligibilidade da produção oral (FULCHER, 2014). Sendo assim, a partir da análise dos dados, é possível observar que quanto maior o número de autocorreções e reformulações associadas às pausas silenciosas e preenchidas, maior pode ser o esforço cognitivo demandado para a compreensão da produção oral por parte do interlocutor (CENOS, 2000) - neste caso, alunos de LE, o que justificaria a classificação do candidato como insatisfatória.

É importante ressaltar, ainda, a possível influência da dificuldade da tarefa metalinguística na produção de fenômenos de hesitação: a tarefa requer que o

⁴¹ Pausas naturais, para Cenoz (2000), ocorrem no final dos enunciados e funcionam como elemento de ligação. Pausas não naturais ocorrem entre os elementos de um mesmo enunciado, como resultado de hesitação, frequentemente resultado de planejamento e acompanhadas de outros fenômenos de hesitação como autocorreções e repetições.

falante processe as informações presentes em seu enunciado, as quais estão relacionadas a problemas linguísticos. Ao mesmo tempo, o candidato deve prover uma explicação na língua-alvo que aborde o tópico proposto na tarefa 5 do teste oral do exame.

O excerto 2, a seguir, ilustra o emprego de um número considerável de pausas no desempenho oral do candidato LID, o que pode ser relacionado com uma possível dificuldade em expressar conhecimento linguístico na língua-alvo. Outro aspecto que reforça essa hipótese é a incoerência da resposta provida pelo candidato.

Excerto 2 - Transcrição do desempenho oral do candidato LID.

LID: so: (.) I chose [: choose] [] situation B .
 *LID: &-um what do you have to do here ?
 *LID: read letter A and then letter B .
 *LID: “she might be away (.) you never know with her” .
 *LID: in this situation you are using the wrong preposition .
 LID: so “with” and “her” is [: are] [] not in the context .
 *LID: you never know (.) about her .
 *LID: you would never know about her .
 *LID: you should use (.) another expression (.) to: (.) mean what you
 (.) want to day .
 *LID: letter B is better .
 *LID: “she must be in Salvador (.) you never know” .
 *LID: “you never know” because you do not know where (.) this person is
 where Mary is .
 *LID: so: (.) in letter A (.) “you never know with her” (.) the
 preposition (.) is being used wrongly .
 *LID: while in (.) letter B (.) “you never know” (.) is better .
 *LID: because you do not have a preposition .
 *LID: and you do not have (.) an undirect [: indirect]
 [*] object in your way .

Fonte: O autor.

A análise dos desempenhos orais apresenta indícios de que repetições frequentemente foram realizadas durante o processamento de enunciados, assim como sugerem dificuldade, por parte do candidato, em lidar com estruturas morfológicas, sintáticas e fonológicas diversas. Além disso, nas amostras, autocorreções são fenômenos que acontecem predominantemente no uso de substantivos, e reformulações em enunciados os quais são estruturalmente desafiadores para o candidato. Dessa maneira, a hesitação pode revelar dificuldades do falante em diferentes níveis linguísticos.

No excerto 3, a seguir, é possível observar a presença concomitante de pausas e repetições, reformulações e autocorreção - resultado provável da complexidade da tarefa e do baixo nível de proficiência do candidato. Nesse caso, é possível dizer que os enunciados têm sua inteligibilidade comprometida e, como uma simulação de uma situação real, o desempenho do candidato ROB seria insatisfatório, por prover uma explicação pouco coerente e disfluente para o problema proposto.

Excerto 3 - Transcrição do desempenho oral do candidato ROB.

*ROB: &-um (.) <the &fir> [/] (.) <the first> [/] <the situation A> [/] in the situation A (.) &-um the: [/] the preposition "into" [/] (.) "into" is: incorrect .

*ROB: becau:se &-um the: (.) [/] the guy (.) can [/] can not (.) &-um (.) to run into (.) her .

*ROB: &-um (.) &-um &sh she or he (.) can [/] &-um can use another [/] (.) another preposition like to run &fo &-um: for her (.) or: (.) &-um by &he &-um yes for her .

ROB: &-um an:d <the> [/] we have a [/] a redundance [: redundancy] [] a [/] a pleonasm <that> [/] because (.) we repeat "her" a lot of times .

*ROB: an:d &-um .

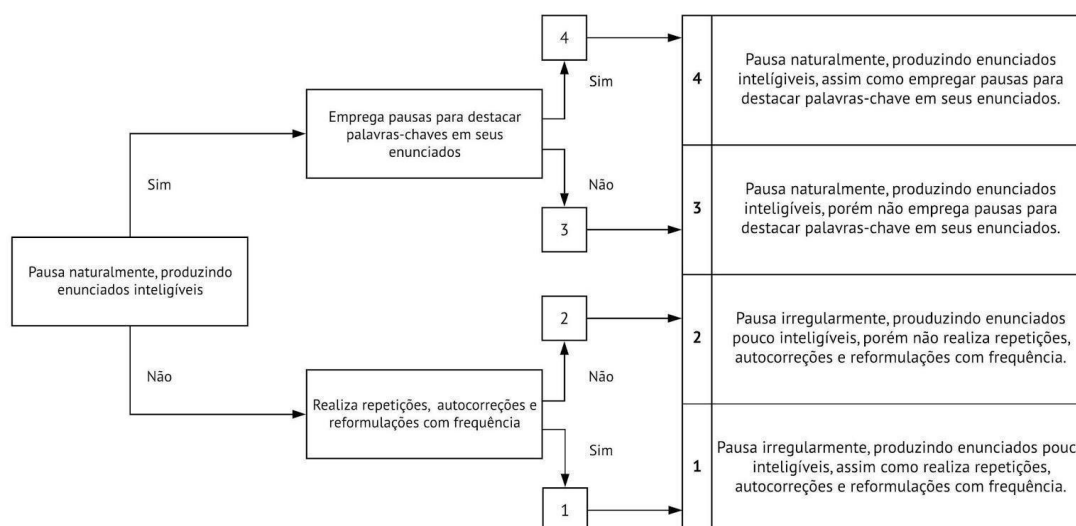
Fonte: O autor.

Atentando-se aos aspectos observados e levantados a partir da análise das hesitações e suas implicações para a avaliação da fluência, foram incorporadas ao construto da fluência manifestações de hesitação mencionadas na literatura e, com base nas amostras de desempenho oral, distribuídas como critérios limitadores de fronteiras entre as diferentes faixas da escala de proficiência linguística. O número e contexto de ocorrência das pausas foram considerados como critérios iniciais para dividir os desempenhos em mais e menos satisfatórios.

Para as faixas superiores, o emprego natural das pausas, assim como o seu uso como dispositivo para destacar elementos importantes do enunciado limitam os comportamentos mais proficientes e menos proficientes. Nas faixas inferiores, a recorrência de outros fenômenos de hesitação associados ao volume considerável de pausas não naturais divide os desempenhos insatisfatórios. A figura 21, a seguir,

apresenta a Árvore de Decisão de Desempenho e a escala de proficiência linguística para a avaliação da fluência.

Figura 21 - Árvore de decisão e faixas de proficiência para a categoria da fluência, com base em dados do EPPLE

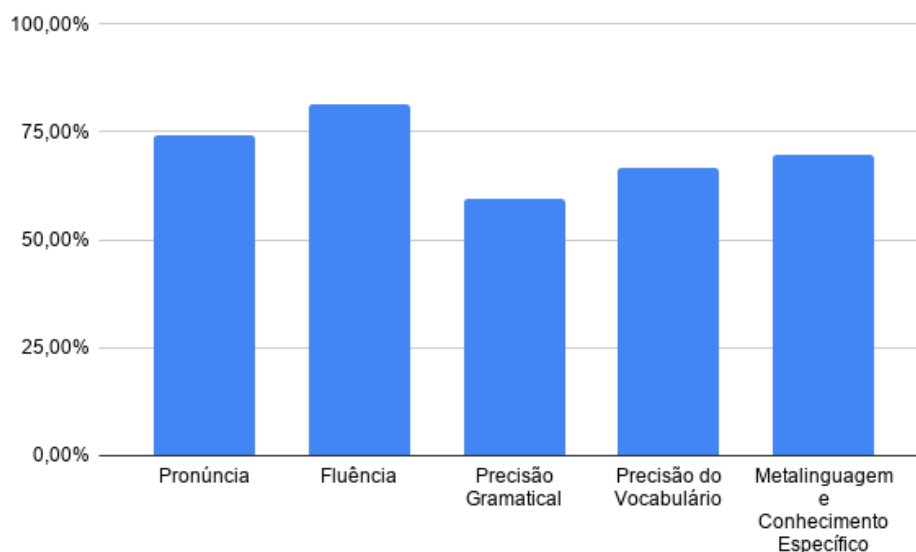


Fonte: O autor.

4.7 Análise de dados da validação das escalas e discussão

Com base na análise das amostras de desempenho oral oriundas do banco de dados do EPPLE, calcularam-se as médias simples de concordância entre as aplicações da escala de proficiência realizadas pelos três avaliadores. A partir da aplicação da regra de três simples, obteve-se a porcentagem de concordância entre as classificações das amostras e com a utilização da média aritmética simples obteve-se (i) a média de concordância para cada categoria avaliativa e para cada grupo de amostras, (ii) a concordância das amostras por categoria avaliativa e (iii) a média de concordância de todas as classificações realizadas.

A figura 7, a seguir, apresenta as médias simples de concordância para cada categoria avaliativa do grupo 1. A média simples de concordância entre as classificações das amostras de desempenho foi de 69,7%, sendo a precisão gramatical a categoria que apresentou o maior número de discordâncias (59,3%) e a categoria da fluência que apresentou o maior número de concordâncias (81,5%).

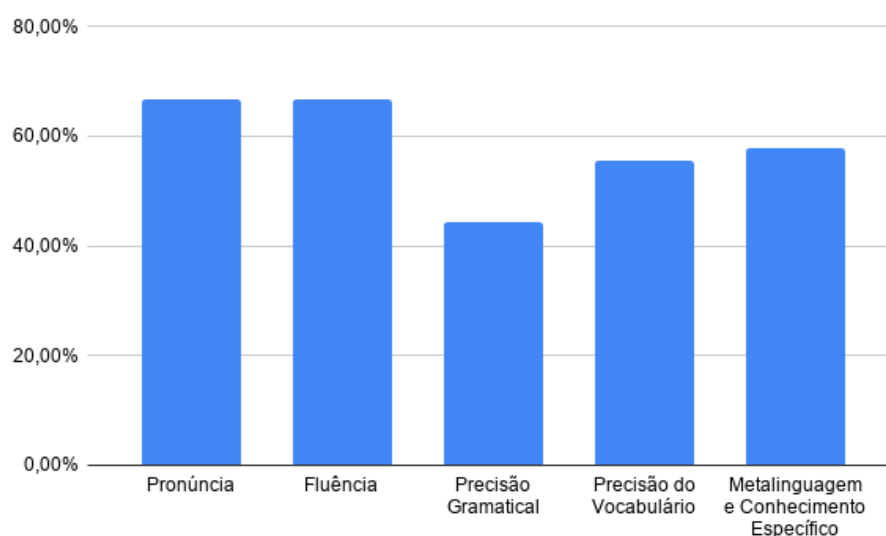
Figura 22 - Média de concordância para as categorias avaliativas do grupo 1

Fonte: O autor.

Acredita-se que a porcentagem de concordância do primeiro grupo de amostras sugere que a aplicação das escalas pelos avaliadores produziu resultados confiáveis, embora a categoria avaliativa da precisão gramatical tenha apresentado uma média ligeiramente mais baixa se comparada aos demais resultados. De qualquer forma, os resultados da categoria avaliativa da precisão gramatical apresentam indícios de confiabilidade, pois indicam que houve concordância entre os avaliadores em mais da metade das classificações realizadas.

A partir da observação dos resultados obtidos pela classificação do grupo 2 de amostras na figura 22, a seguir, é possível verificar que, novamente, a categoria da precisão gramatical apresentou a menor média simples de concordância entre as classificações (44,4%) e a maior concordância se deu na categoria avaliativa da pronúncia (66,7%) e fluência (66,7%). Além disso, a categoria da metalinguagem e conhecimento específico também apresentou um número baixo de concordância (55,6%), fenômeno que não foi observado nos demais grupos de amostras. A média global de concordância entre todas as classificações, no grupo 2, foi de 57,9%.

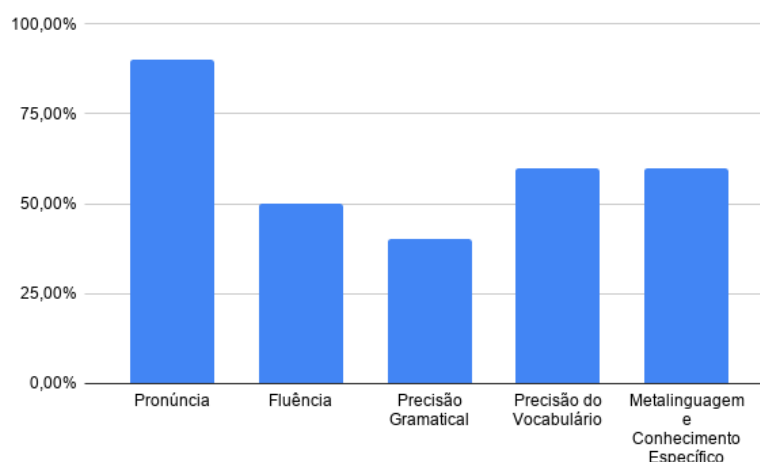
Figura 23 - Média de concordância para as categorias avaliativas do grupo 2



Fonte: O autor.

Com uma média total de 60%, no grupo 3, a categoria que apresentou uma concordância maior foi a de pronúncia, com a média simples de 90%. Por outro lado, a categoria avaliativa da precisão gramatical apresentou 60% de discordância, o que pode ser interpretado como um forte indicador de problemas com os critérios avaliativos e seus respectivos descritores, assim como com a interpretação do construto por parte dos avaliadores. A figura 23, a seguir, apresenta os resultados obtidos para as amostras do grupo 3.

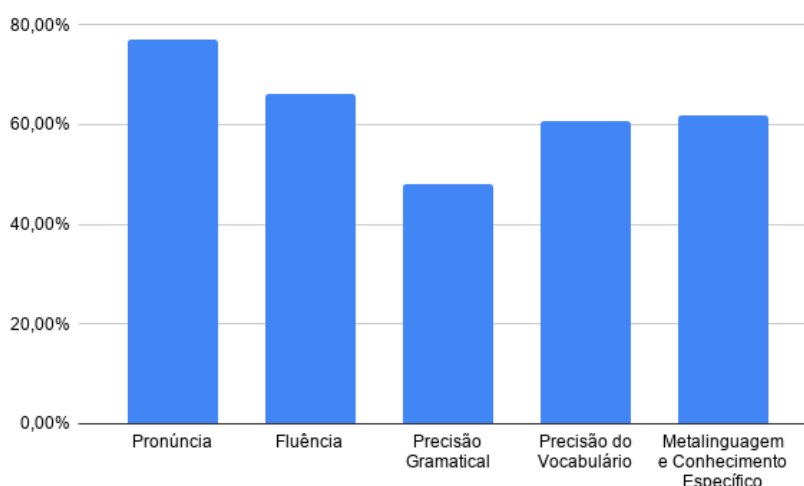
Figura 24 - Média de concordância para as categorias avaliativas do grupo 3



Fonte: O autor.

A figura 24, a seguir, apresenta as médias simples de concordância entre os três grupos de amostras de desempenho oral por categoria avaliativa. A categoria avaliativa que apresentou a maior média de concordância foi a de pronúncia. Já o maior número de discordâncias pode ser observado na categoria da precisão gramatical, fenômeno observável em todos os grupos de amostras de desempenho. Por fim, a média final de concordância de todas as amostras de desempenho e categorias avaliativas foi de 62,4%.

Figura 25 - Média de concordância entre todos os grupos por categoria avaliativa



Fonte: O autor.

É possível afirmar que o processo avaliativo provavelmente sofreu efeitos sistemáticos do método de avaliação e as discordâncias podem apresentar

evidências de que os resultados foram influenciados pela visão do avaliador acerca do construto operacionalizado dada a ausência de treinamento (UPSHUR e TURNER, 1999). Porém, observa-se também que a utilização da Taxonomia de Estratégia de Superfície, de Dulay et al. (1982), como critério para a avaliação da precisão gramatical, apresenta indícios de pouca confiabilidade, dado o número expressivo de discordância encontrado.

É possível que a baixa confiabilidade da categoria da precisão gramatical se justifique também pela dificuldade dos avaliadores em lidar com a terminologia técnica da taxonomia que classifica erros e desvios gramaticais a partir de modificações na superfície dos enunciados como adição, omissão, má ordenação e má formação. Dessa forma, é possível deduzir que a terminologia é um problema em potencial para a produção de resultados confiáveis.

4.8 Conclusão

O presente capítulo apresenta um resumo dos resultados alcançados a partir da investigação realizada, respondendo assim às perguntas propostas inicialmente no primeiro capítulo desta dissertação: “Como definir operacionalmente o construto da proficiência oral do professor de LE?” e “Quais critérios podem ser considerados na definição operacional do construto da proficiência oral do professor de LE?”.

A figura 25, a seguir, responde às perguntas que orientaram esta pesquisa, apresentando a definição operacional da proficiência oral do professor de LE em pronúncia, fluência, precisão gramatical, precisão de vocabulário e metalinguagem e conhecimento linguístico, além dos seus respectivos descritores empiricamente verificáveis para a avaliação do desempenho docente em cada uma das categorias avaliativas.

Figura 26 - Escala de proficiência analítica produzida com base nas amostras de desempenho oral do EPPLE

PRONÚNCIA			
4	Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras e utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.		
3	Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras, porém não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.		
2	Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, porém não apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.		
1	Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, assim como apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.		
FLUÊNCIA			
4	Faz pausas naturais e regulares as quais contribuem para a inteligibilidade do enunciado, assim como usa pausas para destacar elementos importantes da sua fala.		
3	Faz pausas naturais e regulares as quais contribuem para a inteligibilidade do enunciado, porém não usa pausas para destacar elementos importantes da sua fala.		
2	Faz pausas não naturais e desregulares, as quais afetam a inteligibilidade do enunciado, porém não repete sílabas e palavras ou corrige e reformula enunciados com frequência.		
1	Faz pausas não naturais e desregulares, as quais afetam a inteligibilidade do enunciado, assim como repete sílabas e palavras, além de corrigir e reformular enunciados com frequência.		
PRECISÃO GRAMATICAL			
4	Não produz omissão de morfemas gramaticais ou morfemas de conteúdo, assim como não adiciona morfemas desnecessários aos enunciados e/ou apresenta má formação de palavras.		
3	Não produz omissão de morfemas gramaticais ou morfemas de conteúdo, porém adiciona morfemas desnecessários aos enunciados e/ou apresenta má formação de palavras.		
2	Produz omissão de morfemas gramaticais ou morfemas e conteúdo, porém não apresenta má ordenação nos enunciados produzidos.		
1	Produz omissão de morfemas gramaticais ou morfemas de conteúdo, porém não apresenta má ordenação nos enunciados produzidos.		
PRECISÃO DO VOCABULÁRIO			
4	Estabelece relações coerentes entre o vocabulário empregado, expressando conhecimento sobre o tópico linguístico, assim como utiliza terminologia técnica adequadamente.		
3	Estabelece relações coerentes entre o vocabulário empregado, expressando conhecimento sobre o tópico linguístico, porém não utiliza terminologia técnica adequadamente.		
2	Estabelece relações incoerentes entre o vocabulário empregado, expressando desconhecimento sobre o tópico linguístico, porém reconhece palavras-chave presentes na tarefa metalinguística.		
1	Estabelece relações incoerentes entre o vocabulário empregado, expressando desconhecimento sobre o tópico linguístico, assim como não reconhece palavras-chave presentes na tarefa metalinguística.		
METALINGUAGEM E CONHECIMENTO ESPECÍFICO			
4	Expressa conhecimento linguístico e utiliza terminologia técnica no desenvolvimento de sua explicação.		
3	Expressa conhecimento linguístico, porém não utiliza terminologia técnica no desenvolvimento de sua explicação.		
2	Não expressa conhecimento linguístico, porém identifica/seleciona aspectos-chave relevantes para o problema proposto.		
1	Não expressa conhecimento linguístico, assim como não identifica/seleciona aspectos-chave relevantes para o problema proposto.		

Fonte: O autor.

4.9 O capítulo em resumo

Neste capítulo apresentou-se a análise dos dados de desempenho oral obtidos a partir do banco de dados do EPPLE, assim como discussões relacionadas à análise dos dados em consonância com os *EBBs* e suas respectivas Árvore de Decisão de Desempenho. Além disso, neste capítulo buscaram-se respostas para as perguntas que norteiam essa investigação presentes no texto introdutório deste trabalho.

Em um primeiro momento, foram apresentados critérios empiricamente verificáveis relacionados ao uso de metalinguagem e expressão de conhecimento linguístico. Em seguida, critérios avaliativos empiricamente verificáveis para a avaliação da precisão do vocabulário empregado, da pronúncia, da precisão gramatical e da fluência foram apresentados ao leitor, juntamente com as suas Árvore de Decisão de Desempenho e suas respectivas escalas de proficiência linguística.

Foi possível verificar que os critérios levantados a partir da revisão da literatura são relevantes para a avaliação da competência linguística do professor de LE, assim como é possível observar que o uso de metalinguagem e expressão de conhecimento linguístico são traços distintivos da proficiência oral docente e devem ser considerados no desenvolvimento de critérios avaliativos.

Considerando as perguntas de pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho, “Como definir operacionalmente o construto da proficiência oral do professor de LE” e “Quais critérios podem ser considerados na definição operacional do construto da proficiência oral do professor de LE”, é possível dizer que a proficiência oral do professor de LE pode ser definida como a combinação da competência linguística geral e a competência linguística específica necessária para a docência.

Quanto aos critérios, é possível avaliar a proficiência oral do professor de LE a partir da fluência, pronúncia, precisão gramatical, precisão do vocabulário e da metalinguagem e conhecimento específico. As categorias avaliativas listadas podem ser observadas no desempenho oral docente e podem ser tomadas como critérios para classificar os desempenhos mais e menos satisfatórios na realização da tarefa metalinguística da versão oral do EPPLE.

A próxima seção da dissertação, a seguir, apresenta as considerações finais do trabalho. São apresentados em resumo os resultados da investigação e apontamentos acerca das limitações da pesquisa e futuros encaminhamentos os quais podem ser tomados para o entendimento do construto da proficiência oral do professor de LE, assim como para o aprimoramento do EPPL.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa dedicou-se ao estudo de aspectos salientes no comportamento linguístico de futuros professores de língua estrangeira, os quais poderiam definir limites entre os diferentes níveis de proficiência. Além disso, o presente trabalho propôs um conjunto de escalas de proficiência analíticas para a avaliação do desempenho oral com base em dados, aspectos que necessitam ser aprimorados no EPPL, construindo assim um argumento para a validade da definição operacional do exame.

Para atingir o objetivo de definir operacionalmente a proficiência oral do professor de língua estrangeira, o método empírico de desenvolvimento de escalas de proficiência tratado na literatura como *EBBs* foi aplicado a um conjunto de amostras do teste oral do EPPL e, a partir da construção de árvores de desempenho compostas por perguntas binárias, desenvolveram-se escalas de proficiência para as categorias linguísticas da pronúncia, fluência, precisão gramatical e metalinguagem e conhecimento específico - categorias as quais fazem parte das sugestões de definição operacional da fala de Fulcher (2014) e que foram priorizadas devido ao tempo limitado para o desenvolvimento desta pesquisa.

A partir da transcrição das gravações, assim como da análise das propriedades dos áudios com a utilização do *software* Praat, os desempenhos foram divididos em satisfatórios e insatisfatórios, o que revelou, em cada uma das categorias avaliativas, um ponto de corte para a classificação dos candidatos do exame. Uma vez que se desejava desenvolver escalas de proficiência de quatro níveis, mais duas divisões foram realizadas, produzindo, assim, duas ramificações adicionais nas árvores de decisão de desempenho.

Quanto às limitações da pesquisa, é preciso observar que os critérios avaliativos selecionados para compor a escala de proficiência analítica para o teste oral do EPPL carece de validação até o presente momento, uma vez que, como resultado da adaptação realizada nos *EBBs*, é preciso que outros especialistas em avaliação discutam os critérios elencados, observando a sua relevância para a delimitação das faixas de proficiência desenvolvidas para classificar os desempenhos orais.

Segundo a metodologia original desenvolvida por Upshur e Turner (1999), um grupo de especialistas em avaliação deve desenvolver as árvores de decisão de desempenho conjuntamente, discutindo os critérios limitadores e chegando a um consenso entre eles. Além disso, todas as discussões e discordâncias devem ser levadas em consideração e documentadas, a fim de que tais informações possam ser utilizadas, posteriormente, como argumentos para a validade da definição operacional resultante.

Por fim, sugere-se a investigação das demais categorias avaliativas para o desempenho oral relevantes para o construto do EPPE, uma vez que o estudo da proficiência oral de professores de língua estrangeira envolve outros aspectos além da pronúncia, fluência, precisão gramatical e metalinguagem e conhecimento específico.

É possível afirmar que as escalas desenvolvidas são confiáveis, uma vez que os resultados das classificações apontam que, em média, mais da metade das faixas atribuídas às amostras de desempenho por diferentes avaliadores apresentam concordância. Além disso, por se tratar de uma primeira aplicação sem treinamento e contando com apenas dois especialistas em avaliação, sendo um deles um especialista em lexicografia e não em avaliação, pode-se dizer que os resultados foram satisfatórios e úteis para uma futura revisão da escala empiricamente desenvolvida.

A necessidade da aplicação das escalas por especialistas se dá pela adaptação da metodologia original dos *EBBs*, na qual um grupo de especialistas discute classificações de amostras de desempenho oral e desenvolvem as faixas em conjunto, sempre discutindo possíveis discrepâncias e entrando em acordo acerca dos critérios limitadores entre as faixas da escala em desenvolvimento.

Dessa forma, a consideração da opinião de especialistas em avaliação (ou dos avaliadores que aplicaram as escalas) poderia desempenhar um papel importante na revisão dos descritores - porém, pela impossibilidade de realização de sessões síncronas e presenciais, não foi possível promover tais discussões. Para os próximos estudos, sugere-se que se documentem os pareceres dos avaliadores a fim de que possíveis impasses e discrepâncias resultem no aprimoramento dos descritores das escalas.

Como último aspecto a ser levantado relacionado à validação das escalas empiricamente desenvolvidas, recomenda-se a aplicação do método de mensuração

Rasch (FULCHER, 2014) para que se investiguem os efeitos sistemáticos do método avaliativo e sua influência nas classificações dos avaliadores.

O presente estudo teve foco nas categorias avaliativas de precisão gramatical, fluência, pronúncia e metalinguagem e conhecimento específico por limitações que se relacionam ao tempo necessário para o estudo de tais aspectos, assim como aos prazos estabelecidos para a redação dessa dissertação. Compreender quais são os aspectos salientes do comportamento linguístico do professor de língua estrangeira considerando vocabulário, competência sociolinguística, competência pragmática, competência estratégica, entre outros, pode revelar critérios importantes para a avaliação docente.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. Language testing in the 1990s: How far have we come? How much further have we to go?. *In*: ANIVAN, S. (ed.) **Current Developments in Language Testing**. 1991.

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (ACTFL), 2013. **The ACTFL proficiency guidelines 2012 - speaking**. Disponível em: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf. Acesso em 05/02/2021. Acesso em 05/02/2021.

ALMEIDA FILHO, J. C. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. *In*: **Contexturas**. Ensino Crítico de Língua Inglesa. UNICAMP, 1992.

BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press. 1990.

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

BEX, T. **Variety in Written English**. London: Routledge. 2002.

BIALYSTOK, E.; DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. Language Two. **The Modern Language Journal**. 1982.

BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press. 1988.

BRAZIL, D. **The communicative value of intonation in English**. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Regents, 2007.

BUNDGAARD-NIELSEN, R. L.; BEST, C. T.; KROOS, C.; TYLER, M. D. Second language learner's vocabulary expansion is associated with improvement with second language vowel intelligibility. **Applied Psycholinguistics**, 2012.

BYGATE, M. **Speaking**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, 1980.

CAMARGO, G. Q. Avaliação docente como mecanismo de desenvolvimento profissional. *In*: DOUGLAS A. C. ET AL (Org). **Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente**. Pontes Editores, Campinas, 2017.

CASANAVE, C. P. Case studies. *In*: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (org.). **Research Methods in Applied Linguistics: A Practical Resource**. Bloomsbury, 2015.

CENOZ, J. Pauses and hesitation phenomena in second language production. **ITL - International Journal of Applied Linguistics**. 2000.

CHAPELLE, C. From reading theory to testing practice. *In*: CHALHOUB-DEVILLE, M. (ed.) **Issues in computer-adaptive testing of reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 150-66.

CHAPELLE, C. **Reliability in Language Assessment**. Blackwell Publishing Ltd, 2012.

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

CONSOLO, D. A.; AGUENA, D. M. Pré-testagem ao Exame de Proficiência para professores de língua estrangeira (EPPE): desenho e desafios tecnológicos para avaliação de proficiência oral em dispositivos tecnológicos móveis. **Revista Polifonia**, 2017.

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

CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPE. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 13, n.1, p. 63-87, 2014.

COOPER; C. R. Holistic evaluation of writing. *In*: Cooper, C. R.; ODELL, L. (eds) **Evaluating Writing: Describing, measuring, judging**. Urbana, IL: NCTE. 1977. p. 3-22.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages, Learning, Teaching and Assessment**. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 2020. Disponível em www.coe.int/lang-cefr, acesso em 17/02/2021.

DALLER, H.; MILTON, J.; TREFFERS-DALLER, J. Conventions and terminology. *In*: DALLER, H.; MILTON, J.; TREFFERS-DALLER, J. (ed.). **Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge**. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics. 2007.

DAVIES, A.; BROWN, A.; ELDER, C.; HILL, K.; LUMLEY, T.; MCNAMARA. **Dictionary of Language Testing**. Cambridge: Cambridge University Press. 1999.

DAVOODI, S.; YOSEFPOORI-NAEIM, M. The Use of Grammatical Terminology in Foreign Language Classrooms: A Qualitative Study of Teacher Cognition and Practice. **Threshold**, 2014.

DÖRNEY, Z. **Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford University Press, 2007.

DOUGLAS, D. **Assessing Languages for Specific Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press. 2000.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. **Developing analytic rating guides for TOEFL iBT Integrated Speaking Tasks**. 2013. Disponível em: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-13.pdf>. Acesso em 05/02/2021.

ELDER, C. *Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls?* **Language Testing**, 2001, p. 149-170.

ELLIS, R.; BARKHUIZEN, G. **Analysing Learner Language**. Oxford University Press, 2005.

FERNANDES, A. M. **A (meta)linguagem para explicação gramatical em língua inglesa: subsídios para elaboração de tarefas do teste oral do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira)**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". São José do Rio Preto/SP, 2016.

FILLMORE, C. J. On Fluency. *In*: FILLMORE, C. J.; KEMPLER, D.; WANG, W. **Individual Differences in Language Ability and Language Behavior**. New York: Academic Press. 1979.

FOSTER, P.; SKEHAN, P. **The influence of planning on performance in task based learning.** *Studies in Second Language Acquisition*. 1996. p. 299-324.

FREEMAN, D.; KATZ, A.; GOMEZ, P. G.; BURNS, A. *English-for-teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom*. Oxford: **ELT Journal**, Oxford University Press, 2015.

FULCHER, G. Testing and assessment in context. *In: Practical language testing*. London: Hodder Education, 2010, p. 1-20.

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

GINTHER, A. **Oral English Proficiency Assessment at Purdue University.** *In: III SEMAPLE: Seminário de Avaliação de Proficiência em Língua Estrangeira: caderno de resumos*. Brasília: UnB, p. 21, 2015

GHANEM, R.; KANG, O. *Pronunciation features in rating criteria*. *In: KANG, O.; GINTHER, A (ed.). Assessment in Second Language Pronunciation*. New York: Routledge. 2018.

GOOCH, R.; SAITO, K.; LYSTER, R. **Effects of recasts and prompts on L2 pronunciation development: Teaching English /r/ to Korean adult learners.** System, 2016.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the functions of language**. New York: Elsevier North-Holland. 1973.

HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and written language**. Melbourne, Victoria: Deakin University Press. 1985.

HARDER, P. Variation, structure and norms. **Review of Cognitive Linguistics**, 2012.

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

HOLLIDAY, A. Qualitative Research and Analysis. *In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (org.). Research Methods in Applied Linguistics: A Practical Resource*. Bloomsbury, 2015.

HAMP-LYONS, L. Scoring procedures for ESL contexts. *In: Hamp-Lyons, L. (ed.) Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*. Norwood, NJ: Ablex. 1991, p. 241-76.

HARDER, P. Variation, structure and norms. **Review of Cognitive Linguistics**, 2012.

HU, G. Revisiting the role of metalanguage in L2 teaching and learning. **EA Journal**, 2010.

HYMES, D. On communicative competence. *In*: PRIDE, J.B; HOLMES, J. (eds.): **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin. 1972.

JONG, N. Fluency in Second Language Testing: Insights From Different Disciplines. **Language Assessment Quarterly An International Journal**, 2018.

JULKOWSKA, I. A.; CEBRIAN, J. Effects of listener factors and stimulus properties on the intelligibility, comprehensibility and accentedness of L2 speech. **Journal of Second Language Pronunciation**, 2015.

KANE, M. Validating high-stakes testing programs. **Educational Measurement: Issues and Practices**, v. 21, n. 1, p. 31-, 2002

KENNEDY, S.; TROFIMOVICH, P. Intelligibility, comprehensibility and accentedness of L2 speech: The role of listener experience and semantic context. **Canadian Modern Language Review**, 2008.

KERLINGER, F. N.; LEE, H. B. **Foundations of Behavioral Research**. Fourth Edition. Orlando, FL: Harcourt Brace. 2000.

LADO, R. **Language Testing**. London: Longman. 1961.

LENNON, P. Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach. **Language Learning**, 1990.

LENNON, P. The Lexical Element in Spoken Second Language Fluency. *In*: **Perspectives on Fluency**. Michigan: The University of Michigan Press. 2000.

LIYANAGE, I; GARDNER, R. Assessing fluency: Are the criteria fair? **Classroom Discourse**. 2013.

MCNAMARA, T. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MATTHEWS, M. 'The measurement of productive skills: doubts concerning the assessment criteria of certain public examinations. **ELT Journal**, 1990.

MILTON, J. **Measuring Second Language Vocabulary Acquisition**. Dublin: Trinity College. 2009.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. **Language Learning**, 1995.

NATION, I. S. P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NELSON, C. Intelligibility and non-native varieties of English. *In*: KACHRU (ed.). **The other tongue: English across cultures**. University of Illinois Press. 1982.

NICHOLLS, S. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EdUFAL, 2001.

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

PILLIÈRE, L.; ANDRIEU, W.; KERFELEC, V.; LEWIS, D. Norms and Margins of English. *In*: PILLIÈRE, L.; ANDRIEU, W.; KERFELEC, V.; LEWIS, D. (org.). **Standardising English: Norms and Margins in the History of English Language**. Cambridge University Press, 2018.

PORTER, A., YOUNGS, P., & ODDEN, A. Advances in teacher assessments and their uses. *In*: RICHARDSON, V. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. Washington DC: AERA. 2001.

PRITCHARD, A. **Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom**. New York: Routledge, 2009.

PURPURA, J. **Assessing Grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

RAND, A. For **The New Intellectual**. Signet Book, 1961.

READ, J. **Assessing vocabulary**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

RODRIGUES, L. C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: Entre as antigas pressões e os novos desafios. **Revista Signum**. 2016.

SAITO, K.; TROFIMOVICH, P.; ISAACS, T. Using listener judgments to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness : A validation and generalization study. **Applied Psycholinguistics**. 2015.

SANDEI, M. L. R. **Prospecções sobre a abordagem/senso de plausibilidade na ação de ensinar de um professor de língua estrangeira no ensino médio**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SEGALOWITZ, N. **Cognitive Bases of Second Language Fluency**. Routledge, 2010.

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

SKEHAN, P.; FOSTER, P. The influence of planning and post-task activities on accuracy and complexity in task-based learning. **Language Teaching Research**, 1997. p. 185-211.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Evidências de validade no teste de compreensão e produção oral no exame de proficiência para professores de língua estrangeira - EPPLE**. Relatório final do projeto de pesquisa de pós-doutorado. Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' - UNESP, 2017.

THOMSON, R. Measurement of accentedness, intelligibility, and comprehensibility. *In*: KANG, O.; GINTHER, A (ed.). **Assessment in Second Language Pronunciation**. New York: Routledge. 2018.

UNDERHILL, N. **Testing Spoken Language**. Cambridge: Cambridge University Press. 1987.

UPSHUR, J. A.; TURNER, C. E. **Constructing rating scales for second language tests**. ELT Journal. Oxford University Press. 1995.

UPSHUR, J. A.; TURNER, C. E. **Systematic effects in the rating of second-language speaking ability: test method and learner discourse**. Language Testing, 1999, p. 82-111.

WEDDELL, M. 'More than just technology: English language teaching initiative as complex education changes'. *In*: COLEMAN (ed.). **Dreams and realities: developing countries and the English language**. London: British Council, 2011.

ANEXOS

Anexo A - Orientações aos avaliadores para o procedimento de classificação das amostras de desempenho oral

ORIENTAÇÕES AOS AVALIADORES

Cada avaliador será responsável pela avaliação de dois grupos de amostras de desempenho. As produções orais se relacionam a uma tarefa metalinguística, na qual, o candidato deve escolher um problema linguístico proposto e desenvolver explicação com base em seu conhecimento linguístico. As possíveis situações estão descritas no Excerto 1 e Excerto 2, a seguir.

Excerto 1

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

Excerto 2

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

No Excerto 1, nenhum candidato escolheu abordar a segunda sentença. Dessa forma, espera-se que o candidato desenvolva explicação sobre o uso de condicionais na língua inglesa. No Excerto 2, o candidato deve abordar as implicações semânticas do uso dos verbos modais *may* e *might*. Em ambos os excertos, existem distratores que podem confundir o candidato, como por exemplo, a presença de *phrasal verbs* no Excerto 1 e da sentença *You never know with her*, no Excerto 2. Por fim, há ainda a possibilidade dos candidatos tratarem das diferenças semânticas entre *going to* e *will*.

Um aspecto que necessita de atenção são os critérios para a avaliação da precisão gramatical. A seguir, há uma breve explicação sobre a definição da terminologia empregada nas faixas de proficiência.

Os desvios de **omissão** são caracterizados pela ausência de um item que deveria aparecer em um enunciado bem formado. Na omissão, deve-se considerar dois tipos de classificação: morfemas de conteúdo e morfemas gramaticais. Morfemas de conteúdo são os mais importantes, pois carregam as informações essenciais do enunciado. São exemplos de morfemas de conteúdo substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, e de morfemas gramaticais, flexões verbais, artigos, verbos auxiliares e preposições. Morfemas gramaticais são omitidos mais frequentemente que morfemas de conteúdo e que falantes ainda no processo de desenvolvimento de sua proficiência tendem a omitir mais.

Os desvios de **adição** são caracterizados pela presença de um item o qual não deveria aparecer em uma sentença bem formada. Existem três tipos de adição: marcação dupla, regularizações e adições simples. Para os autores, desvios de adição indicam que as regras básicas foram adquiridas, mas não refinadas. Além disso, desvios relacionados à adição de morfemas e palavras estão relacionados à experimentação do sistema gramatical da língua LE e podem ser indícios de que o falante está prestes a atingir níveis mais altos de proficiência. Os desvios de adição podem ser subdivididos em marcação dupla e regularização. A marcação dupla acontece quando uma “falha” é feita pelo falante ao deletar determinados itens que são requeridos em certas construções linguísticas, mas não em outras, como em *she didn't went to the park*. A regularização acontece quando aprendizes aplicam as regras usadas para produzir formas regulares em itens irregulares.

Os desvios de **má formação** são caracterizados pelo uso da forma incorreta de morfemas ou de estruturas gramaticais. O aprendiz aplica algo que não está correto para suprir algo que ainda não conhece ou não é capaz de dominar, como o emprego do morfema *-ed* em verbos irregulares para suprir a forma irregular desconhecida - o que, nesse caso, pode ser subclassificado como uma regularização do sistema gramatical. Além disso, os desvios de má formação podem ser classificados como arquiformas, quando há a seleção de um membro de uma classe de formas para representar outros da mesma classe, como o uso de *that* no lugar dos demais demonstrativos. Na subcategoria das formas alternantes, há o uso incorreto de membros de um grupo de palavras específicas, porém há e alternância de arquiformas - por exemplo, o falante utiliza *that*, *this*, *those* e *these* aleatoriamente, sem considerar o seu significado.

Por fim, desvios de **má ordenação** caracterizam-se pela colocação incorreta da posição de um morfema ou grupo de morfemas em um enunciado. Para os autores, é possível observar que um número considerável de desvios de má ordenação pode ser resultado de tradução literal.

As tabelas a seguir apresentam os nomes das amostras e os critérios para a avaliação das produções orais. Você deve ouvir o desempenho oral dos candidatos e classificá-los nas categorias avaliativas para fluência, pronúncia, precisão gramatical e conhecimento específico e metalinguagem. Para isso, além de ouvir a gravação, preencha o documento disponível para cada amostra de proficiência oral para classificá-la em uma das faixas.

A seguir é possível verificar quais são os critérios avaliativos para a avaliação de cada uma das categorias avaliativas da escala de proficiência.

CANDIDATO			
Pronúncia	4	Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras, assim como usa a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	
	3	Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras, porém não usa a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	
	2	Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, porém não apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	
	1	Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, assim como apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	

CANDIDATO			
Fluência	4	Faz pausas naturais e regulares as quais contribuem para a inteligibilidade do enunciado, assim como usa pausas para destacar elementos importantes de sua fala.	
	3	Faz pausas naturais e regulares as quais contribuem para a inteligibilidade do enunciado, porém não usa pausas para destacar elementos importantes da sua fala.	
	2	Faz pausas não naturais e desregulares, as quais afetam a inteligibilidade do enunciado, porém não repete sílabas e palavras ou corrige e reformula enunciados com frequência.	
	1	Faz pausas não naturais e desregulares, as quais afetam a inteligibilidade do enunciado, assim como repete sílabas e palavras, além de corrigir e reformular enunciados com frequência.	

CANDIDATO			
	4	Não produz desvios de omissão de morfemas e palavras, nem apresenta desvios de adição de palavras e/ou má formação de	

Precisão Gramatical		palavras.	
	3	Não produz desvios de omissão de morfemas e palavras, porém apresenta desvios de adição de palavras e/ou má formação de palavras.	
	2	Produz desvios de omissão de morfemas e palavras, porém não apresenta desvios de má ordenação de enunciado.	
	1	Produz desvios de omissão de morfemas e palavras e apresenta desvios de má ordenação do enunciado.	

CANDIDATO			
Conhecimento específico e metalinguagem	4	Expressa conhecimento linguístico/específico e utiliza terminologia técnica para o desenvolvimento de sua explicação.	
	3	Expressa conhecimento linguístico/específico, porém não utiliza terminologia técnica para o desenvolvimento de sua explicação.	
	2	Não expressa conhecimento linguístico/específico, porém identifica/seleciona aspectos-chave relevantes para o problema proposto.	
	1	Não expressa conhecimento linguístico/específico nem identifica aspectos-chave relevantes para o problema proposto.	

CANDIDATO			
Precisão do vocabulário	4	Estabelece relações coerentes entre o vocabulário empregado, expressando conhecimento sobre o tópico linguístico, assim como utiliza terminologia técnica adequadamente.	
	3	Estabelece relações coerentes entre o vocabulário empregado, expressando conhecimento sobre o tópico linguístico, porém não utiliza terminologia técnica adequadamente.	
	2	Estabelece relações incoerentes entre o vocabulário empregado, expressando desconhecimento sobre o tópico linguístico, porém reconhece palavras-chave presentes na tarefa metalinguística.	
	1	Estabelece relações incoerentes entre o vocabulário empregado, expressando desconhecimento sobre o tópico linguístico, assim como não reconhece palavras-chave presentes na tarefa metalinguística.	

APÊNDICES

APÊNDICE A – Desempenhos característicos de cada faixa

Levando em consideração as escalas analíticas desenvolvidas com base nas amostras de desempenho, abaixo são apresentados desempenhos correspondentes a cada uma das quatro faixas de proficiência desenvolvidas - levando em consideração que, por serem escalas relacionadas ao construto da tarefa metalinguística do EPPL, o critério utilizado para o “corte” ou aprovação dos candidatos seria o relacionado à avaliação da metalinguagem e conhecimento específico uma vez que é possível observar que, em alguns casos, o emprego adequado da metalinguagem está associado a desempenhos mais satisfatórios no exame.

Dessa maneira, para a exemplificação dos desempenhos das faixas superiores, foi possível encontrar amostras as quais foram classificadas como 4 ou 3 em todas as categorias avaliativas (precisão gramatical, fluência, pronúncia e metalinguagem e conhecimento específico). Para as faixas inferiores, é possível encontrar amostras em que há classificações preponderantes, porém não há amostras que se encaixem totalmente em uma única faixa de proficiência, variando entre as faixas 3, 2 e 1.

O exemplo apresentado de um desempenho típico da faixa 2 apresenta pronúncia inteligível, livre de desvios relativos ao emprego da tonicidade em seu enunciado, sendo classificado, dessa maneira, na faixa 3 na categoria avaliativa da pronúncia. No caso das amostras apresentadas como significativas para a faixa inferior da escala, o candidato ROB possui características de um desempenho pouco proficiente no uso da metalinguagem e expressão do conhecimento linguístico, assim como na fluência - já o candidato TAC possui um desempenho pouco proficiente na precisão gramatical.

Faixa 4

- *LAC: so (.) &i the sentence you would like to correct is .
- *LAC: “if I happen to run into her I would tell her where you live” .
- *LAC: right ?
- *LAC: the problem you (a)re having here (.) is: basically just (.) using the correct verb form .

*LAC: so if you say “if I happen” (.) you (a)re using the: present form .
 *LAC: and it refers to future .
 *LAC: so you have to say “I will tell her where you live” .
 *LAC: becau:se you can n(o)t (.) mix “if I happen” with “would” .
 *LAC: if you prefer to use would conversely you can also say .
 *LAC: “if I happened to run into her I would tell her where you live” .
 *LAC: but then there is a slight difference (.) in that .
 *LAC: when you say “if I happen” <it (i)s &m> [/] it (i)s something
 that is more likely to occur .
 *LAC: and if you say “if I happened” then: the likelihood is a bit lower .
 *LAC: so that (i)s the basic difference .
 @End

Faixa 3

MAR: &-um <l &ch> [/] I chose [: choose] [] the: situation number two .
 *MAR: and my explanation would be tha:t (.) you can use “going to” to talk
 about the future when you are really sure tha:t <the> [/] the fact
 is going to happen .
 *MAR: so <it> [/] it will happen in a near future .
 *MAR: an:d (.) you can use “will” when you are not so sure about the fact
 .
 *MAR: so it can happen in the future .
 *MAR: but “going to” (.) would show more certain [: certainty] about
 the fact .
 @End.

Faixa 2

*DEM: the: first situation &-um (.) &sai says .
 *DEM: “hi my teacher always corrects me when I say” .
 *DEM: “I live in São_Paulo all my life” .
 *DEM: “what (i)s the problem” ?
 *DEM: and I would say (.) tha:t the problem here <is> [/] (.) depends
 <where are you [: you are] [*] right now> [/] where the
 speaker (.) is right now .
 *DEM: &-um if he is not in São_Paulo anymore he should say “I lived in São
 Paulo all my life” (.) until that moment that he (.) moved (.) to
 another city .
 *DEM: &-um or if the speaker is still in São_Paulo he should say (.) “I
 (ha)ve been living in São_Paulo all my life” (..) which give us
 <the:> [/] (..) the conclusion that he is still living (.) in
 São_Paulo .
 @End

Faixa 1

*ROB: &-um (.) <the &fir> [/] (.) <the first> [/] <the situation A> [/] in the situation A (.) &-um the: [/] the preposition "into" [/] (.) "into" is: incorrect .

*ROB: becau:se &-um the: (.) [/] the guy (.) can [/] can not (.) &-um (.) to run into (.) her .

*ROB: &-um (.) &-um &sh she or he (.) can [/] &-um can use another [/] (.) another preposition like to run &fo &-um: for her (.) or: (.) &-um by &he &-um yes for her .

ROB: &-um an:d <the> [/] we have a [/] a redundance [: redundancy] [] a [/] a pleonasm <that> [/] because (.) we repeat "her" a lot of times .

*ROB: an:d &-um .

@End

*TAC: let's all pay attention to situation A .

*TAC: so <the &st> [/] &-um student pay attention to situation A .

*TAC: "if I happen to run into her I will tell her where you live" .

*TAC: pay attention that <we use> [/] it is a conditional sentence .

*TAC: &-um <and we &ha> [/] it is a second conditional in which we [/] you have to use +...

*TAC: &-um in the first part you have used &-um (.) present .

*TAC: but you do need to use what ?

*TAC: past .

*TAC: right ?

*TAC: so "if I happened to run into her I will tell her where you live" .

*TAC: sometimes it (i)s difficult to &-um remember all the rules .

*TAC: but do n(o)t forget this .

*TAC: whenever Oyou use "would"

*TAC: right ?

*TAC: &-um it is (.) the action trying to understand what the action is .

*TAC: and &-um (.) you see that it is a possibility .

*TAC: okay ?

*TAC: so it (i)s not unreal .

*TAC: okay ?

*TAC: so the: [/] the: [/] the: verb +/.

@End