

MELISSA ALVES BAFFI BONVINO

**AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA ORAL EM INGLÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: FOCO NA COMPETÊNCIA
LEXICAL E UMA PROPOSTA PARA O PROCESSO DE
VALIDAÇÃO DO DESCRITOR “VOCABULÁRIO” DE UM
TESTE DE PROFICIÊNCIA PARA PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA**



MELISSA ALVES BAFFI BONVINO

**AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA ORAL EM INGLÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: FOCO NA COMPETÊNCIA
LEXICAL E UMA PROPOSTA PARA O PROCESSO DE
VALIDAÇÃO DO DESCRITOR “VOCABULÁRIO” DE UM
TESTE DE PROFICIÊNCIA PARA PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências,
Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção
do título de Doutor em Estudos Linguísticos (Área
de Concentração: Linguística Aplicada). Bolsa
FAPESP, processo: 2007/54208-0.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto
2010

Baffi-Bonvino, Melissa Alves.

Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira : foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor “vocabulário” de um teste de proficiência para professores de língua inglesa / Melissa Alves Baffi Bonvino. – São José do Rio Preto : [s.n.], 2010.
366 f. : il.; 30 cm.

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

1. Linguística aplicada. 2. Proficiência – Vocabulário. 3. Proficiência – Avaliação oral. 4. Formação de professores. I. Consolo, Douglas Altamiro. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81’33

COMISSÃO JULGADORA

TITULARES

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

Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci
(UNICAMP)

Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva
(UERJ)

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

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

SUPLENTES

Prof. Dr. Hércio de Pádua Lanzoni
(Faculdade Interativa COC - Ribeirão Preto)

Prof. Dr. Marcelo Concário
(UNAERP)

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão
(UNESP – São José do Rio Preto)

DEDICATÓRIA

À minha filha, **Giulia**,
razão de minha luta e
de toda minha alegria.

AGRADECIMENTOS

Finalizada mais uma etapa em minha vida, venho expressar o meu mais profundo agradecimento a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta tese.

Agradeço imensamente a todas as pessoas que tiveram a percepção de que esta não foi uma caminhada breve e tampouco fácil, mas uma travessia que parecia sem fim, principalmente pelos obstáculos de toda ordem que, felizmente, impulsionaram-me com mais coragem.

Inicialmente, registro meus sinceros agradecimentos, que são muitos, àqueles que colaboraram para o meu amadurecimento acadêmico, seguidos por àqueles que cooperaram para a realização deste estudo e reservo o restante dos agradecimentos para expressar a minha enorme gratidão às minhas amigas e amigos e principalmente à minha família. Por fim, mas não menos importante, agradeço a Deus.

Meus agradecimentos:

Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pela orientação, pela sugestão de pesquisar na área de avaliação e, principalmente, pela total e irrestrita confiança em meu trabalho. Sou-lhe grata pela colaboração e pela paciência nos momentos de preocupação e ansiedade. Agradeço ainda pela amizade, parceria em congressos no exterior e pela oportunidade de crescimento profissional.

À Profa. Dra. Solange Aranha, agradeço profundamente pela leitura crítica desta tese para o Exame de Qualificação e pela discussão do estudo, pela capacidade de dosar as críticas com os comentários de incentivo, tendo-me brindado não apenas com sua colaboração, mas também com sua amizade, carinho e a disponibilidade para também compor a banca de defesa.

À Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, pela leitura atenta e pelas valiosas sugestões feitas na ocasião do Exame de Qualificação, tecidas com tamanha delicadeza e propriedade. Sou-lhe muito grata pelo imenso carinho nos momentos de dificuldade, pelo apoio, pelos diálogos e pelos indispensáveis conhecimentos compartilhados desde o curso de Mestrado.

À Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari, pelos diálogos, pelos conhecimentos compartilhados e sugestões feitas a este trabalho. Muito mais do que membro de minha banca, uma amiga que tem me acompanhado desde o início de meus estudos, sempre oferecendo apoio, carinho e confiança, dando-me incentivo para seguir em frente com meus objetivos.

À Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, pelas contribuições feitas no debate deste trabalho, durante o VIII Seminário de Estudos Linguísticos (SELin). Agradeço ainda pelas considerações significativas e de mais alta proficiência, feitas em outras oportunidades de discussão deste estudo, que muito contribuíram para a versão final desta tese.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva, pelas sugestões e contribuições feitas ao longo do desenvolvimento desta tese e também de minha dissertação de Mestrado. A minha sincera gratidão pelo incentivo, carinho e atenção a mim dispensados em vários momentos, e especialmente por seu empenho em estar presente na ocasião da defesa.

À FAPESP, pelo apoio financeiro dado a esta pesquisa, que também permitiu que eu apresentasse trabalhos relacionados ao estudo em vários congressos no Brasil e dois congressos importantes no exterior, proporcionando-me excelentes ganhos acadêmicos.

Às Profas. Dras. Claudia Xatara, Claudia Zavaglia, Marilei Amadeu e Magali Duran pelas contribuições valiosas ao longo do processo de Exame de Qualificação Especial na área de Lexicografia. Agradeço muitíssimo pela amizade tão querida, pela competência e enorme boa vontade em me atender.

À Profa. Dra. Adriana Barbosa Santos, do Departamento de Ciências da Computação e Estatística da UNESP, por se disponibilizar a avaliar a análise estatística indispensável para a discussão dos dados.

Às pessoas tão queridas do Departamento de Letras Modernas do IBILCE- UNESP, pelo fortalecimento de uma amizade mais do que especial e pelo incentivo, de forma incondicional, em todos os momentos. Meus agradecimentos infinitos à Helena Buosi de Biagi, Priscila Kido Martins, Soraya Bastos, Angélica Karim Garcia Simão, Claudia Nigro, Ana Mariza Benedetti, Gisele Cássia de Sousa, Márcio Santana, Orlando Amorim, Peter James Harris e Álvaro Hattner.

Ao José do Carmo Moura, do SAEPE, que sempre tão gentilmente instalou os recursos audiovisuais necessários para a coleta de dados deste trabalho. Agradeço-lhe pela atenção e disponibilidade.

À Rosemar de Carvalho Brena, Silvia Emiko Kasama, Silvia Vicentini, da Seção de Pós-Graduação do IBILCE, pela competência e presteza com que trabalham e ainda pelo carinho e atenção para comigo.

Aos alunos-formandos do curso de Letras e aos participantes diretos desta pesquisa que possibilitaram o desenvolvimento do estudo, agradeço pela contribuição imprescindível. Agradeço-lhes ainda pela possibilidade de desenvolver o trabalho de vocabulário e de proficiência oral, esperando que o mesmo possa ter sido útil nesse processo de formação de novos professores de língua inglesa.

Aos meus co-orientandos Teucle Silva Neto, Manuela Graton Marcello e Ana Paula Cavinato, e também aos alunos do curso de Letras, Leandro Zuanazzi e Camila Colombo, pela colaboração com as transcrições, em especial ao Teucle pela organização dos arquivos do programa estatístico RANGE.

Ao Luiz Carlos Périco Filho, pela ajuda mais que preciosa com as análises estatísticas descritivas, imprescindíveis para a discussão dos dados quantitativos. Sou-lhe muito grata pela acuidade de seu trabalho e pela disponibilidade para as muitas reuniões em que compartilhamos conhecimento, números e também muitas risadas.

Às examinadores orais, que merecem destaque pelo seu profissionalismo e seriedade, agradeço-lhes pela colaboração na avaliação da proficiência oral dos participantes da pesquisa.

Às pessoas queridas do Curso London que continuam a fortalecer uma longa e terna amizade. Minha gratidão pela oportunidade oferecida à minha filha para ser aluna desse curso de idiomas de tanta qualidade, do qual me orgulho de ter feito parte como professora de língua inglesa por doze anos.

Aos companheiros de Mestrado e Doutorado, agradeço por todos os ótimos momentos juntos, pelas viagens a congressos, pelos conhecimentos e aflições que dividimos durante esses anos. Agradeço por tudo isso à Fernanda Ribas, Fernanda Veloso, Emeli Luz, Bruna Busnardi, Priscila Petian Anchietá, Anna Patricia Zakem China, Marta Kfoury, Wanderlan Alves, Daniela Garcia, Celso Rocha, Deni Kasama, Gerson Rossi, Aline Fernandes, Elen Dias, Vanessa Almeida e a todos os demais.

Aos meus alunos e alunas, pela motivação, pela construção de um processo de ensino e aprendizagem precioso, pela amizade desenvolvida e felizmente mantida, e pelas conversas animadas na cantina.

À Simone Secco e Claudia Ruiz, pela compreensão tão exata e pela prontidão em me amparar nos momentos difíceis, pelo afeto, pela amizade e também pela alegria compartilhada nas conquistas.

À Brasilina Dias, pelo carinho, atenção, dedicação a mim, e pela ajuda e cuidado com minha casa.

À minha sogra Dinei Doneda e à “bisa” Alice, pelas orações, pelo carinho, pelo apoio e também por suprirem a atenção à minha filha durante minha dedicação à tese.

Aos meus cunhados Renato Aptur, Rodrigo Bonvino e Otávio Bonvino, pelos momentos de descontração e força. Ao amigo Adriano Nogaroto, também pela amizade, descontração e apoio, mas principalmente por consertar ou formatar meu computador constantemente.

Às minhas amigas queridas Giovana Giacomini, Silmara Dela Silva, Ana Carolina Arroyo, Érika Benetti, Érika Castro, Adriana Polotto, Vera Petrucci, Francine Moreno, Daniela Bocchini, Sílvia Menezes, Vera Doyle, Ana Márcia Moraes, pela força e tantos bons momentos. Amo vocês.

Aos meus amigos Fabiano Ottoboni e Vaneska Dantas Rodrigues, pelo carinho e amizade tão imensa que atravessa um oceano. Obrigada pelos excelentes e divertidíssimos momentos em Londres e por me receberem e me hospedarem tão bem. Amo vocês. Muitas saudades.

Ao meu cãozinho Bibble, que merece meus agradecimentos por ter ficado sempre ao meu lado enquanto eu estudava, atravessando muitas madrugadas feito um companheiro incansável.

Ao meu pai João José, por ter, outrora, me dado a educação necessária para que eu pudesse seguir com meus objetivos de vida.

Às minhas grandes amigas e companheiras Trujilla Bueno (Tru) e Andressa Goulart (Codorna), meu agradecimento especial por tanto amor, verdadeira amizade, carinho constante, sinceridade nas palavras e pelo colo quando me senti sem rumo. Obrigada pelos inúmeros momentos regados tanto a cafés como a cervejas. E como diz nossa amada Clarice Lispector, em *Uma Amizade Sincera*: “... *sentíamos-nos tão contentes como se nos tivéssemos presenteado a nós mesmos*”. Amo muito vocês.

À minha avó Inês por tanto carinho e admiração por mim. Exemplo de força e superação, de vida e amor, para ela faço minhas as palavras de Clarice Lispector, novamente: “*Mas há a vida que é para ser intensamente vivida, há o amor. Que tem que ser vivido*”. Agradeço-lhe por suas sábias lições de vida e esperança.

À minha mãe Rosa Maria, pelo amor incondicional, pelo total apoio nos momentos difíceis que infundiu-me a confiança necessária para realizar meus sonhos. Sou-lhe muito grata ainda por ter dedicado seu tempo e atenção à minha filha, já que ser avó é ser mãe duas vezes. Dessa vez, citando Carlos Drummond de Andrade, em *Para Sempre*: “*Mãe não tem limite, é tempo sem hora (...) Mãe, na sua graça, é eternidade*”. Obrigada por tudo. Amo-te, mãe.

Às minhas irmãs Marcela e Milla, que juntas compartilhamos alegrias e tristezas, emoções e angústias, mas também muitas conquistas. Exemplos de vida e determinação, apoio necessário para que eu não cedesse nos momentos de desassossego, cito trecho de *Minhas Queridas*, também de Clarice Lispector: “Pegue para você o que lhe pertence, e o que lhe pertence é tudo o que sua vida exige. Parece uma vida amoral. Mas o que é verdadeiramente imoral é ter desistido de si mesma”. Obrigada pelo amor verdadeiro e pela cumplicidade eterna. Amo vocês duas imensamente.

Às minhas sobrinhas gêmeas Laura e Lívia, que juntamente com minha filha Giulia, me proporcionaram, nesses últimos três anos, muitos momentos de amor puro, de alegria, de diversão e ternura. Para as três princesas mais lindas do mundo, cito Fiódor Dostoiévski, de nome difícil, mas que sabiamente diz que “A alma é curada ao estar com crianças”. Amo muito vocês três, para sempre.

Ao meu marido Frederico, pela tolerância perante as dificuldades que enfrentamos ao longo desta intensa jornada. Quero expressar minha gratidão pelos momentos de companheirismo e de ajuda com nossa filha, pelos momentos de incentivo e também pela compreensão sobre minhas ausências, ansiedades, inseguranças e estresse. Agradeço-lhe pelo “Amor que promove”, que segundo Cora Coralina “(...) não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar”.

À minha filha Giulia, minha vida, meu amor, minha inspiração, que desde muito pequenina tem se mostrado capaz de compreender todas as ausências que lhe foram impostas, desenvolvendo autonomia e maturidade mais cedo do que seria de se esperar. Por isso, filha, obrigada por entender minhas falhas e por me amar incondicionalmente. Para você, cito Fernando Pessoa, que consegue expressar tão bem esse sentimento inexplicável: “Amo como ama o amor. Não conheço nenhuma outra razão para amar senão amar. Que queres que te diga, além de que te amo, se o que quero dizer-te é que te amo?”. Minha princesa linda, obrigada por você existir em minha vida e por sempre acrescentar um sentido sempre belo a tudo que vivemos.

A Deus, sempre e acima de tudo, que me proporcionou as condições para esta conquista. “E essa é a confiança que temos nEle, que se pedirmos alguma coisa segundo sua vontade, Ele nos ouve. E, se sabemos que nos ouve em tudo que pedimos, sabemos que já alcançamos as coisas que lhe temos pedido” (1 Jo. 5: 14 e 15). Agradeço ao Senhor por Sua presença constante ao meu lado, pela fé que me mantém viva e por sempre iluminar meus passos.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar a competência lexical na produção oral em inglês como língua estrangeira (ILE) de um grupo de formandos em Letras, tanto em sala de aula como em situações de avaliação. Pretende-se oferecer um panorama da proficiência oral desses futuros professores, com foco no vocabulário, por meio de instrumentos de avaliação da proficiência oral utilizados tanto em situação de sala de aula como em situação de avaliação, para, com base nos resultados da análise do componente lexical, contribuir para o processo de validação dos descritores de vocabulário de um teste de proficiência destinado a professores de ILE, ainda em sua fase de elaboração. Considerando-se que a avaliação de línguas, no domínio da proficiência oral, tem sido amplamente discutida na literatura internacional de Linguística Aplicada, esta pesquisa envolve questões acerca da proficiência necessária para professores de ILE, ingressantes no mercado de trabalho no contexto de ensino e aprendizagem de LE no Brasil. É sabido que o vocabulário se constitui em um dos componentes mais importantes da proficiência em língua estrangeira (STÆR, 2008), no entanto, no que concerne à competência lexical, a maioria dos estudos tem focado o conhecimento de vocabulário em vez de seu uso produtivo (HILTON, 2008). Além disso, pouco se sabe sobre a verdadeira relação entre a produção oral de vocabulário e os níveis de proficiência adotados na avaliação de proficiência oral. Diante desta questão, esta pesquisa, realizada em uma universidade estadual paulista, almeja investigar a competência lexical com base na linguagem produzida oralmente tanto em sala de aula como em situações de avaliação. Uma vez que os testes orais dos consagrados exames FCE e IELTS consideram as várias competências envolvidas na produção oral, entre elas, o vocabulário, a competência lexical é analisada por meio de dois simulados do teste oral do FCE e dois simulados do teste oral do IELTS, ambos baseados nos modelos de competência comunicativa de Bachman (1990), Canale e Swain (1980) e Canale (1983) (GALACZI & KHALIFA, 2009). Somando-se aos simulados dos testes consagrados, os participantes se submeteram a mais um teste oral, o TEPOLI (CONSOLO, 2004), elaborado como um teste piloto para um projeto de pesquisa maior sobre a avaliação da proficiência oral de formandos de vários cursos de Letras no Brasil. Para a avaliação da produção oral em situação de sala de aula, considera-se a linguagem produzida durante seminários, igualmente importante para o estudo. Esta pesquisa é de caráter interpretativista e faz uso de procedimentos qualitativos e quantitativos. Para a análise dos dados produzidos durante os seminários e testes orais, utiliza-se o programa RANGE (*Victoria University of Wellington*), que conta e categoriza o vocabulário, além de uma análise estatística descritiva. Com base em oito estudantes que participaram em todas as ocasiões de coleta de dados, os resultados das categorias de Tipos e Famílias de palavras são fundamentais para o estudo, por indicarem maior variação no uso de itens lexicais. Os resultados indicam que os estudantes apresentaram, em um segundo momento de aplicação de testes orais, melhor competência lexical na produção oral, sendo possível observar semelhanças entre os níveis de proficiência quando os resultados dos seminários e dos testes orais FCE, IELTS e TEPOLI foram comparados. Entrevistas individuais e questionários também foram utilizados para a coleta de dados, de modo que as expectativas e as percepções dos alunos, examinadores e do professor da disciplina Língua Inglesa fossem consideradas no intuito de oferecer uma visão mais ampla do contexto investigado. Com base na produção oral dos alunos-formandos durante o processo de avaliação, a análise do vocabulário e da linguagem produzida de acordo com os critérios de avaliação dos testes utilizados, sobretudo com relação aos critérios para avaliar o vocabulário, almejou contribuir para a validação dos descritores de vocabulário do teste TEPOLI, por meio de uma proposta de critérios mais objetivos para a avaliação de proficiência lexical.

Palavras-chave: avaliação, proficiência oral, competência lexical, formação de professores

ABSTRACT

The purpose of this study is to discuss the process of assessing vocabulary oral production in English as a Foreign Language (EFL) of students graduating from English Language and Literature BA courses (henceforth *Letters courses*). It aimed to analyze students' oral proficiency based on vocabulary use, in class and in oral test situations, in order to contribute for the validation of the vocabulary descriptors, based on the results from vocabulary analysis of an oral proficiency test which is still being designed and implemented as a test for teachers. Assuming that the assessment of specific language areas within the domain of oral language proficiency has been discussed in a number of studies from the international literature in the field of Applied Linguistics, this research study addresses the issues regarding the proficiency required for pre-service teachers who are preparing to enter the field of ELT in Brazil. In view of vocabulary, assumed as one of the most important components of foreign language proficiency (STÆR, 2008), most studies have focused on vocabulary knowledge rather than on the productive use of vocabulary when it comes to lexical proficiency (HILTON, 2008) and little is known about the actual relationship between vocabulary oral production and speaking proficiency levels. Based on this rationale, this study was carried out in a pre-service teacher education course at a public university in Sao Paulo state and aims at investigating the process of oral production and assessment of the lexical component in class and in oral test situations. Once the oral tests of the high stakes exams FCE and IELTS reflect a view of speaking ability which involves multiple competencies, lexical proficiency was assessed by means of two mock speaking FCE tests, two IELTS mock tests of the speaking paper, whose approach to speaking is grounded in Bachman's (1990), Canale and Swain's (1980) and Canale's (1983) communicative competence models (GALACZI & KHALIFA, 2009), combined with an oral test labeled as TEPOLI (CONSOLO, 2004), designed as a pilot test for a larger research project about the assessment of oral proficiency of graduating students from a number of Letters courses in Brazil. The assessment of lexical proficiency in the context of classroom oral presentations (henceforth *seminars*) is also central to the study. The research is interpretive and data analysis is developed by means of qualitative and quantitative procedures. The analysis of language data produced during the tests and seminars is carried out with the aid of the RANGE programme (*Victoria University of Wellington website*), which examines vocabulary through statistical analysis. Based on eight students who participated in all the occasions for data collecting, the results from the categories *Types* and *Families* are fundamental to the study due to the greatest variation in the use of lexical items. The overall results indicate that students displayed better lexical competence in their oral production, in a second submission to tests and similarities in the levels of proficiency were obtained when results from FCE, IELTS and from TEPOLI were compared. Individual interviews and questionnaires were also used to collect data, so that the expectations and perceptions of the test takers, the oral testers and the class teacher are considered to rely on a larger view of the context. The connections between vocabulary and oral proficiency during the oral assessment process, based on the students' language in oral test situations, were scrutinized, and the language produced by these pre-service teachers according to the assessment criteria of the tests taken, mainly with regards to the criteria to assess lexical proficiency, can contribute to validate the vocabulary descriptors of TEPOLI by means of more objective criteria to assess lexical oral proficiency.

Key words: assessment, oral proficiency, lexical competence, pre-service teacher education.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO.....	xi
ABSTRACT	xii
SUMÁRIO	xiii
LISTA DE QUADROS.....	xv
LISTA DE FIGURAS.....	xvi
LISTA DE TABELAS.....	xvii
LISTA DE ANEXOS.....	xviii
LISTA DE APÊNDICES	xviii
LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS	xix
LISTA DE MARCADORES DE TRANSCRIÇÃO	xx
INTRODUÇÃO	1
Delimitação do tema e justificativa da pesquisa	13
Objetivos e perguntas de pesquisa	15
Organização da tese.....	18
 CAPÍTULO I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	 18
1.1 Avaliação no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira	19
1.1.1 Proficiência e a natureza comunicativa da língua estrangeira.....	25
1.2 Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira	33
1.2.1 As escalas de proficiência.....	37
1.2.2 A validade e o construto na avaliação de proficiência oral	46
1.2.3 As tarefas na avaliação de proficiência oral.....	55
1.2.4 A importância de pesquisas sobre validação e a comparação entre testes.....	59
1.3 O vocabulário.....	67
1.3.1 O vocabulário e a proficiência oral.....	71
1.3.2 O vocabulário no processo de ensino e aprendizagem e avaliação de línguas	76
 CAPÍTULO II METODOLOGIA DA PESQUISA.....	 81
2.1 A natureza da pesquisa	82
2.2 Contexto e participantes	87
2.3 Procedimento de geração de dados	92
2.4 Geração de dados em sala de aula.....	99
2.4.1 A ação pedagógica com foco no vocabulário.....	99
2.4.2 Os seminários como instrumentos de coleta de dados em sala de aula	101
2.5 A geração de dados em situação de testes orais	103
2.5.1 O teste oral do FCE	104
2.5.2 O teste oral do IELTS	105
2.5.3 O teste oral TEPOLI	105

2.6 Procedimentos de análise qualitativa e quantitativa	107
---	-----

CAPÍTULO III ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	114
--	------------

3.1 A produção oral de vocabulário em sala de aula.....	116
3.1.1 Os seminários	137
3.1.2 Análise qualitativa dos seminários.....	138
3.2 A produção de vocabulário em situações de testes orais.....	151
3.2.1 Análise qualitativa dos testes orais utilizados	155
3.2.1.2 O teste oral do exame FCE	157
3.2.1.2.1 FCE Speaking Test: o formato	157
3.2.1.2.2 FCE Speaking Test: o construto	158
3.2.1.2.3 FCE Speaking Test: as tarefas	159
3.2.1.2.4 FCE Speaking Test: a avaliação.....	165
3.2.1.2.5 FCE Speaking Test: as escalas de proficiência	169
3.2.1.3 O teste oral do exame IELTS.....	174
3.2.1.3.1 IELTS Speaking Test: o formato	175
3.2.1.3.2 IELTS Speaking Test: o construto.....	176
3.2.1.3.3 IELTS Speaking Test: as tarefas.....	177
3.2.1.3.4 IELTS Speaking Test: a avaliação	181
3.2.1.3.5 IELTS Speaking Test: as escalas de proficiência	185
3.2.1.4 O teste oral TEPOLI	188
3.2.1.4.1 TEPOLI: o formato	189
3.2.1.4.2 TEPOLI: o construto	190
3.2.1.4.3 TEPOLI: as tarefas	191
3.2.1.4.4 TEPOLI: a avaliação.....	201
3.2.1.4.5 As escalas de proficiência: TEPOLI	202
3.2.2 Análise quantitativa dos testes orais	208
3.2.2.1 Análise quantitativa dos testes orais FCE e IELTS	211
3.2.2.2 Análise estatística das notas dos testes.....	212
3.2.2.3 Análise do vocabulário	216
3.2.2.4 Comparação de dados da produção oral de vocabulário.....	226
3.2.2.5 Comparações entre os dados provenientes dos testes orais utilizados.....	229
3.3 Critérios para a avaliação do vocabulário na produção oral: uma proposta ..	234
3.3.1 Proposta de validação do descritor de vocabulário.....	238

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	253
----------------------------------	------------

A produção oral de vocabulário nas aulas e o contexto investigado.....	254
A produção de vocabulário em situações de testes de proficiência oral	257
A proposta de critérios para avaliar a produção oral de vocabulário no TEPOLI.....	262
As dificuldades e limitações do estudo	264
Encaminhamentos para pesquisas futuras.....	266

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	268
---	------------

ANEXOS	282
---------------------	------------

APÊNDICES	283
------------------------	------------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Equivalência de faixas entre testes de níveis diferentes (CAMBRIDGE ESOL) ...	64
Quadro 2: Descritor de abrangência de vocabulário do CEFR – Nível B2 (FCE)	65
Quadro 3: Descritor de controle de vocabulário do CEFR – Nível B2 (FCE)	66
Quadro 4: Perfis dos participantes da pesquisa	89
Quadro 5: Instrumentos de pesquisa.....	96
Quadro 6: Conteúdo trabalhado durante o período de ação pedagógica	100
Quadro 7: Tópicos dos seminários apresentados pelos participantes.....	102
Quadro 8: Exemplo de arquivo de análise editado - RANGE.....	112
Quadro 9: Autoavaliação de proficiência dos alunos-formandos segundo a General Self-assessment Rating Scale – SPEAKING (Adaptado de Oskarsson, 1980.).....	118
Quadro 10: Justificativa de proficiência “satisfatória”	120
Quadro 11: Justificativa de proficiência “boa”	120
Quadro 12: Entrevista - Habilidade considerada mais importante	123
Quadro 13: Entrevista - O aspecto mais importante na produção oral	125
Quadro 14: Entrevista - O que é mais importante na produção oral	127
Quadro 15: Entrevista – Motivação para falar em LI.....	128
Quadro 16: Opinião sobre os aspectos necessários para a aquisição de vocabulário.....	129
Quadro 17: Opinião sobre o trabalho voltado para o vocabulário.....	130
Quadro 18: Utilização do vocabulário novo ensinado nas aulas de Língua Inglesa	131
Quadro 19: Descrição geral do teste oral do FCE	165
Quadro 20: Notas dos participantes nos simulados dos testes orais do FCE	166
Quadro 21: Critérios analíticos de avaliação do teste oral do FCE	167
Quadro 22: ALTE – Escala Global de Avaliação de Produção Oral.....	170
Quadro 23: ALTE – Capacidade Geral para compreensão e produção oral	170
Quadro 24: Níveis do CEFR.....	172
Quadro 25: Exames principais de Cambridge e os níveis do CEFR e ALTE	173
Quadro 26: Descrição geral do teste oral do IELTS.....	181
Quadro 27: critérios analíticos de avaliação do teste oral do IELTS	183
Quadro 28: Notas dos participantes nos simulados dos testes orais do IELTS.....	184
Quadro 29: Descrição geral do teste TEPOLI.....	200
Quadro 30: Escala de proficiência TEPOLI com destaque para os descritores de vocabulário	203
Quadro 31: Escala de metalinguagem do teste TEPOLI	205
Quadro 32: Notas dos participantes no TEPOLI	207
Quadro 33: Ordem cronológica de aplicação dos testes orais	211
Quadro 34: Comparação geral entre os testes utilizados	239
Quadro 35: Lista de verificação sugerida para a fase de aquecimento - Entrevista	241
Quadro 36: Lista de verificação sugerida para a fase de avaliação – Primeira Tarefa.....	243
Quadro 37: Produção de vocabulário a respeito da figura de esporte	244
Quadro 38: categorização das palavras produzidas de acordo com a frequência.....	244
Quadro 39: Lista de verificação sugerida para a fase de avaliação – Segunda Tarefa.....	245
Quadro 40: Descritores sobre a variedade e adequação de vocabulário contidos nas faixas da escala do TEPOLI.....	247
Quadro 41: Proposta de descritores de vocabulário para o TEPOLI.....	250

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Círculo vicioso de aspectos insatisfatórios que afetam o ensino de ILE e a formação de seus professores no Brasil (CONSOLO, 2008)	14
Figura 2 Competência Linguística, Bachman (1990).....	28
Figura 3: Resumo dos contrastes entre as concepções de validação tradicional e contemporânea (CHAPELLE, 1999, p. 258, apud SCARAMUCCI, 2009).	51
Figura 4: Matriz progressiva de Messick (1989, p. 20, apud SCARAMUCCI, 2009).....	52
Figura 5: Exames de Cambridge ESOL por níveis do CEFR	62
Figura 6: Instrução contida na escala global/Cambridge ESOL	63
Figura 7: Cronologia de pesquisa - o ano letivo do contexto observado.....	94
Figura 8: Procedimento de geração de dados	98
Figura 9: Interface programa RANGE	109
Figura 10: Exemplo de transcrição editada para RANGE - IELTS 1	110
Figura 11: Exemplo de arquivo inicial de análise - RANGE	111
Figura 12: Autoavaliação da PO em LI nas aulas da universidade	119
Figura 13: Habilidades mais importantes em LI	122
Figura 14: Elementos da linguagem que mais contribuem para uma boa PO.....	124
Figura 15: Importância do vocabulário para a competência oral em LI.....	126
Figura 16: Exemplo de comentários de desempenho no teste oral FCE – Nível B2/CEFR ..	168
Figura 17: Exemplo de avaliação de uma participante da pesquisa	169
Figura 18: Principais exames de Cambridge ESOL por níveis da CEFR	172
Figura 19: O exame IELTS juntamente com os principais exames de Cambridge ESOL por níveis da CEFR.....	186
Figura 20: Comparação das notas do IELTS, Cambridge Main Suite e os níveis do CEFR .	187
Figura 21: <i>Boxplot</i> de notas nos testes orais.....	215
Figura 22: <i>Boxplot</i> de Tipos nos testes FCE 1 e FCE 2	217
Figura 23: <i>Boxplot</i> de Famílias nos testes FCE 1 e FCE 2.....	220
Figura 24: <i>Boxplot</i> de Tipos nos testes IELTS 1 e IELTS 2	222
Figura 25: <i>Boxplot</i> de Famílias nos testes IELTS 1 e IELTS 2.....	224
Figura 26: <i>Boxplot</i> de Tipos nos testes utilizados	231
Figura 27: <i>Boxplot</i> de Famílias nos testes utilizados.....	232
Figura 28: Estrutura para validação.....	240
Figura 29: Relação entre a competência enfocada pelos testes utilizados	259
Figura 30: Círculo vicioso acerca da avaliação por meio de testes de proficiência oral	263

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Análise quantitativa dos seminários	149
Tabela 2: Notas obtidas nos testes em percentual	212
Tabela 3: Estatísticas descritivas das notas dos testes	214
Tabela 4: Tipos (<i>Types</i>) produzidos no FCE 1 e FCE 2	216
Tabela 5: Análise estatística descritiva dos Tipos de palavras: FCE 1 e FCE 2	217
Tabela 6: Famílias (<i>Families</i>) produzidas no FCE 1 e FCE 2	219
Tabela 7: Análise estatística descritiva das Famílias de palavras: FCE 1 e FCE 2	219
Tabela 8: Tipos (<i>Types</i>) produzidos no IELTS 1 e IELTS 2	221
Tabela 9: Análise estatística descritiva dos Tipos de palavras: IELTS 1 e IELTS 2	222
Tabela 10: Famílias (<i>Families</i>) produzidas no IELTS 1 e IELTS 2	223
Tabela 11: Análise estatística descritiva das Famílias de palavras: IELTS 1 e IELTS 2	224
Tabela 12: FCE e IELTS - Comparação individual da variação percentual do número de Tipos	226
Tabela 13: FCE e IELTS - Comparação geral da variação percentual do número de Tipos..	227
Tabela 14: FCE e IELTS - Variação percentual individual do número de Famílias	228
Tabela 15: FCE e IELTS - Variação percentual geral do número de Famílias	228
Tabela 16: Análise estatística descritiva dos Tipos de palavras nos testes utilizados	230
Tabela 17: Análise estatística descritiva das Famílias de palavras nos testes utilizados	231

LISTA DE ANEXOS

- ANEXO 1 – FCE Speaking Test - Sample paper
- ANEXO 2 – CEFR Assessment Scales
- ANEXO 3 – Oral Assessment Criteria Grid (CEFR Table 3)
- ANEXO 4 – Supplementary Criteria Grid “Plus Levels”
- ANEXO 5 – The Cambridge ESOL FCE Analytic Rating Scale
- ANEXO 6 – Exemplo de comentários de desempenho no teste oral FCE – Nível B2/CEFR
- ANEXO 7 – Escalas Ilustrativas – CEFR (recorte das escalas sobre oralidade e vocabulário)
- ANEXO 8 – ALTE Framework
- ANEXO 9 – IELTS Speaking Test - Sample tasks – Part 2
- ANEXO 10 – IELTS Band Scores
- ANEXO 11 – IELTS Speaking band descriptors (Public version)
- ANEXO 12 – Instruções para a aplicação do TEPOLI
- ANEXO 13 – TEPOLI - Exemplos de figuras utilizadas (Visual prompts)
- ANEXO 14 – escala holística TEPOLI – versão em inglês

LISTA DE APÊNDICES

- APÊNDICE 1 - Transcrição de aula do período de ação pedagógica
- APÊNDICE 2 - Contrato ético-pedagógico
- APÊNDICE 3 - Questionário para alunos-formandos de licenciatura em letras (2007)
- APÊNDICE 4 - Questionário para P (professor da disciplina língua inglesa IV)
Licenciatura em Letras - 2007
- APÊNDICE 5 – Entrevista para alunos-formandos de Licenciatura em Letras (2007)
- APÊNDICE 6 – Transcrição de entrevista - participante PR
- APÊNDICE 7 – ANOVA – Análise de variância descartada
- APÊNDICE 8 – Tabelas RANGE – Instrumentos de avaliação – Oito participantes 2007

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

A1, A2, etc	Alunos e o número de identificação no questionário
AA	Alunos em coro
ACTFL	American Council for the Teaching of Foreign Languages
PC, AP, JC, etc	Participantes diretos da pesquisa
ALTE	Association of Language Testers in Europe
BNC	British National Corpus
COE	Conselho da Europa (Council of Europe)
CEFR	Common European Framework
ER	Examinadores
EFL	English as a Foreign Language
ESOL	English for Speakers of Other Languages
FCE	First Certificate in English
FCE 1	Primeiro simulado do FCE (1º momento)
FCE 2	Segundo simulado do FCE (2º momento)
IELTS	International English Language Testing System
IELTS 1	Primeiro simulado do IELTS (1º momento)
IELTS 2	Segundo simulado do IELTS (2º momento)
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
L-alvo	Língua-alvo
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
P	Professor da disciplina
PO	Proficiência Oral
PP	Professora-pesquisadora
TEPOLI	Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa
UCLES	University of Cambridge Local Examinations Syndicate

LISTA DE MARCADORES DE TRANSCRIÇÃO

(+),(++)	Pausa de um segundo, dois segundos, respectivamente
Erm/er/hum	Hesitações na fala
(:)	Alongamento do som
{ASC} ou ´	Entonação ascendente
{DESC}	Entonação descendente
[]	Sobreposição de discurso
(Incomp.)	Discurso incompreensível
{{RISOS/Risadas}}	Riso (vocalizações não verbais)
(())	Comentário da pesquisadora
(...)	Indicação de que a fala foi interrompida em determinado ponto
/	Interrupção abrupta de fala

INTRODUÇÃO

Com a valorização e a expansão do inglês como língua estrangeira, muitas pesquisas na área de Linguística Aplicada no Brasil têm tratado das questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem dessa língua. No entanto, a avaliação de língua estrangeira (doravante LE)¹ como parte desse processo ainda não é tão amplamente contemplada, tampouco foco da maior parte dessas pesquisas. Em se tratando de contextos de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira (doravante ILE), é possível observar que o vocabulário foi também negligenciado por muitos anos, ainda que, mais recentemente, tenha passado a ser reconhecido como um dos principais aspectos do ensino e aprendizagem de ILE.

Ao se considerar os diferentes objetivos dos aprendizes, é possível observar que os contextos educacionais estão permeados pela necessidade da comunicação na língua-alvo. Pensando nas dificuldades que grande parte dos alunos de ILE apresenta ao se expressarem oralmente, durante minha atuação como professora de ILE por mais de 10 anos em escola de idiomas e posteriormente em um Curso de Letras de uma universidade estadual paulista por dois anos, foi possível perceber que o vocabulário, no sentido de competência lexical², seria um diferencial entre os alunos com proficiência oral intermediária e os com proficiência oral avançada. Ou seja, na maioria das vezes, os estudantes de ILE, sejam da escola regular ou de cursos de Letras, a partir do nível intermediário, no que diz respeito à proficiência oral como uma meta para o processo de ensino e aprendizagem contemporâneo de LE (SCARAMUCCI, 2000), já são capazes de utilizar estruturas gramaticais complexas, mas, no entanto utilizam um vocabulário relativamente limitado.

¹ O presente estudo não estabelece uma distinção entre LE (língua estrangeira) e L2 (segunda língua), apesar de reconhecê-la, segundo Stern (1983, p.16).

² O termo competência lexical é empregado nesta pesquisa como o conhecimento de vocabulário e uso desse conhecimento, segundo Scaramucci (1997).

O que se percebe é que há professores inseridos no mercado de trabalho sem a devida competência linguístico-comunicativa em ILE, e mais especificamente, sem a proficiência oral necessária para atender às necessidades de seus alunos, para atuar no processo de geração de insumo da língua-alvo (doravante L-alvo) e engajar-se na interação verbal para o desenvolvimento da proficiência oral dos mesmos, conforme afirma Consolo (2000). Segundo Read (2000), a noção de proficiência não se restringe apenas ao conhecimento de uma grande quantidade de palavras ou de regras gramaticais, mas se abre à capacidade de explorar tal conhecimento de maneira efetiva para vários objetivos de comunicação.

Uma vez que é por meio de avaliações que visam as necessidades de uso da L-alvo que normalmente os alunos podem comprovar sua proficiência, é preciso repensar o papel do vocabulário nas avaliações às quais os alunos de ILE normalmente se submetem. As avaliações de línguas mais comuns parecem não esclarecer os critérios que envolvem a avaliação do vocabulário, sejam avaliações de rendimento, que têm por objetivo medir o que os alunos aprenderam em sala de aula e adotadas nos contextos de ensino e aprendizagem, ou avaliações de proficiência, que presumem o uso futuro da língua e são externas a esses contextos, e bastante conhecidas e procuradas por muitos alunos. Assim, o termo rendimento refere-se ao passado e proficiência, ao futuro (FULCHER, 1997, p. 75; McNAMARA, 2000, p. 7; SCARAMUCCI, 2000, p. 15).

Portanto, a avaliação de proficiência é determinada com vistas aos objetivos concretos e futuros do uso da L-alvo (SAVIGNON, 1983; FULCHER, 1997; McNAMARA, 2000; SCARAMUCCI, 2000) e, do mesmo modo, no que concerne à avaliação da proficiência oral, estabelecida de acordo com o objetivo de comunicação a ser operacionalizada posteriormente.

A avaliação da proficiência oral tem sido objeto de estudo de inúmeras pesquisas desenvolvidas na área de avaliação no cenário mundial (DOUGLAS, 2000; LAZARATON, 2002; FULCHER, 2003; LUOMA, 2004; BROWN, 2006; BROWN e TAYLOR, 2006;

TAYLOR, e FALVEY, 2007; CAMBRIDGE ESOL, 2009), com ênfase, principalmente, em dados quantitativos. Os estudos de Elder (1993, 2001) mostram a preocupação com a questão da proficiência oral para professores e a avaliação desse processo. A área de estudos sobre vocabulário tem crescido consideravelmente (STÆR, 2008; FITZPATRICK, 2007; NATION, 2001; LEWIS, 1993, 1997, 2000; MEARA, 1980), e já é possível encontrar estudos que envolvem o vocabulário e a produção oral (HILTON, 2008; READ e NATION, 2006) no âmbito internacional.

No Brasil, a avaliação de proficiência tem se desenvolvido a partir dos estudos de Scaramucci (1997, 1999/2000, 2006, 2009). Atualmente, no que concerne à proficiência oral (doravante PO), pesquisadores envolvidos na formação de professores têm interesse na PO necessária para que professores de ILE ministrem aulas na L-alvo, por conta do grande número de professores não nativos que se inserem ou já atuam no mercado de trabalho brasileiro. Por isso, estudos na área de formação (ALVARENGA, 2004; MARTINS, 2005, 2007) e também da área de avaliação (MARTINS, 2003, 2005; CONSOLO, 2005, 2006, 2007, 2008; CONSOLO et alii, 2008; CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2007) apontam para a necessidade de uma (re)definição da PO desses profissionais.

No que diz respeito ao vocabulário, os critérios envolvidos na avaliação deste componente necessitam de atenção, uma vez que o vocabulário, não apenas reconhecido, mas em uso, é um dos aspectos que compõem a proficiência oral. O vocabulário tem se tornado um dos aspectos mais urgentes para que seja possível estabelecer uma comunicação efetiva, pois, segundo Scrivener (1994), o vocabulário é o responsável pelo significado do que se quer dizer, e assim, se constitui como um dos componentes mais importantes no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Por mais que um aluno saiba sobre gramática ou pronúncia, se não há palavras para expressar vários significados, a comunicação não acontece de modo significativo. Dessa maneira, o vocabulário merece atenção especial e,

ainda, necessita ter seu lugar bem definido tanto no processo de ensino e aprendizagem como nos processos avaliativos.

Diante do exposto até este ponto, a escolha pela investigação do vocabulário na proficiência oral se motiva pelo fato de que há um empenho mundial na área de avaliação em se definir parâmetros que avaliem a proficiência oral em línguas estrangeiras (GALACZI e FFRENCH, 2007; GALACZI e KHALIFA, 2009; SAVILLE e HARGREAVES, 1999; BROWN e TAYLOR, 2006; TAYLOR, e FALVEY, 2007; LAZARATON, 2002; LUOMA, 2004; FULCHER, 2003; FULCHER e DAVIDSON, 2007, entre outros). O vocabulário se constitui como um dos pontos principais desta pesquisa, e é atualmente reconhecido tanto como um dos componentes mais importantes da proficiência (STÆR, 2008), como um dos aspectos fundamentais no ensino e aprendizagem de LE, segundo Gattolin (1998). Embora os alunos ainda apresentem a preocupação em conhecer a gramática e as regras de comunicação da L-alvo, se o conhecimento de vocabulário não for satisfatório, não serão capazes de se expressar adequadamente, decorrendo daí a dificuldade sentida pelos estudantes, segundo Bowen e Marks (1994).

No que tange ao contexto de formação de professores, há a necessidade de se refletir sobre a problemática proficiência oral de muitos professores de ILE, que muitas vezes, decorre de fatores como a dupla habilitação em grande parte dos cursos de Letras no Brasil (LI e em Língua Portuguesa, por exemplo). Além disso, dentro deste contexto, as aulas da disciplina de Prática de Ensino e de Literatura dadas em língua materna (LM) parecem sustentar o convencionalismo de que os professores inseridos na escola regular não apresentam qualidade satisfatória dessa proficiência.

Considerando-se, portanto, o contexto de formação de professores de LE, o vocabulário e a proficiência oral, bem como a avaliação de proficiência oral e a explicitação dos critérios nela envolvidos, como aspectos importantes na área de Linguística Aplicada e no

processo de ensino e aprendizagem de uma LE, esta tese tem como objetivo analisar a produção oral de vocabulário tanto em situação de sala de aula como em situações de avaliação de proficiência oral. Com a análise e discussão dos dados da produção oral de alunos-formandos em Letras, procurou-se caracterizar o vocabulário produzido por meio de diferentes instrumentos de avaliação, no escopo da proficiência oral em ILE. A partir dessa caracterização, pretendeu-se constituir as bases para a definição de parâmetros que possibilitem, por sua vez, determinar o papel do descritor de vocabulário, com vistas à validação desse descritor na escala de um teste de proficiência para professores de língua inglesa, denominado TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa). Ressalta-se que no momento de realização desta pesquisa, o referido teste se constituía como um teste piloto, ou seja, em fase de experimentação e elaboração.

O TEPOLI consiste em um teste oral em LI tem o formato de entrevista face a face entre uma dupla de examinandos com um examinador-interlocutor e outro examinador-avaliador que não participa da interação. Tal teste foi aplicado no período de 2002 a 2008 a alunos formandos de alguns cursos de Letras de uma universidade estadual paulista bem como de faculdades particulares no estado. Atualmente, o teste oral integra o projeto denominado EPPLE³, que se constitui em um exame com vistas a avaliar a proficiência linguística do professor de LE nas quatro habilidades de uma L-alvo.

A fim de atingir tal objetivo, o presente estudo enfoca principalmente a análise da produção oral de vocabulário por meio de diferentes instrumentos de avaliação para assim discutir alguns critérios deste componente nos descritores das escalas do teste TEPOLI, embora o título do trabalho mencione “avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira” e “uma proposta para o processo de validação do descritor ‘vocabulário’ de um teste de proficiência para professores de língua inglesa”.

³ <http://epplebrasil.org/index.php>

Dessa maneira, o foco principal deste estudo é analisar o vocabulário na produção oral de vocabulário de formandos em Letras, para assim, a partir dos resultados qualitativos e quantitativos da análise de competência lexical, propor critérios de avaliação de vocabulário na PO de futuros professores de ILE por meio do TEPOLI.

Para a discussão dos critérios de avaliação de vocabulário, considerou-se, primeiramente, a análise da produção oral de vocabulário dos participantes durante as aulas do último semestre de um curso de Letras. Ou seja, para se analisar a proficiência oral com foco no vocabulário partiu-se de um contexto mais abrangente, a classe de formandos, para então enfocá-la em situação de testes, aplicados somente aos participantes da pesquisa, que se caracteriza como um contexto de investigação mais restrito.

Cabe ressaltar que, inicialmente, esta pesquisa procurou considerar o contexto maior, constituído pela classe de dezesseis formandos, devido à proposta contida no projeto inicial. No decorrer do estudo, restringiu-se o contexto a oito alunos, uma vez que nem todos os alunos estariam disponíveis para se voluntariarem aos instrumentos de pesquisa. Assim, a princípio, foram levantadas as concepções dos alunos acerca de conceitos como língua(gem), ensinar e aprender, bem como entrevistas e um questionário, realizados com os alunos da classe, a fim de traçar um panorama do contexto investigado. Entretanto, ao longo da elaboração da tese e do processo de análise dos dados, optou-se por desconsiderar a análise acerca das concepções, uma vez que os dados pareciam não se atrelar ao objetivo do estudo, de caracterizar o vocabulário na PO. As respostas dadas às entrevistas e ao questionário aplicado serviram para se obter dados sobre as impressões dos alunos sobre os aspectos tratados na pesquisa, no intuito de complementar a análise e interpretação dos dados.

Assim sendo, o contexto maior engloba a classe de formandos e se caracteriza como situação de sala de aula para a observação da competência lexical, sendo relevante para a presente pesquisa, uma vez que representa o espaço onde o processo de ensino e

aprendizagem acontece e ainda o lugar que possibilitou abordar as questões que interessam a esta pesquisa. É nesse contexto de sala de aula que foi realizado um período de ação pedagógica, por parte desta pesquisadora, que teve o objetivo de trabalhar o vocabulário promovendo a conscientização deste componente como aspecto fundamental para a PO dos futuros professores de ILE e ainda, promover discussões a respeito da relevância da avaliação para os futuros professores. Os alunos apresentaram seminários no contexto de sala de aula e tais seminários se constituem como um dos instrumentos de avaliação deste estudo.

O contexto menor se caracteriza por restringir o foco em apenas oito alunos da referida classe de formandos, participantes diretos deste estudo, que se submeteram a todos os instrumentos de pesquisa utilizados. Dessa maneira, o contexto menor corresponde à situação de avaliação, pois envolve a apresentação de seminários, a aplicação de simulados de testes orais de exames consagrados mundialmente, o teste oral do FCE⁴ e o teste oral do IELTS⁵, bem como a aplicação do teste TEPOLI, teste ainda em fase de elaboração.

É importante ressaltar que a aplicação desses instrumentos de avaliação teve, exclusivamente, o objetivo de levantar dados sobre a competência lexical dos participantes. Ressalta-se também que, os testes orais que compõem o FCE e o IELTS têm seus construtos⁶ baseados nos modelos de competência comunicativa de Bachman (1990), Canale e Swain (1980) e Canale (1983), conforme afirmam Galaczi e Khalifa(2009). O TEPOLI, por sua vez, apresenta um construto que se refere à capacidade linguístico-comunicativa do professor de ILE. Ainda que cada um dos testes apresente seu construto específico, o vocabulário, como um dos aspectos envolvidos na capacidade linguístico-comunicativa, pôde ser observado no âmbito da PO avaliada pelos testes. Ou seja, considerando a capacidade linguístico-

⁴ *First Certificate in English*, Cambridge ESOL.

⁵ *International English Language Testing Service*, IELTS Australia - Cambridge ESOL.

⁶ Nesta tese, entende-se por construto o conceito teórico e não observável que representa uma capacidade subjacente medida por um teste (McNAMARA, 2000; FULCHER, 2003).

comunicativa, partiu-se do pressuposto de avaliar a competência lexical de alunos-formandos, sendo que a utilização de tais instrumentos de avaliação de PO se justifica para que a observação da competência lexical fosse possível.

Dessa maneira, enfatiza-se que o critério de comparação de dados por meio dos diferentes instrumentos não se baseia na validade de construto, embora a mesma seja considerada neste estudo. A comparação incide sobre os resultados acerca da produção oral de vocabulário, de acordo com sua adequação ao conceito rico de vocabulário de Read (2000) e Scaramucci (1997). Para Read (*op.cit.*), o conceito rico envolve a densidade, a variação e a sofisticação lexical, sendo nesta última categoria que se observa, neste estudo, a questão da frequência de vocabulário (READ e NATION, 2006), no sentido de alta ou baixa frequência de ocorrência na L-alvo, no intuito de se obter informações acerca da competência lexical. Além desses aspectos, a análise de competência lexical considera não apenas o conhecimento de vocabulário, mas o uso desse conhecimento, e de acordo com Scaramucci (*op.cit.*), o conceito de vocabulário rico, que integra a dimensão linguística à dimensão de uso.

Essa análise visa sustentar a proposta de validação do descritor de vocabulário do teste TEPOLI a partir das inferências feitas com base nos resultados de competência lexical apresentados por meio dos seminários e dos testes orais, instrumentos de avaliação utilizados para a geração de dados.

Deste modo, a noção de validade adotada nesta tese se baseia nas inferências feitas a partir do vocabulário analisado à luz da PO, para propor uma reformulação dos descritores de vocabulário presentes nas escalas do TEPOLI. Além disso, procurou-se considerar as implicações e consequências da utilização desses descritores por meio da proposta de uma lista de verificação de vocabulário a ser utilizada por examinadores do teste.

Tanto o conceito construto, um conceito teórico que corresponde à representação de uma capacidade subjacente a ser medida por um teste (McNAMARA, 2000; FULCHER,

2003), como o conceito de validade, que em sua visão tradicional refere-se à precisão com a qual um teste mede o que se propõe medir e, de acordo com a visão moderna refere-se às bases evidenciais e às consequenciais (SCARAMUCCI, 2009), são mencionados mais adiante e explorados no capítulo de Fundamentação Teórica.

Feito este preâmbulo, esta tese, uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico-interpretativista (ERICKSON, 1986; WATSON-GEORGE, 1988; STARFIELD, 2010), que inclui procedimentos qualitativos e quantitativos (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991), se propõe a analisar o processo de avaliação com foco na produção oral de vocabulário em ILE de oito alunos-formandos em Letras de uma universidade estadual paulista, processo que envolveu os seguintes instrumentos para a avaliação da proficiência oral: seminários sobre o tema cultura apresentados em sala de aula, os simulados de testes orais (FCE e IELTS) e o teste TEPOLI.

Dessa maneira, considera-se a análise qualitativa da linguagem produzida durante seminários para caracterizar a produção oral de vocabulário em situação que não é de teste, caracterizando o contexto de sala de aula. Os resultados da competência lexical demonstrada por meio dos seminários foram ainda submetidos a uma análise quantitativa do vocabulário em termos de frequência de palavras, por meio do programa RANGE, que conta, categoriza e distribui as palavras em listas decrescentes de frequência. O programa, detalhado no capítulo da metodologia da pesquisa, foi igualmente aplicado para os dados da linguagem produzida durante os testes orais. Ressalta-se que, para estender a discussão acerca da competência lexical observada por meio dos referidos instrumentos, desenvolveu-se também uma análise estatística de caráter descritivo, que envolveu os resultados de competência lexical obtidos por meio do programa RANGE.

Os resultados contribuem para uma reflexão acerca da relação entre a PO e o contexto de formação, considerando, por exemplo, que ao se pensar na elaboração de um teste que

avaliar a PO de professores de ILE, arrisca-se enfrentar os efeitos sociais que uma implementação dessa natureza pode ocasionar. No entanto, esta pesquisa de doutorado não compartilha da ideia de que a avaliação da PO de professores deva ser compulsória no sentido de incluir ou excluir professores de um padrão de proficiência ideal.

Pretende-se chamar a atenção para o fato de que esse tipo de avaliação pode ser uma maneira de se caracterizar a proficiência, e no caso deste estudo, chamar a atenção para a questão da importância de vocabulário na produção oral dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ao caracterizar a proficiência de um examinando, a avaliação pode funcionar não como um obstáculo para o indivíduo, mas sim, como um elemento provocador, no sentido de que reflexões possam ser feitas a respeito do resultado obtido em termos de proficiência, definida por uma determinada avaliação, em contraste com a proficiência almejada. Ou seja, um teste, por exemplo, pode caracterizar um determinado nível de proficiência que corresponde àquele momento do teste, não impedindo que o examinando busque aperfeiçoar sua proficiência e seja capaz de demonstrá-la em outra oportunidade de teste, visando sempre aprimorar o uso da língua de acordo com seus objetivos.

A pesquisa aqui relatada teve origem na dissertação de Mestrado desta pesquisadora (BAFFI-BONVINO, 2007), defendida na UNESP de São José do Rio Preto, intitulada “Avaliação do componente lexical em inglês como língua estrangeira: foco na produção oral”, considerada equivalente a uma tese de Doutorado pela Comissão Julgadora, na ocasião da defesa, o que possibilitou a mudança de curso com titulação da pesquisadora, recomendada pela referida comissão e aprovada pelo Conselho do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP, de São José do Rio Preto. Assim, decidiu-se pela continuidade da investigação do mesmo tema, em nível de Doutorado, com o acréscimo da proposta de

contribuição para a validação de critérios de avaliação para os descritores de vocabulário do teste TEPOLI.

Para essa ampliação do tema abordado pela pesquisa, fez-se necessário abordar as questões que envolvem o conceito de validade juntamente com os conceitos de confiabilidade e praticidade, considerados como as qualidades de um teste, segundo Scaramucci (2009, p.32), que ainda afirma que um teste não pode ser “válido sem antes ser confiável”. A noção de confiabilidade está relacionada ao quanto um instrumento de avaliação é consistente, estável e justo.

Já a validade é um conceito mais complexo e alvo de muitas discussões teóricas, seja acerca de sua visão tradicional, que considera se um teste mede precisamente aquilo que se propõe medir (HUGHES, 1989), ou da visão moderna, em que o conceito “unifica-se em torno da validade de construto, passando a considerar não apenas bases evidenciais, mas também as consequenciais” (SCARAMUCCI, *op.cit.*, p.32). Tais aspectos teóricos fundamentais para este estudo são apresentados no arcabouço teórico desta tese.

Portanto, a relevância desta investigação está no fato de se buscar contribuir para uma maior conscientização da importância do vocabulário na produção oral por parte de professores de ILE, ingressantes no mercado de trabalho, bem como visando à questão da necessidade de se avaliar o componente lexical na PO. Esta contribuição pretende ir além dos limites do contexto de formação, ao almejar fornecer subsídios para que esses professores possam atuar em contextos de ensino de ILE, conscientes da importância do vocabulário na produção oral para o estabelecimento de uma proficiência oral que atenda às demandas linguísticas que provavelmente encontrarão em sala de aula. Pretende-se também avançar na discussão da importância dos processos avaliativos, bem como na discussão de critérios de avaliação do componente lexical, no escopo da PO do professor de ILE.

Delimitação do tema e justificativa da pesquisa

Primeiramente, considerando a atuação desta pesquisadora como professora de ILE em escola de idiomas e em um Curso de Letras de uma universidade estadual paulista, foi possível perceber que o vocabulário se constituía como um dos problemas enfrentados pelos alunos em situações de produção oral. O vocabulário parecia ser o elemento destinado a preencher a lacuna entre níveis de proficiência oral intermediário e avançado. Somando-se a esse fato, o processo de ensino e aprendizagem de LE e a questão da avaliação e da formação de professores têm sido enfocados por vários estudos na área de Linguística Aplicada, como, por exemplo, os trabalhos de Consolo (2000, 2001, 2005, 2006).

Juntamente a esses estudos, observa-se um interesse na proficiência oral (PO) por parte dos pesquisadores envolvidos na formação de professores nos últimos anos (CONSOLO, 2001, 2005, 2007b; MARTINS, 2005; SILVA 2002, 2004), que indicam ser necessário uma (re) definição da PO necessária para professores de ILE, devido ao grande número de professores não nativos que se inserem no mercado de trabalho brasileiro (CONSOLO, 2002). As condições pouco satisfatórias de ensino e aprendizagem de LE na escola regular são uma das razões pelas quais, segundo Consolo (2006), uma parcela de alunos ingressantes no curso de Letras não possui, de modo geral, um nível de proficiência oral suficiente para atender às demandas linguísticas pedagógicas. O autor ilustra essa situação em um círculo vicioso, conforme apresentado na figura 1:

Figura 1: Círculo vicioso de aspectos insatisfatórios que afetam o ensino de ILE e a formação de seus professores no Brasil (CONSOLO, 2008)



A situação ilustrada, segundo Consolo (*op.cit.*), decorre das condições enfrentadas pelo aluno desde a escola regular, onde, provavelmente, não dispôs de condições adequadas para aprender a LI. Idealmente, os alunos deveriam demonstrar uma PO suficientemente positiva ao iniciar o curso de Letras para que tivessem um desempenho satisfatório e pudessem progredir neste contexto; conseqüentemente, concluiriam a graduação preparados para o mercado de trabalho como professores de LE.

O presente estudo se justifica por somar-se aos trabalhos na área de avaliação de proficiência oral, tendo como foco principal o vocabulário. Objetiva-se contribuir para que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LE, no caso desta investigação, os alunos de um curso de Licenciatura em Letras, se conscientizem da importância de uma competência lexical apropriada para lidar com as demandas linguísticas quando do momento de atuação em sala de aula. Além disso, a pesquisa se justifica por buscar propor critérios para a avaliação do componente lexical em um teste de PO destinado a professores de ILE, o TEPOLI, ainda em sua fase de elaboração.

Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo deste estudo é analisar a competência lexical com base na linguagem produzida oralmente em situação de sala de aula e em situação de avaliação de proficiência oral no contexto de um curso de Licenciatura em Letras, de uma universidade estadual paulista. Para tanto, considera-se a produção oral de vocabulário de alunos-formandos por meio de seminários apresentados em aulas de língua inglesa bem como por meio de testes consagrados de proficiência oral (FCE e IELTS) e por meio do TEPOLI, um teste voltado a avaliar a proficiência oral de professores de ILE. A partir da análise de competência lexical, considera-se ainda como objetivo, uma proposta de contribuição para a definição de critérios de avaliação de vocabulário válidos nos descritores da escala de proficiência do teste TEPOLI. Deste modo, a fim de analisar a competência lexical na proficiência oral de alunos-formandos e assim propor critérios de avaliação de vocabulário, este estudo norteia-se por três objetivos específicos:

- 1) analisar a produção oral de vocabulário de alunos-formandos em Letras em sala de aula, com base na linguagem produzida durante a apresentação de seminários;
- 2) analisar a produção oral de vocabulário em situação de avaliação, com base na linguagem dos alunos-formandos em situações de testes de proficiência oral;
- 3) discutir os descritores de vocabulário da escala holística de proficiência do TEPOLI e oferecer uma proposta critérios analíticos de avaliação de vocabulário.

A partir dos objetivos apresentados, o estudo orienta-se pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se caracteriza a produção oral de vocabulário nos seminários apresentados nas aulas de ILE, no contexto de formação estudado?
2. Como se caracteriza a produção de vocabulário por alunos-formandos (Licenciatura em Letras) em situações de testes de proficiência oral?
3. Que critérios para a avaliação da produção oral de vocabulário podem ser utilizados no TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa)?

Para que as perguntas que norteiam esta investigação fossem respondidas, vários estudos sobre avaliação, proficiência oral e vocabulário foram considerados, a fim de que os aspectos teóricos neles envolvidos pudessem embasar a geração e a discussão dos dados. As perguntas estão relacionadas aos objetivos apresentados e envolvem aspectos que merecem ser destacados.

A primeira pergunta visa analisar a produção oral de vocabulário dos alunos participantes durante a apresentação de seminários em sala de aula. Apesar de os seminários serem considerados instrumentos de avaliação, há a diferença do ambiente da sala de aula para a situação de teste em si, uma vez que no primeiro contexto, e de acordo com a hipótese do filtro afetivo da teoria krasheniana, os alunos apresentam-se mais autoconfiantes e com um nível de ansiedade mais baixo do que em uma situação de teste oral. Além disso, é no contexto de sala de aula que foi desenvolvido um trabalho pedagógico com foco no vocabulário voltado à produção oral e assim, na análise e discussão dos dados, apresenta-se também alguns aspectos desse trabalho, a fim de ressaltar o enfoque na conscientização da importância do vocabulário para a PO. A ênfase dada à sala de aula por essa primeira pergunta também se apóia na questão da interação dos alunos com a classe toda, momento em que testam suas hipóteses com a L-alvo e negociam significados, possivelmente com um

baixo filtro afetivo. Os dados da linguagem produzida em sala de aula foram analisados qualitativa e quantitativamente e serão apresentados no terceiro capítulo desta tese.

Em contrapartida, a segunda pergunta engloba a situação formal de teste oral, contexto diferente do de sala de aula, uma vez que a situação de avaliação normalmente aumenta o filtro afetivo dos examinandos por conta de ansiedade. Assim, esta pergunta visa observar não apenas a competência lexical demonstrada por meio de testes orais, mas também como esses dados se comportam em comparação aos produzidos em situação de sala de aula. Dessa maneira, após analisar os dados qualitativamente, uma análise quantitativa dos mesmos é apresentada, composta pela análise de competência lexical e também por uma análise estatística descritiva, seguindo a tendência psicométrica aplicada em grande parte das pesquisas na área de avaliação. É importante ressaltar que os dados da produção oral em situação de testes são analisados à luz da competência lexical, bem como com base nas especificações dos testes orais utilizados. Ao final desta análise, comparam-se os dados quantitativos do vocabulário produzido em situação de testes com os produzidos em sala de aula.

Por fim, a terceira pergunta visa uma discussão a respeito dos descritores de vocabulário presentes na escala holística de proficiência utilizada pelo TEPOLI e a partir dessa discussão, e com base na análise de competência lexical, é proposta uma maneira de utilizar critérios válidos de avaliação de vocabulário, considerando o processo de validação do teste em questão. Cabe ressaltar que a proposta apresentada no capítulo de análise de dados se constitui em uma contribuição, e envolve as implicações acerca da validade do teste em questão, sendo que os aspectos que compõem a validação de um instrumento de avaliação são discutidos nos capítulos de fundamentação teórica e de análise de dados.

Organização da tese

Após esta introdução, seguem-se os capítulos que compõem esta tese. Inicialmente, no Capítulo I apresenta-se o referencial teórico que sustentou o estudo com foco nas questões que permeiam a avaliação de proficiência oral e o vocabulário. O segundo capítulo enfoca a metodologia empregada, no qual se caracteriza a pesquisa, descreve-se o contexto, o perfil dos participantes bem como os instrumentos utilizados e o procedimento de análise de dados. No terceiro capítulo, os dados são analisados e discutidos com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa. O último capítulo traz as considerações finais e em seguida as referências bibliográficas. Por fim, estão dispostos os anexos e apêndices desta tese.

CAPÍTULO I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentam-se os fundamentos teóricos que embasam a análise e a discussão dos dados sobre o processo de avaliação de vocabulário na proficiência oral de alunos-formandos em Letras. Para tanto, foi feita uma revisão crítica da literatura que envolve as áreas de avaliação em língua estrangeira, proficiência oral e vocabulário.

Estruturado em três seções principais, o presente capítulo se inicia com uma discussão sobre o papel da avaliação em contextos de ensino e aprendizagem, abordando as questões básicas que a permeiam nesse contexto sociopedagógico, como uma prática interna e ainda problemática. À primeira seção, inclui-se uma subseção sobre a visão da L-alvo em um paradigma comunicativo, muitas vezes relativo ao processo de ensino e aprendizagem para então, na segunda seção, apresentar as teorias que envolvem a avaliação de proficiência oral em língua estrangeira, como uma prática externa de avaliação. Tais fundamentos teóricos sobre a avaliação de proficiência oral interessam diretamente a esta pesquisa, e assim direciona-se o foco para as escalas de proficiência e aspectos fundamentais como a validade e o construto. Na terceira e última seção, as teorias que envolvem o vocabulário são discutidas, inclusive no âmbito da proficiência oral.

1.1 Avaliação no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira

A importância da avaliação como um processo natural do desenvolvimento humano em sociedade vem sendo discutida há muito tempo. Ao longo da história, as pessoas têm sido colocadas à prova para confirmar suas capacidades ou referências em vários aspectos da vida social. Testes para verificar como uma pessoa atua, particularmente em relação a um nível limite de ação, tornaram-se instituições sociais importantes e exercem a função de

gatekeeping, ou seja, de porta de entrada, no sentido de que controlam o acesso a vários papéis sociais importantes (McNAMARA, 2000).

É sabido que a avaliação permeia a sociedade e o ser humano. É uma característica universal das relações sociais. No que concerne aos contextos educacionais, a avaliação exerce um papel relevante, porém complexo. Especificamente no que diz respeito aos contextos de ensino e aprendizagem de línguas, a avaliação é uma das práticas sociais de maior importância.

O cerne da questão é que, a avaliação saia de sua conceituação tradicional de um julgamento de valores com foco pontual em notas, por exemplo, para se colocar, em tal contexto, como um processo que implica um juízo valorativo, incide na consideração de um conjunto de ações por meio das quais algo se realiza e que necessita de um posicionamento efetivo sobre o mesmo. Dessa maneira, a avaliação não deve ser concebida como uma atividade à parte, mas sim, um processo de observação do desenvolvimento da aprendizagem que considera, no caso de contextos de ensino, o aluno e o conteúdo como elementos indissociáveis.

Scaramucci (1999/2000) considera a avaliação como parte da tarefa de ensinar. Observa-se a prática da avaliação como um elemento pertencente ao processo de ensino e aprendizagem e não mais como um evento isolado, não relacionado a pessoas, sociedade, intenções, usos, impactos, efeitos e consequências conforme os preceitos da avaliação tradicional (SHOHAMY, 2001). A avaliação da aprendizagem não deve estar necessariamente atrelada a provas e notas. Essa visão de avaliação como sinônimo de mensuração, segundo Duboc (2007), é proveniente do modelo positivista de educação do século XIX, cuja origem encontra-se vinculada ao cientificismo caracterizado pelo destaque dado à observação de fatos de forma lógica, racional e concreta, com o predomínio do uso da prova escrita.

No que concerne especificamente aos contextos de ensino, a avaliação ainda é, muitas vezes, vista apenas em seu caráter classificatório, o que acarreta uma visão da avaliação e do processo de ensino e aprendizagem como eventos isolados e independentes. Professores e alunos relacionam o termo avaliação a meios que constituem a prática avaliativa tradicional, como, por exemplo, prova, nota, boletim, recuperação e reprovação, conforme aponta Hoffmann (1997). Igualmente, Scaramucci (1999/2000) afirma que a avaliação é compreendida de forma contraditória, pois ao mesmo tempo em que é rejeitada, é também valorizada como elemento indicador de *status* do aluno, um instrumento promocional e até mesmo como controle disciplinar, com a função exclusiva de “dar nota”.

O que se percebe é que há uma contradição entre as intenções proclamadas por professores, especialistas e pesquisadores da avaliação e as ações que são aplicadas, segundo Romão (2001). No entanto, o que deve haver é uma reconsideração sobre o significado da ação avaliativa em todos os níveis e contextos de ensino e aprendizagem e práticas inovadoras fundadas em uma reflexão profunda sobre concepções de avaliação e educação, de acordo com Hoffmann (1997). A autora afirma que desde os primórdios da educação, a preocupação dos estudiosos da avaliação incidia em estabelecer críticas e paralelismos entre ação avaliativa e manifestações pedagógicas diferentes, desconsiderando aspectos tangíveis ao educador que deseja exercer a avaliação em prol da educação e assim gerando contradições entre o dizer e o fazer dos envolvidos no processo avaliativo.

A prática tradicional da avaliação é obviamente rejeitada pelas tendências modernas que sugerem a avaliação como processo, advogando a favor de uma avaliação contínua, formativa, dinâmica, negociável e individualizada, que inclusive considere os aspectos afetivos (SCARAMUCCI, *op. cit.*). Por avaliação formativa entende-se o uso de avaliação contínua para se guiar o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo mais que um resumo de realizações. Haydt (1995) define a avaliação formativa como aquela que

permite confirmar se os aprendizes têm realmente atingindo os objetivos almejados, por meio de uma verificação da compatibilidade entre os objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o processo. A orientação fornecida por este tipo de avaliação, tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, é destacada pela autora, por meio de mecanismos de *feedback*, o professor pode identificar deficiências no processo de ensino e aprendizagem e assim buscar soluções.

A dimensão social da avaliação de línguas, de novas pesquisas importantes, é discutida mais recentemente por McNamara e Roever (2006). Por meio de uma perspectiva que envolve a avaliação e as áreas que abrangem o discurso linguístico, assim como a pragmática e as políticas que envolvem a língua, os autores afirmam que:

A avaliação da aprendizagem de línguas tem um impacto concreto na vida real das pessoas e não podemos encerrar as análises teóricas no ponto em que as notas são computadas. Assim como o uso da língua, a avaliação da aprendizagem de línguas é e tem sido sempre uma prática social (...) ⁷ (MCNAMARA e ROEVER, *op.cit.*, p. 8)

O que se observa é que, na maioria das vezes, o professor e as instituições de ensino são os únicos responsáveis pela avaliação, deixando o aluno à margem do processo avaliativo, segundo Scaramucci (*op. cit.*). Essa questão é sustentada por Shohamy (2001), que advoga em favor da inclusão dos alunos nesse processo, pois é por meio dos pontos de vista e experiências dos que se submetem à avaliação que as características do uso dos testes podem ser identificadas, já que esses indivíduos frequentemente relatam suas experiências com a avaliação e as consequências por ela trazidas. Considerar a participação dos envolvidos em um teste é fundamental, pois quanto mais se leva em consideração as opiniões dos envolvidos

⁷ *Language testing has a real impact on real people's lives, and we cannot cease our theoretical analyses at the point where the test score is computed. Just like language use, language testing is and has always been a social practice (...)*

na avaliação em ensino e aprendizagem de línguas, maiores as chances de se obter contribuições positivas para tal processo.

Underhill (1987) afirma que um teste oral, por exemplo, não existe sem as pessoas nele envolvidas, que devem também ser responsáveis pela comparação das notas obtidas para a verificação da validade do instrumento. Entretanto, a inclusão do aluno no processo avaliativo oferece aos responsáveis pela avaliação uma percepção sobre os testes e seus significados, mas nem sempre é considerada tão relevante, pois os alunos são leigos e não são especialistas em avaliação, mas podem contribuir para a legitimação do processo.

As considerações tecidas até aqui sobre o processo avaliativo em contextos de ensino e aprendizagem se aplicam igualmente à área de avaliação de aprendizagem de línguas, segundo McNamara (2000). Para Brindley (2001), a área de avaliação da aprendizagem de línguas é complexa e tem evoluído rapidamente, com uma enorme quantidade de pesquisas. Segundo o último autor, as tendências nesta área procuram refletir crenças predominantes sobre a natureza da língua. Nas décadas de sessenta e setenta a área sofreu influências da linguística estrutural, com testes de formatos objetivos. Entretanto, mudanças significativas ocorreram desde então, principalmente na década de setenta, quando as teorias comunicativas passaram a ser mais amplamente adotadas com o surgimento da Abordagem Comunicativa em 1976. Nos anos noventa, dentre os estudos mais influentes para a área de avaliação da aprendizagem de línguas destacam-se os de Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996), quando o ensino de língua estrangeira (LE) passou a apresentar mais destaque para a proficiência comunicativa do que para o comando das estruturas da língua. A ênfase dada à comunicação passou a influenciar o processo de ensino e aprendizagem, bem como o processo de avaliação de línguas.

Com a eminência do paradigma da competência comunicativa no ensino de LE, o processo de se medir a capacidade do uso da língua em contextos sociais se tornou cada vez

mais importante, segundo McNamara e Roever (*op. cit.*) e conforme indicado, por exemplo, por trabalhos recentes a respeito de entrevistas de proficiência oral (BROWN, 2005).

A importância dada ao papel e ao efeito da avaliação de línguas é bastante considerável. De acordo com McNamara e Roever (2006), os valores e atitudes sociais fundamentalmente determinam o uso dos testes, como, por exemplo, quem deve ter permissão para imigrar, ou qual o padrão de proficiência linguística deve ser requisitado para se obter cidadania ou a autorização de exercer determinada profissão em outro país. Da mesma forma, na área de educação, as consequências da avaliação de LE são particularmente óbvias, pois a avaliação em contextos educacionais continua a levantar questões sobre seus efeitos sociais e consequenciais.

McNamara e Roever (*op.cit.*) afirmam que os testes para avaliar a aprendizagem de línguas ignoraram a dimensão de uso social da língua por um longo período e seguiram métodos psicométricos tradicionais para se medir o conhecimento de gramática e vocabulário. De acordo com Neves (2004), o ensino de línguas caminha ao lado do desenvolvimento do pensamento pedagógico, e assim é necessário refletir acerca de maneiras diferentes de avaliação no dia-a-dia do ensino de LE que não seja apenas por meio de provas. No entanto, é necessário compreender que o processo que envolve o ensino e a aprendizagem é permeado por práticas avaliativas, sejam elas internas ou externas.

A avaliação da aprendizagem de línguas se diferencia principalmente no que diz respeito a seu propósito. A distinção entre avaliação de rendimento e de proficiência é a mais conhecida e citada (SAVIGNON, 1983, McNAMARA, 2000; entre outros). Os testes de rendimento se destinam a medir o que os alunos fazem na sala de aula, de acordo com McNamara (*op.cit.*) e se associam ao processo de ensino, referindo-se ao passado. Já os testes de proficiência enfocam uma situação de uso futuro da língua sem referência ao processo de

ensino anterior. Assim, testes de rendimento medem o resultado do processo de ensino e aprendizagem, enquanto testes de proficiência medem o uso dessa competência em contextos mais comunicativos.

De acordo com McNamara (2000), um teste para avaliar a aprendizagem de línguas se constitui como um procedimento para se coletar evidências de capacidades gerais ou específicas do desempenho, por meio de tarefas destinadas a fornecer a base para previsões sobre o uso dessas capacidades em contextos reais. Portanto, as discussões se voltam para a avaliação da proficiência na língua.

Para que seja possível aprofundar as questões relacionadas à avaliação de proficiência oral (PO) e direcionar o foco desta pesquisa para o vocabulário, ressalta-se que, idealmente, o processo avaliativo necessita estar orientado por objetivos específicos e possíveis, bem como por critérios devidamente definidos. De acordo com Baffi-Bonvino (2007, p. 48), “a presença de critérios específicos a respeito do que está sendo avaliado em um determinado teste, em que este se fundamenta, como são validadas as notas atribuídas e no que elas se baseiam é mais do que desejável, é imprescindível”.

Com vistas a discutir os aspectos envolvidos no processo avaliativo no contexto de ensino e aprendizagem de LE, as próximas seções abordam as questões da avaliação que interessam diretamente a este estudo. Primeiramente são tecidas considerações a respeito do conceito de proficiência e na sequência, é introduzida a questão da avaliação de proficiência oral.

1.1.1 Proficiência e a natureza comunicativa da língua estrangeira

Para que seja possível discutir as questões que envolvem a natureza comunicativa de uma língua, faz-se necessário considerar alguns conceitos como competência, competência comunicativa, competência linguístico-comunicativa e o termo proficiência. Dessa maneira,

esta subseção apresenta uma revisão dos principais estudos acerca desses conceitos e a complexidade que os envolve.

O estudo precursor de Hymes (1972) contribuiu de maneira decisiva para o desenvolvimento do conceito de competência comunicativa, ao discordar do conceito de competência linguística de Chomsky (1965), que a partir da dicotomia competência e desempenho, inclui apenas o conhecimento da língua e não considera a capacidade de usar esse conhecimento. Entretanto, é a partir de Hymes (*op. cit.*) que o conceito de competência comunicativa passa a protagonizar uma grande confusão terminológica, conforme afirma Scaramucci (2000). Isso se dá por conta da inclusão da capacidade de uso no conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (*op. cit.*).

Canale e Swain (1980) apresentam então, um modelo de competência comunicativa composto por três componentes: a competência gramatical, a competência sociolinguística e a competência estratégica. Reformulado por Canale e Swain (1980), o modelo é expandido e apresenta quatro tipos de competência, com o acréscimo da competência discursiva e a diferenciando da competência sociolinguística. De acordo com o modelo expandido proposto por Canale (1983), a competência comunicativa estaria sujeita à exposição dos aprendizes aos quatro tipos de competências (gramatical, estratégica, sociolinguística e discursiva), sendo o componente lexical, em princípio, um dos componentes da competência gramatical. Além disso, cabe notar que dentre as quatro formas de competências, a noção de competência estratégica é bastante comum em contextos de aprendizagem de línguas, pois é a competência que o aluno pode vir a desenvolver e utilizar quando desconhece um determinado tópico ou as regras da língua, inclusive em situação de produção oral.

É importante lembrar que o modelo teórico de Canale e Swain (*op.cit.*) teve o objetivo de converter o conceito de Hymes (*op.cit.*), principalmente teórico, em unidades pedagogicamente manipuláveis, daí sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem

em LE. É no modelo teórico de Canale e Swain (1980) que a natureza da comunicação se caracteriza como forma de interação social adquirida e aplicada em contextos sociais, dotada de um alto grau de imprevisibilidade e criatividade na forma e mensagem, acontecendo no discurso e em contextos socioculturais. Todavia, esse modelo foi também criticado por ser descritivo e não estar fundamentado em estudos empíricos (SHOHAMY, 1988; SCARAMUCCI, 2000), mas é considerado relevante para os contextos educacionais.

A percepção acerca do conceito de competência comunicativa incide sobre a competência voltada para a prática. Para Savignon (1983), o conceito de competência comunicativa é visto como algo dinâmico e depende da negociação de significados entre os falantes. Scaramucci (*op.cit.*) afirma que o modelo de competência comunicativa de Canale e Swain (*op.cit.*) parece ser adequado para explicar proficiência, porém o modelo de capacidade linguístico-comunicativa de Bachman (1990) não só norteia, mas é também reconhecido por estudos na área de avaliação como o melhor modelo de capacidade linguístico-comunicativa já desenvolvido (SCARAMUCCI, *op.cit.*).

No modelo de Bachman (*op. cit.*) a capacidade linguístico-comunicativa equivale à proficiência, e tal capacidade é formada por três componentes que interagem entre si: a competência linguística, a competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. A competência linguística se subdivide primeiramente em organizacional e pragmática, e posteriormente, em gramatical, textual, ilocucionária e sociolinguística, conforme ilustrado na figura 2 a seguir. No que diz respeito aos outros aspectos do modelo, a competência estratégica enfoca a avaliação, o planejamento e a execução e, os mecanismos psicofisiológicos fazem a distinção entre o canal visual do auditivo e a habilidade produtiva receptiva.

Figura 2 Competência Linguística, Bachman (1990)



É interessante ressaltar que a maneira com que Bachman (1990) divide a competência linguística mostra que a língua se vale de muitos aspectos. Vale citar a competência gramatical que, segundo Bachman (2003), abrange competências envolvidas no conhecimento das formas da língua, que consistem em subcompetências, como o conhecimento de vocabulário, por exemplo, e podem conduzir a escolha de palavras para expressar significados específicos. Tais aspectos contribuem para o sucesso em uma determinada situação de comunicação e combinam o conhecimento do contexto e de experiências semelhantes. O modelo foi proposto por Bachman (1990) para avaliar a competência linguística e parece ir além dos limites de avaliação por meio de testes, uma vez que os aspectos mencionados também se relacionam com o que acontece em uma sala de aula, por exemplo.

No entanto, o problema parece estar na utilização do termo competência comunicativa quando empregado no sentido de processo e não no sentido de estado. Scaramucci (2000) concorda com Llurda (2000) que o conceito de competência considerado com base na dualidade de ser estático ou dinâmico causa grande parte dos equívocos que passaram a existir na tentativa em se definir o termo. Ou seja, a competência é um conceito estático e a

atribuição da capacidade de uso à noção de competência tem dificultado o entendimento do termo proficiência.

Para Almeida Filho (1997), a competência comunicativa se constitui como um conhecimento abstrato subjacente e habilidade de uso que combine regras gramaticais e regras contextuais, ou pragmáticas, na elaboração do discurso apropriado, coeso e coerente. O autor afirma que esse conceito de competência comunicativa é, para alguns estudiosos, distinto do conceito de desempenho comunicativo de Hymes (*op.cit.*), mas o considera como um conceito que atrela tanto competência como desempenho efetivo (ALMEIDA FILHO, *op.cit.*, p. 56). O conceito de competência comunicativa, de acordo com Teixeira da Silva (2004), deve atrelar competência e desempenho, uma vez que na prática, não há como separá-los, já que a competência é o conhecimento abstrato e desempenho é o fazer do indivíduo.

É possível perceber que há vários modelos para se tentar definir a natureza comunicativa da língua que, no entanto, conforme afirma Scaramucci (2000), apresentam visões de linguagem diferentes, normalmente atreladas às visões vigentes em determinadas épocas. A questão é que o processo de definição do conceito de proficiência suscita uma série de questionamentos acerca de termos relacionados que acabam, por ventura, dificultando a elaboração de avaliações de proficiência.

A partir das considerações tecidas, é possível constatar que os termos desempenho, competência, competência comunicativa e proficiência estão sujeitos a outras competências que devam coexistir. Por esse motivo, Scaramucci (*op. cit.*) considera mais adequado a utilização do termo proficiência.

A autora, de acordo com Llurda (2000), afirma que os termos competência e capacidade linguístico-comunicativa são claramente distintos. Para que o termo competência não seja utilizado equivocadamente, Scaramucci (*op. cit.*) sugere a substituição do termo competência comunicativa por capacidade linguístico-comunicativa, uma vez que este último

termo envolve aspectos estruturais, linguísticos e de comunicação. Além desses aspectos, engloba ainda a noção de capacidade de uso e dessa maneira, “proficiência seria o termo mais adequado para designar ‘essa capacidade de usar a competência’” (SCARAMUCCI, 2000, p. 20). Deste modo, a capacidade de usar a competência é mais adequadamente designada pelo termo proficiência, que não é um conceito monolítico e baseado na proficiência do falante ideal, mas prescinde de várias proficiências, que dependem da especificidade de cada uma das situações de uso da língua.

Teixeira da Silva (2000) compreende por proficiência o uso condizente com a norma padrão da língua e situado em contextos de uso em que o indivíduo está inserido. A proficiência, dependendo da visão adotada, pode estar na capacidade de negociação de significados e envolver conhecimentos compartilhados e capacidades, como a competência estratégica, por exemplo, além dos conhecimentos linguísticos.

Ainda de acordo com Scaramucci (*op. cit.*), a proficiência se refere ao construto teórico e se constitui como meta para o processo de ensino e aprendizagem de LE atual. A autora sugere algumas considerações terminológicas sobre o conceito de proficiência, que considera duas dimensões: a não técnica e a dimensão técnica.

Para a autora, tal tipo de conceituação se baseia em julgamentos impressionistas, feitos holisticamente sobre o desempenho oral de um falante de LE, sem uma avaliação sistemática “e/ou sem a explicitação de critérios, mas que não deixam de trazer, subjacente, um conceito de proficiência, que, nesse caso parece ter como referência o controle ou comando operacional do falante nativo ideal; portanto uma proficiência monolítica, estável e única” (SCARAMUCCI, 2000; p.13). Ou seja, a autora ainda afirma que a proficiência de um falante nativo não é única, monolítica e unitária já que pode variar de acordo com fatores externos como tópico, interlocutor, situação, barulho, estresse, por exemplo. Essa noção de proficiência monolítica, estável, única tem sido, muitas vezes, a meta para a proficiência em LE,

entretanto, tentar alcançá-la possa ser perda de tempo ou indesejável (STERN, 1983; apud SCARAMUCCI, *op. cit.*). Com base em Stern (*op. cit.*), Scaramucci (*op.cit.*) afirma que a proficiência monolítica pode ser um conceito útil se for usado como ponto de referência para a proficiência em LE.

Em seu sentido não técnico, a proficiência em uma língua implicaria conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade, não dependendo dos significados atribuídos a cada um desses termos. Muitas vezes esse sentido é empregado como sinônimo de fluência em seu sentido mais amplo. Um falante é proficiente ou não dependendo de um ponto de corte em uma escala: se estiver acima de um determinado ponto de corte é considerado proficiente, e se estiver em níveis inferiores ao ponto de corte é considerado não-proficiente.

No sentido técnico do termo proficiência, por outro lado, o termo assume uma conotação relativa, que pressupõe a existência gradual de níveis de proficiência. A essa noção, soma-se ainda a relação da proficiência com a especificidade do contexto de uso da língua segundo Scaramucci (*op. cit.*) e, dessa forma, seria mais adequado falarmos de proficiências que passam a ter características que variam com base no uso da língua determinado pela situação de comunicação. Read (2000) afirma que ser proficiente em LE não é só uma questão de saber muitas palavras ou regras gramaticais, mas ser capaz de explorar esse conhecimento efetivamente para vários objetivos de comunicação. Assim, não seria adequado afirmar que um indivíduo é proficiente em uma LE, mas sim que é proficiente para tal ou qual objetivo, ou seja, os falantes que se encontram acima de um ponto de corte são proficientes e aqueles que estão em níveis inferiores ao ponto de corte são menos proficientes, mas ainda assim são considerados proficientes. Desse modo, ocorre uma gradação de proficiência, que passa a ser um conceito relativo e não um conceito absoluto, de tudo-ou-nada, uma vez que considera a especificidade da situação de uso futuro da língua. Há várias proficiências que dependem da especificidade da situação de uso da língua. Retoma-se assim, a noção de

proficiência proposta por Scaramucci (2000), que se refere à capacidade de usar a competência, sendo possível estabelecer um questionamento no sentido de se considerar a “proficiência para quê?”.

Em suma, no presente estudo, entende-se que a competência é um conceito estático e, segundo Savignon (1983), é o que o indivíduo sabe; já o desempenho é observável, é o que o indivíduo faz. Desse modo, é por meio do desempenho que a competência é desenvolvida, mantida e avaliada. Já a proficiência é demonstrada no uso da língua, ou seja, no desempenho, e é formada por conhecimentos estruturais ou linguísticos, aspectos da comunicação somados à capacidade de uso e considerando fatores socioculturais e situacionais.

Portanto, é importante retomar e ressaltar a noção de proficiência adotada nesta tese, de Scaramucci (*op.cit.*), mencionada anteriormente, para que não haja confusão entre os termos competência e capacidade linguístico-comunicativa. Segundo Scaramucci (*op.cit.*, p.20),

substituir o termo competência comunicativa por capacidade linguístico-comunicativa (...) o termo capacidade linguístico-comunicativa inclui aspectos estruturais ou linguísticos e aspectos da comunicação, assim como a noção capacidade de uso, e que proficiência seria o termo mais adequado para designar essa capacidade de usar a competência

Conclui-se, portanto, que o sentido de proficiência adotado nesta tese é o de capacidade linguístico-comunicativa. A proficiência é a capacidade de operacionalização da competência, de acordo com Scaramucci (*op.cit.*), e não exclui os objetivos e os contextos de uso. Da mesma maneira, a proficiência oral é constituída pela interação de diversos aspectos linguísticos e pragmáticos em uma eventual produção oral. Deste modo, o conceito que interessa a esta pesquisa é o de proficiência oral.

1.2 Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira

Para que a avaliação de proficiência oral seja abordada nesta seção, cabe mencionar primeiramente alguns aspectos da avaliação de proficiência sob uma perspectiva geral, bem como as questões que envolvem a avaliação de proficiência oral *per se*. Conforme exposto no início deste capítulo, a avaliação de proficiência não está relacionada aos conteúdos trabalhados formalmente em contextos de ensino.

A proficiência enfoca o uso futuro da língua e assim, a avaliação de proficiência oral (PO) se baseia no quê se espera que o indivíduo seja capaz de realizar oralmente, incluindo o propósito da situação de uso (SCARAMUCCI, 2000), independentemente do contexto de ensino e aprendizagem que fez parte. A proficiência pode até definir os objetivos do processo de ensino e aprendizagem, mas cabe lembrar que é a avaliação de rendimento que está voltada para o passado, para o resultado desse processo e a avaliação de proficiência está pautada no possível futuro uso da língua.

A avaliação de proficiência é motivada com base nas necessidades reais de uso da língua enfrentadas pelo indivíduo após a realização desse tipo de avaliação (SAVIGNON, 1983; FULCHER, 1997; SCARAMUCCI, 2000; McNAMARA, 2000), ou seja, o construto teórico e as especificações precisam estar de acordo com os objetivos envolvidos nesse uso futuro da língua e, no caso da avaliação da proficiência oral, adequados às finalidades do uso comunicativo que possa futuramente ocorrer.

A área de avaliação da aprendizagem de línguas considera que estabelecer a proficiência oral (PO) de um indivíduo é importante em muitas situações e circunstâncias. No entanto, as pesquisas na área da avaliação são recentes, e restringindo o foco, a teoria e prática da avaliação da produção oral, mais recentes ainda, segundo Fulcher (2003).

O exame *The College Board's English Competence Examination* foi introduzido em 1930 como o primeiro teste oral válido usado nos EUA para alunos estrangeiros que disputavam vagas nas universidades americanas (FULCHER, 2003). O exame foi usado até 1935 e tinha a função de ser um instrumento para medir a capacidade linguística do aluno, além de exercer um papel fundamental na política de imigração do país.

No Reino Unido, um subteste oral fora incluído no exame CPE⁸ por UCLES⁹ sem levar em conta questões de confiabilidade, por exemplo, como limitações para a avaliação de PO, atribuindo nota apenas para a pronúncia. Ainda assim, a oralidade começava a ser valorizada com a inclusão deste teste no CPE. Em 1939, o exame *Lower Certificate*, hoje conhecido como FCE – *First Certificate in English*, passa a contar com um teste oral.

Um dos primeiros testes desenvolvido para atender às necessidades do mundo real e avaliar a competência linguístico-comunicativa foi a Entrevista Oral do FSI (*Foreign Service Institute*), segundo Savignon (1983). A autora ainda assevera que durante os anos de 1950 e 1960, período em que o método áudio-lingual atingira seu grau máximo de influência, a preocupação com os testes e suas teorias começou a florescer, se estendendo pelas décadas de 1970 e 1980. O teste oral do FSI é mencionado até hoje em pesquisas da área, como por exemplo, na revisão histórica sobre avaliação de proficiência publicada por Spolsky (2000). O autor menciona a publicação das escalas de proficiência do ACTFL¹⁰ em 1982, diretrizes criticadas por Savignon (1985), Lantolf e Frawley (1985) e Bachman e Savignon (1986), devido aos parâmetros de comparação referentes a um falante nativo instruído.

Vale ressaltar que a avaliação de PO era vista como pouco confiável e até impraticável antes da Segunda Guerra Mundial (FULCHER, *op. cit.*), quando os testes orais eram classificados como “subjetivos e logisticamente difíceis de aplicar” (FULCHER, *op. cit.*, p. 2), preocupação ainda vigente na atualidade. Entretanto, atualmente a área de avaliação de PO

⁸ *Certificate of Proficiency in English*

⁹ *University of Cambridge Local Examinations Syndicate*

¹⁰ *American Council on the Teaching of Foreign Languages*

conta com instituições engajadas em pesquisas, como os exames de Cambridge ESOL¹¹, membro da ALTE¹². Cambridge ESOL administra vários exames, consagrados mundialmente, que são atrelados ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante CEFR¹³) desenvolvido pelo Conselho da Europa (doravante COE¹⁴).

Além de Cambridge ESOL, da ALTE, cabe mencionar o *Cambridge Assessment*¹⁵, departamento no continente europeu que desenvolve e aplica uma variedade de avaliações respeitadas por instituições educacionais ao redor do mundo, além de apoiar pesquisas na área de avaliação. Também líder em pesquisas e desenvolvimento de avaliação de proficiência em línguas e programas de ensino e aprendizagem de línguas, destaca-se o *Language Testing Research Centre* (LTRC¹⁶) da Universidade de Melbourne, na Austrália.

De um modo geral, o estabelecimento de critérios sobre o quê, como ou quando avaliar não é uma tarefa simples na área de avaliação. No que diz respeito à avaliação de PO nota-se que, apesar de necessária, esse tipo de avaliação suscita um conflito a respeito de tais critérios e, além disso, pesquisadores, linguistas e principalmente professores inseridos no contexto de ensino e aprendizagem frequentemente classificam-na como sendo subjetiva e distante de critérios claramente definidos. A maioria das questões incide não somente sobre a subjetividade desse tipo de avaliação, mas igualmente acerca do quê deve ser avaliado em termos de PO em uma determinada LE.

Considerando a avaliação de proficiência de professores de ILE, um dos objetivos deste estudo, cabe também mencionar a avaliação de proficiência para fins específicos. A avaliação de proficiência para fins específicos, segundo Alderson e Banerjee (2001),

¹¹ *English for Speakers of Other Languages*

¹² *Association of Language Testers in Europe*

¹³ *Common European Framework of Reference for Languages*

¹⁴ *Council of Europe*

¹⁵ http://www.cambridgeassessment.org.uk/ca/Our_Services/Assessment

¹⁶ <http://www.ltrc.unimelb.edu.au/>

considera que tanto o conteúdo quanto o método do teste derivam de um contexto específico de uso da língua e não de situações gerais.

Cabe ressaltar que, segundo Douglas (2000), na avaliação de proficiência para fins específicos, os conteúdos e métodos do teste resultam da análise da situação de uso da L-alvo para um fim específico, de forma que as tarefas e os conteúdo do teste representem de forma autêntica as tarefas na situação enfocada, permitindo a interação entre a capacidade linguística e o conhecimento de conteúdo específico do examinando com as tarefas do teste.

A avaliação de proficiência para fins específicos, conforme afirma Douglas (*op.cit.*), não visa o domínio específico da língua em sua totalidade, mas a utilização de elementos e características das tarefas mais próximas às tarefas reais de situações específicas na elaboração das tarefas do teste. Deste modo, para que inferências possam ser feitas sobre a capacidade de um examinando usar a língua em contextos específicos, é necessário envolvê-los em tarefas que representem um contexto de forma autêntica.

No que se refere ao TEPOLI, teste utilizado nesta pesquisa ainda em sua fase de elaboração, configura um teste padronizado para a avaliação da proficiência, segundo Almeida (2009). No TEPOLI considera-se a avaliação de metalinguagem, para a qual há uma escala própria (CONSOLO, 2007). O conceito de metalinguagem é importante para o teste, uma vez que o TEPOLI visa a avaliar a PO de professores de LI. O termo é usado, neste estudo, para representar, de acordo com Wajnryb (1992, p. 43),

a fala do professor que não está relacionada à língua que está sendo apresentada. Ou seja, é a linguagem que o professor usa para permitir que os diversos processos que ocorrem em contextos de ensino e aprendizagem aconteçam, isto é, a linguagem para organizar a sala de aula (...). Isso inclui as explicações dadas pelo professor, respostas a perguntas, instruções, elogios, correções, verificação de tarefas de casa, etc. A metalinguagem é considerada uma fonte importante de aprendizagem, pois é genuinamente comunicativa¹⁷.

¹⁷ No original: (...) *teacher talk which is not related to the language being presented: the language a teacher uses to allow the various classroom processes to happen, that is, the language for organizing the classroom. (...) This includes the teacher's explanations, response to questions, instructions, giving of praise, correction,*

No presente estudo, entende-se que a avaliação de proficiência oral é uma certificação importante para o professor de ILE, uma vez que ser proficiente na L-alvo é uma das condições necessárias para a atuação desse profissional no mercado de trabalho. Dessa maneira, esse tipo de avaliação aplicada a professores de LE é considerado nesta pesquisa como um instrumento que tem em vista avaliar a PO como uma das competências necessárias para o desempenho da função, que é a competência linguístico-comunicativa.

Dessa maneira, alguns pontos que envolvem a avaliação de PO como as escalas de proficiência, a validade da avaliação e o construto são de importância fundamental. As próximas subseções se destinam ao enfoque nestes temas.

1.2.1 As escalas de proficiência

Os exames de proficiência possuem escalas para estabelecer os níveis de proficiência definidos de acordo com situações específicas. As escalas de proficiência se constituem como um conjunto de descrições a respeito do quê um examinando é capaz de fazer em uma determinada língua. As escalas se subdividem em níveis e cada um desses níveis descreve um estágio de desenvolvimento de competência, sendo vantajosas e úteis, pois podem ajudar a determinar objetivos de aprendizagem e servir tanto como base para avaliar o progresso de um examinando como para saber quando seus objetivos foram atingidos, segundo informações do SIL (*Summer Institute of Linguistics, Inc*¹⁸).

Para fazer a distinção entre os níveis de proficiência, North (2003) destaca três instrumentos importantes, além das escalas (*scales*): as grades (*grids*) e as listas de verificação

collection of homework, etc. metalanguage itself is an important source of learning because it is genuinely communicative.

¹⁸ <http://www.sil.org>. No original: *A proficiency scale is a set of descriptions of what you can do in a language. Each level in the scale describes a stage in your development of competence. Proficiency scales are beneficial when setting language learning goals, or evaluating your progress.*

(*checklists*). Segundo o autor, as escalas se caracterizam como instrumento básico, com descritores para cada faixa. No que diz respeito a uma grade, esta envolve um número de escalas paralelas para categorias diferentes, e uma lista de verificação se constitui como descritores adjuntos para todas essas categorias em uma única faixa pertencente à grade. O Anexo 16 traz exemplificações de escalas, grades e listas de verificação, com base em North (*op.cit.*).

Uma vez que um dos objetivos do presente estudo é discutir os descritores de vocabulário contidos na escala de proficiência do TEPOLI, esta subseção aborda as teorias referentes às escalas. Normalmente, as escalas distinguem-se em dois tipos: holísticas e analíticas.

As escalas holísticas, conforme afirma Luoma (2004), oferecem uma impressão geral da capacidade de um examinando por meio de uma nota e que, “quando utilizadas como escalas de avaliação, os examinadores podem observar várias diferenças em desempenho ou prestar atenção apenas na impressão geral” (LUOMA, *op.cit.*, p.61)¹⁹. As notas atribuídas à oralidade expressam o quão bem os examinandos são capazes de falar a língua avaliada, sendo normalmente categorias numéricas, mas podendo ser também categorias verbais como “excelente” ou “fraco”, ou ainda a combinação de ambas as categorias. Além da nota, de acordo com Luoma (*op.cit.*, p.59), geralmente há afirmações mais curtas ou mais longas que descrevem o que a nota significa e uma série de afirmações que se estendem do nível mais baixo para o mais alto.

Já nas escalas analíticas, a proficiência é separada em categorias linguísticas que descrevem o que os examinandos realmente fazem, ou seja, a proficiência é analisada em seus múltiplos componentes. As escalas analíticas contêm um número de aspectos, geralmente de três a cinco, cada um com descritores para os diferentes níveis das escalas, segundo Luoma

¹⁹ No original: *When holistic scales are used as rating scales, the raters may be asked to note several different features in the performances or pay attention to overall impression only.*

(*op.cit.*). Dentre as categorias que compõem as escalas analíticas, relevantes à avaliação de PO, é possível citar a fluência, tomada de turno, acuidade gramatical, amplitude de vocabulário, etc. A escala analítica forma uma grade e os examinandos recebem um delineamento das notas, sendo uma para cada critério. Segundo Luoma (*op.cit.*, p. 68),

As vantagens das escalas analíticas incluem uma orientação detalhada aos examinadores e informações valiosas sobre determinados pontos fortes ou fracos no desempenho dos examinandos²⁰.

Portanto, as escalas holísticas propõem avaliar a proficiência do examinando como um todo, baseando-se na apreciação subjetiva e impressionista do examinador. Em contrapartida, as escalas analíticas indicam uma avaliação da proficiência de diferentes aspectos do todo, ou seja, avalia separadamente os aspectos envolvidos na PO.

Outrora, por volta dos anos 1950, as primeiras escalas de PO foram produzidas para o teste FSI (*Foreign Service Institute*), contendo uma lista de verificação composta por aspectos como pronúncia, compreensão, fluência, gramática e vocabulário, avaliados de forma holística (FULCHER, 2003), ou seja, de acordo com uma visão global e integrada. Nos anos 1970, as escalas holísticas foram introduzidas e mais utilizadas na avaliação de produção escrita e produção oral, de acordo com North (*op. cit.*).

Conforme dito anteriormente, as escalas de proficiência de ACTFL, publicadas em 1982 e redefinidas em 1986, tiveram o intuito de ser compatíveis com as escalas do FSI (*Foreign Service Institute*), um dos testes orais precursores para se avaliar a competência comunicativa. Durante os anos 1980, segundo North e Schneider (1998), a utilização de escalas de proficiência foi direcionada pela finalidade de transparência nos contextos educacionais, além de tentar uma maior integração internacional, especialmente na Europa.

²⁰ No original: *The advantages of analytic scales include the detailed guidance that they give to raters, and rich information that they provide on specific strengths and weaknesses in examinee performances.*

Tal fato resultou em uma proliferação de escalas européias que não estavam embasadas em escalas americanas, como por exemplo, *British National Language*, *Eurocentres Scale of Language Proficiency*, *Finnish Scale of Language Proficiency* e *ALTE Framework*, uma vez que nesse período, as que se baseavam na escala do FSI (*Foreign Service Institute*) eram bem raras.

De maneira geral, as escalas são “escritas para um propósito e para um determinado contexto”. Assim, as escalas “podem necessitar serem reescritas para contextos diferentes” (LUOMA, 2004, *op.cit.*, p.94)²¹. Segundo North e Schneider (1998),

Muitas escalas de proficiência representam o que Bachman (1990: 325-330) descreveu como abordagem de mundo real ou comportamental da avaliação, por haver a tentativa de ilustrar o que um examinando é capaz de fazer em contextos de vida real. Já outras escalas adotam o que Bachman descreve como capacidade-interativa, em uma tentativa de descrever os aspectos da capacidade linguística do examinando.²²

Dessa maneira, os testes de proficiência têm níveis que são definidos com base no objetivo específico de cada teste. Se há a intenção de se avaliar a proficiência, normalmente tem-se escalas para descrever cada uma das quatro habilidades da língua – leitura (*reading*), escrita (*writing*), compreensão oral (*listening*) e produção oral (*speaking*) – sendo a última habilidade referente à competência linguístico-comunicativa, ou seja, a PO. Segundo Scaramucci (1999, apud SCARAMUCCI, 2000, p.15), um indivíduo alcança um nível mínimo de proficiência estabelecido por um determinado teste ou exame, elaborado com objetivos e conteúdos previamente definidos, o que significa que alcançou a posição de

²¹ No original: (...) scales are always written for a purpose and an audience, and sometimes they may need to be re-written for different audiences.

²² No original: Many scales of proficiency represent what Bachman (1990: 325-330) has described as the "real-life" or behavioural approach to assessment. This is because they try to give a picture of what a learner at a particular level can do in the real world. Other scales take what Bachman describes as an "interactive-ability" approach attempting to describe the aspects of the learner's language ability being sampled

domínio desse exame, o ponto ou score de corte. O nível de proficiência, assim, depende do contexto, o que restringe o conceito de domínio.

O domínio constitui-se no escopo maior da linguagem e assim, o domínio de uso da L-alvo se refere ao conjunto de tarefas específicas de uso da língua que o indivíduo provavelmente encontrará fora da situação de teste. No caso da avaliação de PO, espera-se poder fazer inferências da capacidade linguístico-comunicativa dos examinandos de usar a língua em um domínio de uso de L-alvo. Já no que diz respeito à avaliação de línguas por meio de exames de proficiência, o objetivo principal é poder fazer inferências da capacidade linguística dos examinandos de usar a língua em um domínio de uso de L-alvo (*TLU domain*), segundo Bachman e Palmer (1996). Tais inferências generalizam àqueles domínios específicos nos quais provavelmente os examinandos precisarão usar a língua e Bachman e Palmer (*op.cit.*, p. 44) mencionam dois domínios importantes: o domínio de vida real (*real-life domain*), definidor da abrangência de proficiência, em que a língua é utilizada para os propósitos da comunicação e, o domínio de instrução linguística (*language instruction domain*), em que a língua é usada para o propósito do processo de ensino e aprendizagem.

Ao se desenvolver uma avaliação de línguas, pode-se identificar inicialmente o domínio de uso da L-alvo, ou seja, as situações de uso. No caso deste estudo, o domínio de uso se caracteriza pela produção oral de vocabulário por alunos-formandos em Letras. E no âmbito deste domínio, pode-se identificar um número de contextos de uso da língua diferentes, como, por exemplo, o conhecimento de itens lexicais e a produção oral desses itens, tanto em contextos de ensino como em situações de teste.

O estabelecimento de critérios que possam descrever a PO em diferentes níveis de habilidade, contidos em escalas ou faixas de proficiência, e suas implicações e aplicações na construção de testes orais e atribuições de notas, tem sido o foco de inúmeras pesquisas

desenvolvidas no mundo²³. A presença de critérios específicos a respeito do que está sendo avaliado em um determinado teste, em que este se fundamenta, como são validadas as notas atribuídas e em que elas se baseiam é mais do que desejável, é necessária.

Segundo Fulcher (2003), desde o princípio dos processos de desenvolvimento de escalas de avaliação para testes orais, os avaliadores, com interesse na avaliação holística, focavam a atenção na competência linguística e na capacidade comunicativa, o que, por vezes, ainda acontece nos dias de hoje. Para medir a PO de um examinando, é desejável que todos os fatores que a compõem estejam claramente especificados nas faixas das escalas.

Assim, o uso exclusivo de escalas holísticas é muitas vezes rejeitado, pois, segundo North (2003), esse tipo de escala pode oferecer aos examinadores uma visão impressionista e hipotética dos examinandos logo no início do teste. Deste modo, dependendo do propósito do teste é necessário que haja a utilização de escalas holísticas e analíticas para o processo de avaliação da PO. Contudo, cabe notar que as escalas analíticas são mais difíceis no processo de operacionalização do construto, pois requerem mais tempo e atenção por parte dos examinadores. Idealmente, é também desejável que os envolvidos no teste, elaboradores e principalmente os examinadores se submetam a um processo de treinamento, por meio do qual seria facilitada a utilização de escalas analíticas.

Seria igualmente desejável que as faixas descrevessem os níveis de proficiência na língua existentes no mundo real, com as descrições baseadas em termos de elementos da linguagem ou da capacidade funcional, daí a importância de que o construto esteja definido em uma escala de proficiência (FULCHER, *op.cit.*). Ou seja, para se avaliar a PO, é preciso que se entenda o que a avaliação pressupõe, para assim decidir o tipo de produção oral que se

²³ Conforme já citadas no início deste capítulo, as pesquisas na área de avaliação de PO que merecem destaque são as de Saville e Hargreaves (1999); Douglas (2000), O'Sullivan, Weir e Saville (2002), Lazaraton (2002); Fulcher (2003); Luoma (2004); Brown (2006); Brown e Taylor (2006); Taylor e Falvey (2007); Fulcher e Davidson (2007); Galaczi e Ffrench (2007); Galaczi e Khalifa (2009); além das pesquisas desenvolvidas por Cambridge ESOL (2009).

deseja testar em determinado contexto, por meio de tarefas e critérios de avaliação que testem o desejado, de acordo com Luoma (2004). Além disso, informar aos avaliados o quê está sendo testado e assegurar que o processo de avaliação e as escalas sejam fiéis ao planejado é fundamental.

A produção oral, segundo Luoma (*op.cit.*), é uma interação significativa entre as pessoas e implica influência mútua, por isso deve-se analisar o tipo de produção oral a ser avaliado em um determinado contexto, em termos de necessidades situacionais e sociais. Assim, retomo o conceito de proficiência de Scaramucci (2000) com vistas à capacidade de usar a competência, ressaltando que a capacidade linguístico-comunicativa, e não a competência comunicativa, que abrange tanto o conjunto de conhecimentos linguísticos e aspectos da comunicação bem como a capacidade de uso, vinculados a fatores socioculturais e situacionais.

Para se avaliar a produção oral no que diz respeito à descrição linguística, a gramática falada e o vocabulário apropriado ao uso da língua são essenciais. Para Fulcher (*op. cit.*), quando um indivíduo almeja produzir oralmente em LE, deve, além de aprender a gramática e o vocabulário da língua e dominar seus sons, também saber planejar, formular e produzir o que quer dizer, de maneira automática para possibilitar a fluência, a interação, o uso de vocabulário, entre outros fatores importantes para a proficiência oral.

Deste modo, ressalta-se a dificuldade e a complexidade em se abordar a proficiência oral em faixas de proficiência. Os elementos definidores de proficiência organizados em uma escala e distribuídos ao longo de descritores específicos tornam possível inferir a visão de proficiência de um teste.

No que concerne às escalas de proficiência oral, vale lembrar que segundo Luoma (*op.cit.*), as notas representam a qualidade de PO que os examinandos apresentam e são representadas por notas numéricas e descrições. O autor coloca que, uma vez que são

compostas por uma série ascendente de níveis, estão de alguma maneira, relacionadas à aquisição de segunda língua (L2). Porém, não se constituem como objetivo direto das pesquisas sobre aquisição, pois “o objetivo dos estudos sobre aquisição de L2 não têm sido o de construir escalas de avaliação²⁴” (LUOMA, *op.cit.*, p.59). Seria ideal que os descritores correspondessem realmente aos níveis de aquisição, porém a dificuldade incide sobre como validá-los.

Scaramucci (2000) afirma que a avaliação de proficiência nem sempre é conduzida de maneira adequada, comprometendo os resultados dos estudos. No que concerne à avaliação da PO, seria ideal, conforme já mencionado, que os testes tivessem escalas holísticas e escalas analíticas devidamente utilizadas para não comprometer a operacionalização do construto e com vistas à avaliação clara e objetiva dos aspectos linguísticos. Se a avaliação é clara, ganham examinandos e principalmente os examinadores, pois a interpretação que fazem dos descritores de proficiência contidos nas faixas holísticas apenas pode influenciar os resultados da avaliação, decorrendo daí, a importância da utilização conjunta das escalas analíticas.

Uma vez que o foco deste estudo é a análise da produção oral de vocabulário, tanto em contextos de ensino e aprendizagem como em situação de teste, é necessário considerar como a avaliação desse componente é feita pelas faixas de algumas escalas. Isto é, torna-se necessário verificar como determinados testes de PO tratam o vocabulário nos descritores das faixas e principalmente se os testes possuem ainda uma escala analítica além da escala holística.

Sabe-se que a competência lexical influencia o desempenho de uma determinada tarefa juntamente com outras competências linguísticas e a capacidade que os examinandos têm em lidar com determinadas tarefas. Tal fato confere à avaliação de vocabulário na

²⁴ No original: (...) *because the objective in SLA studies has not been to construct rating scales (...)*.

produção oral muito mais que o mero reconhecimento de palavras. É imprescindível mencionar o uso dessas palavras.

Porém, em níveis mais avançados, por exemplo, muitas faixas fazem referência à capacidade de se expressar com precisão e com vocabulário rico, segundo Luoma (2004). Contudo, cabe considerar que tanto palavras simples, como expressões produzidas oralmente de forma natural, também fazem parte de uma capacidade linguístico-comunicativa avançada, sendo são indícios de uma PO alta. Ou seja, o nível avançado de PO não pressupõe exclusivamente palavras menos frequentes na L-alvo, pois palavras frequentes também fazem parte dessa PO.

Neste estudo, as faixas de proficiência do teste oral do FCE e do teste oral do IELTS são discutidas mais adiante. O foco da discussão incide sobre a produção de vocabulário observada por meio dos referidos instrumentos. Do mesmo modo, as faixas do teste TEPOLI são analisadas para que a linguagem produzida pelos alunos participantes da pesquisa durante os testes seja examinada minuciosamente, com base nos critérios que envolvem o vocabulário.

Portanto, as escalas representam muito mais do que um entendimento sobre o desempenho de um candidato, possibilitando distinguir como um bom desempenho é diferente de um desempenho fraco. Sobretudo, as escalas “fazem parte da definição do construto avaliado no teste” (LUOMA, *op.cit.*, p.59). Vale lembrar que esta tese adota a visão de construto como um conceito teórico e, portanto, não observável, que corresponde à representação de uma capacidade subjacente a ser medida por um teste (McNAMARA, 2000; FULCHER, 2003). Os construtos dos instrumentos utilizados neste estudo representam a capacidade linguístico-comunicativa avaliada pelos testes, e neste estudo, a atenção se volta para o vocabulário observado na proficiência oral. Dessa maneira, no que diz respeito a um teste de proficiência oral em LE, por conta das muitas questões que surgem sobre a

subjetividade desse tipo de avaliação, as escalas exercem papel fundamental sobre o quê deve ser avaliado durante a produção oral em uma determinada LE e também sobre a validade de um teste. O conceito de validade é complexo, entretanto, basicamente de acordo com sua conceituação clássica (HUGHES, 1989), refere-se à precisão com a qual ele mede aquilo que se propõe medir.

Esta subseção procurou apresentar algumas questões básicas sobre as escalas de proficiência. A seguir, aprofunda-se o assunto com vistas à questão da validade, do construto e das tarefas de instrumentos de avaliação de proficiência oral.

1.2.2 A validade e o construto na avaliação de proficiência oral

Ao longo dos anos, houve mudanças na conceitualização de alguns fatores que permeiam a avaliação de proficiência oral, não apenas acerca das noções de linguagem e de proficiência, mas a atenção se volta também para os parâmetros envolvidos na avaliação da qualidade e aceitabilidade da avaliação. Segundo Scaramucci (2009), tais mudanças se devem à busca de se entender mais precisamente o que se convencionou chamar de testes de desempenho²⁵ e pela complexidade do tema. Consequentemente, a partir dos anos oitenta, o conceito de validade começa a receber contribuições teóricas e é nos anos noventa que houve verdadeiras revoluções acerca do conceito de validade (SCARAMUCCI, *op.cit.*).

Em sua visão tradicional, entende-se por validade o quanto um teste mede bem o que deve medir (ALDERSON et al, 1995; FULCHER, 2003; WEIR, 2004; FULCHER e DAVIDSON, 2007; entre outros). Ou seja, a validade tem sido entendida como o aspecto que define se um teste avalia adequadamente o que pretende avaliar. Essa visão de validade

²⁵ A referência que se faz aqui a testes de desempenho se justifica pelo fato de que testes de proficiência oral podem ser também considerados testes de desempenho se a proficiência é avaliada juntamente com outras habilidades e não de uma forma isolada e descontextualizada, segundo Shohamy (1995).

pressupõe a ideia de que, quando se elabora um teste, há a intenção de se medir algo, e esse algo é real e a questão da validade diz respeito a descobrir se um teste realmente mede o que pretende (FULCHER e DAVIDSON, 2007, p. 4).

Segundo Scaramucci (*op.cit.*, p. 31), “validade tem sido definida tradicionalmente como uma característica ou qualidade de um teste, um critério para sua aceitabilidade”. Underhill (1987) inclui a noção de confiabilidade como uma forma específica de validade geral. A confiabilidade, como parte do conceito de validade ainda nas teorias contemporâneas, indica o nível de confiança, consistência e estabilidade de atribuição de notas.

Segundo Underhill (*op.cit.*), um teste oral não pode ser válido se não for confiável. Do mesmo modo, Scaramucci (*op.cit.*) afirma que a validade, juntamente com a noção de confiabilidade e praticidade, características de um teste, são relevantes no sentido de que um teste não pode ser válido sem ser primeiramente confiável.

Para ser válida, a avaliação necessita ser precisa e consistente. Em contrapartida, um teste pode ser válido sem ser confiável, se não houver, por exemplo, o estabelecimento de critérios claros, nem o preparo de pessoas envolvidas na elaboração e aplicação do teste. De acordo com Fulcher e Davidson (*op.cit.*), é o conceito central na área de avaliação, sendo a questão a ser considerada em primeiro lugar, não podendo ser tratada após a elaboração e uso de um teste. Por isso, a validade é uma questão importantíssima para as pesquisas na área de avaliação.

A literatura reconhece vários tipos de validade característicos de um instrumento de avaliação, uma vez que a validade, segundo Scaramucci (2009), pode ser estabelecida por meio de métodos diferentes, ainda que pareça não haver acordo acerca dos termos e suas definições. Dentre os tipos de validade, vale mencionar os a validade de face, de conteúdo, de critério, preditiva, de construto.

A validade de face compõe a impressão positiva que os envolvidos têm a respeito do teste. No que diz respeito à validade de conteúdo, esta representa o conjunto maior de tarefas das quais o teste deve ser uma amostra. A validade preditiva faz referência a quanto o teste antecipa o desempenho em algumas situações subsequentes e, segundo Hughes (1989), faz parte da validade de critério, que se refere a quanto os resultados do teste são semelhantes àqueles obtidos por outra avaliação feita simultaneamente. A validade de critério se refere à capacidade preditiva e concomitante do teste, isto é, o quanto os resultados de um teste condizem com resultados posteriores, seja em situações que não de teste ou em outros testes.

Por fim, a validade de construto, é a mais complexa de se explicar, segundo Alderson *et al.* (1995). Normalmente definida como a representação adequada de uma teoria subjacente ao que deve ser medido, a validade de construto se refere ao quanto um teste corresponde à operacionalização de um modelo teórico (ALDERSON *et al*, *op.cit.*; McNAMARA, 2000; FULCHER e DAVIDSON, 2007).

A validade de construto, segundo Fulcher e Davidson (*op.cit.*), é a base de evidência para a interpretação ou uso de um teste , mas as referências são específicas do contexto ao que o teste é designado. Segundo os autores, a maneira como Messick (1989) aborda a questão da validade se tornou um paradigma aceito na área da psicologia, da avaliação e da educação, sendo dominante também na atualidade e assim, a validade de construto parece envolver as validades de conteúdo e de critério. Cabe ressaltar a distinção entre tais validades, conforme mencionado anteriormente. A validade de conteúdo se refere à representatividade do teste, considerando objetivos, assuntos, conteúdos abordados e as tarefas das quais o teste deve ser uma amostra e a validade de critério, ao quanto os resultados de um teste combinam com resultados obtidos por outro teste. Deste modo, a competência é medida por testes de desempenho, que envolvem a validade de conteúdo. O uso da competência em contextos

comunicativos é medido por testes de proficiência, que conseqüentemente envolvem a validade de construto. (CLARK, 1972, apud SAVIGNON; 1983).

Relevante para a área da avaliação de proficiência, o artigo precursor de Messick (1989) é comumente citado em vários estudos como, por exemplo, o de Fulcher e Davidson (2007). Os autores o mencionam como sendo a principal referência sobre validade, por afirmar que as maneiras tradicionais de se combinar as evidências de validade levam aos três tipos de validade: a de conteúdo, a de critério e a de construto. Porém, segundo Messick (*op.cit.*, p.20), se as evidências de conteúdo e de critério contribuem para o significado das notas, passaram a ser reconhecidas como validade de construto, resumindo-as em uma única categoria.

Para Scaramucci (2009), a definição mais completa de validade de construto é a de Ebel e Frisbie (1991, apud SCARAMUCCI, *op.cit.*) que a definem como o processo de coleta de evidência para sustentar o argumento de que um teste realmente mede o construto psicológico que os elaboradores pretendem que o teste meça, tendo por objetivo determinar o significado dos escores ou notas do teste para assegurar que eles signifiquem o que se esperava que significassem.

A validade como um conceito unitário e que tem o construto como elemento central de um teste, de acordo com Messick (1989) é “o grau em que evidências empíricas e princípios teóricos sustentam as inferências e as ações adequadas e apropriadas baseadas nas notas de um teste ou outros métodos de avaliação” (MESSICK, *op.cit.*, p. 13²⁶). Dessa maneira, a visão tradicional de validade é ainda considerada nos dias de hoje, com base em Messick (*op.cit.*), que revolucionou o conceito. Entretanto, a validade segundo Messick (*op.cit.*) não é uma característica da avaliação, mas do significado dos seus resultados, segundo Scaramucci

²⁶ No original: (...) *the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on test scores or other modes of assessment.*

(2009). Assim, a crítica parece estar na questão de que não é o teste que é validado, “mas as inferências derivadas dos resultados ou de outros indicadores, assim como as implicações para ação determinadas pela interpretação” (SCARAMUCCI, *op.cit.*, p. 33). Para Scaramucci (*op.cit.*), Messick identifica duas fontes que ameaçam à validade dos instrumentos de avaliação: sub-representação do construto, que compromete a autenticidade, e variância irrelevante ao construto, que compromete a característica do teste em ser direto.

No entanto, Scaramucci (*op.cit.*) afirma que a principal crítica acerca da visão tradicional de validade era devido ao fato de ser um conceito fragmentado e incompleto, elaborado com base em medidas psicométricas, não considerando as implicações de valor do significado dos resultados como base para ação. Além disso, a autora assevera que não se consideram ainda as consequências sociais do uso de tais resultados, implicando haver necessidade de uma dimensão social e política na avaliação de línguas, uma vez que essa é considerada uma prática social.

Dessa maneira, a visão tradicional de validade é complementada pelo acréscimo de bases consequenciais às bases evidenciais, constituindo assim o novo conceito de validade, que unifica-se em torno da validade de construto, segundo Scaramucci (*op.cit.*). Dessa maneira, a autora aponta as mudanças que ocorreram no conceito de validade.

O novo conceito de validade apresenta seis diferentes tipos de evidência ou métodos para investigar hipóteses, identificados por Messick (1989) e que passam a substituir as três validades do conceito tradicional. Essas seis evidências são denominadas de relativas ao conteúdo, substantiva, estrutural, passível de generalização, externa e consequencial (SCARAMUCCI, *op.cit.*). A autora apresenta uma tabela, extraída de Chapelle (1999, p. 258, apud SCARAMUCCI, *op.cit.*), para que as mudanças ocorridas no conceito de validade possam ser esclarecidas (Figura 3).

Figura 3: Resumo dos contrastes entre as concepções de validação tradicional e contemporânea (CHAPELLE, 1999, p. 258, apud SCARAMUCCI, 2009).

Tradicional	Contemporânea
Considerada uma característica de um teste: o grau em que um teste mede aquilo que pretende medir.	Validade é um argumento relativo à interpretação e uso: o grau em que as interpretações e usos de um teste podem ser justificados.
Confiabilidade era vista como distinta e uma condição necessária para validade.	Confiabilidade pode ser vista como um tipo de evidência de validade.
A validade era frequentemente estabelecida através de correlações de um teste com outros.	Validade é argumentada com base em um número de tipos de justificativas e evidências, incluindo as consequências da avaliação.
Validade de construto era vista como um dos três tipos de validade (conteúdo, relacionada a critério e construto).	Validade é um conceito unitário, em que a validade de construto ocupa uma posição central: validade de conteúdo e relativa a critério podem ser usadas como evidência sobre validade de construto.
O estabelecimento da validade era uma tarefa de responsabilidade de pesquisadores da avaliação, responsáveis pelo desenvolvimento de testes de grande escala e alta relevância.	A justificativa de validade de um teste é de responsabilidade de todos os usuários de um teste.

A fim de caracterizar melhor a proposta moderna de validade, que segundo Scaramucci (*op.cit.*) é o verdadeiro paradigma para a discussão da pesquisa e prática em medidas educacionais e psicológicas, cabe apresentar o que tem sido citado como a “matriz progressiva de Messick” (Figura 4). Contudo, cabe ressaltar que a visão de Messick não é de consenso absoluto. McNamara e Roever (2006) consideram que a forma como as consequências e valores socioculturais são incorporadas no conceito de validade um tanto superficial, oferecendo a impressão de não estar bem resolvida, “a relação entre as duas dimensões menos socialmente orientadas da linha superior da matriz e as duas dimensões da linha inferior, o que permanece como uma das questões fundamentais da área”, segundo Scaramucci (*op.cit.*p. 34).

Figura 4: Matriz progressiva de Messick (1989, p. 20, apud SCARAMUCCI, 2009).

	Inferências	Usos
Base evidencial	Validade de construto	Validade de construto + Relevância/utilidade
Base consequencial	Validade de construto + Implicações de valor	Validade de construto+ Implicações de valor+ Relevância /utilidade+ Consequências sociais

Para Scaramucci (*op.cit.*), a matriz oferece diretrizes para orientar como evidências podem ser produzidas ou ainda o que constituem métodos para validação. Permite ainda avaliar não somente os testes, mas igualmente suas consequências ou impactos sociais.

As questões de validade exercem um impacto na vida das pessoas, mas não há uma reflexão frequente no que diz respeito às decisões que fazemos sobre validade, conforme afirmam Fulcher e Davidson (2007). Nesse sentido, os autores afirmam que observamos todos os tipos de comportamento, ouvimos o que as pessoas nos dizem e fazemos inferências que nos conduzem a ações ou percepções. No entanto, os autores alegam que a validade não é colocada formalmente no cotidiano das pessoas, isto é, os tipos de evidências necessárias não são colocados em uma lista, conforme exemplificam os autores. Assim, no que concerne à questão da validade na área de avaliação, vale considerar o exemplo citado sobre colocar as evidências em uma lista, que, segundo com Fulcher e Davidson (*op.cit.*, p. 3),

Na avaliação de línguas, é exatamente o que temos que fazer, para que possamos produzir um conjunto de raciocínios e evidências sobre o que achamos que uma nota de um teste significa, e as ações que pretendemos ter com base nessa inferência, voltadas para as habilidades, as capacidades ou o conhecimento de um examinando²⁷.

Para os autores, esse posicionamento acerca da validade na área de avaliação significa remover o máximo de incertezas possíveis a respeito do significado das notas. Ou seja, para

²⁷ No original: *In language testing this is precisely what we have to do, so that we can produce a chain of reasoning and evidence from what we think a test score means, and the actions we intend to take on the basis of that inference, back to the skills, abilities or knowledge that any given test taker may have.*

Fulcher e Davidson (*op.cit*), deve-se ter certeza de que as notas representem o que se considera que elas significam, a fim de ser possível tomar decisões que não sejam influenciadas pelo medo de se cometer erros, sendo possível a discuti-las e planejá-las. Ressalta-se a avaliação preocupada com a validade baseada na evidência e tal preocupação advém das relações entre o instrumento de avaliação e o construto que se espera medir.

De acordo com Savignon, *op. cit.*, Fulcher, 1997, Scaramucci, 2000 e Mcnamara, 2000, e conforme mencionado anteriormente, a avaliação de proficiência se baseia nas necessidades reais de uso da língua enfrentadas posteriormente pelo indivíduo que se submete a um teste. A avaliação de proficiência é comprometida com o construto teórico e as suas especificações precisam estar definidas com base em uma análise de necessidades do público-alvo que considere o uso futuro da língua. Por especificações de um teste entendem-se como “documentos explanatórios que dão origem à criação de tarefas de um teste”, segundo Fulcher e Davidson (2007, p. 52). Esses documentos são geralmente sigilosos e internos ao teste. No entanto, alguns exames publicam parte de suas especificações, no intuito de esclarecer alguns aspectos, como o construto do exame ao público alvo.

O termo construto refere-se ao conceito teórico e não observável que representa uma capacidade subjacente medida por um teste (McNAMARA, 2000; FULCHER, 2003). O construto corresponde a, segundo Ebel e Frisbie (1991, p. 108, apud SCARAMUCCI, 2009, p. 32),

“um construto psicológico, uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medida ou observada diretamente. Exemplos de construtos são inteligência, motivação para o rendimento, ansiedade, rendimento, atitude, dominância e compreensão em leitura”²⁸

²⁸ No original: *a psychological construct, a theoretical conceptualisation about an aspect of human behaviour that cannot be measured or bserved directly. Examples of constructs are intelligence, achievement motivation, anxiety, achievement, attitude, dominance, and reading comprehension.*

Portanto, o termo construto refere-se, em avaliação de línguas, ao atributo mental ou habilidade que um teste mede (READ, 2000). O construto de proficiência é estabelecido a partir das discussões teóricas acerca da natureza da competência linguística.

Para se definir um construto, especialmente quando ele está relacionado à proficiência oral, é necessário que o mesmo esteja associado ao que possa ser observado e que permita se atribuir uma nota, como observa Fulcher (2003). Ou seja, o construto de PO está integrado a aspectos observáveis da oralidade permitindo embasar a atribuição de uma nota ao examinando de maneira válida e confiável. Para Fulcher (*op. cit.*), há a necessidade de se definir primeiramente o que se pretende testar antes de se considerar, no caso da avaliação oral, a maneira pela qual a PO do avaliado será obtida. Ou seja, é preciso primeiramente definir o construto da PO ou o que a constitui, isto é, o construto é apresentado em termos de componentes e definido durante o processo de elaboração do teste, não podendo ser um construto externo, segundo Scaramucci (2009). A autora conclui que o construto não é universalmente compartilhado e sim definido localmente, situado, uma construção, uma teorização que, de acordo com Ebel e Frisbie (1991, apud SCARAMUCCI, *op.cit*), deve ser argumentado e teoricamente justificado.

Deste modo, uma definição de construto para um teste de proficiência oral em LE em geral envolve os aspectos ligados à competência na língua, como fonologia, sintaxe, vocabulário, coesão, fluência, capacidade estratégica e conhecimentos textuais, pragmáticos e sociolinguísticos (BACHMAN e PALMER, 1996). Além disso, a definição de construto para um teste de proficiência oral pode ser considerada como a que envolve a competência linguística, a competência estratégica e os mecanismos psicofisiológicos referentes à capacidade linguístico-comunicativa. Além disso, pode também envolver os aspectos estruturais, linguísticos e de comunicação, bem como a noção de capacidade de uso, referindo-se, assim, à proficiência como a capacidade de usar a competência.

Se há a concepção de que a avaliação por meio de testes orais é subjetiva, isso se deve à ausência, na maioria dos testes, de critérios específicos a respeito do que está sendo avaliado, da fundamentação do teste, de como são validadas as notas atribuídas e no que elas se baseiam. Daí a importância da definição do construto de um teste.

Há ainda a necessidade de se considerar alguns aspectos no campo da avaliação de línguas, como a importância das tarefas nesse processo. A próxima subseção apresenta algumas considerações sobre esse tópico.

1.2.3 As tarefas na avaliação de proficiência oral

Uma vez que o objetivo da avaliação em ensino e aprendizagem de línguas é permitir inferências sobre a capacidade dos examinandos em usar a língua para desempenhar tarefas em um determinado domínio, a tarefa (*task*) se constitui em um elemento básico desse processo (BACHMAN e PALMER, 1996; MCNAMARA; 1996; READ, 2000). De acordo com esses estudos, a visão da tarefa como base na elaboração de testes vai ao encontro de tendências maiores rumo à avaliação denominada alternativa, baseada em desempenho ou em padrões que incluem julgar a capacidade em desempenhar tarefas abertas (*open-ended tasks*), holísticas e relacionadas ao mundo real (*real world tasks*) em contextos de ensino e aprendizagem (READ, *op. cit.*).

De acordo com Shohamy (1995), por mais autêntica que seja uma tarefa, não é possível atender todas as condições do desempenho comunicativo em uma situação de uso real da língua, sendo importante se considerar as características das tarefas de um teste na avaliação do desempenho de um candidato. Vale lembrar que quando a proficiência é avaliada em conjunto com outras habilidades e está contextualizada, tem-se a noção de testes de proficiência oral que podem ser também denominados de testes de desempenho (SHOHAMY, *op.cit.*).

Bachman e Palmer (*op. cit.*) atrelam dois domínios de tarefas diferentes: as tarefas de teste, como o próprio nome define, e as tarefas de uso da língua, não necessariamente utilizadas em avaliações formais. Essa combinação permite elaborar ou selecionar tarefas de teste correspondentes a tarefas de uso da língua, trabalhadas previamente no processo de ensino e aprendizagem e ainda, a maneira como as tarefas de teste se caracterizam auxilia a determinar a capacidade linguística do examinando.

Assim, a tarefa de teste deve corresponder às tarefas de uso da língua, uma vez que a equivalência entre as tarefas pode determinar a autenticidade e a validade da tarefa de teste por oferecer ao examinando condições para expressar sua capacidade linguística por tarefas já experimentadas. A tarefa não pode ser um empecilho para que um examinando demonstre seu conhecimento de língua.

A tarefa não se constitui apenas em uma simples atividade, mas como geradora de um produto final. Durante uma tarefa, a finalidade incide sobre o resultado, gerando uma necessidade pela aprendizagem e pelo uso da linguagem que reflete a vida real, (McKINNON & RIGBY, 2004). Torna-se possível, assim, mudar o foco da forma e estrutura para o desenvolvimento da produção oral dos alunos, sem descartar a atenção para a precisão gramatical.

A Metodologia Baseada em Tarefas (*Task-Based Learning*, doravante TBL²⁹), por exemplo, evidencia a importância da tarefa para o ensino, aprendizagem e também para a avaliação de línguas. As pesquisas sobre TBL se iniciaram por volta de 1980, e desenvolveram-se após o sucesso do projeto de Prabhu (1987), em Bangalore, e se sustentam em descobertas recentes na área de aquisição de L2 por meio de trabalhos como os de Ellis (1993).

²⁹ Optou-se, nesta tese, pela utilização da sigla referente ao termo em língua inglesa.

A TBL pressupõe que os alunos aprendem mais efetivamente por meio de tarefas, quando se valorizam as atividades de aprendizagem, os conhecimentos e as competências adquiridos pelos alunos durante o processo ensino e aprendizagem. Contudo, Moor (1996) chama a atenção para o risco desse tipo de procedimento, pois o aluno pode se sentir à vontade para usar somente a linguagem que conhece bem e até mesmo simplificá-la com o intuito de se fazer entender rapidamente, e assim para Moor (*op.cit.*), uma tarefa oral não deve ser uma prática livre das estruturas, de um ponto gramatical, por exemplo, sendo preciso encorajar os alunos a se desenvolverem linguisticamente.

As tarefas podem criar a linguagem própria dos alunos e as oportunidades para aquisição da língua, não apenas com a finalidade de usar o que foi aprendido, mas ao mesmo tempo para que o vocabulário possa se manter armazenado. A metodologia do ensino de LE baseada em tarefas comunicativas, segundo Almeida Filho e Barbirato (2000, apud MARCUSCHI, 2003) envolve ações voltadas para a produção de sentido por meio das quais se dão tanto a aquisição do léxico como a aquisição dos modos de operar em relação a conteúdos em situações reais. É desejável que essas situações sejam desenvolvidas com a participação efetiva dos alunos, em que o professor se torna um parceiro de interação nos processos de negociação.

Vale lembrar que o quadro de referência (*framework*) proposto em Bachman e Palmer (1996) ressalta as características da tarefa de teste como os únicos fatores diretamente sob o controle daqueles que desenvolvem os testes. Por meio da tentativa de se controlar as características da tarefa do teste durante sua elaboração gera-se um modo útil e prático para maximizar a utilidade e os propósitos dos testes. Cabe também mencionar que o quadro de referência baseado em Bachman (1990) consiste em um conjunto de características para descrever os cinco aspectos das tarefas: contexto (*setting*), instruções do teste (*test rubric*) ou

conjunto de critérios empregados para avaliar o desempenho de um aluno em um teste, insumo (*input*), resposta esperada (*expected response*) e relação entre insumo e resposta.

Faz-se necessário citar o estudo recente, relevante para esta pesquisa, de O’Sullivan, Weir e Saville (2002). Os autores publicaram um artigo a respeito do desenvolvimento de listas de verificação para a validação das tarefas dos testes de Cambridge ESOL. Com base nas tarefas, O’Sullivan, Weir e Saville (*op.cit.*) concluem que a elaboração de listas de verificação oferece uma demonstração satisfatória da validade de construto de um teste oral, e corroboram tal afirmação com base em Messick (1989) que advoga que o grande número de evidências que possam embasar a validade não deve ser visto como uma coleção de alternativas, mas sim como complementos.

Além disso, Messick (*op.cit.*) afirma que a seleção do conteúdo de um teste é um ato classificatório que necessita ser confirmado empiricamente. O’Sullivan, Weir e Saville (*op.cit.*) asseguram que para que se entenda claramente o que se pretende por meio do conteúdo e o que ele representa é desejável considerar as evidências, isto é, é necessário mostrar que a avaliação precisa se preocupar com a validade que esteja baseada em evidências.

Com base nas duas últimas subseções apresentadas, conclui-se que a validade de um teste refere-se a quanto às inferências baseadas em notas de testes são significativas, úteis e apropriadas, ou seja, a quanto um teste avalia o que deve avaliar. A definição do construto é “sustentada quando se estabelece a natureza dos desempenhos elicitados pelas tarefas de um teste, ou seja, o verdadeiro conteúdo das tarefas” ³⁰ (O’SULLIVAN, WEIR E SAVILLE, *op.cit.*, p. 46).

Já a validação de um teste, processo para o qual este estudo pretende contribuir, refere-se ao levantamento de dados empíricos e argumentos lógicos para mostrar que as inferências

³⁰ No original: *Defining the construct is, in our view, underpinned by establishing the nature of the actual performances elicited by test tasks, i.e. the true content of tasks.*

são apropriadas. Dessa forma, apresentam-se na sequência algumas considerações sobre a questão da validação.

1.2.4 A importância de pesquisas sobre validação e a comparação entre testes

Diversas instituições na Europa e nos Estados Unidos têm se dedicado ao desenvolvimento do processo de ensino, aprendizagem e avaliação de LE. Tal esforço parece se basear na importância desse processo para os objetivos da vida em sociedade que movem pessoas rumo a avaliações em LE no mundo todo. Para tanto, essas instituições têm a responsabilidade de desenvolver instrumentos de avaliação com compromisso com a justiça e confiabilidade, ou seja, oferecem resultados consistentes e precisos. Há também a responsabilidade em torno da qualidade das avaliações, representatividade, praticidade e autenticidade, aspectos que permeiam a questão da validade e que demonstram uma reflexão sobre a capacidade subjacente de um examinando por meio dos resultados da avaliação.

Segundo Bachman e Palmer (1996), as variáveis individuais e contextuais influenciam no desempenho dos candidatos em avaliações de proficiência. Ou seja, de acordo com os autores, as características da avaliação, juntamente com a interação entre as características individuais do examinando, as competências linguísticas, textuais, discursivas e sociolingüísticas e a competência estratégica, implicam no desempenho em testes de proficiência, sendo impossível suprimir o efeito desses elementos externos à proficiência e, portanto, vale considerar tais aspectos no escopo da avaliação.

Para que os aspectos relacionados à questão da validade e da avaliação sejam assegurados, pesquisas são desenvolvidas extensivamente no intuito de examinar de maneira precisa o modo como determinados testes acontecem e como se atrelam às teorias recentes da área de avaliação, como é o caso das pesquisas desenvolvidas por Cambridge ESOL. Instituições de pesquisas como essa investem intensamente em estudos empíricos e

monitoração de desenvolvimento de testes, acompanhamento que se estende desde os estágios iniciais até as revisões realizadas periodicamente.

De acordo com Lazaraton (2002), alguns estudos a respeito da comparação entre formatos de testes foram desenvolvidos com o objetivo de se verificar o discurso produzido, ou seja, o desempenho. A autora cita o estudo conduzido por Shohamy (1994), que afirma que a validação de testes pode se beneficiar por meio de dados provenientes de fontes diferentes.

Em seu estudo, Shohamy (*op. cit.*) analisou a validade de dois testes orais da língua hebraica: um teste direto que conta com o formato face a face (OPI - *Oral Proficiency Interview*) e um teste semidireto mediado por gravação em áudio (SOPI - *Simulated Oral Proficiency Interview*). Por meio de uma análise de correlação, a pesquisadora observa que os dois testes têm uma validade concomitante alta. No entanto, a análise qualitativa indicou que os testes se diferenciam em muitos aspectos, como por exemplo, que o teste direto OPI é mais indicado a examinandos com nível de proficiência alto enquanto o teste semidireto, mais indicado aos examinandos de nível baixo. A partir das diferenças observadas, Shohamy (*op.cit.*) afirma que o processo de validação de um teste pode ser enfatizado por meio da análise de dados provenientes de várias perspectivas.

Lazaraton (*op.cit.*) menciona outros estudos que envolvem a comparação de formatos de testes. Segundo a autora, o estudo de O'Loughlin (1995, apud LAZARATON, *op.cit*) observou a densidade lexical no discurso de vinte candidatos nos testes OPI e SOPI, sendo que cada formato empregou tarefas diferentes. As transcrições foram codificadas de acordo com as características da densidade lexical. Os resultados indicaram que o efeito do formato do teste, tarefa e a interação foram estatisticamente significativos, mas as diferenças não eram grandes.

Ainda para ilustrar a comparação entre testes de formatos diferentes, Lazaraton (*op.cit.*) cita o estudo de Kormos (1999, apud LAZARATON, *op.cit*) em que o desempenho

em entrevistas livres com trinta alunos foi comparado com *roleplays*, desempenho de papéis ou simulações bastante comuns em aulas de ILE. A autora salienta que a análise foi baseada em várias características e que a dinâmica de encenação (*roleplay*) proporcionou a observação de uma interação mais simétrica, que os candidatos introduziram e demonstraram mais tópicos e que foram capazes tanto de interromper, como de começar e terminar as interações. Segundo Lazaraton (2002), a autora observa que o *roleplay* é uma maneira de atingir a competência conversacional em situação de entrevista oral.

Três testes, o SPEAK, o OPI e um teste de desempenho específico da instituição, utilizados para avaliar a capacidade de assistentes de ensino internacional, foram examinados no estudo de Hoekje e Linell (1994, apud LAZARATON, *op.cit.*). Nesse estudo, com base nas definições de autenticidade de Bachman (1990, 1991), foram observados os aspectos do método, o discurso promovido e sua semelhança com o uso da língua no contexto alvo. A análise qualitativa desenvolvida proporcionou concluir que os três testes apresentam diferenças consideráveis sobre a linguagem produzida, sendo o teste de desempenho o melhor para os objetivos da pesquisa.

Os estudos citados por Lazaraton (*op.cit.*) têm a característica comum de analisar o discurso produzido em entrevistas orais e, portanto, se referem à validação do discurso. Segundo a autora, os resultados de pesquisas que comparam testes diferentes pretendem auxiliar o entendimento da natureza da interação em situações de avaliação de LE.

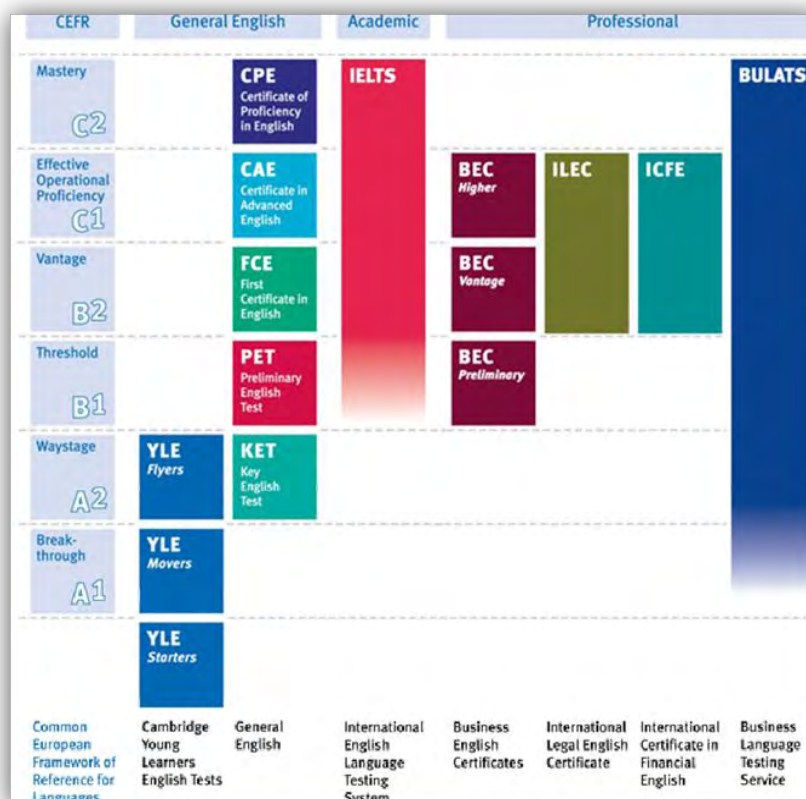
Assim, cabe ressaltar que a comparação entre testes diferentes se baseia em um critério comum, como por exemplo, no caso dos estudos mencionados por Lazaraton (*op.cit.*), analisou-se o discurso produzido.

Alguns estudos mais recentes a respeito da comparação entre testes diferentes, como os desenvolvidos pela organização *Educational Testing Service* (ETS) se baseiam nas notas obtidas nos instrumentos. Porém, tal comparação parece apenas ser útil no que concerne às

tarefas que avaliam as mesmas habilidades, pois obviamente as diferenças não permitem que se estabeleça uma comparação exata. No entanto, as pesquisas apresentadas pela ETS procuram encorajar as instituições envolvidas com avaliação de proficiência em língua inglesa a separarem as notas por habilidade³¹ com o intuito de assegurar que as habilidades de um indivíduo possam ser analisadas para diversas finalidades.

No que concerne ao processo de avaliação oral nos exames de Cambridge ESOL, após um levantamento da literatura, foi possível identificar que, de acordo com o projeto do grupo de pesquisa e validação³² de Cambridge ESOL (2009), os estudos conduzidos a respeito dos testes orais enfocam o papel do examinador e o uso das escalas. De acordo com o manual do CEFR, as escalas e os níveis dos principais exames de Cambridge ESOL (*Main Suite*) se alinham ao CEFR, conforme ilustrado na figura 5:

Figura 5: Exames de Cambridge ESOL por níveis do CEFR



³¹ Habilidades no sentido de habilidades linguísticas, o conhecimento de leitura, escrita, compreensão oral e produção oral.

³² Research and Validation Group - University of Cambridge ESOL Examinations.

Assim, é possível inferir que os examinadores de Cambridge ESOL fazem uso de dois tipos de escalas de descritores provenientes do CEFR: a escala holística (*global*) (COE, 2001, p. 24, Anexo 2) e a escala analítica (COE, 2001, p. 28-29, Anexos 3, 4 e 5). A escala analítica contém cinco critérios, a saber: Abrangência (*Range*), Acuidade (*Accuracy*), Fluência (*Fluency*), Interação (*Interaction*) e Coerência (*Coherence*). Vale ressaltar, também com base no projeto do grupo de pesquisa e validação de Cambridge ESOL (*op.cit.*), que as escalas do CEFR utilizadas são adaptadas a partir da necessidade dos examinadores em se ter um maior aproveitamento da escala disponível (Anexo 3). Mais duas linhas divisórias foram atribuídas (A1+ e C1+, Anexo 4) entre os níveis e linhas divisórias já existentes (A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1 E C2) para a necessidade de se atribuir um nível extra a uma nota.

Ainda no que diz respeito ao uso das escalas de descritores do CEFR nos testes orais de Cambridge ESOL, é interessante notar a presença de uma observação, ao final da escala global, que direciona o fazer dos examinadores, ilustrada na figura 6. Há uma orientação para que a escala global seja utilizada durante os primeiros minutos do teste oral e então se decida o nível do candidato de maneira aproximada, sendo que somente após tal procedimento recomenda-se utilizar a escala analítica para avaliar detalhadamente os descritores referentes ao nível inferido pelo examinador.

Figura 6: Instrução contida na escala global/Cambridge ESOL³³

- *Use this scale in the first 2-3 minutes of a speaking sample to decide approximately what level you think the speaker is.*
- *Then change to Table 5.5 (CEF Table 3) and assess the performance in more detail in relation to the descriptors for that level.*

³³ Tradução: Use esta escala nos primeiros 2-3 minutos de uma amostra da fala para decidir aproximadamente em que nível você acha que o falante está. / Em seguida, mude para a Tabela 5.5 (CEFR Tabela 3) e avalie o desempenho detalhadamente em relação aos descritores para esse nível.

Além de destacar a maneira como Cambridge ESOL utiliza as escalas do CEFR em seu recente projeto, vale mencionar a aproximação das equivalências de notas entre níveis. No que concerne aos descritores de proficiência, segundo estudos mais recentes a respeito dos testes orais de Cambridge ESOL (GALACZI e FFRENCH, 2007; GALACZI e KHALIFA, 2009), cada descritor utilizado por seus principais testes orais se organiza em uma escala comum de forma que os descritores KET/A2 Faixa 5 são idênticos aos do PET/B1 Faixa 3 e aos do FCE/B2 Faixa 1. Tal arranjo sugere que há uma aproximação entre cada uma das faixas mencionadas para três diferentes níveis, o que sugere equivalências de níveis, conforme ilustrado no quadro 1:

Quadro 1: Equivalência de faixas entre testes de níveis diferentes (CAMBRIDGE ESOL)

Testes	KET (CEFR: A2)	PET (CEFR: B1)	FCE (CEFR: B2)
Faixas (Bands)			<i>Band 5</i>
			<i>Band 4</i>
		<i>Band 5</i>	<i>Band 3</i>
		<i>Band 4</i>	<i>Band 2</i>
	<i>Band 5</i>	<i>Band 3</i>	<i>Band 1</i>
	<i>Band 4</i>	<i>Band 2</i>	
	<i>Band 3</i>	<i>Band 1</i>	
	<i>Band 2</i>		
	<i>Band 1</i>		

De acordo com Galaczi e Ffrench (2007), os descritores para cada nível seguem um modelo comum nas escalas de avaliação utilizadas por Cambridge ESOL, uma vez que são escritos de maneira semelhante, mas interpretados ao nível de cada exame (WEIR & MILANOVIC, 2003, apud GALACZI e FFRENCH, *op. cit.*). No entanto, não foi possível encontrar na literatura específica nenhum registro dos descritores contidos em cada faixa (*Band*). Infere-se, assim, que a utilização do CEFR pelos examinadores de Cambridge ESOL, feita com base nas escalas global e analítica contam com uma estruturação detalhada para

cada um de seus níveis. Esse detalhamento se encontra nas escalas do Conselho da Europa (COE; Anexo 7) denominadas de ilustrativas e que enfocam diversos aspectos das atividades de comunicação.

As escalas ilustrativas do COE parecem fundamentar a escala global do CEFR, pois apresentam um detalhamento minucioso sobre interação oral, produção oral, competência linguístico-comunicativa, sendo que esta última inclui o tópico Abrangência de Vocabulário (*Vocabulary Range*). Assim, para o nível do FCE, que corresponde ao nível B2 do CEFR, tem-se o seguinte detalhamento sobre a competência lexical, destacado no quadro 2:

Quadro 2: Descritor de abrangência de vocabulário do CEFR – Nível B2 (FCE)³⁴

VOCABULARY RANGE	
B2	Has a good range of vocabulary for matters connected to his field and most general topics? ³⁵ Can vary formulation to avoid frequent repetition, but lexical gaps can still cause hesitation and circumlocution.

O descritor de vocabulário para o nível B2 faz referência à existência de boa Abrangência de Vocabulário para assuntos relacionados à sua área e à maioria de tópicos gerais, informação que é somente complementada por meio da associação às outras escalas do CEFR, pois elas são interligadas em uma hierarquia subjacente (COE, s/d). Para a produção oral, por exemplo, há escalas a respeito de como o candidato faz uma descrição de experiência, como articula um debate e um anúncio em público e ainda, como fala para uma audiência. No que concerne às estratégias de comunicação, há uma escala de recepção para descrever como o candidato identifica aspectos e faz inferências, na oralidade ou na escrita. As escalas de interação

³⁴ Tradução (pontuação de acordo com o original): *Tem boa abrangência de vocabulário para assuntos relacionados à sua área e tópicos mais gerais? Pode variar a formulação para evitar repetição frequente, mas lacunas lexicais ainda causam hesitação e discurso pouco direto acerca do ponto principal pelo abuso de expressões, estendendo demasiadamente algo que pode ser dito em poucas palavras.*

³⁵ Ressalta-se que o ponto de interrogação faz parte do documento original.

enfocam a tomada de turno, cooperação, pedidos de esclarecimento, planejamento e autocorreção.

Ainda na escala ilustrativa do COE sobre competência linguístico-comunicativa, há o item Controle de Vocabulário que, para o nível B2, estabelece que haja uma acuidade lexical alta, e mesmo que ocorra escolha de palavras incorretas, não há problemas com a comunicação. O quadro 3 apresenta a descrição desse item:

Quadro 3: Descritor de controle de vocabulário do CEFR – Nível B2 (FCE)³⁶

VOCABULARY CONTROL	
B2	Lexical accuracy is generally high, though some confusion and incorrect word choice does occur without hindering communication.

O que se percebe é que há a tentativa, por meio do referido projeto de ESOL, em se padronizar a avaliação de PO por meio das escalas do CEFR. A tentativa é válida, mesmo que o projeto aponte algumas dificuldades enfrentadas pelos examinadores acerca do uso das escalas.

As considerações desenvolvidas nesta seção fizeram-se necessárias para que o processo de geração e análise de dados desta tese contasse com a contribuição teórica e metodológica de pesquisas de relevância internacional na área de avaliação de PO.

Vale ressaltar que a implementação de um instrumento de avaliação é um processo complicado e exige experimentações e pesquisas cuidadosas. Os aspectos envolvidos em escalas utilizadas em testes orais, como os que compõem o CEFR, são importantes para se pensar a avaliação de proficiência oral.

³⁶ Tradução: *Acuidade lexical geralmente alta, apesar de que alguma confusão e escolha incorreta de palavras ocorrem sem prejudicar a comunicação.*

Para completar a revisão teórica, as próximas seções abordam os aspectos que envolvem o vocabulário e o processo de ensino e aprendizagem, a produção oral de vocabulário e a avaliação deste componente.

1.3 O vocabulário

Nos últimos trinta anos, os estudos sobre vocabulário se desenvolveram consideravelmente, tanto na área de Linguística Aplicada como na área de Aquisição de Segunda Língua (L2). A partir de Meara (1980), pesquisas sobre como palavras são aprendidas e ensinadas, organizadas na memória, bem como sobre as dicotomias vocabulário ativo e vocabulário receptivo; conhecimento e uso (BOGAARDS e LAUFER, 2004) formam uma pequena indústria de volumes a respeito do assunto no mundo todo, conforme afirma Cobb (2000). O lugar do vocabulário no processo de ensino e aprendizagem de LE começou a receber atenção devida no ensejo de preencher essa área até então negligenciada.

Ao se pensar em vocabulário faz-se uma relação quase que imediata com a questão de se saber uma palavra. No entanto, essa questão envolve muitos aspectos do ponto de vista lexical. Dessa maneira, vale primeiramente mencionar a diferença entre os termos vocabulário e léxico. Com base em Prieto (1980), Hatch e Brown (1995), Singleton (2000), entende-se por léxico a compilação de palavras e seus significados dispostos em um livro, dicionário, ou as palavras que estão armazenadas na memória de um indivíduo, a totalidade das palavras de uma língua. O termo vocabulário corresponde às palavras que indivíduos de uma mesma cultura sabem pela experiência e pelo uso na vida cotidiana. Assim, o vocabulário é uma parte do léxico. Contudo, essa diferenciação entre os termos existe principalmente na área de Lexicologia e, assim como este estudo não adota a diferenciação entre LE e L2, não será considerada a diferenciação terminológica entre léxico e vocabulário, uma vez que as

pesquisas sobre o tema na área de ensino e aprendizagem de línguas consideram os termos como sinônimos.

Considerando a área da Lexicologia, Lexicografia e a Linguística Aplicada, percebe-se que os estudos priorizam primeiramente, como senso comum, definir o que é saber uma palavra. Segundo Nation (2001), reconhecer uma palavra por meio de compreensão em leitura ou compreensão oral compõe o uso do vocabulário receptivo, enquanto expressar um determinado significado por meio da escrita ou da fala, o uso do vocabulário produtivo. A dicotomia receptivo e produtivo se aplica a uma variedade de tipos de aprendizagem e uso da língua conforme afirma Nation (*op.cit.*) e, quando aplicados ao vocabulário, esses termos cobrem os aspectos que envolvem a questão de se saber uma palavra.

Segundo Nation (*op.cit.*), a noção de palavra não se restringe à unidade isolada da língua, mas se encaixa em vários sistemas e níveis, e por isso, há muito a se saber sobre uma determinada palavra. A palavra é considerada como um leque de encadeamentos possíveis dentro dos enunciados e relação do signo linguístico estabelecida por Saussure entre significante e significado deixa de existir, segundo Leffa (2000). Todavia, para a finalidade deste estudo, considera-se a palavra em seu sentido mais amplo, como a unidade mínima com som e significado que pode constituir enunciado, segundo Ferreira (2004).

Há outra dimensão em que o conhecimento de vocabulário deve ser considerado. Esta se baseia no quanto um aluno sabe sobre as possibilidades combinatórias de uma palavra, de acordo com Kavaliauskienė e Janulevičienė (2001). As autoras afirmam que recentes pesquisas de campo mostram uma grande ocorrência de padrões lexicais. Lewis (1993, 1997, 2000) descreve o léxico por meio de porções (*chunks*) léxico-gramaticais definidos como itens formulaicos e pré-fabricados, que são maiores do que uma única palavra.

O pesquisador Lewis (*op.cit.*) é o responsável pelo surgimento da Abordagem Lexical (*Lexical Approach*), que tem como característica mais importante o papel central

desempenhado pelo léxico na metodologia e no conteúdo. Segundo o autor, o uso de uma linguagem natural depende de uma quantidade considerável de itens lexicais e expressões fixas e por isso, Lewis (*op.cit.*) tem como ponto de partida o fato de que aprender uma LE envolve uma série de observações, hipóteses e experimentos constantes com a língua. Lewis (*op.cit.*) ressalta que a efetividade em sala de aula envolve trabalhar com uma linguagem natural do mundo externo real por meio desses procedimentos, os alunos percebem e assimilam porções pré-fabricadas (*chunks*) para que sejam úteis dentro e fora desse contexto.

A literatura atual acerca do vocabulário reconhece que, para se comunicar fluentemente, deve-se fazer o uso extensivo de colocações, expressões fixas, expressões idiomáticas e porções pré-fabricadas da língua. Assim, a presente pesquisa adere a Lewis (*op.cit.*) no que diz respeito à questão de que não é suficiente que o aluno apenas reconheça porções (*chunks*), colocações ou expressões pré-fabricadas, mas sim, que seja capaz de fazer uso produtivo desse tipo de vocabulário para os fins da comunicação efetiva, uma vez que essas expressões são características da linguagem oral, assim como as combinações possíveis que caracterizam as expressões denominadas formulaicas.

Uma definição que parece incluir as possibilidades que uma expressão formulaica pode conter é a de Wray (2002), que parece não excluir os aspectos amplos que compõem esse tipo de item lexical. Entende-se por expressão formulaica, segundo Wray (*op.cit.*, p. 9),

Uma sequência, contínua ou descontínua de palavras ou outros elementos, que é, ou parece ser, pré-fabricada: isto é, armazenada e recuperada completamente da memória no momento do uso, em vez de estar sujeita à geração ou análise pela gramática da língua³⁷

³⁷ No original: *a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar*

Para Read e Nation (2006), a linguagem oral de um examinando em um determinado teste oral é de natureza bastante formulaica. Algumas inovações em testes orais parecem controlar a maneira com que o examinando conduz o teste oral por meio da especificação da estrutura da interação e por meio das palavras utilizadas nas questões do teste.

No entanto, segundo Hatch e Brown (1995), lidar com esses tipos de expressões pré-fabricadas não é uma tarefa fácil. Além disso, é possível que os alunos ou examinandos não estejam conscientes de que a combinação de palavras que ocorrem naturalmente juntas é um fato bastante comum em LI. No entanto, no intuito de evitar erros, produzem poucas colocações de palavras e expressões formulaicas, por exemplo.

Apesar da ênfase atribuída às colocações e expressões formulaicas, não há um relato teórico suficiente a respeito de estudos que tentaram investigar a ligação entre “conhecimento lexical, ou competência lexical e a fluência da fala em tempo real”³⁸, conforme aponta Hilton (2008, p.153). Ainda que este estudo não trate do aspecto fluência em seu sentido técnico, e sim, de produção oral de vocabulário, é possível concordar com tal justificativa da autora, uma vez que a fluência oral é importante no aprendizado de L2, pois segundo Marcuschi (2003), é nela que os indivíduos imaginam demonstrar seu conhecimento e desempenho de maneira mais eficaz. Essa lacuna na área de produção oral de vocabulário se deve “às complexidades de se analisar apenas o que está acontecendo quando um indivíduo desempenha a complexa tarefa de falar em uma língua estrangeira” (HILTON, *op.cit.*, p. 153).

É possível observar que a produção oral de vocabulário também compõe uma lacuna na área de Linguística Aplicada no Brasil, conforme apontado por Gattolin (1998), Zilles (2001), Rodrigues (2002), Baffi-Bonvino (2007), entre outros. Rodrigues (*op.cit.*) afirma que a maioria das pesquisas enfoca o vocabulário e o processo de leitura. Segundo Scaramucci (2007), é necessário que se desenvolvam estudos que caracterizem o papel do vocabulário,

³⁸ No original: (...) *lexical knowledge, or 'lexical competence', and real-time spoken fluency* (...)

não apenas na compreensão em leitura, mas que visem nortear o processo de ensino e aprendizagem de LE. Percebe-se, então, a necessidade de um número mais significativo de pesquisas que se aprofundem na questão da PO e vocabulário, uma vez que o vocabulário exerce grande importância no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Dessa maneira, as próximas subseções tratam de questões que objetivam complementar esta discussão teórica. Apresentam-se os aspectos que envolvem a competência lexical na proficiência e o papel do vocabulário no processo de ensino e aprendizagem e avaliação de línguas.

1.3.1 O vocabulário e a proficiência oral

É possível perceber que o vocabulário é um aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem e na comunicação. A proficiência em LE, segundo Read (2000), reside em explorar o conhecimento lexical e gramatical de maneira efetiva com foco na comunicação. Além disso, o autor afirma que os alunos devem mostrar que sabem usar palavras apropriadamente em seu discurso e em sua escrita, e não apenas entender o que uma palavra significa.

No entanto, os processos que envolvem a fala podem ser resumidos como o condicionamento linguístico e discursivo de ideias que o falante quer expressar e assim, são múltiplos e complexos, conforme afirma Hilton (2008). Os psicolinguistas descrevem o planejamento conceitual e discursivo como um processo de ordem mais alta (*higher-order*), relacionado ao significado (*meaning-related*). Já os aspectos mais formais da codificação linguística, tais como a seleção lexical e a codificação morfossintática, são descritos como processos de ordem mais baixa (*lower-order*), de acordo com Hilton (*op.cit.*). Tais processos são altamente automáticos quando a produção oral é em língua materna (LM). Ou seja, segundo Hilton (*op.cit.*, p. 153-154),

Em conversas do dia-a-dia em LM, por exemplo, não temos que ‘prestar atenção’ em como vamos articular uma palavra, conjugar um verbo, ou posicionar um advérbio em um enunciado. Verificamos que, às vezes, podemos ‘procurar’ uma palavra ou forma na língua que nos escapa por um momento, mas isso é relativamente raro, considerando-se milhares de palavras que produzimos em nossa LM diariamente.³⁹

Dessa maneira, a complexidade da produção oral em LE pode estar atribuída à dificuldade com relação aos dados de caráter oral enfocados em pesquisas sobre vocabulário em LE. Além disso, cabe lembrar que as pesquisas são predominantemente conduzidas com relação à compreensão em leitura e à linguagem escrita em geral, segundo Read e Nation (2006), havendo, assim, a lacuna na área de proficiência oral e vocabulário.

No que concerne ao vocabulário na proficiência oral em LE, definida em termos de objetivos ou padrões para designar “a capacidade de usar a competência” (SCARAMUCCI, 2000, p. 12), pressupõe-se que ela abarca muito além dos conhecimentos linguísticos e psicolinguísticos. São consideradas ainda capacidades como a de negociação de significados e, também, a competência estratégica (TEIXEIRA DA SILVA, 2000).

A competência estratégica, conforme exposto anteriormente e de acordo com Canale (1983), é parte da competência comunicativa, juntamente com a gramatical, a sociolinguística e a discursiva. Dentre as quatro formas de competências propostas, é a competência estratégica que é acionada no momento em que o indivíduo apresenta desconhecimento de um determinado tópico de vocabulário ou problemas com as regras da língua.

Com relação ao estudo de Bachman e Palmer (1996), Read (2000) aponta que o conhecimento de vocabulário é um elemento expressivo em muitas outras categorias da língua que não a de vocabulário especificamente e assim faz parte do conhecimento sociolinguístico,

³⁹ No original: *In everyday conversation in our L1, for example, we do not have to ‘pay attention’ to how we are going to articulate a word, conjugate a verb, or place an adverb in an utterance. We may occasionally find ourselves actively ‘looking for’ a word or language form that momentarily escapes us, but this is relatively rare, considering how many thousands of words we produce in our L1 every day.*

por exemplo. Em oposição ao conceito de conhecimento, Scaramucci (1995, p.81) cita a competência lexical como a incorporação dos vários aspectos do conceito rico de vocabulário em um mesmo conceito, adicionando aos níveis lexical, sintático, morfológico e semântico um nível discursivo-pragmático, que inclui a capacidade de uso. Scaramucci (*op.cit.*) ressalta que o conceito rico de vocabulário que fora outrora usado na literatura se referia à caracterização da competência lexical de um falante nativo, e ainda se constituía em um conceito estático por não se referir à capacidade de uso, estando restrito ao papel semântico e não o nível pragmático-discursivo.

A competência lexical é definida, de acordo com o *Summer Institute of Linguistics*⁴⁰, como a “habilidade em reconhecer e usar palavras em uma língua do modo como os falantes dessa língua as usam”⁴¹. Conforme exposto anteriormente, não basta que as palavras sejam conhecidas, mas sim que sejam usadas de forma adequada para que haja a competência lexical.

No entanto, para se medir essa competência, é necessário mencionar as medidas de vocabulário, que se baseiam em modelos implícitos dedutíveis e também reducionistas, nos quais conhecer uma palavra é conhecer um significado com formas equivalentes em duas línguas ou lembrar uma definição. Dessa maneira, consideram apenas a extensão do vocabulário do aprendiz (*size*) ou as palavras conhecidas e desconhecidas (*breadth*).

Scaramucci (*op. cit.*) apresenta o conceito de vocabulário rico de Richards (1976; apud SCARAMUCCI, *op.cit.*) que se constitui em uma tentativa de se ampliar o conceito reducionista e faz referência ao conhecimento lexical que incorpora vários aspectos do conceito rico de vocabulário, como os níveis lexical, sintático, morfológico, semântico, acrescentando um nível discursivo-pragmático bem como a dimensão de uso, considerando a interação entre a dimensão linguística e a de uso. Segundo a autora, a dimensão de uso enfoca

⁴⁰ www.sil.org

⁴¹ No original: *Lexical competence is the ability to recognize and use words in a language in the way that speakers of the language use them.*

as habilidades necessárias ao acesso a significados de palavras por meio do reconhecimento automático ou não automático, ou seja, habilidades de decodificação, assim como procedimentos usados na construção do sentido.

Read (2000) considera conceitos como a densidade lexical, variação lexical e sofisticação lexical como os componentes de riqueza lexical (*Lexical Richness*), em uma visão global a respeito de procedimentos estatísticos para a análise de vocabulário. Posteriormente, Read e Nation (2006) afirmam que para se analisar a qualidade lexical, pesquisadores utilizam uma grande variedade de procedimentos estatísticos lexicais mais voltados para análise de textos escritos do que orais. Entretanto, tais procedimentos, segundo os autores, têm grande valor para a análise de características de produção oral de vocabulário do ponto de vista estatístico, pois podem proporcionar comparações úteis entre os níveis de proficiência de examinandos em situações de teste oral.

Assim, Read e Nation (*op.cit.*) apresentam os procedimentos que identificam as principais qualidades de vocabulário a serem medidas: a densidade lexical, a variação lexical e a sofisticação lexical.

A densidade lexical (*lexical density*), por exemplo, é operacionalizada como a proporção de palavras em um texto. Ou seja, dado seu caráter abstrato, é definida de forma a ser medida de uma maneira prática e, segundo os autores, tem sido usada para distinguir a densidade relativa entre textos escritos e textos orais, que normalmente tendem a ter uma porcentagem menor de substantivos, verbos e adjetivos.

A variação lexical (*lexical variation*), conforme afirmam Read e Nation (*op.cit.*) é simplesmente a proporção de palavras diferentes usadas em um texto. É uma maneira de se medir o termo frequentemente mencionado como *Vocabulary Range*, traduzido neste estudo por abrangência de vocabulário. Tradicionalmente, calcula-se a variação lexical por meio do

método *type-token ratio*, no entanto, os autores advertem que esse método apresenta um problema acerca da suscetibilidade em se medir textos de extensões diferentes.

A sofisticação lexical (*lexical sophistication*) é definida como a porcentagem de palavras de baixa frequência, também conhecidas como incomuns ou raras (READ, *op.cit.*, p. 200). Uma das maneiras de se examinar a sofisticação lexical é pela medida *Beyond 2000* de Laufer (1995), que se refere à porcentagem de palavras em um texto que não estão entre as 2.000 mais frequentes da língua. Outra maneira de se investigar as palavras utilizadas por examinandos é pelo programa RANGE, utilizado nesta pesquisa, que produz um perfil do vocabulário de um texto, transcrito a partir de gravações, baseado no nível de frequência. É neste tipo de procedimento estatístico para a análise lexical que esta tese se baseia, pois considera-se a frequência das palavras no sentido de que quanto mais palavras de baixa frequência são utilizadas, mais sofisticado é o vocabulário, em contrapartida, as palavras de alta frequência correspondem a um vocabulário menos sofisticado e portanto mais comum.

Dentre outros procedimentos amplamente utilizados em pesquisas do gênero, cabe citar o corpus CANCODE, desenvolvido entre 1994 e 2001 pela *Cambridge University Press* e a Universidade de Nottingham, no Reino Unido, conta com dados gravados a partir de contextos orais informais na Grã-Bretanha e Irlanda. Nos estudos sobre a elaboração do corpus, McCarthy (1998) e Adolphs e Schmitt (2003) afirmam que o conhecimento de 2.000 Famílias de palavras contribui para que um aluno consiga estabelecer uma comunicação simples. Já o conhecimento de 3.000 Famílias de palavras é o ideal para que o aluno tenha uma boa base para falar em inglês com proficiência.

Portanto, é importante ressaltar que esta pesquisa considera os aspectos que envolvem o conceito de vocabulário rico, que de acordo com Read (2000) envolve a densidade, a variação e a sofisticação lexical, bem como o conceito de Scaramucci (1997) que reúne vários aspectos do conceito rico de vocabulário, como os níveis lexical, sintático, morfológico,

semântico, com um nível discursivo-pragmático na dimensão de uso, e que assim considera a interação entre a dimensão linguística e a de uso.

Na dimensão de sofisticação lexical, que envolve a frequência de palavras utilizadas, a análise estatística desenvolvida neste estudo para avaliar a competência lexical fez uso do programa RANGE, que compara textos com listas bases de vocabulário que trazem, cada uma, 1.000 palavras mais frequentes da LI. Os detalhes desse programa estão descritos no capítulo de metodologia da pesquisa.

No entanto, é importante assinalar algumas considerações teóricas a respeito das três categorias de contagem deste programa, denominadas de *Tokens*, *Types* e *Families*. De acordo com Singleton (2000), Read (2000), Leech, Rayson e Wilson (2001), os *Tokens* são todas as palavras e expressões que aparecem no texto e sempre que aparecem são contadas; os *Types* correspondem às palavras ou expressões que são contadas somente uma vez, não importando quantas vezes elas apareçam no texto; e as *Families*, categoria em que se conta somente a base da palavra, como em um dicionário, não importando tempo verbal e derivações, e assim são contadas somente as raízes das palavras, de forma a indicar quantas palavras diferentes o aluno realmente utilizou.

É possível concluir que o vocabulário é um dos aspectos fundamentais da língua, sendo também um dos aspectos básicos da comunicação e um componente necessário para o desenvolvimento do aluno de LE. Assim, nas próximas subseções, apresenta-se uma breve discussão a respeito do lugar do vocabulário no processo de ensino e aprendizagem, bem como na avaliação de proficiência oral.

1.3.2 O vocabulário no processo de ensino e aprendizagem e avaliação de línguas

Considerando os aspectos sobre vocabulário tratados até este ponto da fundamentação teórica desta tese, vale pensar o lugar do vocabulário no processo de ensino e aprendizagem

de LE. Para tal reflexão, automaticamente remete-se à imagem da sala de aula. No entanto, cabe considerar que ampliaram-se os diferentes contextos em que o processo de ensino e aprendizagem pode ocorrer, por conta do avanço da tecnologia atual. O ambiente virtual de aprendizagem e os cursos de EaD (Educação a Distância) são implementados a todo momento, oferecendo oportunidades para a aprendizagem, inclusive de LE.

Independentemente do contexto educacional, e conforme dito anteriormente, para que haja a aquisição lexical produtiva, torna-se indispensável que o aluno tenha contato com a língua de forma efetiva. Faz-se necessário adotar uma abordagem centrada na produção voltada para situações reais de uso em contextos de ensino e aprendizagem, no intuito de favorecer o desenvolvimento lexical do aluno.

É importante observar que a aquisição de línguas é um processo subconsciente e a aprendizagem é um processo consciente. Ainda que sejam diferentes em suas origens e finalidades, podem ocorrer simultaneamente. De tal modo, no desenvolvimento da competência lexical, há a clara distinção, conforme afirma Leffa (2000), entre aprendizagem incidental e aprendizagem intencional.

A aprendizagem incidental corresponde à aquisição natural, não planejada, e a intencional é definida como desenvolvimento formal e planejado. É por meio da aprendizagem intencional que o desenvolvimento do vocabulário em LE ocorre primeiramente e só mais tarde o processo de aprendizagem incidental se inicia.

Read (2000) afirma que, no que diz respeito à importância do vocabulário para alunos e professores, a sua aquisição é, para os alunos, um processo tipicamente mais consciente e exigente. Ainda que possuam um nível avançado de proficiência, os alunos estão cientes das limitações de seu conhecimento de palavras em LE e vêem a aquisição de LE como uma questão de aprender vocabulário e assim, dedicam grande parte do tempo memorizando listas de palavras em LE e se apóiam em dicionários bilíngues. Atualmente, a importância da

aprendizagem de vocabulário é reconhecida por professores de LE e pesquisadores da área de Linguística Aplicada que têm se dedicado a maneiras de explorá-la melhor, uma vez que, segundo Cunningham e Moor (1998), para que se estabeleça uma comunicação de sucesso é fundamental um bom conhecimento de vocabulário.

O vocabulário pode ser considerado como uma área de prioridade em ensino de línguas e dessa maneira, há a necessidade de testes para monitorar o progresso dos alunos na sua aprendizagem bem como para avaliar a adequação do conhecimento do vocabulário desses alunos para suas necessidades de comunicação. Conforme afirma Read (*op. cit.*), os testes de vocabulário são elaborados e utilizados para avaliar o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem de vocabulário e para diagnosticar áreas fracas no conhecimento de palavras da L-alvo.

No entanto, segundo David (2008, p.168),

O vocabulário produtivo é mais difícil de se avaliar (Fitzpatrick, 2007), uma vez que é mais complicado extraí-lo em sua totalidade (se não impossível). O vocabulário receptivo, por outro lado, é maior, mas mais fácil de se medir e analisar⁴².

Apesar da dificuldade de se avaliar a produção de vocabulário, a preocupação atual concentra-se em elaborar testes de língua especialmente voltados para a avaliação da proficiência. Para Read (*op. cit.*), a proficiência em LE reside em explorar o conhecimento lexical e gramatical de maneira efetiva com foco na comunicação, e assim não implica medir a capacidade de produção oral apenas, mas implica ainda uma tomada de decisão sobre os construtos a serem avaliados, de maneira que o vocabulário seja considerado como um componente importante para que se estabeleçam inferências sobre o nível de PO de um examinando. Para tanto, acredito que o processo de elaboração de um teste oral de

⁴² No original: *Productive vocabulary is more difficult to assess (Fitzpatrick 2007) as it is more complicated to elicit in its entirety (if not impossible). Receptive vocabulary, on the other hand, is larger but easier to measure and analyse.*

vocabulário poderia abranger conhecimentos teóricos sobre avaliação de vocabulário ativo e a noção de como o construto pode influenciar o desempenho do aluno examinado, além de considerar a questão da sofisticação lexical, no sentido de avaliar as palavras produzidas como mais ou menos frequentes na L-alvo.

Segundo Read (*op. cit.*), em um teste oral que avalia os alunos sob vários critérios, os examinadores não prestam atenção apenas em palavras ou expressões determinadas, mas, em princípio, formam um julgamento da qualidade do uso de vocabulário geral dos examinandos. De uma maneira geral, medidas de vocabulário contidas em tarefas de testes orais, por exemplo, dependem da adequação de seu uso em relação à tarefa.

Considerando a avaliação de proficiência para fins específicos, o examinando precisam estar envolvidos em tarefas que representem um contexto de forma autêntica, de acordo com Douglas (2000), para que as inferências sobre sua capacidade de usar a língua em contextos específicos possam ser feitas. Cabe ressaltar que mesmo em contextos específicos são muitas as possibilidades de tarefas, até mesmo as tarefas que se referem à vida real.

Desse modo, e de acordo com Savignon (1983), um determinado teste oral deve possuir tarefas integrativas e a compreensão prévia de um estímulo escrito ou oral. As tarefas integrativas de um teste oral, como entrevistas iniciais e descrição de fotos, se caracterizam como testes integrativos e implicam que as tarefas sejam respondidas de maneira completa, e que um determinado componente deve ser avaliado tanto de maneira geral como separadamente (*discretely*), isto é, deduzindo características linguísticas distintas.

É possível perceber que a produção oral dos examinandos será moldada pelos critérios de avaliação que foram pré-determinados. O caráter funcional de um teste está basicamente no próprio contexto de avaliação e na compreensão dos examinandos de como suas respostas estão sendo avaliadas. Afirmações declaradas e explícitas sobre os objetivos do teste e seus critérios de avaliação são do interesse de todos os envolvidos nesse processo. É por meio

dessa visão de avaliação que se pode tentar oferecer a melhor garantia de que os testes medirão aquilo que realmente devem medir e, às vezes, favorece a manutenção de professores e alunos trabalhando para os mesmos objetivos no processo de ensino e aprendizagem, e avaliação.

No que diz respeito a um teste para avaliar de vocabulário, Read (2000) afirma que há dimensões que representam maneiras de se expandir ideias convencionais sobre este tipo de avaliação para que seja possível incluir uma maior variedade de procedimentos de avaliação lexical, sendo que a primeira dimensão é a que enfoca o construto, subjacente ao instrumento de avaliação.

Neste capítulo foi apresentado o arcabouço teórico que forneceu subsídios para este estudo. Primeiramente, discutiu-se a respeito do papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, apresentou-se a questão da avaliação de proficiência oral em LE. Foram abordados também, os aspectos que envolvem o vocabulário no processo de ensino, aprendizagem, e na avaliação. No capítulo seguinte, apresenta-se a metodologia utilizada nesta pesquisa.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo trata da metodologia utilizada para a realização desta investigação e está dividido em três seções. Justifica-se, de maneira teórica, a natureza da pesquisa. O contexto e os participantes da pesquisa são descritos para apresentar um perfil dos alunos-formandos que se voluntariaram para este estudo. Em seguida, o procedimento de geração de dados é delineado, primeiramente com foco na coleta de dados em sala de aula, que inclui um processo de ação pedagógica e seminários apresentados pelos alunos-formandos como instrumentos utilizados para a análise de competência lexical referente ao contexto de sala de aula. Na sequência, abordam-se os outros instrumentos utilizados na pesquisa: os testes orais dos exames de proficiência FCE e IELTS, bem como o teste de proficiência oral TEPOLI, com vistas à análise de competência lexical em situação de avaliação. Por fim, são explicados os procedimentos de análise qualitativa e quantitativa.

2.1 A natureza da pesquisa

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico-interpretativista (ERICKSON, 1986; WATSON-GEGERO, 1988; STARFIELD, 2010), que inclui procedimentos qualitativos e quantitativos, uma vez que tem por objetivo caracterizar a competência lexical com base na linguagem oral produzida por alunos-formandos em Letras de uma universidade estadual paulista, tanto em situação de sala de aula como em situação de avaliação de proficiência oral. A caracterização da produção oral de vocabulário durante aulas de língua inglesa envolve a apresentação de seminários e a caracterização da produção oral de vocabulário em situação de avaliação se utiliza de três testes de proficiência oral, sendo dois testes considerados consagrados (FCE e IELTS) e um teste em fase de elaboração e destinado a avaliar a proficiência oral de professores de ILE (TEPOLI). Com base na análise de

competência lexical, este estudo tem ainda por objetivo propor critérios de avaliação de vocabulário especificados claramente na escala de proficiência do TEPOLI.

Este estudo se fundamenta em um paradigma de cunho interpretativista, segundo Erickson (*op. cit.*), termo mais inclusivo do que etnográfico, por exemplo, pela questão da semelhança entre as várias abordagens de pesquisa na área de ensino e aprendizagem que se interessam pelo significado humano na vida social, pela elucidação e exposição por parte do pesquisador. Além disso, o termo interpretativista permite evitar a conotação de não-quantitativo quando se usa o termo qualitativo.

Neste enfoque teórico, a pesquisa qualitativa na área de Linguística Aplicada tem sido tradicionalmente direcionada aos aspectos da comunicação e atualmente se estende desde cenários de políticas do ensino de línguas a ambientes não linguísticos do comportamento da língua, segundo Holliday (2010). De acordo com o autor, o objetivo principal da pesquisa qualitativa é obter informações sobre os aspectos do comportamento social, que inclui o processo de ensino e aprendizagem como um de seus contextos. Dessa maneira, a presente pesquisa considera, primeiramente, as percepções dos alunos-formandos sobre o processo de ensino e aprendizagem de vocabulário, bem como sobre a questão de avaliação de proficiência oral. A produção oral de vocabulário em situação de sala de aula e em situação de avaliação foi considerada no escopo da produção oral de vocabulário apropriado de acordo com os temas abordados. Além disso, a análise a respeito da validação dos descritores de vocabulário também foi desenvolvida de maneira qualitativa.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Holliday (*op.cit.*), tem seus fundamentos associados à antropologia social e cultural e à etnografia, sua disciplina-irmã. Do mesmo modo, Watson-Gegeo (1988) afirma que o termo pesquisa qualitativa envolve vários tipos de abordagens e técnicas de pesquisa, dentre os quais inclui-se a etnografia. Contudo, cabe

ressaltar que há mais de vinte anos, Watson-Gegeo (*op.cit.*) afirmava que etnografia não era sinônimo de pesquisa qualitativa.

Watson-Gegeo (1988, p. 38) define a etnografia como “o estudo do comportamento das pessoas em contextos naturais em andamento, com foco na interpretação cultural do comportamento⁴³”. Nunan (1992) afirma que a etnografia voltada para o ensino implica o estudo das características e da cultura de um determinado grupo em contextos naturais. De acordo com Watson-Gegeo (*op. cit.*), o pesquisador tem o papel de desenvolver a descrição e o relato interpretativo-explicativo do que as pessoas fazem em um contexto, como, por exemplo, o que acontece com alunos em sala de aula, o resultado de suas interações e o significado que essas interações têm para os alunos e para o professor. No entanto, o termo etnografia não é aplicado em seu sentido estrito em pesquisas desenvolvidas em contextos de ensino e aprendizagem, tendo sido adaptado para tais contextos, gerando um novo termo: pesquisas de cunho ou caráter etnográfico, bastante empregado em pesquisas da área de Linguística Aplicada.

No entanto, Starfield (2010, p. 50) inicia seu artigo com a pergunta: “por que adotar a metodologia etnográfica para pesquisas em Linguística Aplicada?”⁴⁴. A autora segue afirmando que dependendo das perguntas de pesquisa e o que o pesquisador considera por língua, aprendizagem e comunicação determina a escolha da metodologia. Ainda de acordo com Starfield (*op.cit.*, p. 50), se é considerado que “escrita, leitura, produção oral e compreensão oral, bem como a aprendizagem de línguas como fundamentalmente moldadas por contextos sociais em que ocorrem”⁴⁵ e se o interesse é “descobrir o sentido que os

⁴³ No original: “(...) *the study of people’s behavior in naturally occurring, ongoing settings, with a focus on the cultural interpretation of behavior (...)*”

⁴⁴ No original: *Why adopt an ethnographic approach to research in applied linguistics?*

⁴⁵ No original: “(...) *writing, reading, speaking and listening and language learning as primarily shaped by the social contexts in which they occur (...)*”

participantes destes processos trazem para os eventos comunicativos em que se engajam, então a etnografia pode ser uma metodologia apropriada”⁴⁶.

Nesse sentido, ressalta-se a utilização do termo etnográfico para este estudo, pois foram consideradas as percepções dos participantes para o processo de geração de dados. Considerou-se ainda a interação desta pesquisadora com o contexto pesquisado, uma vez que se promoveu uma ênfase ao vocabulário em aulas ministradas durante o processo de ação pedagógica (BYRNES, 2002).

Utiliza-se o termo ação pedagógica por não haver o desígnio de tratar um problema no contexto de sala de aula, como a intervenção pedagógica de Allwright e Bailey, (1991), uma vez que o vocabulário já era trabalhado pelo professor da disciplina. Neste caso, a ação pedagógica tem unicamente como escopo prover insumo de vocabulário, dar ênfase a este componente e incentivar sua produção em sala de aula e em ocasião de testes orais, para que o processo de produção oral do componente lexical pudesse ser verificado em tais situações. Dessa maneira, enfatiza-se que a ação pedagógica foi desenvolvida nesta pesquisa no sentido de intervenção pedagógica (ALLWRIGHT & BAILEY, *op.cit.*), uma vez que se fez necessário atuar no contexto de sala de aula, como professora-pesquisadora, para ampliar um trabalho com foco na importância do vocabulário com vistas ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos-formandos.

A utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, segundo Erickson (1986), segue o senso que o pesquisador desenvolve a partir da participação intensiva no contexto da pesquisa, por meio de registros cuidadosos sobre o que acontece neste contexto. Holliday (2010) ressalta que “entrevistas, observações, diários e assim por diante, não são tipos de dados, mas maneiras de coletá-los”⁴⁷. Assim, os registros se dão por meio de notas de campo

⁴⁶ No original: (...)uncovering the meanings that participants in these processes bring to the communicative events in which they engage (...)

⁴⁷ No original: It needs to be noted here that interviews, observations, diaries and so on (...) are not really types of data, but means of collecting it.

e outros tipos de evidência, tais como gravações em áudio e vídeo, exemplos do trabalho desenvolvido pelos alunos, além da reflexão analítica subsequente sobre tais registros a partir de descrição detalhada. Além disso, de acordo com Holliday (*op.cit.*), se apropriado, desenvolve-se uma descrição por meio de quadros analíticos, tabelas e dados estatísticos, procedimentos desenvolvidos neste estudo.

Ressalta-se, portanto, a combinação de procedimentos quantitativos e qualitativos para que se analise cuidadosamente o que os dados revelam. Segundo Allwright e Bailey (*op.cit.*), por conta da diversidade de tipos de dados presentes em uma pesquisa, é mais apropriada à utilização de métodos qualitativos atrelados a métodos quantitativos para a análise dos dados. Assim, a produção oral de vocabulário em sala de aula e em situação de avaliação de proficiência oral foi analisada por procedimentos qualitativos e quantitativos.

De acordo com pesquisadores como Allwright e Bailey (1991) e também Wallace (1998), a questão que permeia a ideia de objetividade e subjetividade em relação à utilização de métodos quantitativos e qualitativos é bastante controversa, dada a dificuldade apresentada em lidar com esses termos. Tanto a objetividade como a subjetividade têm suas respectivas funções e, na prática, podem ser combinadas com os termos quantitativo e qualitativo, combinação que, muitas vezes não só é possível como também desejável.

Wallace (*op. cit.*) afirma que os dois métodos, quantitativo e qualitativo, não devem se opor, uma vez que dados quantitativos podem iluminar percepções qualitativas e vice-versa. Segundo Ellis (1994) e Allwright e Bailey (*op. cit.*), essa combinação dos métodos é denominada como pesquisa híbrida.

Percebe-se, que os pesquisadores trazidos para esta discussão concordam com a utilização de métodos combinados, ao invés de uma adesão rígida a um método ou outro. A combinação de métodos, no entanto, deve se adequar conforme ao objetivo da pesquisa e ao tipo de análise de dados desenvolvido, como foi o caso deste estudo.

Portanto, com a finalidade de auxiliar a discussão dos dados que caracterizam a produção oral de vocabulário de alunos-formandos em Letras tanto em sala de aula como em situação de avaliação para, assim, propor critérios de avaliação do componente lexical em um teste de proficiência oral para professores de ILE, este estudo engloba duas dimensões: uma, de natureza qualitativa, com foco no processo, e outra, de natureza quantitativa, que focaliza a competência lexical, ou seja, com foco no produto.

A seguir, apresenta-se a descrição do contexto e dos participantes. Cabe ressaltar que os participantes são mencionados no intuito de traçar um perfil dos mesmos, ainda que seus perfis não sejam considerados na análise.

2.2 Contexto e participantes

O contexto desta pesquisa corresponde ao momento de conclusão da formação do professor de LE, ou seja, o segundo semestre do último ano do curso de Licenciatura em Letras, em uma universidade pública do Estado de São Paulo. O curso, oferecido na modalidade licenciatura dupla – Língua Materna e Estrangeira – conta com quatro anos de disciplinas de Língua Inglesa, além das disciplinas de literaturas Norte-Americana e Inglesa, que são ministradas totalmente em LI. Os alunos têm aula de língua inglesa com a carga horária de seis horas-aula por semana no primeiro ano e quatro horas-aula por semana nos outros três anos, sendo que durante as aulas de língua inglesa prioriza-se a utilização da LE em sala de aula.

As aulas são ministradas em salas ambientes utilizadas apenas pelos alunos dos cursos de Letras e de Letras com Habilitação de Tradutor. As salas possuem equipamentos como computador, *datashow*, equipamento de áudio, retroprojeto, quadro branco, ar-condicionado e carteiras dispostas em semicírculo, caracterizando-se como um ambiente propício ao ensino comunicativo de LE.

No início do processo de geração de dados, a turma era composta de dezenove alunos, sendo três do sexo masculino e dezesseis do sexo feminino. Foram selecionados como participantes os alunos que se voluntariaram a todos os instrumentos desta pesquisa. Assim, onze participantes colaboraram com o estudo como voluntários, três homens e oito mulheres, que assinaram um contrato ético-pedagógico (Apêndice 2) e participaram do início da geração de dados respondendo ao questionário e participando dos simulados do FCE e IELTS no primeiro momento de aplicação.

No entanto, devido a um programa de intercâmbio entre a universidade paulista e uma universidade americana, três alunos, que participaram do primeiro momento de aplicação de simulados do FCE e IELTS deixaram a turma. Assim, a pesquisa passou a contar com dois alunos do sexo masculino e seis do sexo feminino. Ainda que alguns estudos apontem que homens e mulheres empregam estratégias diferentes em processos de cognição, este estudo adota a visão de Flores-Mendoza (2000) de que, tanto homens quanto mulheres apresentam a mesma capacidade de resolução de problemas. A autora observa, com base em uma revisão da literatura, que as diferenças não estão relacionadas à capacidade geral e sim a determinadas habilidades de lidar com informações de natureza diversa.

Além dessa visão, o critério para manter os alunos em questão foi também o de poder contar com um número que correspondesse ao dobro de participantes da Fase 1 para que fosse possível gerar mais dados a respeito do vocabulário nesse contexto, e que ainda, os participantes tivessem a disponibilidade para se submeterem à bateria de testes orais proposta pela pesquisa. Assim sendo, oito alunos são os participantes diretos da pesquisa (PC, AP, LG, JC, LN, GL, JN e FL), por terem realizado o questionário, as entrevistas, os simulados do FCE e IELTS e o TEPOLI. Ressalta-se que os alunos participantes tiveram seus nomes substituídos por abreviações. O quadro 4 apresenta os participantes que, no que diz respeito à aprendizagem de ILE, apresentam os seguintes perfis:

Quadro 4: Perfis dos participantes da pesquisa

Alunos	Perfis
PC	Com 21 anos, já possuía conhecimentos de LI antes do Curso de Letras. Frequentou um curso de idiomas por um ano e meio, além de aulas de inglês no Ensino Médio. Avalia sua produção oral em LI nas aulas como boa, e de 0 a 5, atribui nota 3,5 a sua proficiência na LE. Atua como professora de inglês em escolas de idiomas e aulas particulares. Entretanto, considera-se competente para lecionar níveis mais básicos de LI. Considera a fluência como o elemento mais importante da língua e, para uma boa PO a habilidade da fala como a mais importante em LI.
AP	Com 21 anos, já possuía conhecimentos de LI antes do Curso de Letras, pois frequentou um curso de idiomas por cinco anos, além de aulas de inglês no Ensino Fundamental e Médio. Avalia sua produção oral em LI nas aulas como boa, e de 0 a 5, atribui nota 4,0 a sua proficiência na LE. Atua como professora de inglês em escolas de idiomas e aulas particulares. Afirma que a habilidade da fala é a mais importante em LI e considera o vocabulário e a fluência como os elementos mais importantes para uma boa PO.
JC	Com 23 anos, já possuía conhecimentos de LI antes do Curso de Letras, pois frequentou um curso de idiomas por seis anos, além de aulas de inglês no Ensino Fundamental e Médio. Avalia sua produção oral em LI nas aulas como boa, e de 0 a 5, atribui nota 3,5 a sua proficiência na LE. Atua como professora de inglês em escola pública de idiomas e aulas particulares. Considera a habilidade da fala como a mais importante em LI; e o vocabulário, a pronúncia e a fluência como os elementos mais importantes para uma boa PO.
FL	Com 23 anos, já possuía conhecimentos de LI antes do Curso de Letras, pois teve aulas particulares, aulas de inglês no Ensino Fundamental e Médio e contato com estrangeiros. Avalia sua produção oral em LI nas aulas como insuficiente, e de 0 a 5, atribui nota 2,5 a sua proficiência na LE. Não atua como professor de inglês, pois não se sente à vontade para ensinar a língua. Considera a habilidade da fala como a segunda mais importante em LI; e, os elementos mais importantes para uma boa PO são a gramática, o vocabulário e a fluência.
LG	Com 21 anos, já possuía conhecimentos de LI antes do Curso de Letras, pois frequentou um curso de idiomas por quatro anos e meio, além de aulas de inglês no Ensino Fundamental e Médio. Avalia sua produção oral em LI nas aulas como satisfatória, e de 0 a 5, atribui nota 3,0 a sua proficiência na LE. Não atua como professora de inglês por não sentir vontade para tanto. Considera a habilidade da fala como a mais importante em LI; e a pronúncia e a fluência como os elementos mais importantes para uma boa PO.

LN	Com 24 anos, já possuía conhecimentos de LI antes do Curso de Letras por meio de aulas de inglês no Ensino Fundamental e Médio. Há cinco meses cursa uma escola de idiomas. Avalia sua produção oral em LI nas aulas como satisfatória, e de 0 a 5, atribui nota 3,0 a sua proficiência na LE. Atua como professora de inglês em uma creche. Considera a habilidade da fala como a segunda mais importante em LI; e, para uma boa PO, considera a gramática, o vocabulário, a pronúncia e a fluência como os elementos mais importantes.
JN	Com 24 anos, não possuía conhecimentos de LI antes do Curso de Letras. Avalia sua produção oral em LI nas aulas como satisfatória, e de 0 a 5, atribui nota 2,5 a sua proficiência na LE. Atua como professora de inglês em escola de Educação Infantil. Considera a habilidade da fala como a menos importante em LI; e a gramática, o vocabulário, a pronúncia e a fluência como os elementos mais importantes para uma boa PO, embora afirme ter dificuldades com gramática e vocabulário.
GL	Com 22 anos, já possuía conhecimentos de LI antes do Curso de Letras, pois frequentou um curso de idiomas por um ano e meio, além de aulas de inglês no Ensino Fundamental e Médio. Avalia sua produção oral em LI nas aulas como satisfatória, e de 0 a 5, atribui nota 3,0 a sua proficiência na LE. Atua como professor de inglês para aulas particulares. Dentre as quatro habilidades, considera da fala como a terceira mais importante em LI; e a gramática, o vocabulário, a pronúncia e a fluência como os elementos mais importantes para uma boa PO.

Os dados contidos nos perfis apresentados no quadro 4 foram coletados por meio do questionário e confirmados pelas entrevistas semi-estruturadas. Dentre os oito participantes, apenas um afirma não ter tido contato com a LI antes da universidade, um participante afirma que nunca frequentou escolas de idiomas, sendo que os outros seis estudaram ou ainda frequentam algum curso de idiomas. No entanto, a maioria já atua como professores de LI em diferentes contextos e acredita que a fala é a habilidade mais importante da língua e, dentre os aspectos de PO, o vocabulário também é mencionado pela maioria dos alunos-formandos do contexto investigado.

Além do professor da disciplina (doravante P), da professora pesquisadora (doravante PP) que atuaram nas aulas ministradas a classe de formandos, a pesquisa contou com os examinadores dos testes orais. Participaram como examinadores dos simulados do FCE e

IELTS, duas profissionais que trabalham em escolas de idiomas autorizadas a aplicar os exames de Cambridge no Brasil, e que possuem uma vasta experiência com os referidos exames. Uma delas é formada em Tradução pela UNESP e trabalha em uma escola de idiomas localizada na mesma cidade que a universidade. Há sete anos ministra aulas para diversos níveis e possui cursos realizados na cidade de Cambridge, na Inglaterra. A outra, concluiu a graduação em Letras pela UNESP, trabalha na mesma escola há seis anos e também ministra aulas para diversos cursos e níveis; possui um ano de experiência nos EUA, tem os certificados dos exames de Cambridge, incluindo o FCE e CPE, nos quais obteve A, ou seja, o conceito máximo.

O TEPOLI foi aplicado pelo grupo de pesquisa que se dedica ao teste, sendo conduzido por examinadores selecionados pelo coordenador do projeto. Portanto, não houve a participação de P e de PP, uma vez estes que estavam envolvidos com as aulas ministradas aos alunos.

Dessa maneira, os simulados dos testes orais FCE e IELTS foram aplicados aos oito participantes da pesquisa, formando o contexto denominado PUB1-FOR2007, sendo que os primeiros simulados (FCE 1 e IELTS 1), os quais correspondem ao primeiro momento de aplicação de testes, foram aplicados no início do segundo semestre de 2007. Já os simulados FCE 2 e IELTS 2 aplicados ao final do segundo semestre de 2007, bem como o TEPOLI correspondem ao segundo momento de aplicação de testes orais.

Além dos testes orais, os alunos apresentaram seminários individuais em LI, com duração de trinta e cinco minutos em média. Os seminários, sob o tema amplo de “Cultura”, deveriam envolver a participação dos demais alunos com o objetivo de se caracterizarem como aulas de LI, ministradas pelos próprios alunos em até quarenta minutos. Os detalhes dos seminários estão discutidos no capítulo de análise de dados. Assim como o teste TEPOLI, os seminários também fizeram parte da nota final da disciplina.

Esses instrumentos de avaliação merecem atenção nesta pesquisa e são abordados nas próximas seções. Assim, uma vez apresentados o contexto e os participantes desta investigação, a próxima seção visa esclarecer o desenho de pesquisa e o processo de coleta de dados deste estudo.

2.3 Procedimento de geração de dados

De acordo com os objetivos desta pesquisa e a partir de observações do contexto investigado, das notas de campo, de diários das aulas feitos pela pesquisadora, de gravações em áudio e vídeo das entrevistas, das aulas, dos seminários e dos testes orais, buscou-se gerar os dados desta investigação, que são analisados qualitativa e quantitativamente. Pretendeu-se partir da observação do contexto de maneira geral, uma classe de formandos em Letras, para que então a pesquisa dirigisse seu foco sobre os participantes diretos da pesquisa e instrumentos específicos, por meio de um planejamento para a geração dos dados que a compõem. Dessa maneira, nesta seção, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados para a geração dos dados.

A pesquisa se estendeu durante o quarto e último ano letivo de um curso de Letras, de uma universidade estadual paulista, sendo que o primeiro semestre foi um período de observação e o segundo semestre, o período de coleta de dados.

No primeiro semestre, as aulas ministradas pelo professor da disciplina de Língua Inglesa IV foram observadas com o objetivo de contemplar o tratamento dado ao vocabulário durante as aulas de P. No mesmo semestre, foi aplicado um questionário (vide Apêndice 3), respondido pelos dezesseis alunos da turma e outro questionário (vide Apêndice 4) foi respondido pelo professor da disciplina (P). Os questionários foram aplicados a fim de se coletar as percepções e opiniões dos envolvidos sobre os temas abordados no estudo. A partir

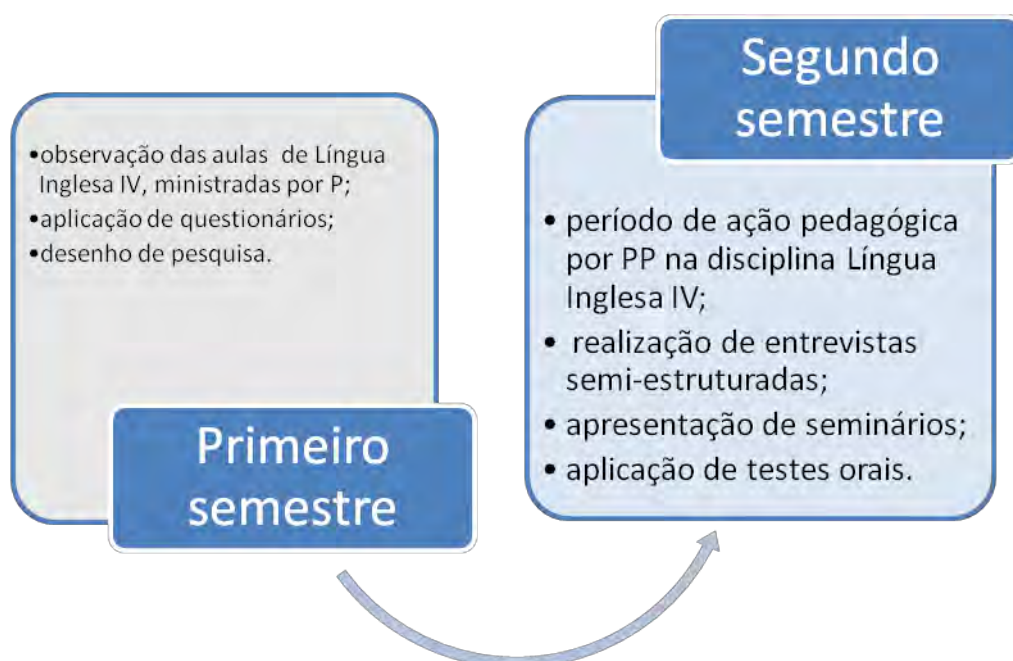
de então, procurou-se estabelecer um desenho de pesquisa que envolvesse os objetivos da investigação, com foco na competência lexical dos formandos.

No segundo semestre, foram aplicados os primeiros simulados dos testes orais FCE e IELTS a fim de dar início à geração de dados a respeito da produção oral de vocabulário em situação de testes, ou seja, para coletar a linguagem produzida durante testes orais em um primeiro momento da pesquisa. Ao longo do semestre, realizou-se a ação pedagógica em que a pesquisadora promoveu, durante seu estágio de docência, um insumo de vocabulário por meio de tarefas comunicativas, voltadas para a oralidade. Segundo Byrnes (2002) a ação pedagógica não tem o objetivo de sanar um problema específico em um contexto de sala de aula, uma vez que as aulas de P envolviam o vocabulário. Entretanto, se fez necessário intervir no contexto de sala de aula para que, como professora, fosse possível desenvolver um trabalho de vocabulário com foco na produção oral. Durante a ação pedagógica, além de enfocar tópicos de vocabulário de interesse dos alunos e trabalhá-los para a produção oral em sala de aula, PP ministrou aulas explanatórias sobre os testes orais que os alunos participantes se submeteriam, a fim de expor aos alunos os aspectos envolvidos nos testes, como, por exemplo, os formatos, as tarefas, a linguagem e a avaliação.

Nesse mesmo período, concentrou-se o número de participantes da pesquisa em oito formandos, denominados de participantes diretos da pesquisa. Conforme já mencionado, a investigação contou apenas com os oito alunos, uma vez que se voluntariaram a todos os instrumentos de pesquisa propostos por PP. Dessa maneira, além dos seminários apresentados durante as aulas da disciplina, esses participantes diretos foram submetidos a entrevistas semi-estruturadas (vide Apêndice 5), gravadas apenas em áudio. As entrevistas foram realizadas com o objetivo de complementar os dados a respeito das percepções e opiniões dos alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem no referido curso de Letras, além das questões que envolvem o vocabulário e a avaliação de proficiência oral.

Diante do exposto até aqui, a figura a seguir visa oferecer uma síntese dos procedimentos adotados. Assim, a figura 7 ilustra ainda a cronologia do estudo.

Figura 7: Cronologia de pesquisa - o ano letivo do contexto observado



Uma vez que o primeiro objetivo de pesquisa visa analisar a produção oral de vocabulário de alunos-formandos em Letras em sala de aula, os alunos do contexto apresentaram seminários sobre temas relacionados a aspectos culturais e a linguagem produzida pelos participantes da pesquisa foi analisada de maneira a discutir os dados referentes à produção oral em situação de sala de aula. Os seminários foram gravados em áudio e vídeo e são detalhadamente abordados mais adiante, neste capítulo.

De acordo com o segundo objetivo deste estudo, e conforme já mencionado, logo no início do semestre, aplicaram-se os primeiros simulados dos testes orais de exames consagrados FCE e IELTS e, ao final do segundo semestre, os participantes diretos participaram de uma segunda aplicação de simulados destes testes. Ressalta-se que todos os alunos se submeteram a simulados diferentes na segunda aplicação, para que não houvesse repetição do mesmo tópico. Os alunos ainda se submeteram ao TEPOLI, que fora utilizado por P, como avaliação oral final da disciplina. No total, foram utilizados cinco testes orais, sendo que dois testes orais do FCE, de Cambridge ESOL, e dois testes orais do IELTS tiveram a função de instrumentos de pesquisa, pois foram aplicados na forma de simulados. A análise dos dados obtidos por meio desses instrumentos contribui para o terceiro e último objetivo de pesquisa, que é o de se fazer uma proposta de validação para os descritores de vocabulário do TEPOLI.

Cabe ainda mencionar nesta seção que todos os dados coletados por meio das gravações em áudio e vídeo das aulas e dos testes orais, bem como os dados obtidos por meio das entrevistas semi-estruturadas e o questionário aplicado aos alunos foram transcritos para o procedimento de análise. O procedimento de transcrição é considerado uma ferramenta fundamental para pesquisas que envolvem a linguagem oral (HUGHES, 2010). Os dados do questionário foram categorizados e analisados separadamente, e de acordo com Gillham (2000), ressaltaram-se os aspectos mais recorrentes.

O quadro 5 apresenta a descrição dos instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados da investigação, conforme os objetivos do estudo. Os instrumentos se assemelham aos utilizados no estudo que antecedeu a presente pesquisa (BAFFI-BONVINO, 2007), apenas diferenciando-se no item a respeito dos testes orais, com a inclusão do teste oral do IELTS.

Quadro 5: Instrumentos de pesquisa

Utilização dos instrumentos de pesquisa			
INSTRUMENTOS DE PESQUISA	OBJETIVOS	QUEM	QUANDO
Notas de campo	Obter dados sobre como o vocabulário voltado para a produção oral é trabalhado e avaliado em sala de aula.	Pesquisadora (PP).	Durante as aulas observadas.
Diário das aulas	Organização dos dados obtidos em sala de aula de forma descritiva e crítica.	Pesquisadora.	Após as aulas observadas.
Entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio	Obter dados sobre as impressões e expectativas dos alunos acerca de como a produção oral e o vocabulário são trabalhados no curso.	Alunos participantes diretos da pesquisa.	Realizadas em outubro de 2007.
Questionários	Investigar as impressões da maioria dos alunos em relação à produção oral, à avaliação oral e ao vocabulário trabalhados no curso.	Alunos-formandos da disciplina Língua Inglesa IV.	Aplicado em junho de 2007.
	Investigar as impressões de P em relação à produção oral, à avaliação oral e ao vocabulário trabalhados no curso.	Professor da disciplina (P).	Aplicado em junho de 2007.
Entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio	Obter dados sobre as impressões e expectativas dos alunos acerca de como a produção oral e o vocabulário são trabalhados no curso.	Alunos participantes diretos da pesquisa.	Realizadas em outubro de 2007.
Seminários	Coletar dados sobre a competência lexical na linguagem produzida em situação de sala de aula.	Alunos-formandos - porém a análise incide apenas em oito participantes diretos.	Ao longo do segundo semestre letivo de 2007.
Testes orais (FCE, IELTS e TEPOLI)	Coletar dados sobre a competência lexical na linguagem produzida durante a situação de testes orais.	Alunos participantes diretos.	No início do segundo semestre de 2007 (FCE e IELTS) e no final do segundo semestre letivo de 2007 (FCE, IELTS e TEPOLI).
Gravações em áudio e vídeo	Registro e validação dos dados.	Pesquisadora	Durante as aulas observadas; Durante as apresentações de seminários; Durante as entrevistas; Durante as aplicações dos testes orais.

Em suma, a sequência de eventos dessa pesquisa seguiu a seguinte ordem: primeiramente realizou-se a observação de aulas na disciplina Língua Inglesa IV no primeiro semestre letivo e em seguida a aplicação de um simulado oral do FCE e IELTS em onze alunos voluntários. Após o período de férias da universidade e no início do segundo semestre letivo, iniciou-se o período de ação pedagógica, em um sentido de intervenção pedagógica que, no entanto, não teve o objetivo de tratar um problema específico das aulas de LI, uma vez que, a partir da observação das aulas de P, foi possível notar que o vocabulário era abordado. Todavia, a intervenção se caracteriza como ação pedagógica (BYRNES, 2002) para que PP desenvolvesse um trabalho de vocabulário com o foco voltado especificamente para a produção oral, dado a importância da competência linguístico-comunicativa do futuro professor de ILE. O período de ação pedagógica, que se estendeu ao longo de um semestre, é descrito mais adiante neste capítulo.

A partir dos questionários e das entrevistas semi-estruturadas com os quatro alunos-formandos, buscou-se investigar o ponto de vista dos participantes e as suas expectativas com relação ao curso e ao tratamento da avaliação oral no processo de ensino e aprendizagem de vocabulário. É importante ressaltar que as entrevistas com os alunos foram trazidas para análise dos dados em pequenos excertos, já que as mesmas apontaram aspectos semelhantes aos observados por meio do questionário. Assim, uma vez que o questionário fora aplicado a maioria dos alunos do contexto, optou-se por explorar a análise deste instrumento para que não houvesse repetição dos aspectos observados por meio das entrevistas. Cabe ainda notar que todas entrevistas foram transcritas (vide Apêndice 6).

O questionário respondido pelo professor (P) da disciplina Língua Inglesa IV teve o objetivo de verificar a maneira como P vê e conduz as questões que envolvem a avaliação do vocabulário na produção oral, tanto em sala de aula como em situação de testagem. O questionário, aplicado aos alunos da classe na metade do segundo semestre, e as entrevistas

com os alunos participantes diretos ocorreram no final do semestre, juntamente com a aplicação dos segundos simulados dos testes orais do FCE e do IELTS, bem como a aplicação do TEPOLI. A figura 8 visa ilustrar a geração de dados da pesquisa.

Figura 8: Procedimento de geração de dados



Portanto, com foco na competência lexical, considerando os dados dos questionários e das entrevistas, partiu-se do contexto de sala de aula, que envolveu a ação pedagógica, a apresentação de seminários. O contexto de avaliação de proficiência oral envolveu os participantes diretos em aplicações de simulados dos testes orais FCE e IELTS, uma aplicação do TEPOLI. Com base nos dados levantados pelos seminários e testes orais, buscou-se caracterizar a competência lexical, por meio de procedimentos qualitativos e quantitativos

aplicados aos dados referentes à linguagem produzida, que são abordados mais adiante neste capítulo. Na próxima seção, apresentam-se os aspectos que envolvem a coleta de dados no contexto de sala de aula.

2.4 Geração de dados em sala de aula

Esta seção enfoca a sala de aula como contexto de geração de dados de produção oral de vocabulário. Para tanto, considera-se o período de ação pedagógica desenvolvido por PP, com ênfase no vocabulário voltado para a produção oral e os seminários.

2.4.1 A ação pedagógica com foco no vocabulário

Com o objetivo de se promover uma maior conscientização a respeito da importância do vocabulário para a comunicação efetiva, realizou-se uma ação pedagógica durante as aulas da disciplina de Língua Inglesa IV. De acordo com Byrnes (2002), e conforme já mencionado, a ação pedagógica não tem o objetivo de sanar um problema específico em um dado contexto de sala de aula. A ação pedagógica foi desenvolvida neste estudo no sentido de intervenção pedagógica (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991), pois a professora-pesquisadora interveio no contexto para desenvolver um trabalho com foco na importância do vocabulário, por meio de módulos ministrados com base na Metodologia Baseada em Tarefas (TBL), em grande parte adaptados do livro *Cutting Edge Advanced*⁴⁸.

A escolha por essa metodologia se justifica pela ênfase dada ao vocabulário, de maneira que não ocorra apenas a assimilação de certo número de palavras, mas principalmente o emprego de técnicas que possibilitem ao aluno a utilizar uma linguagem

⁴⁸ Livro: *Cutting Edge: Advanced Student Book: A Practical Approach to Task Based Learning* - Peter MOOR & Sarah CUNNINGHAM – 9780582469433. Pearson Longman.

mais próxima da usada em contextos reais, e com vistas ao desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa e lexical. Durante os módulos trabalhados, enfatizou-se ainda a importância da negociação de significados para os fins da comunicação.

É necessário ressaltar que o ensino de vocabulário voltado para a produção oral durante o período de ação pedagógica considerou o processamento do significado na interação. Ou seja, as tarefas utilizadas envolveram o Foco na Forma (FonF), técnica que se refere ao trabalho da língua em um contexto comunicativo, sendo a forma também considerada e exposta incidentalmente (LONG, 1991), ou seja, quando necessário.

Desse modo, o período de ação pedagógica se estendeu por quatro meses, em um total de vinte e um módulos que correspondem a vinte e seis aulas ministradas por PP. Dentre os tópicos, norteados por temas relacionados à cultura, destacam-se temas como tabus culturais, linguagem corporal, educação, emoções, humor, impressões causadas nas pessoas, entre outros, centrados na produção oral. Além disso, ao longo de três aulas os alunos foram expostos aos formatos e características dos testes orais abordados neste estudo. Os conteúdos trabalhados nas aulas, gravadas em áudio e vídeo estão dispostos no quadro 6:

Quadro 6: Conteúdo trabalhado durante o período de ação pedagógica

Módulos	Conteúdo
1	<i>Cultural dos and taboos (Cutting Edge Advanced).</i>
2	<i>Free hugs.</i>
3	<i>Body Talk (Cutting Edge Advanced).</i>
4	<i>Learning for life (Cutting Edge Advanced).</i>
5	<i>Teaching and learning task.</i>
6	<i>Education (Cutting Edge Advanced).</i>
7	<i>Brain Power (Cutting Edge Advanced).</i>
8	<i>Humour (Cutting Edge Advanced).</i>
9	<i>Secret of happiness (Cutting Edge Advanced).</i>
10	<i>Mixed emotions (Cutting Edge Advanced).</i>
11	<i>Word partnerships.</i>
12	<i>Sunscreen.</i>
13	<i>Tell a story to make people laugh or cry (Cutting Edge Advanced).</i>
14	<i>Catchphrases.</i>
15	<i>Language for oral tests.</i>
16	<i>Presentation: FCE module.</i>

17	<i>Presentation: IELTS module.</i>
18	<i>Presentation: TEPOLI module.</i>
19	<i>A question of taste (Cutting Edge Advanced).</i>
20	<i>Style icons (Cutting Edge Advanced).</i>
21	<i>Clothes and fashion (Cutting Edge Advanced).</i>

Além de refletirem as necessidades dos alunos apresentadas no questionário, os tópicos escolhidos para os módulos que foram trabalhados em classe correspondem aos objetivos da pesquisa e também aos objetivos da disciplina de Língua Inglesa IV, uma vez que os alunos-formandos apresentariam seminários sobre aspectos culturais, tratados na próxima subseção. Assim, o trabalho de ação pedagógica foi ao encontro do trabalho realizado por P, responsável pela disciplina. Vale lembrar que, além das tarefas com foco na produção oral de vocabulário, foi realizado um trabalho envolvendo a linguagem utilizada em testes orais, utilizando apresentações sobre os testes orais consagrados, e também sobre o TEPOLI.

2.4.2 Os seminários como instrumentos de coleta de dados em sala de aula

Ao longo de três meses, todos os alunos-formandos em Licenciatura em Letras, pertencentes à classe que corresponde ao contexto investigado, apresentaram seminários em língua inglesa, norteados pelo tema “cultura”, como exigência da disciplina LI IV. Para os escopos desta pesquisa, os seminários foram considerados instrumentos de avaliação em situação de sala de aula, com vistas à competência lexical.

A produção oral dos alunos durante os seminários se assemelha com a interação prevista para um professor de ILE, e conforme afirma Almeida (2009, p. 107), “o seminário apresenta alta autenticidade situacional em relação à fala do professor”, justificando a

inclusão desse tipo de instrumento de avaliação na investigação da proficiência dos alunos-formandos.

A inclusão de procedimentos de análise qualitativa e quantitativa dos seminários, considerados como instrumentos de avaliação, apresentados pelos oito participantes é relevante pela necessidade de se observar a produção oral de vocabulário em situação de sala de aula, quando os alunos se engajam em uma situação de comunicação que envolve o ensino e aprendizagem da L-alvo. Por isso, os seminários se caracterizam como um instrumento de avaliação da competência lexical.

Considera-se ainda, com base nos seminários, a produção de metalinguagem. Segundo Wajnryb (1992), a metalinguagem, genuinamente comunicativa, se caracteriza como a linguagem que o professor usa para permitir que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam, sendo, assim, a linguagem para organizar a sala de aula e inclui as explicações, as respostas, as instruções, as correções dentre outras tarefas desempenhadas pelo professor. Com base na produção oral de vocabulário nessas circunstâncias, são feitas inferências a fim de embasar as conclusões a respeito da PO em língua inglesa dos alunos-formandos, uma vez que em um instrumento de avaliação como o seminário, a linguagem utilizada tem características semelhantes àquela usada em aula.

Os seminários, com duração média de 35 minutos, foram apresentados individualmente pelos alunos, que puderam fazer a escolha do tópico. O quadro 7 traz as informações a respeito dos seminários apresentados pelos oito participantes da pesquisa:

Quadro 7: Tópicos dos seminários apresentados pelos participantes

Participante	Tópico	Data	Duração (min/seg)
LG	<i>Journalism</i>	04/09	41:07
JC	<i>Breakfast around the world</i>	04/09	40:48
LN	<i>Family Relationships</i>	15/10	35:42
GL	<i>Heroes</i>	15/10	50:34
AP	<i>Dating and Relationships</i>	23/10	46:06

PC	<i>Education and school system</i>	29/10	25:46
JN	<i>Death</i>	29/10	39:52
FL	<i>Music</i>	30/10	43:09

É importante lembrar que as gravações dos seminários foram realizadas ao longo do segundo semestre letivo de 2007. Todos os seminários, gravados em áudio e vídeo, foram transcritos para o levantamento dos dados relacionados à produção oral de vocabulário em língua inglesa.

Vale lembrar que, de acordo com Hughes (2010), a transcrição é considerada uma ferramenta fundamental para pesquisas a respeito de linguagem oral. As transcrições, segundo a autora, correspondem a um modo estático e mais fácil de ser analisado. Dessa maneira, apenas as transcrições dos seminários apresentados pelos alunos participantes da pesquisa foram analisadas, em concomitância com as gravações, por meio de procedimentos qualitativos e quantitativos.

A próxima seção apresenta os instrumentos que possibilitaram a geração de dados em situação de testes orais. Os testes, assim como os seminários, foram analisados por procedimentos qualitativos e quantitativos, sendo que a análise quantitativa dos testes teve maior aprofundamento, por conta de esta pesquisa enfocar um teste de proficiência oral. Tais procedimentos serão explicados mais adiante neste capítulo.

2.5 A geração de dados em situação de testes orais

Os dados para caracterizar a competência lexical em situação de testes orais foram gerados a partir de dois testes consagrados: o *speaking* do exame FCE e o *speaking* do exame IELTS, instrumentos desta pesquisa, aplicados aos alunos como simulados. Foram duas aplicações década teste: a primeira no início do último semestre letivo e a segunda aplicação,

ao final deste mesmo semestre. O teste oral TEPOLI foi aplicado como avaliação oral da disciplina, também ao final do semestre.

A utilização dos referidos testes de proficiência como instrumentos de geração de dados se justifica pelo objetivo deste estudo, que é o de analisar a competência lexical na produção oral dos participantes, em situação de avaliação de proficiência oral. É importante lembrar que o critério de comparação da competência lexical por meio dos diferentes instrumentos não está baseado na validade de construto, mas sim nos resultados de produção oral de vocabulário com base na adequação ao contexto e na frequência na L-alvo.

As próximas subseções apresentam uma breve descrição dos testes orais, uma vez que serão escrutinizados no capítulo de análise dos dados.

2.5.1 O teste oral do FCE

O FCE, *First Certificate in English*, é um dos principais exames de Cambridge ESOL, conhecidos como *Main Suite*. De acordo com o CEFR (*Common European Framework*), o FCE corresponde ao nível B2, nível de proficiência considerado como acima do nível limiar ou intermediário, reconhecido pelo Conselho da Europa (COE), como nível intermediário avançado, denominado Usuário Independente ou *Vantage*.

Seu teste oral, instrumento desta pesquisa, tem a duração de quatorze minutos e é dividido em quatro partes, sendo que a Parte 1 é uma entrevista com perguntas pessoais aos examinandos e a Parte 2 consiste em comparar e contrastar duas figuras. A Parte 3 visa à solução de problemas e a Parte 4 corresponde a uma discussão sobre a Parte 3. O objetivo do teste é o de proporcionar aos examinandos a oportunidade de demonstrar sua capacidade de usar suas habilidades de fala efetivamente. A interação é desenvolvida por dois candidatos que interagem também com o interlocutor, que conduz a interação e avalia de maneira

holística. Há ainda outro examinador, o avaliador, que não participa da interação e avalia o desempenho dos candidatos analiticamente.

2.5.2 O teste oral do IELTS

O IELTS, *International English Language Testing System*, é também administrado por Cambridge ESOL em uma parceria com o *British Council* e o *IDP: IELTS Australia*. O exame se atrela ao CEFR do nível A2 adiante.

O teste oral do IELTS dura, em média, de onze a quatorze minutos gravado em áudio, e se divide em três partes: a Parte 1 que consiste em uma entrevista com perguntas pessoais ao examinando. A Parte 2 é um turno longo individual baseado em insumo escrito e o examinando tem um minuto para se preparar para o turno individual, podendo fazer anotações sobre o que deseja falar. Na Parte 3 o examinador e o examinando interagem em uma discussão sobre o conteúdo da Parte 2. O teste tem por objetivo avaliar a capacidade de usar as habilidades de fala de candidatos que precisam estudar ou trabalhar em locais onde se utiliza a LI para comunicação. No entanto, é de suma importância ressaltar que

Apesar de o exame IELTS ter duas versões - a *Academic* que se destina para candidatos que almejam frequentar cursos superiores em LI, e a versão denominada *General Training*, voltada para estudantes em geral - o teste oral do IELTS é o mesmo para as duas versões, havendo um tipo apenas de teste oral.

2.5.3 O teste oral TEPOLI

O TEPOLI, Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa, tem sido aplicado a alunos-formandos de cursos de Letras de 2002 a 2009, para fins de pesquisa sobre a proficiência oral do professor de ILE. No referido período, o teste passou por várias modificações e a versão

apresentada nesta seção corresponde à utilizada no presente estudo. Vale ressaltar que no capítulo de análise dos dados, apresenta-se uma descrição dessas modificações.

Assim, o teste se constitui em uma entrevista oral em LI realizada em duplas com um interlocutor, havendo ainda outro examinador que não participa da interação e faz a avaliação dos examinandos. As aplicações deste teste, gravadas em áudio e vídeo, têm a duração de vinte minutos aproximadamente.

O TEPOLI se divide em quatro fases, sendo que a primeira se caracteriza como fase de aquecimento, momento em que os candidatos respondem a perguntas pessoais feitas pelo examinador. A segunda e a terceira fases são, segundo Consolo (2004, p. 237), os momentos de “avaliação propriamente dita”. Há duas tarefas a serem cumpridas pelos examinandos.

A primeira delas consiste na descrição de figuras selecionadas pelos examinandos dentre as opções oferecidas pelo interlocutor, sendo que cada examinando escolhe uma figura diferente. O examinando deve descrever sua figura, levantar suposições, justificar sua opinião a respeito da figura, a partir das instruções do interlocutor. A segunda tarefa é uma atividade de encenação, ou um *roleplay*, em que os examinados se revezam nos papéis de professor e aluno para, a partir de duas transcrições de trechos autênticos de aula, devem interagir a respeito dos problemas de linguagem presentes na transcrição, como problemas gramaticais e sintáticos. Portanto, a segunda tarefa tem o foco na metalinguagem, mais especificamente para a correção de erros e a explicação sobre elementos linguísticos. Na última fase, os examinandos discutem com o interlocutor sobre suas percepções a respeito do teste.

Os três testes em descritos até este ponto da tese serão retomados durante a análise dos dados, no que concerne a questão da avaliação e atribuição de notas adotadas por cada um desses instrumentos. Ressalta-se que todos os testes foram submetidos a procedimentos quantitativos e qualitativos para a análise dos dados referentes à produção oral de vocabulário, com vistas à competência lexical. Esses procedimentos são discutidos na sequência.

2.6 Procedimentos de análise qualitativa e quantitativa

A análise qualitativa apresentada neste estudo baseia-se em procedimentos quantitativos. O tratamento estatístico dos dados foi desenvolvido para que as inferências feitas na análise qualitativa sejam confrontadas com os dados numéricos.

Foram realizadas as transcrições a partir de gravações em áudio e vídeo dos testes orais, bem como dos seminários. Os arquivos gerados por meio das transcrições foram posteriormente preparados para análise quantitativa da linguagem produzida em situação de testes arrolada por meio do programa RANGE, disponibilizado por Paul Nation no *site*⁴⁹ da *Victoria University of Wellington*, na Nova Zelândia, que analisa o vocabulário com o emprego de técnicas de análise estatística. No entanto, a análise quantitativa dos dados não descarta os procedimentos qualitativos, pelo contrário, tem o intuito de sustentar os resultados obtidos.

Sendo assim, para que fosse possível levantar dados objetivos do desempenho dos alunos em situação de teste oral, ou seja, para se analisar a competência lexical dos alunos-formandos, foi utilizado um método quantitativo de análise de dados: uma análise da competência lexical na linguagem produzida pelos alunos durante testes orais (FCE, IELTS e TEPOLI), por meio do programa estatístico RANGE⁵⁰ (NATION e HEATLEY, 1996) que examina o vocabulário produzido oralmente a partir de textos transcritos e editados.

Assim, como principal instrumento de levantamento de dados quantitativos, utilizou-se o programa RANGE, que pode ter duas versões. A primeira delas conta com três listas-base de vocabulário que trazem cada uma, 1.000 palavras mais frequentes, tanto na variante do inglês britânico como na do norte-americano. Para esta primeira versão, o programa se baseia

⁴⁹ <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation.aspx>

⁵⁰ Disponibilizado no site da *Victoria University of Wellington*.

em dois *corpora*: *A General Service List of English Words* (WEST, 1953) e *The Academic Word List* (COXHEAD, 1998, 2000).

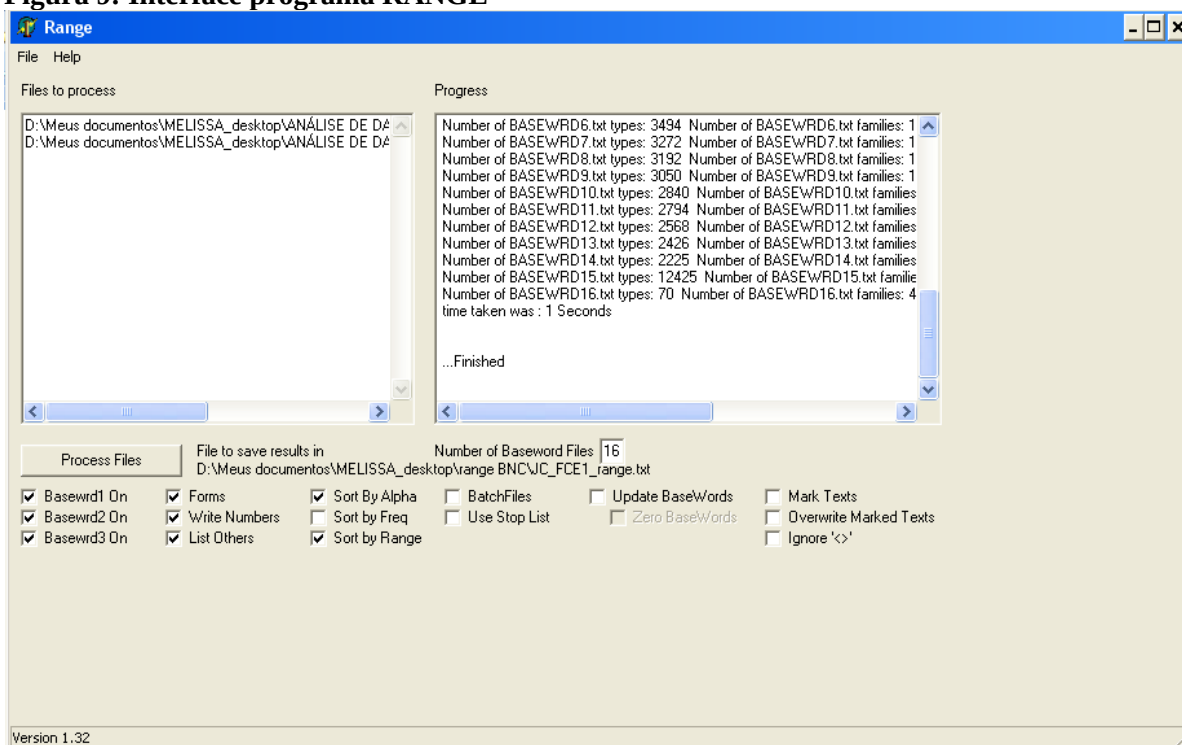
A segunda versão para o programa se baseia no corpus BNC, *British National Corpus*, que apresenta 16 listas de palavras, compostas cada uma por 1.000 Famílias de palavras, e dispostas em ordem decrescente no que concerne à frequência de utilização em língua inglesa, ou seja, as palavras contidas na lista 1 são mais frequentemente utilizadas do que as contidas na lista 2, e assim sucessivamente.

Nesta pesquisa, optou-se por utilizar a segunda versão do programa RANGE, que tem como base as listas do BNC, pelo fato de que este é um corpus que conta com um banco eletrônico de dados com 100 milhões de palavras, procedentes de uma amplitude de amostras de linguagem atual escrita bem como da linguagem atual falada. Por este motivo, vale ressaltar que a fração que se refere à oralidade representa 10% do corpus e abarca uma grande quantidade de amostras de palavras utilizadas em situações de conversação informal.

O programa RANGE conta os itens lexicais e os classifica em três categorias: *Tokens*, *Types* e *Families*, e distribuídos em dezesseis listas por ordem de frequência, ou seja, a lista 1 se refere às palavras mais frequentes ou mais comumente utilizadas em LI e nas listas de 2 a 14 se distribuem as palavras menos frequentes da língua. A lista 15 contém nomes próprios e a lista 16 é composta de palavras que representam exclamações, hesitações, etc, e a lista denominada no programa como *Not in the lists* classifica as palavras não identificadas pelo programa, como as palavras que não foram compreensíveis no momento da transcrição ou faladas incorretamente.

Ressalta-se que à medida que a análise quantitativa for sendo apresentada, aprofundam-se os detalhes do programa RANGE, cuja interface é ilustrada na figura 9:

Figura 9: Interface programa RANGE



Cabe retomar as três categorias utilizadas por este programa, *Tokens*, *Types* e *Families*, já mencionadas no arcabouço teórico, mas fundamentais para o entendimento da análise desenvolvida pelo programa. Os *Tokens* correspondem a todas as palavras e expressões que aparecem na amostra de linguagem e sempre que aparecem são contadas; os *Types* são as palavras ou expressões que são contadas uma única vez e assim não importa quantas vezes elas apareçam no texto; e as *Families* representam a categoria em que apenas a base da palavra é contada, como em um dicionário e desse modo não importa tempo verbal e derivações, ou seja, são contadas somente as raízes das palavras, de forma a indicar quantas palavras diferentes o foram utilizadas (SINGLETON, 2000; LEECH, RAYSON e WILSON, 2001; READ, 2000).

Para que a análise pelo RANGE fosse desenvolvida, todas as transcrições a serem utilizadas foram editadas de acordo com as instruções do programa, isto é, os textos transcritos de todos os testes orais feitos pelos participantes foram editados com a eliminação

das marcas de transcrição e qualquer outro conteúdo da interação. A figura 10 traz um exemplo de uma transcrição editada para a análise pelo RANGE:

Figura 10: Exemplo de transcrição editada para RANGE - IELTS 1

fine nice to meet you ok erm you mean about the university the subjects or the erm some most of the subjects are erm annual like is right annual and just one of them is erm semester semester semantics and we're finishing now this week because of the strike we had on June and we are finishing now we had test this week and this is what I'm finishing and the others I have to do some erm extra work to finish Brazilian poetry Portuguese Portuguese literature erm what else teaching practice Portuguese and English erm and English literature North American literature yes language classes Portuguese is just semantics and English no it's just semantics because in the second year in the first year we have the basics of linguistics in the second year we have some writing classes yes language is not a specific the only thing we had this semester about the language (...)

Procurou-se recortar as transcrições para a análise, de modo que cada instrumento tivesse um tempo aproximado a ser considerado, uma vez que os instrumentos de coleta utilizados diferem em termos de duração. Para todos os participantes foram criados arquivos separados com suas falas durante os testes orais, sendo que cada arquivo representa a linguagem falada exclusivamente pelo participante em questão.

Cada um dos oito participantes se submeteu a cinco testes orais (dois simulados do FCE, dois simulados do IELTS e o TEPOLI), bem como aos seminários individuais, gerando o total de quarenta e oito arquivos analisados pelo programa RANGE, que contou e categorizou todas as palavras processadas em forma de texto, que neste estudo, representam a fala transcrita dos alunos. Deste modo, o programa forneceu como resultado o número de palavras que aparecem no texto e sempre que aparecem são contadas (*Tokens*); as palavras que são contadas somente uma vez (*Types*), não importando quantas vezes elas apareçam no texto; e as bases de palavras (*Families*), como em um dicionário, não importando tempo

verbal e derivações, são contadas somente as raízes das palavras. A figura 11 apresenta a disposição dos dados gerados pelo programa RANGE:

Figura 11: Exemplo de arquivo inicial de análise - RANGE

Arquivo Editar Formatar Exibir Ajuda			
WORD LIST	TOKENS/%	TYPES/%	FAMILIES
one	386/93.69	118/90.08	107
two	15/ 3.64	5/ 3.82	5
three	2/ 0.49	2/ 1.53	2
four	1/ 0.24	1/ 0.76	1
five	1/ 0.24	1/ 0.76	1
six	0/ 0.00	0/ 0.00	0
seven	0/ 0.00	0/ 0.00	0
eight	0/ 0.00	0/ 0.00	0
nine	0/ 0.00	0/ 0.00	0
ten	0/ 0.00	0/ 0.00	0
11	0/ 0.00	0/ 0.00	0
12	0/ 0.00	0/ 0.00	0
13	0/ 0.00	0/ 0.00	0
14	0/ 0.00	0/ 0.00	0
15	0/ 0.00	0/ 0.00	0
16	4/ 0.97	1/ 0.76	1
not in the lists	3/ 0.73	3/ 2.29	???
Total	412	131	117

Number of BASEWRD1.txt types: 6348	Number of BASEWRD1.txt families: 1000
Number of BASEWRD2.txt types: 5593	Number of BASEWRD2.txt families: 1000
Number of BASEWRD3.txt types: 4517	Number of BASEWRD3.txt families: 1000
Number of BASEWRD4.txt types: 4288	Number of BASEWRD4.txt families: 1000
Number of BASEWRD5.txt types: 3991	Number of BASEWRD5.txt families: 1000
Number of BASEWRD6.txt types: 3493	Number of BASEWRD6.txt families: 1000
Number of BASEWRD7.txt types: 3273	Number of BASEWRD7.txt families: 1000
Number of BASEWRD8.txt types: 3192	Number of BASEWRD8.txt families: 1000
Number of BASEWRD9.txt types: 3050	Number of BASEWRD9.txt families: 1000
Number of BASEWRD10.txt types: 2840	Number of BASEWRD10.txt families: 1000
Number of BASEWRD11.txt types: 2794	Number of BASEWRD11.txt families: 1000
Number of BASEWRD12.txt types: 2568	Number of BASEWRD12.txt families: 1000
Number of BASEWRD13.txt types: 2426	Number of BASEWRD13.txt families: 1000
Number of BASEWRD14.txt types: 2225	Number of BASEWRD14.txt families: 1000
Number of BASEWRD15.txt types: 12424	Number of BASEWRD15.txt families: 12418
Number of BASEWRD16.txt types: 70	Number of BASEWRD16.txt families: 4

Table of Ranges: Types

131 words appear in 1 input files

Table of Ranges: Families

117 words appear in 1 input files

Segundo as informações contidas nos arquivos do programa, os critérios utilizados para formular as Famílias de palavras (*Families*) foram baseados no nível 6 de Bauer e Nation (1993), que incluem todos os afixos dos níveis de família de palavras. O programa também registra o número de vezes em que cada palavra aparece em cada lista e também a quantidade de Famílias de palavras utilizadas no texto oral. Assim, o que se tem como resultado é a distribuição de todas as palavras utilizadas, categorizadas em 16 listas (Figura 11). Os dados gerados pelo programa foram reeditados em tabelas conforme o quadro 8:

Quadro 8: Exemplo de arquivo de análise editado - RANGE

FCE 1 – A06							
Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	
one	386	93,69	118	90,08	107	91,45	
two	15	3,64	5	3,82	5	4,27	
three	2	0,49	2	1,53	2	1,71	
four	1	0,24	1	0,76	1	0,85	
five	1	0,24	1	0,76	1	0,85	
six	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
seven	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
eight	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
nine	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
ten	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
11	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
12	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
13	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
14	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
15	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
16	4	0,97	1	0,76	1	0,85	
NitL	3	0,73	3	2,29	????		
Total	412	100	131	100	117	100	

Os dados que compõem esta investigação provêm de gravações dos seminários apresentados pelos alunos-formandos, de dois testes consagrados de proficiência em língua inglesa (FCE 1 e 2, IELTS 1 e 2), além dos dados procedentes do TEPOLI. Aos dados referentes aos testes, aplicou-se ainda um procedimento estatístico de caráter descritivo, a fim de que tais dados fossem confirmados numericamente.

Essa análise estatística é caracterizada como descritiva devido à presença de gráficos e tabelas que ilustram os dados, segundo a literatura da área de Matemática. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o objetivo das tabelas é ajudar na distinção de diferenças, semelhanças e relações entre os dados. Outras estatísticas descritivas foram aplicadas aos dados como média e mediana, que são medidas de posição, além do desvio padrão, uma medida de dispersão.

Por média entende-se a medida em torno da qual os dados se concentram, medida que é influenciada por valores altos e pequenos, mesmo que esses surjam em pequeno número, e assim, se a dispersão entre os valores é muito grande, não se deve considerá-la como representativa dos dados. Já a mediana corresponde ao ponto médio, isto é, a metade dos dados da amostra é menor ou igual à mediana e a outra metade, maior ou igual. Por fim, como a medida de dispersão utilizada, o desvio padrão nos representa um conjunto de dados que é distribuído em relação à média.

Para concluir, é importante ressaltar que o procedimento estatístico descritivo é fundamental para este estudo e será mais detalhado ao longo da análise quantitativa, a fim de facilitar a compreensão da mesma. Ressalta-se ainda que, o desenvolvimento da análise foi acompanhado por profissionais da área de Matemática Estatística, do departamento de Ciências Exatas da mesma universidade estadual que compõe este contexto de pesquisa.

Buscou-se, neste capítulo, descrever a metodologia da pesquisa e a maneira pela qual se procurou atingir os objetivos desta investigação. Almejou-se também esclarecer o processo de análise dos dados qualitativos e quantitativos utilizados na pesquisa. A discussão dos dados analisados é apresentada na sequência.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentam-se neste capítulo, a análise e discussão dos dados, orientadas pelos objetivos deste trabalho e pelas três perguntas de pesquisa que norteiam esta investigação. O capítulo está organizado em torno de três pontos principais, a saber: (1) a análise da produção oral de vocabulário durante apresentações de seminários feitas em sala de aula por alunos-formandos em Letras; (2) a análise da produção oral de vocabulário em situação de avaliação, desenvolvida com a utilização de testes de proficiência oral com enfoque na competência lexical; (3) discussão a respeito dos descritores de vocabulário utilizados na avaliação de proficiência por meio do teste TEPOLI, para assim oferecer uma proposta de contribuição, que considere as implicações acerca da validade do referido teste, por meio de critérios de avaliação de vocabulário que possam, eventualmente, vir a compor uma escala analítica de avaliação deste componente no TEPOLI.

Enfatiza-se, uma vez mais, que o objetivo desta investigação é avaliar a competência lexical, tendo por critério de comparação os dados provenientes de diferentes instrumentos de avaliação da capacidade linguístico-comunicativa. Considerando que o vocabulário é um dos aspectos envolvidos nessa capacidade, os instrumentos se constituem em seminários apresentados em sala de aula e testes de proficiência oral que compõem a situação de avaliação *per se*, contextos que fazem parte deste estudo.

Nesta tese é reconhecida a importância da validade de construto para estudos sobre avaliação, entretanto, é importante destacar novamente que, ainda que cada um dos testes apresente um construto específico, a análise envolvendo tais instrumentos não se baseia na validade de construto, mas se fundamenta na produção oral de vocabulário adequado, observada no escopo da proficiência oral.

Deste modo, a análise dos dados inicia-se com uma discussão a respeito das percepções que alunos-formandos em Letras apresentam sobre os aspectos envolvidos nesta pesquisa, a fim de apresentar o contexto estudado sob uma ótica mais abrangente, que envolve a sala de aula. Descreve-se o trabalho de ação pedagógica desenvolvido pela professora-pesquisadora (PP) voltado para o vocabulário, durante aulas da disciplina Língua Inglesa para assim, considerar os seminários apresentados pelos alunos participantes da pesquisa, e caracterizar qualitativa e quantitativamente a linguagem oral, com foco na competência lexical produzida em situação de sala de aula.

A segunda seção deste capítulo é dedicada à análise do vocabulário na produção oral dos alunos-formandos em situações de três testes orais distintos (FCE, IELTS e TEPOLI), apresentando a linguagem oral produzida em situação de avaliação, tendo como principal propósito mostrar os dados quantitativos de caráter estatístico que fundamentam a análise qualitativa acerca da competência lexical observada por meio dos testes. Por fim, na terceira seção, busca-se discutir os critérios utilizados para a avaliação de vocabulário, para assim, à luz das teorias de validação de testes, apresentar uma proposta de avaliação de vocabulário por meio dos descritores, mais claramente especificados na escala de proficiência do TEPOLI.

3.1 A produção oral de vocabulário em sala de aula

Com o objetivo de oferecer uma visão geral do contexto investigado e os parâmetros para se caracterizar a produção oral de vocabulário, esta seção apresenta os dados dos questionários, das entrevistas e do trabalho voltado ao vocabulário bem como a análise dos seminários com foco na competência lexical. Cabe ressaltar que esta pesquisa se caracteriza como de cunho etnográfico por conta da ação pedagógica desenvolvida por PP, que atuou no contexto do último ano de um curso de Licenciatura em Letras, por meio de aulas ministradas na disciplina de Língua Inglesa IV.

Esta seção tem o intuito de discutir os dados relevantes para responder à primeira pergunta de pesquisa “Como se caracteriza a produção oral de vocabulário nos seminários apresentados nas aulas de ILE, no contexto de formação estudado?”. Para tanto, buscou-se analisar a produção oral de vocabulário dos alunos durante apresentações de seminários em sala de aula. Os seminários foram utilizados como instrumentos de avaliação nesta pesquisa com vistas à linguagem produzida em sala de aula, considerando a diferença entre os contextos de sala de aula e de situação de teste.

Assim, apresenta-se inicialmente nesta seção, a análise do questionário aplicado aos alunos do referido contexto. Em seguida, aborda-se o trabalho voltado ao vocabulário nas aulas de língua inglesa, durante o período de ação pedagógica. O propósito de desenvolver tal trabalho advém da importância de uma maior conscientização a respeito do tratamento do vocabulário durante o período de formação de professores. A linguagem produzida pelos alunos na apresentação de seminários, ao longo de algumas das aulas da turma observada, é também considerada como produção oral de vocabulário em situação de sala de aula. O destaque dado à sala de aula na primeira pergunta se sustenta ainda na questão da interação dos alunos-formados com PP e com a classe toda, momento em que testam suas hipóteses com a L-alvo e negociam significados

É importante lembrar que, no período que antecedeu à ação pedagógica, as aulas ministradas pelo professor responsável pela disciplina (P) à classe de formandos em Letras foram observadas por PP durante o primeiro semestre letivo e, a partir da observação, aplicou-se um questionário, respondido pelos alunos. O objetivo do questionário (Apêndice 3) foi o de levantar, entre outros aspectos, dados relevantes no direcionamento da ação pedagógica, uma vez que se considerou as necessidades dos alunos em termos de vocabulário. As entrevistas (Apêndice 5) realizadas com os participantes da pesquisa tiveram por objetivo confirmar os

dados levantados pelo questionário, e dessa maneira, serão apresentados os dados que revelam aspectos que não foram evidenciados por meio do questionário.

Considerando-se o questionário como base para se obter elementos relevantes a respeito do processo de ensino e aprendizagem do grupo de formandos, alguns dados merecem destaque nesta seção. Tais dados se evidenciam por conta de revelarem as expectativas dos alunos acerca das aulas da disciplina de Língua Inglesa.

De acordo com a pergunta três⁵¹ do questionário, os alunos deveriam fazer uma autoavaliação a respeito de sua proficiência oral (doravante PO) em língua inglesa, com base na escala de Oskarsson (1980). A autoavaliação desenvolvida pelos alunos possibilitou obter informações a respeito de o quanto se consideram proficientes no momento de conclusão do curso de formação. O quadro 9 apresenta a escala de Oskarsson (*op.cit.*), bem como a autoavaliação de proficiência feita pelos dezesseis alunos que responderam ao questionário. A primeira coluna, à esquerda do referido quadro, corresponde ao número de alunos que se autoavaliou com base na referida escala:

Quadro 9: Autoavaliação de proficiência dos alunos-formandos segundo a General Self-assessment Rating Scale – SPEAKING (Adaptado de Oskarsson, 1980.)

Nº DE ALUNOS	DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA	NOTA
1 aluno	Falo inglês como um falante altamente competente.	5.0
1 aluno		4.5
2 alunos	Falo inglês fluentemente e de maneira correta em quase todos os aspectos e ocasiões em que faço uso da língua. Conheço amplamente o vocabulário e, portanto, raramente hesito na fala para encontrar as palavras adequadas. Por outro lado, não sou completamente fluente em situações nas quais não tenho a prática de uso da língua.	4.0
5 alunos		3.5
5 alunos	Consigo me comunicar oralmente na maioria das situações cotidianas, mas minha linguagem oral apresenta erros e às vezes não encontro as palavras para expressar o que quero dizer. Tenho dificuldade em me expressar sobre determinados assuntos ou em ocasiões nas quais ainda não tive a oportunidade de praticar o uso da língua. Sou capaz de fazer um breve relato verbal em inglês de informações que eu tenha obtido por meio de minha língua materna (por exemplo, leio um texto em português e sou capaz de comentar o conteúdo geral do texto em inglês).	3.0
2 alunos		2.5

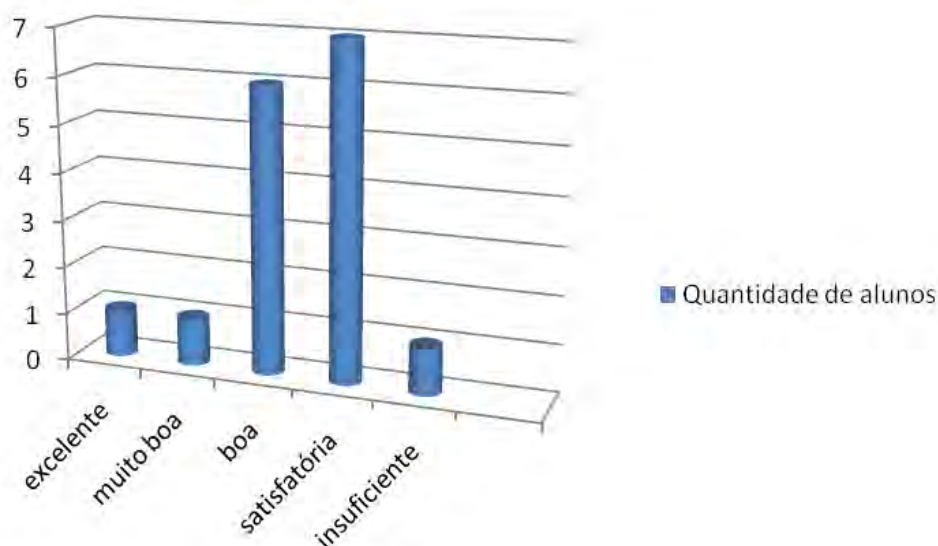
⁵¹ 3. Como você avalia sua proficiência oral na língua inglesa (em uma escala de 5.0 a zero)? Escolha e assinale a faixa abaixo que melhor descreva seu nível atual (assinale SOMENTE UMA faixa)

0 alunos	Consigo me comunicar oralmente na maioria das situações cotidianas, por exemplo, para dar e receber instruções simples, perguntar e informar as horas, perguntar e falar sobre aspectos corriqueiros de experiências escolares e de trabalho, e sobre meus interesses e preferências. Meu vocabulário é limitado e preciso me esforçar bastante para falar inglês em situações novas ou inesperadas.	2.0
0 alunos		1.5
0 alunos	Sou capaz de expressar apenas idéias simples, relacionadas às minhas experiências cotidianas e ao ambiente em que me encontro, por exemplo, perguntar e falar sobre tempo, alimentação, e algumas instruções. Meu vocabulário se restringe a um conjunto de palavras e frases simples.	1.0
0 alunos		0.5
0 alunos	Eu não falo inglês.	0

Questionário aplicado aos alunos - 2007

Na pergunta seguinte, de número quatro⁵², os alunos avaliaram a qualidade de sua expressão na oralidade durante as aulas na universidade. Apenas um aluno considerou sua PO excelente e outro aluno a classificou como muito boa. Seis alunos acreditam ter a PO de boa qualidade e a maioria, sete alunos a consideraram como satisfatória. Apenas um aluno atribuiu o conceito insuficiente a sua PO. A figura 12 representa esses dados:

Figura 12: Autoavaliação da PO em LI nas aulas da universidade



⁵² 4. Como você avalia a qualidade da sua expressão oral em inglês nas aulas da universidade? Justifique se achar necessário.

A maior parte das justificativas apresentadas se refere às categorias de proficiência “satisfatória”, com seis justificativas, e para a categoria de proficiência “boa”, com três justificativas, respectivamente. Dentre os aspectos mencionados nas seis justificativas, destacamos os mais recorrentes no quadro 10:

Quadro 10: Justificativa de proficiência “satisfatória”

Aluno	Justificativa de proficiência “satisfatória”
A2	Gostaria de aproveitar melhor as oportunidades para <u>me expressar mais</u> em língua inglesa durante as aulas.
A4	Não atinjo níveis mais altos porque não gosto de falar nas aulas.
JN	Tenho vários problemas com gramática e <u>meu vocabulário é reduzido</u> .
GL	Acho que cometo muitos erros gramaticais e erros de pronúnciação.
A10	Não me expesso voluntariamente, apenas quando sou questionada ou quando o tema em debate desperta muito interesse.
LG	<u>Sinto falta de praticar a fala em sala de aula</u> . Quando o faço, acredito que a ansiedade atrapalhe, por não ser algo que naturalmente fazemos.
LN	<u>Eu consigo me comunicar</u> com os colegas e <u>expressar minhas opiniões</u> , <u>mas</u> , às vezes, <u>preciso perguntar como se diz uma palavra</u> , pois <u>não tenho um vocabulário muito bom ainda</u> .

Questionário aplicado aos alunos - 2007

Vale lembrar que os participantes da pesquisa encontram-se destacados nos quadros 10 e 11 e identificados pelas iniciais de seus nomes. Os demais alunos, apenas identificados pela letra A e um número. O quadro 11 apresenta as três ocorrências de justificativas para a proficiência oral considerada “boa”:

Quadro 11: Justificativa de proficiência “boa”

Aluno	Justificativa de proficiência “boa”
PC	Não participo em todas as oportunidades que a mim são dadas. Porém, mesmo ainda me sentindo um pouco insegura ao participar; acho que consigo obter um bom desempenho.
A9	Consigo me comunicar bem, mas às vezes, <u>não encontro vocabulário adequado</u> . E, também, tenho receio de falar em público.
A12	Não encontro maiores problemas em expor minhas idéias nem em questionar ou discutir aspectos estruturais do curso (datas de provas, seminários).

Questionário aplicado aos alunos - 2007

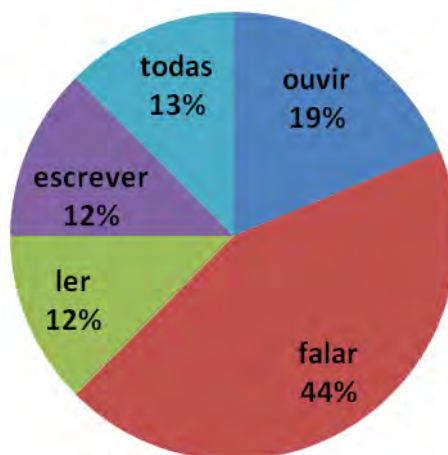
Dentre as justificativas apresentadas observa-se que os alunos fazem referência a problemas com a gramática, à falta de oportunidades para a produção oral, à falta de segurança para a PO e à falta de vocabulário. Apesar de haver a comunicação, é possível perceber que os alunos demonstram reconhecer as dificuldades que envolvem sua PO em sala de aula.

Ao serem questionados a respeito da facilidade e dificuldade que têm nas quatro habilidades da língua - leitura, escrita, fala e compreensão oral – seis alunos afirmam ter facilidade na leitura. Quatro alunos apontam ter facilidade tanto na leitura como na compreensão oral. Um aluno respondeu ter facilidade com a leitura e escrita, outro aluno com a leitura, fala e compreensão oral e outro, apenas com a compreensão oral. Somente três alunos sentem facilidade com relação à habilidade de fala.

No que concerne à habilidade em que sentem maior dificuldade, a maioria dos alunos mencionou a fala. Ou seja, seis alunos responderam que têm dificuldades com a produção oral, seguidos de quatro alunos que sentem dificuldades com a escrita, dois com as habilidades de fala e escrita, dois com a compreensão oral, um aluno com dificuldades na leitura e compreensão oral, e também um aluno com dificuldades nas habilidades de fala e compreensão oral.

Igualmente, ao responderem sobre quais habilidades em língua inglesa atribuem maior importância de maneira geral, a maioria dos alunos (44%) considera a fala como a habilidade mais importante, conforme representado pelo gráfico na figura 13. Infere-se que os alunos parecem entender a importância da oralidade para que possam futuramente atuar como professores de LE, tanto no momento de geração de insumo para a aquisição da língua-alvo como no momento de interação verbal com seus futuros alunos (CONSOLO, 2000; 2005). Os alunos ainda se referem a todas as habilidades como importantes (13%). A escrita e a leitura são as habilidades menos importantes para esses alunos (12% cada uma).

Figura 13: Habilidades mais importantes em LI



Uma vez que a maior parte dos alunos apontou a fala como a habilidade mais importante, vale destacar os elementos da linguagem que os alunos consideram como os que mais contribuem para uma boa PO.

De acordo com as entrevistas semi-estruturadas, a pergunta quatro se refere à habilidade considerada mais importante na disciplina de LI. A fim de comparar os dados acerca do mesmo assunto abordado e ilustrado na figura 13, o quadro 12 traz excertos com os dados dos participantes FL, PC e AP.

O participante FL menciona a produção oral e a leitura (linha 01), enfatizando a produção oral novamente na linha 02. No entanto atribui à gramática o caráter de aspecto fundamental para a comunicação (linhas 02 e 04). Já a participante PC menciona primeiramente todas as habilidades (linha 07) como importantes para o professor de ILE, e afirma na sequência que a PO (linha 09) é importante para a comunicação (linha 10), conforme demonstrado no quadro 12:

Quadro 12: Entrevista - Habilidade considerada mais importante

Pergunta 4 Com relação à disciplina de LI, que habilidade você considera mais importante? Por quê?		
Aluno	Linha	
FL	01	<i>Acho que deve saber <u>falar e ler</u>. Deve saber um pouquinho de listening, <u>bastante</u></i>
	02	<i><u>speaking</u>. Mas eu acho que a gramática é fundamental, porque privilegia essa função</i>
	03	<i>comunicativa da língua, e não tem outro jeito a não ser falar em termo de gramática</i>
	04	<i>tradicional, <u>gramática normativa</u>.</i>
PC	05	<i>eu acho difícil assim falar qual é mais importante, porque a gente tem que/ a partir</i>
	06	<i>do momento que a gente vai ensinar alguém, a gente tem que dominar aquilo que a</i>
	07	<i>gente ensina, né? E se o professor vai ensinar <u>todas as habilidades</u>, pressupõe-se que</i>
	08	<i>ele domine todas as habilidades de uma certa forma. Mas eu acho que uma, uma das</i>
	09	<i>que deveria ser valorizada é <u>a proficiência oral</u> mesmo, é a oralidade mesmo, porque</i>
	10	<i>eh o aluno só vai conseguir <u>comunicar</u> na língua a partir do momento que ele</i>
	11	<i>aprenda a falar ela né? Então acho que a proficiência oral, a oralidade é muito</i>
	12	<i>importante.</i>
AP	13	<i><u>Depende pra quê</u>. Acho que pra dar aula são <u>todas</u>, <u>mas o que eu queria ter</u></i>
	14	<i><u>desenvolvido era falar</u>, e eu acho que não desenvolvi tanto. Eu acho que todas são</i>
	15	<i>necessárias, como professor você precisa ter todas, mas o que eu precisava mesmo,</i>
	16	<i>eu acho que não desenvolvi tanto quanto eu queria.</i>

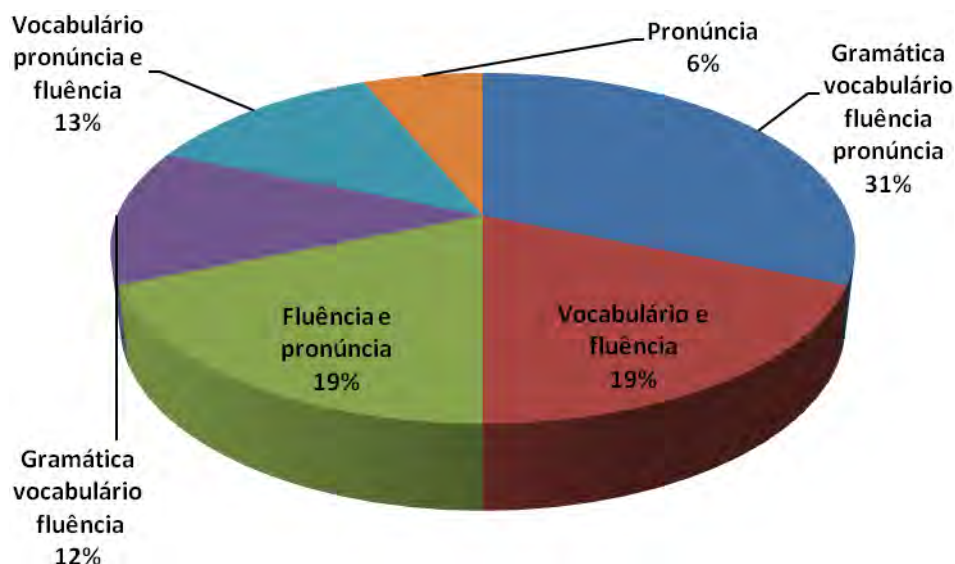
Entrevista com FL, PC e AP – Outubro de 2007

A participante AP questiona o objetivo da importância da oralidade, afirmando que para o professor todas as habilidades são importantes (linha 13). No entanto, conforme observado no quadro 12, AP demonstra uma expectativa não atendida quando menciona que gostaria de ter desenvolvido mais a produção oral (linhas 13 e 14).

Dentre os elementos da linguagem (gramática, vocabulário, fluência e pronúncia) abordados pela pergunta quinze⁵³ do questionário, os alunos apontaram uma combinação de aspectos que consideram relevantes para uma boa PO, uma vez que a resposta era aberta. Dentre os alunos que responderam ao questionário, apenas três não se referiram ao vocabulário e a maioria acredita que, para uma boa PO, todos os aspectos sugeridos são importantes. De acordo com as respostas à pergunta em questão dadas pelos dezesseis alunos, apresentam-se os seguintes dados (Figura 14):

⁵³ 15. Quais elementos da linguagem você acha que mais contribuem para uma boa proficiência oral (gramática, vocabulário, fluência, pronúncia)?

Figura 14: Elementos da linguagem que mais contribuem para uma boa PO



Observa-se que alunos mencionam o vocabulário como um dos muitos aspectos que compõem a competência linguística, conforme Bachman (1990), pois não deixam de mencionar a competência gramatical, que compreende competências relacionadas ao conhecimento das formas da língua, ou seja, as subcompetências como o conhecimento de vocabulário para a escolha de palavras para expressar significados específicos (BACHMAN, 2003). Além disso, os alunos parecem reconhecer que a habilidade de uso abrange regras gramaticais, contextuais, pragmáticas, para a elaboração de um discurso adequado, coeso e coerente (ALMEIDA FILHO, 1997). Infere-se que os alunos parecem reconhecer a importância desses aspectos para uma situação de comunicação efetiva, ainda que tal reconhecimento possa estar baseado apenas nas crenças dos alunos.

Observa-se que a pergunta se refere à proficiência oral de qualidade, mas não menciona uma situação particular de desempenho, como coloca Scaramucci (2000), ou seja, a

pergunta não se refere ao propósito da situação de uso. Mas ainda assim, é possível notar que o vocabulário parece ser um aspecto importante na percepção dos alunos quando consideram a proficiência oral, ainda que de maneira geral.

De acordo com a pergunta seis da entrevista, sobre o que é mais importante na produção oral - gramática, pronúncia, fluência, vocabulário diferenciado, entoação, etc. – os participantes AP, FL e PC consideram o vocabulário. A participante JC considera a fluência como o aspecto principal para a produção oral, conforme demonstrado no quadro 13:

Quadro 13: Entrevista - O aspecto mais importante na produção oral

Pergunta 6		O que é mais importante na produção oral: gramática, pronúncia, fluência, vocabulário diferenciado, entoação, ou o quê? Justifique.
Aluno	Linha	
AP	01	<i>Acho que o <u>vocabulário</u>.</i>
FL	02	<i>Eu acho que o <u>vocabulário</u> é importante porque a língua inglesa tem</i>
	03	<i>muito mais <u>vocabulário</u> do que outras línguas. A <u>gramática</u> em inglês</i>
	04	<i>é muito limitada e você pode aprender bem, em muito pouco tempo.</i>
	05	<i>O <u>vocabulário</u> é que <u>é difícil</u>. O vocabulário precisa de um conhecimento</i>
	06	<i>que se leva ao longo da vida.</i>
PC	07	<i>Ah, eu acho que em primeiro lugar o aluno tem que tem um pouco de</i>
	08	<i><u>vocabulário</u>, 'né', porque senão é impossível de se <u>comunicar</u>. Mas desde</i>
	09	<i>o início a minha dificuldade maior como aluna foi a questão da pronúncia</i>
JC	10	<i>Eu acho que a pronúncia é mais importante.</i>

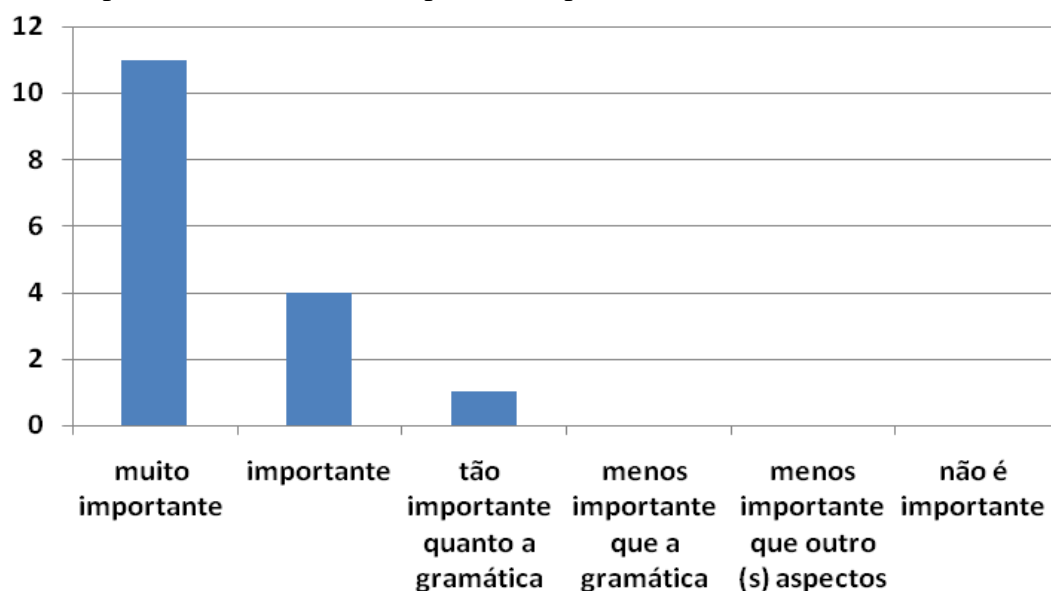
Entrevista com AP, FL, PC e JC – Outubro de 2007

Entretanto, FL se contradiz ao responder que o vocabulário é o aspecto considerado como o mais importante na produção oral (linha 02; Quadro 13), pois havia informado que considerava a gramática como aspecto fundamental, até mesmo mencionando a questão comunicativa da língua e gramática normativa, conforme exposto no quadro anterior (Quadro 12). O participante parece demonstrar agora dificuldades com o vocabulário, justificando sua resposta afirmando que a gramática em LI é limitada (linha 04).

A fim de encerrar o levantamento de dados obtidos por meio do questionário, mais duas perguntas são consideradas para confirmar a importância do vocabulário no ensino e

aprendizagem de LE. A pergunta de número vinte e cinco⁵⁴ teve como objetivo verificar a importância que os alunos atribuem ao vocabulário voltado para a competência oral em LI. Dentre os dezesseis alunos, onze consideram o vocabulário muito importante e quatro o consideram importante. Observa-se que a maioria dos alunos concorda que o vocabulário é muito importante para o desenvolvimento da competência oral, sendo que apenas um aluno acredita que o vocabulário seja tão importante quanto à gramática, conforme ilustrado na figura 15:

Figura 15: Importância do vocabulário para a competência oral em LI



Nenhum aluno afirmou que o vocabulário não é importante, ou que é menos importante que a gramática ou outro aspecto linguístico. É possível inferir que a resposta à pergunta esclarece que os alunos atribuem ao vocabulário um grau de valor, seja pela lacuna apresentada no que concerne à aprendizagem de vocabulário no contexto ou mesmo pelo fato

⁵⁴ 25. Na sua opinião, qual a importância do vocabulário para a competência oral em LI?

de reconhecerem a importância de saber e de usar palavras em LE, e terem competência lexical⁵⁵ no momento da conclusão do curso de formação de professores.

Para corroborar essas inferências, apresento, no quadro 14, algumas respostas dadas à pergunta seis da entrevista com o objetivo de verificar os elementos considerados pelos alunos como importantes na ocasião de produção oral, tais como: gramática, pronúncia, fluência, vocabulário diferenciado, entoação, conforme sugeridos na pergunta.

Quadro 14: Entrevista - O que é mais importante na produção oral

Pergunta 6		O que é mais importante na produção oral: gramática, pronúncia, fluência, vocabulário diferenciado, entoação, ou o quê? Justifique.
Aluno	Linha	
AP	01	<i>Acho que o <u>vocabulário</u></i>
PP	02	<i>Por quê?</i>
AP	03	<i>Porque <u>sem o vocabulário você não se comunica</u>. Entonação, essas coisas,</i>
	04	<i>você se faz entender, agora vocabulário, <u>se você não souber a palavra,</u></i>
	05	<i><u>você pode parafrasear também</u>. É <u>necessário</u>, se você não tiver um</i>
	06	<i><u>vocabulário bom você não consegue se expressar</u>.</i>

Entrevista com AP – Outubro de 2007

Pelas respostas obtidas pelas entrevistas, ilustradas nos quadros 13 e 14, é possível inferir que o vocabulário representa-se como importante para os alunos. Considerando-se que esses alunos têm estudado a LI por um tempo considerável, visto que alguns frequentaram cursos de idiomas além das aulas da universidade, é natural que considerem o vocabulário como um aspecto central na L-alvo. No entanto, a importância atribuída ao componente lexical parece se basear mais no conhecimento de palavras do que no uso efetivo do vocabulário. A participante AP menciona essa questão, pois, apesar de fazer referência à paráfrase (linha 05), considera que a ausência de vocabulário compromete a comunicação (linhas 03, 05 e 06).

⁵⁵ De acordo com a definição do *Summer Institute of Linguistics* (www.sil.org), a competência lexical é a “habilidade em reconhecer e usar palavras em uma língua do modo como os falantes dessa língua as usam”.

Essas inferências se alinham com o que Fulcher (2003) afirma sobre a produção oral em LE. O autor sugere que o aprendizado da gramática, do vocabulário e dos sons da língua estejam combinados à formulação, ao planejamento e à produção do que se quer dizer rumo à automatização da fluência, da interação e do uso de vocabulário, que se constituem como fatores importantes para a produção oral. O último aspecto, referente ao uso do vocabulário, remete a questão das oportunidades de prática (*output*) da L-alvo, que parece ser insuficiente para esses alunos (vide Quadro 14, linhas 05 e 06).

Nesse sentido, o próximo 15 apresenta algumas considerações feitas por três participantes a respeito da motivação voltada para a produção oral em LI durante o período de formação. As participantes PC e JC têm opiniões diferentes das de AP, conforme apresentado no quadro:

Quadro 15: Entrevista – Motivação para falar em LI

Pergunta 5 Considerando sua experiência nos quatro anos no curso de Letras, você acredita que foi motivado a falar em LI? Justifique.		
Aluno	Linha	
AP	01	<i>Aqui só inglês, só falava inglês, então <u>desenvolveu essa parte</u>, mas eu acho que eu</i>
	02	<i><u>desenvolvi muito mais dando aula, do que aqui.</u> Isso sem dúvida. É claro que aqui é</i>
	03	<i>o lugar que vão me corrigir, lá, dando aula, ninguém vai me corrigir. Aqui é o</i>
	04	<i><u>lugar de ser corrigido, de se aprimorar, mas falar que a mudança foi enorme, de</u></i>
	05	<i><u>quando eu entrei e de quando eu saí, hoje eu não vejo muita diferença não.</u></i>
PC	06	<i>Aham. Desde o primeiro dia de aula, eu acho que não só eu, como <u>todos os alunos</u></i>
	07	<i><u>do curso, são motivados a falar na língua, a utilizar a língua alvo, tanto é que na</u></i>
	08	<i><u>minha turma, dois alunos desistiram do curso por causa desse choque que tiveram</u></i>
	09	<i><u>logo no primeiro ano, de não ter o domínio da língua e precisar de alguma forma,</u></i>
	10	<i><u>se comunicar nela, então houve <u>desistências</u> no curso, e desde o início a gente é</u></i>
JC	11	<i><u>motivado sim a falar na língua,</u></i>
	12	<i><u>Eu acho que em todos os anos tem motivação, mas não sei por que no terceiro e no</u></i>
	13	<i><u>quarto é muito mais. Não sei se é uma coisa minha, uma coisa do professor.</u></i>

Entrevista com AP, PC e JC – Outubro de 2007

Tanto PC como JC afirmam que houve motivação durante o curso de Letras (linhas 06, 07 e 12), sendo que JC enfatiza a oportunidade de falar em LI nos dois últimos anos (linha 13). PC afirma que tal fato acontece desde o primeiro ano do curso, o que ocasionou a

desistência (linhas 08 e 10) de alunos que provavelmente não se sentiam capazes de um engajamento em interações. Contudo, a participante AP afirma ter desenvolvido a habilidade na universidade, mas logo enfatiza que desenvolveu mais atuando como professora de LI (linhas 01 e 02), embora reconheça que o contexto de formação poderia ter contribuído para aprimorar a fala. Infere-se que a motivação para falar em sala de aula depende das opiniões dos alunos, ainda que sejam poucos, demonstram suas próprias percepções acerca da motivação para produzirem oralmente, pois uns parecem satisfeitos, outros nem tanto.

A fim de completar o levantamento das percepções dos alunos, por meio do questionário, no que concerne à aprendizagem de vocabulário, a pergunta vinte e seis⁵⁶ diz respeito à questão do processo de aquisição de vocabulário. Os alunos tiveram a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa para responder sobre as maneiras ideais de se internalizar o vocabulário. O quadro 16 apresenta as opções de resposta e o número de ocorrências marcadas pelos alunos:

Quadro 16: Opinião sobre os aspectos necessários para a aquisição de vocabulário

Pergunta 26: Como você acredita que se adquire vocabulário?	Número de ocorrências
vocabulário é interessante e relevante	14 ocorrências
vocabulário é abordado por mais de uma vez ao longo das aulas	11 ocorrências
vocabulário é usado ao longo das aulas	9 ocorrências
itens de vocabulário são repetidos pelo professor em aula	3 ocorrências
itens de vocabulário são repetidos por você em aula	5 ocorrências
vocabulário é traduzido	nenhuma ocorrência
vocabulário é contextualizado	10 ocorrências
outra forma	nenhuma ocorrência

Questionário aplicado aos alunos - 2007

É possível notar que os alunos do contexto investigado têm uma visão de vocabulário produtivo (NATION, 2001), pois se referem-se, na maioria das ocorrências, a aspectos como interesse e relevância, à contextualização, ao trabalho contínuo e ao uso de vocabulário

⁵⁶ 26. Como você acredita que se adquire vocabulário?

durante as aulas pelos próprios alunos, principalmente. Não houve nenhuma ocorrência na alternativa de tradução de vocabulário como forma de aquisição, o que mostra que as listas de palavras não são a melhor opção para esses alunos.

No entanto, em um excerto de entrevistas (Quadro 17) sobre a opinião dos participantes a respeito do trabalho voltado para o vocabulário durante o curso de Letras, a participante AP faz considerações importantes sobre o trabalho de vocabulário desenvolvido no curso que faz parte deste estudo, afirmando não se importar com a utilização de listas de palavras (linhas 02 e 03), neste caso de *phrasal verbs*, a serem decoradas. AP parece não cogitar outra maneira de se aprender tais expressões, a não ser por exercícios de preenchimento de lacunas (linhas 04 e 05) e atribui à extensão da carga horária como um elemento limitador para outro tipo de trabalho com o vocabulário (linhas 07 e 08). No entanto, a participante JC parece estar satisfeita com o trabalho de vocabulário, mesmo afirmando que em quatro anos de graduação aprende-se apenas o vocabulário básico (linha 11) e não menciona a questão do uso do vocabulário.

Quadro 17: Opinião sobre o trabalho voltado para o vocabulário

Pergunta 7 Qual sua opinião sobre o trabalho voltado para o vocabulário durante o curso de Letras? (Você pode descrevê-lo e dizer se concorda ou não).		
Aluno	Linha	
AP	01	<i>Eu sou bem tradicional, como aluna eu sou bem tradicional. Eu não ligo de listas</i>
	02	<i>não, tanto que o professor trabalha phrasal verbs, essas coisas, tudo por lista 'né'?</i>
	03	<i>Ele passa a lista e você vai lá e decora aquilo. Então não vejo uma</i>
	04	<i>contextualização a não ser nos exemplos que você tem que completar os</i>
	05	<i>espacinhos. Isso pra mim não é contextualização, e eu não vejo outra maneira de</i>
	06	<i>trabalhar isso, contextualizando todos aqueles phrasal verbs que você tem que</i>
	07	<i>aprender, e tentar contextualizar todos eles. Eu acho meio difícil trabalhar tudo</i>
	08	<i>isso na carga horária que a gente tem. Algumas palavras sim, mas outras</i>
	09	<i>vão por meio de listas mesmo, ou interesse do aluno, que vai querer usar aquilo</i>
JC	10	<i>Acho que em quatro anos eles conseguem abranger o que é necessário, mas não é</i>
	11	<i>o que é tudo, como: é o que disse, é o mínimo, o básico. Agora em relação ao</i>
	12	<i>vocabulário, acho que agora no último ano a gente trabalha mais com</i>
	13	<i>vocabulário, porque no começo é muita regra gramatical e vai passando, e no</i>
	14	<i>último ano mesmo é que tem mais vocabulário.</i>

Entrevista com AP e JC – Outubro de 2007

É possível observar que a maneira como AP se refere às listas de palavras pode estar associada à crença que muitos alunos apresentam sobre o que acreditam ser necessário para adquirir vocabulário a não ser pelo uso de dicionário ou listas de palavras entregues pelo professor. Em seu livro sobre a abordagem lexical Lewis (1993) traz citações interessantes como a de Earl Stevick (s/d), que ao escrever sobre a memória, afirma que “se quer esquecer algo, coloque em uma lista⁵⁷”. Segundo Rodrigues (2002) é indispensável haver o incentivo para o uso do vocabulário por meio de estratégias de aprendizagem mais produtivas.

O quadro 18 a seguir apresenta um excerto das entrevistas sobre o questionamento do uso do vocabulário recém ensinado nas aulas de LI com P e é possível observar que AP não arrisca utilizar vocabulário novo em sala de aula e com receio de errar por não ter certeza dessa utilização ou provavelmente por não se sentir preparada ou envolvida em uma interação nesse contexto. JC parece não saber ao certo sobre a utilização de vocabulário em sala de aula, atribuindo sua aprendizagem a certas ocasiões.

Quadro 18: Utilização do vocabulário novo ensinado nas aulas de Língua Inglesa

Pergunta 8 Você utiliza o vocabulário novo, ensinado nas aulas de Língua Inglesa? De que maneira?		
Aluno	Linha	
AP	02	<i><u>Eu procuro, aqueles que eu me sinto confiante, agora uma coisa que eu já ouvi e não</u></i>
	03	<i><u>tenho certeza, eu não uso, eu prefiro não usar, eu prefiro usar um mais batido, que já</u></i>
	04	<i><u>está internalizado, que eu tenho certeza daquilo, do que tentar arriscar uma palavra</u></i>
	05	<i><u>nova e que eu não sei se é daquele jeito que usa, se é naquele contexto, então eu acho</u></i>
	06	<i><u>que é muito isso de contexto também. Você sabe que aquela palavra tem algum</u></i>
	07	<i><u>significado, mas você não sabe se é empregada naquele contexto, se ela encaixa</u></i>
	08	<i><u>naquele contexto, então você acaba optando por uma mais usada, mais comum, com</u></i>
	09	<i><u>medo de errar, ‘né’? Até mesmo como professor, você não vai querer falar errado as</u></i>
	10	<i><u>coisas, então você acaba escolhendo a mais simples ‘né’? Aquela que já está</u></i>
	11	<i><u>internalizada.</u></i>
JC	12	<i><u>Se é uma palavra que tem a ver com a situação, com aquele dia. É desse jeito que a</u></i>
	13	<i><u>gente aprende</u></i>

Entrevista com AP e JC – Outubro de 2007

⁵⁷ No original: *If you want to forget something, put it in a list.* (STEVICK, s/d; apud LEWIS, 1993).

Conforme apresentado no quadro 18, a participante AP afirma que procura utilizar e ao mesmo tempo afirma que prefere não utilizar o vocabulário novo e inclusive menciona que não foi adquirido. Infere-se neste ponto, que a participante opta por não correr riscos ao utilizar uma palavra nova afirmando que utiliza o que considera internalizado. Ou seja, a afirmação de AP se alinha com o que Read (2000) afirma sobre a aquisição de vocabulário: um processo tipicamente consciente e exigente, sendo que ao não utilizar o vocabulário que considera ainda não adquirido parece apontar como tal processo, de uso, implica uma maior experimentação com o vocabulário, por meio de situações de uso que parecem não ocorrer em sala de aula.

Entretanto, cabe ressaltar que a sala de aula deveria ser o lugar onde as tentativas são feitas, onde os alunos aceitem correr riscos, para que assim, comecem a aplicar o vocabulário aprendido, pelo uso em sala de aula. Lewis (1993, 1997, 2000) afirma não ser suficiente o simples reconhecimento do vocabulário e de colocações, expressões fixas, expressões idiomáticas ou porções pré-fabricadas da língua para uma comunicação efetiva. É o uso produtivo desses componentes que auxilia a produção oral. Do mesmo modo, segundo Cunningham e Moor (1998), para que uma comunicação de sucesso se estabeleça, um bom conhecimento de vocabulário é fundamental, entretanto, para que haja a competência lexical não é suficiente conhecer palavras, mas sim utilizá-las de forma adequada, incluindo, de acordo com Scaramucci (1995) a capacidade de uso.

Os dados dos questionários e entrevistas apresentados apontam para o vocabulário e sua produção oral e foi possível observar pelas respostas de alguns participantes o que acreditam ser necessário fazer para terem uma comunicação melhor e o que realmente fazem para atingir tal objetivo. Embora acreditem que o vocabulário seja um dos fatores que lhes

traz mais problemas durante suas interações, observa-se que esses alunos não se dedicam ao estudo regular de vocabulário (RODRIGUES, 2002) ou não se preocupam com a qualidade de sua PO, pois foi ressaltado que a utilização de um vocabulário básico acontece devido à preocupação com possíveis erros no momento de interação. Um outro fator é que os alunos citados parecem não atrelar a aquisição de vocabulário à produção, excluindo sua capacidade de uso.

Ainda assim É possível inferir que os alunos-formandos desse contexto estão em busca de uma PO de qualidade, no que concerne à conscientização da importância do vocabulário na oralidade. Os dados apresentados evidenciam que os alunos atribuem um grau de valor ao vocabulário, seja por terem demonstrado reconhecer a importância não apenas de saber, mas também de se usar o vocabulário em LE. Infere-se que tal dado parece ser indicativo de que pode até haver a motivação para o uso de vocabulário em sala de aula, mas nem todos os alunos demonstram, pelas respostas dadas nos questionários e nas entrevistas, que realmente utilizam o vocabulário aprendido.

A apresentação e discussão desses dados iniciais tiveram por objetivo apresentar uma caracterização do contexto investigado no que concerne ao perfil dos alunos conforme as opiniões apresentadas, de uma maneira geral. Tais dados proporcionaram identificar o interesse do grupo de alunos, ou seja, da classe investigada, bem como as habilidades da língua inglesa em que se sentiam confiantes ou não, e ainda as habilidades que gostariam de melhorar.

É importante ressaltar que a partir das respostas discutidas nesta seção observou-se a necessidade de oferecer aos alunos a oportunidades de uso de vocabulário. Assim, essas respostas dadas ao questionário e às entrevistas serviram, conforme mencionado anteriormente, como embasamento para o planejamento das aulas durante a ação pedagógica, uma vez que as mesmas apontam para as questões que envolvem a importância da PO e do

vocabulário e, em contrapartida, refletem certa deficiência na junção do conhecimento de vocabulário e seu uso produtivo, neste estudo, em ocasiões de produção oral.

Portanto, para o período de ação pedagógica, o planejamento das aulas foi fundamentado em tarefas, tendo por apoio a Metodologia Baseada em Tarefas (TBL), com a finalidade de fornecer o insumo de vocabulário com foco na produção oral e também por ser uma metodologia que oferece oportunidades para o aluno produzir oralmente além da ênfase dada ao vocabulário, visando além da assimilação de certo número de palavras, mas sobretudo a oportunidade de utilizar a L-alvo. Por meio de técnicas, a TBL busca promover o uso de uma linguagem mais próxima da usada em contextos reais a fim de desenvolver sua competência comunicativa e também a lexical.

No período de ação pedagógica, enfatizou-se a negociação de significados, aspecto central para a proficiência oral (TEIXEIRA DA SILVA, 2000), durante as interações desenvolvidas no cumprimento das tarefas propostas. Não houve a intenção de ensinar itens lexicais, mas sim de expor tais itens aos alunos para que pudessem analisá-los e iniciar, dessa maneira, um processo de internalização (ISLAM e TIMMIS, 2003). O excerto 1 traz uma exemplificação desse tipo de exposição ao vocabulário, sendo que a maneira como a exposição aos itens lexicais foi desenvolvida está destacada por grifos:

Excerto 1:

PP	01	<u><i>I'm going to give you some more language so that you can come back on these topics</i></u>
	02	<i>so you pay attention if you think that is something (+) <u>there is something useful for</u></i>
	03	<i><u>you</u> ok. (+) <u>for the seminars</u> (+) RIGHT. We have some expressions in a box ok? You</i>
	04	<i>are not going to use a dictionary because you are in the class but (+) it's always</i>
	05	<i>good ok? Hum: <u>let's check the words and phrases you don't undersTAND</u> ok? <u>I'm</u></i>
	06	<i><u>going to do it differently</u> (+) a little bit differently (+) <u>I'm going To READ</u> (+) <u>all the</u></i>
	07	<i><u>expressions so that you can try a form an</u> (+) <u>an</u> (+) <u>an</u> (+) <u>an image of what you</u></i>
	08	<i><u>think they are</u> and then we are going to go to exercise three <u>to try to USE them</u> and</i>
	09	<i>then we check. Ok? So: read it, look at it attentively(...)</i>

De acordo com o excerto 1, é possível notar que, ao explicar a atividade a ser desenvolvida, PP busca tanto expor o vocabulário aos alunos-formandos como também enfatizar, por exemplo, a utilidade desses itens lexicais para os seminários. Esse tipo de conscientização da importância do ensino e aprendizagem do léxico é especialmente relevante em cursos de Letras, uma vez que envolve o professor formador e os professores em formação, o que pode vir a contribuir de maneira positiva para os diferentes contextos de ensino e aprendizagem de LE (BAFFI-BONVINO, 2007).

Ainda que para o cumprimento de uma determinada tarefa houvesse atividades de preenchimento de lacunas (*cloze*) para o trabalho do vocabulário proposto, durante o período de ação pedagógica, priorizou-se a interação com a sala toda, por meio de discussões a respeito das respostas aos itens da atividade, promovendo um discurso interativo que envolveu a negociação de significados (SAVIGNON, 1983; WIDDOWSON, 1979; TEIXEIRA DA SILVA, *op.cit.*). O excerto 2 ilustra uma negociação de significado envolvendo a expressão *it's gone beyond a joke* e retomando a expressão trabalhada anteriormente *it's gone beyond a joke*. Ressalta-se ainda a reflexão desenvolvida com os alunos acerca da importância do vocabulário:

Excerto 2:

FL	01	<i>If something was amusing at first but then becomes serious or upsetting you it's gone (+) be (+) beyond a joke.</i>
	02	
PP	03	<i>It's gone beyOND a joke, so let's, <u>let's think together ok?</u> We keep continually <u>trying to make PC feel the butt of the joke</u>, right? <u>She is the butt of the joke today and forever</u> (+) I'm sorry ((risadas)) ok? And what is going to happen? <u>One day she gets fed up with that all</u> (+) right? and: <u>she can tell us it's gone BEYOND a joke</u>, ok? <u>I'm getting offended</u>, ok? You just stop with that it's gone BEYOND a joke, ok? The limit (+)? <u>Do you understand how</u> (+) <u>to make a connection?</u> Right?</i>
	04	
	05	
	06	
	07	
	08	

Aula PP, 17/09/2007

De acordo com o excerto 2, a exposição dos alunos aos itens lexicais de uma das atividades da tarefa sobre o tópico humor sugere que PP procurou integrar os alunos em uma

reflexão acerca da negociação dos significados das expressões *it's gone beyond a joke* e *the butt of the joke*. No referido excerto, o participante FL completa o exercício utilizando a da expressão *it's gone beyond a joke*. Observou-se que PP buscou confirmar o significado dessa expressão, que remete à ideia de que a piada já passou dos limites, por meio de uma oposição à outra expressão, *the butt of the joke*, utilizada quando alguém é o motivo da piada. Neste caso, PP cita a participante PC, que havia sido associada à expressão *the butt of the joke* quando o assunto era piadas a respeito de pessoas loiras, para elucidar a diferença entre as duas expressões. Ou seja, é possível notar que PP procura envolver os alunos com o vocabulário trabalhado ao utilizá-lo em situações habituais dos alunos ou ao relacioná-lo à realidade da sala de aula para ilustrar o significado.

A atenção direcionada por PP para as combinações da palavra *joke* durante a tarefa envolve a dimensão do conhecimento de vocabulário baseada nas possibilidades combinatórias de uma palavra (KAVALIAUSKIENĖ e JANULEVIČIENĖ, 2001) ou que se baseia em porções léxico-gramaticais como os conhecidos *chunks*, os itens formulaicos ou os itens pré-fabricados, que são maiores do que uma única palavra (LEWIS; 1993, 1997, 2000). Essa discussão estabelecida por PP durante as aulas do período de ação pedagógica, por exemplo, evidencia um aspecto importante do ensino de vocabulário voltado para a produção oral, uma vez que PP procura explorar o conhecimento lexical efetivamente por meio da interação com os alunos (READ, 2000), com base na experiência compartilhada em sala de aula.

De acordo com Lewis (*op.cit.*), a aprendizagem de uma LE envolve uma série de observações, suposições e experimentos com essa língua. No excerto em questão, os alunos podem perceber e assimilar os *chunks* ou porções pré-fabricadas, isto é, as expressões maiores do que uma palavra, a partir da linguagem a que foram expostos por meio da tarefa proposta e por meio da relação significado e forma.

No momento em que essas hipóteses são colocadas em prática pelos alunos e comparadas com suas próprias produções, por meio de atividades preestabelecidas e o insumo oferecido, eles iniciam a construção ou a reconstrução do próprio sistema de linguagem, tornando-se menos dependentes em processar porções ou *chunks* com autonomia, por meio dessa exposição à linguagem (LEWIS, *op.cit.*). Na análise desenvolvida na próxima subseção, procura-se evidenciar os *chunks* produzidos pelos participantes durante a apresentação dos seminários, considerados nesta investigação como instrumento de avaliação da linguagem produzida em sala de aula.

Verificou-se que, na presente pesquisa, o trabalho desenvolvido durante o período de ação pedagógica foi vantajoso, no sentido de que possibilitou não apenas uma maior conscientização a respeito da importância do vocabulário, mas também, a importância da questão do uso do vocabulário, neste caso, por meio de tarefas comunicativas. Observou-se ainda certo avanço acerca do desempenho da competência lexical demonstrado durante os seminários apresentados em sala de aula, conforme a análise desses instrumentos discutida na próxima seção. No entanto, ressalta-se que ainda há a necessidade de produção oral de vocabulário mais específico, uma vez que os alunos parecem utilizar as palavras mais comuns do léxico. A constatação se baseia na discussão dos dados da competência lexical na PO dos alunos-formandos em sala de aula e em situação de avaliação, principalmente fundamentados por meio de análises quantitativas, conforme mencionado anteriormente, a serem apresentadas a seguir, juntamente com a análise qualitativa dos dados.

3.1.1 Os seminários

Nesta subseção apresentam-se os dados relativos a análises desenvolvidas para descrever a produção oral de vocabulário em seminários realizados pelos alunos participantes da pesquisa e considerados instrumentos de avaliação em sala de aula. A avaliação da

proficiência por meio dos seminários pretende mostrar a competência linguístico-comunicativa que esses futuros professores dispõem quando são submetidos à experiência de gerenciar parte de uma aula. A questão da competência lexical, considerada um dos maiores desafios encontrados por professores e alunos de ILE, será apresentada mais adiante por meio da análise quantitativa dos dados.

3.1.2 Análise qualitativa dos seminários

A análise qualitativa dos seminários apresentados pelos alunos-formandos enfoca a competência linguístico-comunicativa, de modo a considerar a maneira com que os participantes utilizam a linguagem na situação de sala de aula. Com base na produção oral de vocabulário nessas circunstâncias, são feitas inferências a fim de embasar as conclusões a respeito da PO em língua inglesa dos alunos-formandos, uma vez que em um instrumento de avaliação como o seminário, a linguagem utilizada tem características semelhantes àquela usada em aula.

Os seminários foram utilizados como instrumento de pesquisa também por Almeida (2009) devido à relação com os eventos comunicativos que ocorrem em uma aula, caracterizando-os como microaulas uma vez que envolvem a participação dos demais alunos da classe. A autora afirma que a produção oral em um seminário apresenta alta correlação com sua fala enquanto professor à frente de uma sala de aula e assim, afirma também que esse instrumento apresenta alta autenticidade situacional em relação à fala do professor, incluindo os seminários como instrumentos de investigação da proficiência dos participantes.

Assim, considera-se a produção de vocabulário bem como a metalinguagem. A noção de metalinguagem adotada nesta tese vai além da capacidade para falar sobre a forma e uso da língua utilizando essa mesma língua. Adota-se o conceito de metalinguagem de acordo com Wajnryb (1992), que afirma que a metalinguagem representa a fala do professor que não está

relacionada ao conteúdo linguístico que está sendo apresentado, isto é, corresponde à linguagem utilizada pelo professor no processo de ensino e aprendizagem.

E é sobre esse tipo de linguagem e a produção de vocabulário que a discussão a seguir prioriza seu foco, por meio de comentários sobre as apresentações dos alunos. Os dados qualitativos a respeito do vocabulário utilizado nos seminários são ressaltados brevemente, pois é de acordo com os dados quantitativos, apresentados na próxima subseção, que são feitas as inferências a respeito da competência lexical dos alunos.

Para a discussão da produção oral durante os seminários, cabe lembrar que foram utilizadas as transcrições, as notas de campo de PP e as gravações em áudio e vídeo. Os dados qualitativos apresentados a seguir, que também foram tema de um trabalho de iniciação científica (MARCELLO, 2009), fazem parte da análise da produção oral de vocabulário nos seminários com foco nas amostras de metalinguagem.

O seminário apresentado pela participante LG abordou o tema jornalismo. Durante a apresentação, a aluna mostrou capacidade de utilizar as estruturas ainda que ocorram erros durante sua fala. O vocabulário sobre o tema foi utilizado de maneira satisfatória, com a produção de palavras apropriadas. A apresentação contou com recursos extras como jornais de outros países, o que motivou os demais alunos. Hesitações e pausas também ocorreram, embora a aluna tenha mostrado um bom desempenho oral com utilização de vocabulário específico e conteúdo bem preparado. No excerto 3, é possível notar o uso de metalinguagem quando LG se dirige aos alunos, por meio da utilização de expressões que envolvem o pronome *we*, como *so we see* (linha 01) e *we have differences* (linha 03) e ainda, a tentativa de interação com a classe (linha 02) com a utilização da palavra *Yes*, para confirmar a compreensão do que fora dito:

Excerto 3

LG	01	<i>so we <u>see</u> a/a bad newspaper because it's too (Incomp.) because I never</i>
	02	<i>read the paper but you see that is just texts (+) <u>yes?</u> just/just texts and a:</i>
	03	<i>little photo here so/h/a: s/a: <u>we have differences</u> eh from the/these others</i>
	04	<i>kinds of journal</i>

Seminário, 04/09/2007

Observa-se também, no excerto 3, a preocupação da participante com o cumprimento do objetivo estabelecido pelo seminário, que era comparar os jornais utilizados em diferentes países (linhas 03 e 04) e evidenciar as diferenças e semelhanças quanto à forma e disposição do conteúdo, aspectos da produção oral de LG que também são observados no excerto 04:

Excerto 4

LG	01	<i>so they decided to do a kind of journalism that after we start to use (+) <u>actually</u> in</i>
	02	<i>Brazil we just use eh start using this eh really in some cases (Incomp.) in 1950 but it is</i>
	03	<i>very important to this story ok? (...) <u>What do you see when you start reading a</u></i>
	04	<i><u>newspaper</u> ok? that news eh/how/eh it's write eh/how? do you know something? do you</i>
	05	<i>know something? (+) <u>it's different from a magazine? or is the same kind of the text?</u></i>
	06	<i>((sons de vozes)) different? (+) (...)</i>
A05	07	<i>it's more <u>directive</u></i>
LG	08	<i><u>directive</u> yes uhum (...)</i>

Seminário, 04/09/2007

A participante LG se mostrou capaz de conduzir uma discussão em sala de aula, conforme o excerto 4, uma vez que interage com os alunos por meio de perguntas, tendo o aluno A05 respondido com uma palavra de baixa frequência como *directive* para se referir à característica do texto jornalístico, palavra que é entendida e retomada por LG. Conforme mostra o excerto 5, a participante LG utiliza palavras de baixa frequência em sua produção oral, léxico específico e apropriado ao tópico do seminário, como *journalist*, *journalistic*, *report*, *literary*, além de outras palavras específicas que se destacaram na análise quantitativa que será apresentada posteriormente.

Excerto 5

LG	01	so in 1962 (Incomp.)a <u>journalist</u> eh (+) wri/wrote a: a <u>report</u> about a boxer (+) fighter
	02	ok? and he eh he used a: <u>literary</u> techniques not journalistic ok? and it was a big
	03	revolution he did because talking about a true fact in a non eh <u>journalistic way</u> ok?

Seminário, 04/09/2007

Por meio dos excertos da participante LG foi possível observar que há a capacidade de utilizar a L-alvo para falar sobre seu tópico e ainda para interagir com os demais alunos, demonstrando também capacidade de utilizar a metalinguagem. Nesse sentido, Consolo (2007) afirma que o domínio de uso da língua para o professor envolve a capacidade para o uso em situações cotidianas em contextos sociais formais além das características do discurso da sala de aula.

Com o tema educação escolar, a participante PC apresentou seu seminário de maneira satisfatória no que diz respeito à utilização da linguagem (linha 02). Foi possível notar a presença de interações com os alunos durante todo o seminário, por meio de perguntas para confirmar o entendimento e até o envolvimento dos demais alunos na exposição do tema (linha 03). No início da apresentação, as hesitações foram mais frequentes (linhas 04 e 05), talvez pelo alto filtro afetivo. O excerto 6 traz um trecho referente ao início da apresentação:

Excerto 6

PC	01	I like to study (+) yes and I like to know about <u>school system</u> (+) in different
	02	countries so I'm going to share a little bit of what I have learned (+) and
	03	<u>I'm going to share with you ok?</u> (+) erm before starting my speech I would
	04	like to make a question (+) I would like to ask you <u>erm</u> who has <u>erm</u> ever
	05	studied in a public school here? in Brazil (+) yeah?

Seminário, 29/10/2007

A aluna foi capaz de organizar as ideias de maneira simples, porém completas, além de conduzir os comentários clara e objetivamente (linhas 01 e 02).

Considerando o vocabulário e a questão da sofisticação lexical, que de acordo com Read (2000) envolve palavras de baixa frequência, ou seja, menos comuns, é possível observar que o vocabulário foi levantado de antemão, e PC apresenta palavras apropriadas ao tema (linhas 03 e 04), tais como *computer* e *overhead projector*, mais frequentes; e *interactive whiteboard* e *flip chart*, palavras mais específicas e menos frequentes. O próximo excerto ilustra essa asserção:

Excerto 7

PC	01	<i>there are some items that I: that I found that you can usually find in a: in a classroom</i>
	02	<i>(+) in the United Kingdom (+) I don't know if all the classrooms have this kind of items</i>
	03	<i>but there are some examples (+) for example computer overhead projector interactive</i>
	04	<i>whiteboard and flip chart (+) have you ever listened about the interactive whiteboard?</i>
	05	<i>((pessoas falando)) no? because/</i>
A04	06	<i>I saw that</i>
PC	07	<i>you saw one?</i>
A04	08	<i>(Incomp.)</i>
PC	09	<i>yes because the interactive whiteboard (+) I think it's something new here in Brazil</i>

Seminário, 29/10/2007

A participante PC interage com os demais por meio de uma linguagem tipicamente utilizada pelo professor, como, por exemplo, no excerto 7, quando utiliza a expressão *have you ever listened about* (linha 04). Infere-se que a participante busca utilizar a L-alvo durante a apresentação de seu seminário demonstrando capacidade de usar a metalinguagem.

O seminário apresentado por JC abordou o tema café da manhã. JC teve sua apresentação caracterizada por uma fala com conteúdo linguístico adequado, mas devido à velocidade acelerada de sua fala observou-se que, apesar de clara, nem sempre foi compreendida pelos demais alunos. Pausas constantes foram observadas no início da apresentação, mas o tema fora bem explorado e o seminário bem conduzido.

No excerto a seguir, referente à apresentação de JC, é possível observar a utilização do vocabulário apropriado ao tema. A aluna explicou palavras como *doughnut* e *bagel*, seguidas

de verbos como *fry* e *bake*, que se constituem como vocabulário menos frequente e assim, considerado apropriado, com características de sofisticação lexical, conforme ilustrado no excerto 8:

Excerto 8

JC	01	<i>I think there is (+) here inside it's a kind of piece of ba/eh/bacon (+) the (+)</i>
	02	<i>in the <u>bagel</u> (+) bagel are like <u>doughnut</u> but bagels are like ba//is/is the shape</i>
	03	<i>the same like brown with the hole in the middle bu:t hã doughnut are like</i>
	04	<i><u>fried</u> (+) and bagel are like <u>baked</u> (...)</i>

Seminário, 04/09/2007

No que concerne à metalinguagem, infere-se que JC interage e explica vocabulário para os alunos. Dessa maneira há amostras nos excertos anteriores que representam a produção oral de JC como a fala do professor, utilizada para explicar o vocabulário envolvido no tópico que está sendo apresentado.

O aluno GL apresentou seu seminário, norteado pelo tema heróis, o qual não motivou a atenção dos demais alunos. Apesar das dificuldades na apresentação, o tom de voz baixo, a constante leitura dos slides, problemas gramaticais e as pausas, o participante apresentou vocabulário apropriado e menos frequente na LI. No excerto 9, observa-se o uso de palavras como *epic* (linha 05) e *peripetia* (linha 06), além do uso da expressão *commits a mistake* (linha 06):

Excerto 9

GL	01	<i>we have the tragic hero the heroes of the tragedy (+) that ah (+) is a</i>
	02	<i>(Incomp.) for Aristotle too (+) a man doesn't become a hero (Incomp.) of his</i>
	03	<i>hole down fall (+) what different between (+) the <u>epic</u> hero and the tragic</i>
	04	<i>hero the hero of the tragic is also (+) a (Incomp.) (Incomp.) ok? or is a very</i>
	05	<i>(Incomp.) man so (Incomp.) (Incomp.) (+) also has the: epic hero (+) but (+)</i>
	06	<i>the tragic hero he <u>commits a mistake</u> (+) it's called a: <u>peripetia</u></i>

Seminário, 15/10/2007

No que diz respeito à metalinguagem, GL apresenta características desse conceito apenas por interagir com os demais alunos. A metalinguagem é observada nesse sentido, quando GL utiliza a L-alvo para falar sobre seu tópico como em uma situação cotidiana e se assemelhando às características do discurso da sala de aula, de acordo com Consolo (2007).

A aluna JN apresentou seu seminário com o tema morte e demonstrou-se capaz de conduzir sua apresentação de maneira satisfatória, principalmente pelo fato de ter escolhido um tema polêmico e também porque soube chamar a atenção de seus colegas, tornando o seminário interessante. Porém, JN só autorizou a gravação em áudio de seu seminário e por isso, as constantes pausas e palavras incompreendidas dificultaram a transcrição. Logo no início de sua fala, JN explica que direcionará o tema para religião, utilizando estrutura e léxico adequados bem como vocabulário menos frequente como *concerning* e *philosophical*, por exemplo, ilustrados no próximo excerto:

Excerto 10

JN	01	(...) <i>the practice of discussing controversial matters concerning religious</i> (+)
	02	<i>philosophical things and political things too (...)</i>

Seminário, 29/10/2007

O excerto 11 ilustra outro trecho de seu seminário, no qual JN desenvolve o tema sobre morte associado ao tema religião, demonstrando clareza na explicação, ainda que algumas vezes haja erros que dificultem a compreensão. O vocabulário está de acordo com o tema, com o emprego de palavras como *missionaries*, *charity* (linha 01), *volunteers* (linha 03) e *missions* (linha 03), além do uso de expressões envolvendo números (linhas 01 e 02), como é possível observar no referido excerto:

Excerto 11

JN	01	(...) <i>at the time of her death eh Mother Teresa missionaries of charity have over four</i>
	02	<i>thousand sisters and associated brothers of three hundred members and over one</i>

	03	<i>hundred/thousand (++) volunteers operating sixty hundred and ten missions in one</i>
	04	<i>hundred and twenty three countries (+) it's a/a good number (...)</i>

Seminário, 29/10/2007

A metalinguagem é observada no seminário de JN pela maneira como utiliza a L-alvo para expor o tema perante a sala de aula. Assim, equivale à linguagem utilizada pelo professor no processo de ensino e aprendizagem.

A seguir apresento os próximos dois seminários discutidos, dos participantes LN e FL respectivamente. O seminário referente ao tema relacionamento, apresentado pela participante LN, se caracterizou pelo conteúdo bem preparado sobre o tema do seminário, tanto com relação à estrutura como ao léxico apropriado. No entanto, a participante, na maioria das vezes, se apoiou na leitura dos *slides* durante a apresentação e demonstrou dificuldades em se expressar com clareza ao produzir oralmente, além de apresentar erros de pronúncia. Assim, hesitações também ocorreram, talvez por incerteza com relação à pronúncia ou por conta da busca pela palavra adequada (linhas 01, 02 e 05), como mostra o excerto 12:

Excerto 12

LN	01	<i>(+) I'll show (+) <u>Muslims/Muslims</u> generally believe female desire to be so much greater than the male equivalent that the <u>wo/woman</u> is viewed as the hunter and the man as her passive victim (+) and men are victim (+){RISOS} (Incomp.) a woman rampant desires (+) and <u>ir/ir/irresistible/irresistible</u> attractive/attractive gives her a power of man that even <u>rivals</u> (...)</i>
	02	
	03	
	04	
	05	

Seminário, 15/10/2007

Observa-se, neste caso, que a falta de fluência comprometeu a produção oral de vocabulário, ainda que seja possível notar que LN se preparou com relação ao vocabulário utilizado na apresentação, utilizando itens lexicais como *rampant*, *irresistible* para abordar adequadamente as questões do tema escolhido. O excerto 13 corresponde a uma amostra da produção oral de LN, com a utilização de vocabulário apropriado (linhas 02 e 03), mas apoiada na leitura (linhas 01 e 04) do conteúdo preparado:

Excerto 13

LN	01	(...) <i>fathers are the <u>bosses who expect orders to be obeyed by the family members</u> ((2s))</i>
	02	<i><u>hierarchy</u> (+) hierarchy is a (+) is part of this culture (+) ah example (+) the boss (+) no</i>
	03	<i>(+) the others <u>respect</u> the boss <u>children</u> respect parents ah <u>wives</u> respect (+) the <u>husband</u></i>
	04	<i>ah in this family in a/in a tra/traditional Japanese home <u>everyone accepts</u> the opinions</i>
	05	<i>and decisions of the head of house (...)</i>

Seminário, 15/10/2007

A partir da análise do seminário todo, com a duração de trinta e cinco minutos aproximadamente, notou-se na ausência de espontaneidade na produção oral de LN. Não foi observada a interação com a classe, possivelmente acarretando em perda de negociação de significado, bem como de outras informações importantes para os alunos, ainda que ao utilizar a L-alvo, mesmo apoiada no conteúdo escrito da apresentação, foi possível observar características de metalinguagem no que concerne à uma situação cotidiana.

O tema música foi apresentado pelo participante FL, que mostrou as diversidades musicais existentes no mundo todo, mas sem mencionar especificamente as diferenças e semelhanças entre a música no Brasil e nos países de LI. Durante a condução do seminário o aluno tocou trechos de músicas ao mesmo tempo em que falava, dificultando o entendimento da gravação dos dados. Além disso, a produção oral deste participante foi comprometida pelo tom de voz muito baixo e pelos problemas com a pronúncia.

A fluência também foi afetada, pois o aluno se esquecia das palavras que faria uso, como, por exemplo, ao se esquecer ou até desconhecer a palavra *composer*, FL utilizou a palavra em LM (linha 02), o que conseqüentemente prejudicou a produção oral de vocabulário. Ainda assim, no excerto 14, foi possível notar o uso de vocabulário apropriado e menos frequente, portanto mais específico e sofisticado, que faz parte do conceito de riqueza lexical adotado nesta pesquisa (READ, 2000), como, por exemplo, *baroque* (linha 02):

Excerto 14

FL	01	<i>everybody loves this music (+) who here (Incomp.) music (+) so soft so beautiful so</i>
	02	<i>(Incomp.) ah why <u>baroque</u>? Yes? So Bach was a really good <u>compositor</u> (Incomp.)</i>
	03	<i>a very very very eh he has a way to doing music so (Incomp.) (Incomp.) so you that</i>
	04	<i>all music we know is from Bach (Incomp.) (Incomp.) (Incomp.) and reads</i>
	05	<i>(Incomp.) so this imagine means something because Bach wrote (+) so everything</i>
	06	<i>we know about music is from Bach ((5s))</i>

Seminário, 30/10/2007

De um modo geral, FL foi capaz de expor o conteúdo anteriormente preparado para seu seminário, e dessa maneira, apresentou léxico adequado ao tema. Os problemas referentes à estrutura, pronúncia e fluência, entretanto, prejudicaram o desempenho do participante e a metalinguagem pôde ser observada apenas no sentido de linguagem cotidiana utilizada pelo professor em sala de aula.

A participante AP abordou o tema relações familiares de maneira satisfatória, com utilização de linguagem apropriada e sendo capaz de conduzir os comentários e dúvidas de maneira condizente com a linguagem utilizada por um professor de LE. As pausas e hesitações ocorreram apenas no início da apresentação. Alguns vícios de linguagem, caracterizados por frequentes confirmações de entendimento feitas com a repetição da palavra *ok* (linhas 02, 03, 05 e 06), não comprometeram sua apresentação e indicaram a capacidade de AP de interagir em contexto de sala de aula, apresentando metalinguagem em sua capacidade de utilizar a L-alvo para compor a fala do professor. Ela busca conferir se há entendimento do conteúdo exposto, como se observa no excerto 15:

Excerto 15

AP	01	<i>I read in a web site that hã date in iraq is hã <u>against the law</u> I don't know if that is</i>
	02	<i>true or not (+) <u>ok</u>? hã boys and girls are <u>kept apart</u> unt/until they are ready to be</i>
	03	<i>married <u>ok</u>? so they are <u>sep/hã they don't have contact</u> <u>ok</u>? So they are <u>separable</u></i>
	04	<i>((2s)) then we have the: hã eh Afeganistan all right? that dat/dating also (Incomp.)</i>
	05	<i><u>ok</u>? and most marriages are arranged <u>ok</u>? so in the (Incomp.) who hã the parents</i>
	06	<i>arrange the marriage <u>ok</u>? so it's common there and they have separate schools <u>ok</u>?</i>

Seminário, 23/10/2007

No que concerne ao vocabulário, AP se utiliza de expressões como *against the law* (linha 01), *keep apart* (linha 02). De maneira geral, AP apresenta fluência, capacidade de utilizar a estrutura e o vocabulário em LI ainda que algumas hesitações por desconhecer algum termo ocorram como, por exemplo, ao tentar falar a palavra “separados” utiliza *separable* (linha 04), indicando que AP ainda utilizou da paráfrase (linha 03) por não ter certeza da palavra correta.

A análise apresentada enfocou a linguagem utilizada pelos alunos-formandos em situação de sala de aula, observadas por meio de seminários, considerados instrumentos de avaliação, dirigindo o foco para a produção oral de vocabulário e a metalinguagem. Ressalta-se, contudo, que não houve a intenção de avaliar individualmente a produção dos alunos mencionados. Apenas fez-se uso de excertos de seus seminários como amostras de linguagem produzida oralmente em sala de aula, buscando caracterizá-la.

Após as considerações de ordem qualitativa terem sido tecidas, a análise quantitativa dos dados dos seminários é apresentada. Conforme exposto anteriormente, este estudo adota o conceito de vocabulário rico que considera a sofisticação lexical, de acordo com Read (2000) e ainda segundo Scaramucci (1997), que une um nível discursivo-pragmático na dimensão de uso aos vários aspectos do conceito rico de vocabulário, tais como os níveis lexical, sintático, morfológico, semântico, envolvendo a interação entre a dimensão linguística e a de uso.

Dessa forma, há como hipótese o fato de que a competência lexical mais desenvolvida é possível de ser verificada, dentre outro fatores, principalmente pelo perfil lexical do usuário da língua, perfil este depreendido dos resultados do *software* RANGE utilizado para a categorização lexical. Como abordado no capítulo sobre a metodologia da pesquisa, esse programa distribui as ocorrências em dezesseis listas. Esta divisão segue o critério de especificidade do vocabulário empregado, ou seja, as listas encontram-se divididas em uma

escala crescente de palavras que se estende a partir das mais frequentes até as menos frequentes, ou mais específicas, na LI.

Apresenta-se assim, a análise quantitativa do vocabulário produzido nos seminários. Esta análise concentra-se nas categorias de Tipos e Famílias de palavras, dentre as três categorias de contagem do *software* e assim desconsiderando os *Tokens*, para que fosse possível observar a riqueza lexical.

Esse procedimento estatístico foi aplicado nas transcrições editadas dos seminários dos participantes, de maneira que se utilizou apenas a fala de cada participante, conforme explicado na metodologia desta pesquisa. Os resultados estão resumidos na tabela 1:

Tabela 1: Análise quantitativa dos seminários

Quantidade de Tipos e Famílias no seminário.

Tipos				Famílias			
Aluno	Lista 1 (%)	Listas 2-14 (%)	Total	Lista 1 (%)	Listas 2-14 (%)	Total	
JC	435 (64,7)	237 (35,3)	672	331 (62,2)	201 (37,8)	532	
AP	566 (69,5)	248 (30,5)	814	409 (66,4)	207 (33,6)	616	
LG	384 (76,2)	120 (23,8)	504	282 (73,1)	104 (26,9)	386	
GL	345 (72,0)	134 (28,0)	479	248 (67,4)	120 (32,6)	368	
JN	428 (64,9)	231 (35,1)	659	328 (60,4)	215 (39,6)	543	
LN	484 (68,8)	220 (31,3)	704	357 (64,4)	197 (35,6)	554	
PC	473 (79,0)	126 (21,0)	599	337 (74,6)	115 (25,4)	452	
FL	185 (87,3)	27 (12,7)	212	155 (86,1)	25 (13,9)	180	

Observa-se que as falas dos alunos apresentam uma grande concentração de palavras na lista 1 do corpus utilizado, o BNC, que corresponde à lista de palavras mais frequentes da língua, com porcentagens acima de 64%. As palavras distribuídas nas listas de 2 a 14, que correspondem às palavras menos frequentes da LI, apresentam porcentagens inferiores a 35%.

É possível afirmar que quanto mais específico o vocabulário do usuário da língua se apresentar, mais desenvolvida será sua competência lexical, afirmação sustentada com base nas questões abordadas na seção de discussão teórica desta pesquisa. No entanto, foi constatado que nos seminários os participantes tendem a utilizar as palavras mais comuns e frequentes na LI, conforme comprovado pela análise quantitativa.

Cabe ressaltar que os dados numéricos que compõem a análise quantitativa dos seminários serão retomados e rediscutidos mais adiante neste capítulo. Esse procedimento foi adotado neste estudo para que fosse possível confrontar os dados da competência lexical dos participantes com base nos resultados estatísticos referentes a todos os instrumentos de avaliação a que foram submetidos. Ou seja, os dados quantitativos obtidos pela análise dos seminários serão comparados aos resultados quantitativos gerados a partir da análise dos testes orais do FCE, do IELTS e do TEPOLI para discutir a competência lexical demonstrada em instrumentos de avaliação de PO.

A fim de caracterizar a produção oral de vocabulário em situação de sala de aula, essa discussão se apoiou na adequação do vocabulário utilizado, considerando a riqueza lexical e a frequência das palavras além de considerar a metalinguagem. A análise estatística possibilita analisar mais especificamente a produção oral de vocabulário dos participantes durante os seminários. Com base em alguns excertos de seminários, foram feitas inferências sobre a produção oral acerca da competência linguístico-comunicativa que envolve o vocabulário e a utilização de metalinguagem dos alunos participantes em situação de sala de aula de maneira geral.

Conclui-se que o procedimento de análise possibilitou uma visualização ampla e objetiva no que tange a PO desses alunos. Foi ainda possível concluir que, mesmo havendo preparação prévia para os temas abordados nos seminários, a produção oral dos participantes nos seminários foi principalmente caracterizada por palavras da lista 1, isto é, as palavras

mais frequentes e menos específicas, ainda que os temas tenham sido escolhidos pelos próprios participantes, que tiveram a oportunidade de buscar o vocabulário apropriado, dado comprovado pela análise estatística desenvolvida com o programa RANGE. Essa questão será retomada na próxima seção, no momento de comparação de resultados entre os seminários e os testes orais.

3.2 A produção de vocabulário em situações de testes orais

A avaliação de línguas se tornou um elemento que permeia a sociedade e o sistema educacional, segundo Bachman (2004). A pontuação obtida em testes desse gênero é usada para se fazer inferências sobre a capacidade linguística de um indivíduo, e assim fornecer informações sobre as decisões a respeito desse processo.

Vale lembrar que o objetivo principal deste estudo é a análise da produção oral de vocabulário de formandos em Letras. Assim, cabe lembrar que esta pesquisa se utiliza da produção de vocabulário em três testes orais de exames de proficiência em língua inglesa, o FCE, o IELTS e o TEPOLI, para que seja possível fazer inferências a respeito da validação de descritores de vocabulário em testes dessa natureza e finalmente discutir uma proposta de validação dos critérios de avaliação de vocabulário do TEPOLI, a partir dos resultados da análise de competência lexical.

Ainda que os três testes sejam normalmente utilizados para fins específicos de proficiência, foi possível constatar que as tarefas, o processo de avaliação e, de certa forma o construto, se assemelham, proporcionando assim, subsídios para a comparação apresentada nesta seção. Essas semelhanças serão expostas, detalhadas e discutidas ao longo da análise dos dados referentes à PO em situação de avaliação por meio de cada um dos referidos testes.

Nesta subseção, o foco volta-se para a análise dos dados qualitativos referentes à produção oral de vocabulário em testes orais por alunos-formandos de um curso de

Licenciatura em Letras. Conforme já exposto, são três os testes orais utilizados: o *speaking* do exame FCE (*First Certificate in English*), o *speaking* do exame IELTS (*International English Language Testing Service*) e o teste oral TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa), cada teste com especificações diferentes.

A utilização do FCE se justifica por ter sido este o teste também usado na primeira fase da pesquisa (BAFFI-BONVINO, 2007), devido à sua alta validade de face, ou seja, por ser reconhecido positivamente no mundo todo. O teste oral do IELTS, além de também possuir uma alta validade de face, tem critérios muito bem definidos no que concerne à avaliação de PO e, principalmente, de vocabulário. O TEPOLI se constitui em um teste-piloto do projeto de pesquisa ao qual este estudo pretende contribuir.

Os resultados da análise dos dados gerados pelos três diferentes testes utilizados serão comparados nas próximas subseções. Vale lembrar que, para caracterizar a PO dos futuros professores de ILE participantes desta pesquisa, fez-se necessário a comparação, embasada nos estudos descritos por Lazaraton (2002), Galaczi e Ffrench (2007), Galaczi e Khalifa (2009), Saville e Hargreaves (1999) entre outros, citados na discussão teórica desta pesquisa e novamente retomados nesta seção.

Além disso, com a finalidade de contribuir com uma proposta de validação do descritor de vocabulário de um teste destinado a professores de LI, esta pesquisa considera a questão competência linguístico-comunicativa, contida nos construtos dos testes, como será discutido mais adiante. Daí a justificativa de se comparar os resultados obtidos por estes dois testes consagrados com os dados obtidos pelo teste TEPOLI, no escopo da competência lexical com foco em um vocabulário comum que os testes permitem inferir, que é o vocabulário usado em situações cotidianas, abordado pelos três instrumentos de avaliação.

Portanto, se há a dificuldade em se instituir um único instrumento que consiga medir a proficiência oral do professor de LE, esta pesquisa se utilizou dos três testes orais,

considerando que há aspectos diversos em seus construtos mas, no entanto, apresentam semelhanças acerca da avaliação de PO. Assim, os testes serviram como instrumentos para que a caracterização da proficiência oral dos alunos-formandos participantes pudesse ser analisada e comparada em termos de competência lexical.

Para compor a análise qualitativa, por meio da escrutinização de cada teste, apresentam-se, nas próximas subseções, excertos da linguagem produzida pelos participantes nos diferentes instrumentos de avaliação, considerando-se principalmente o critério que os mesmos apresentam para avaliar a produção oral de vocabulário. Os excertos têm o objetivo de oferecer amostras da linguagem acerca de aspectos que envolvem a competência lexical a respeito dos participantes como um todo. Ou seja, vale reiterar que não se objetiva estabelecer análises individuais dos participantes, mas sim, oferecer uma visão descritiva dos dados.

A descrição dos dados se baseia no tipo de vocabulário que os testes utilizados permitem observar. Conforme explicitado no capítulo de fundamentação teórica, consideram-se alguns estudos⁵⁸ mencionados por Lazaraton (2002) que tiveram a finalidade de analisar o discurso produzido no desempenho por meio da comparação entre formatos de testes, notas ou em escalas de proficiência.

Ressalta-se aqui que a análise linguística desenvolvida nesta pesquisa enfoca o componente lexical do aspecto discursivo e considera os instrumentos de avaliação utilizados como oportunidades de demonstrar a PO. Os estudos citados por Lazaraton (*op.cit.*) visaram analisar o discurso em entrevistas orais como um aspecto fundamental da avaliação de LE, mesmo que o processo ocorresse por meio de perguntas de pesquisa diferentes e pela utilização de arcabouços analíticos distintos. Os resultados dessas pesquisas favorecem o entendimento da interação em situações de avaliação da PO. Para Shohamy (1994), o

⁵⁸ Douglas, 1994; Fulcher 1996a, Young, 1995b, apud Lazaraton, 2002.

processo de validação de um teste pode ser melhorado por meio da análise de dados provenientes de perspectivas diferentes.

A utilização dos diferentes testes de proficiência como instrumentos de geração de dados se justifica pelo objetivo deste estudo, que é o de analisar, ainda que em um corpus relativamente pequeno de alunos-formandos de um curso de Licenciatura em Letras, a competência lexical na produção oral dos participantes. Não é de interesse desta pesquisa a extensão do vocabulário desses alunos-formandos em Letras, mas sim apurar os componentes que o caracterizam como a riqueza lexical em termos de palavras menos ou mais frequentes na LI (SCARAMUCCI, 1997; READ, 1987, NATION, 1984, WALLACE, 1982 entre outros). Assim, comparam-se os dados referentes ao vocabulário produzido, e por fim também considerando os dados referentes aos seminários anteriormente apresentados, com o objetivo de analisar se os instrumentos distintos mostram diferenças em termos de competência lexical.

Uma vez constatado pela discussão teórica apresentada que a comparação entre testes de proficiência deve se basear em seus construtos apresenta-se, na sequência, a análise dos testes orais utilizados. O processo de análise apresentado nesta seção norteia-se pela segunda pergunta de pesquisa, “Como se caracteriza a produção de vocabulário por alunos-formandos (Licenciatura em Letras) em situações de testes de proficiência oral?”.

Assim, apresentam-se os dados da produção oral de vocabulário dos participantes nos três testes orais utilizados na pesquisa. É importante ressaltar que a análise tem cunho descritivo, não se atendo ao desempenho de cada participante. Ou seja, pretende-se descrever o contexto como um todo valendo-se de excertos de desempenhos individuais para tal objetivo. Esses excertos serão apresentados ao longo da descrição e análise de cada um dos testes com o objetivo de ilustrar os aspectos enfocados. Os modelos dos testes orais (*sample papers*) utilizados na investigação estão ilustrados nos anexos.

Apresenta-se primeiramente a análise qualitativa e, na sequência, a análise por meio de procedimentos quantitativos, bem como a análise estatística descritiva. Por fim, por meio da conclusão a respeito da competência lexical na linguagem produzida, busca-se delinear a composição de descritores de vocabulário na avaliação da PO de professores de ILE.

3.2.1 Análise qualitativa dos testes orais utilizados

Os testes orais dos exames de proficiência FCE e IELTS, mundialmente reconhecidos, são administrados por *Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages)*, uma instituição da Universidade de Cambridge, na Inglaterra. A tradição de Cambridge ESOL na área de avaliação data de 1913, sendo uma das maiores organizações da área no mundo, de acordo com o *site*⁵⁹ da organização. A variedade de certificados para aprendizes e professores de inglês oferecida por Cambridge ESOL é líder em 130 países e os exames são prestados por cerca de três milhões de pessoas todos os anos.

Os departamentos na área de avaliação da Universidade de Cambridge, *Research and Validation Group* e *Cambridge Assessment*, contam com pesquisadores que se encarregam dos estudos sobre validação e revisões de exames internacionais. Cabe ressaltar que Cambridge ESOL é membro fundador da ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), que é a associação na área de avaliação na Europa responsável por outras organizações relacionadas à área de avaliação em línguas.

Os exames FCE e IELTS estão ligados ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (*Common European Framework - CEFR*) desenvolvido pelo Conselho da Europa (COE), e possuem uma alta validade de face. Vale lembrar que a validade de face (*face validity*) refere-se a quanto os envolvidos em um teste o consideram apropriado e à impressão positiva que têm a respeito do teste, sendo que este tipo de validade envolve ainda

⁵⁹ www.cambridgeesol.org

questões de praticidade, confiabilidade, representatividade relacionadas ao construto que se pretende medir. Isto é, os examinandos têm impressão positiva desses testes, e por isso são amplamente aceitos em instituições de ensino e empresas, de vários países. Ambos são exames tradicionalmente de lápis e papel (*pencil and paper test*), uma vez que as versões eletrônicas (*computer-based tests*) são bastante recentes.

A versão eletrônica do FCE é aplicada desde novembro de 2009. De acordo com as informações disponibilizadas por Cambridge ESOL, o exame é exatamente o mesmo, mas não substitui o presencial. Além disso, a aplicação do exame é realizada em períodos específicos, principalmente no que diz respeito ao teste oral. O exame IELTS também possui sua versão eletrônica. No entanto, o teste oral do IELTS não é feito eletronicamente. Segundo o *site*⁶⁰ do exame, as entrevistas individuais foram mantidas para o IELTS com base na justificativa de manter sua abordagem pessoal.

Com relação ao TEPOLI, este se constitui em instrumento de avaliação presencial da PO de (futuros) professores de ILE. Criado em 2002, o teste tem sido aplicado a alunos-formandos de universidades públicas e particulares do interior do estado de São Paulo e na cidade do Rio de Janeiro, com a finalidade de se obter dados que representem a realidade da PO dos cursos de formação de professores. O projeto do TEPOLI iniciou-se como parte das investigações do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC, responsável por projetos sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas. Atualmente, o projeto do TEPOLI evoluiu e tornou-se um projeto maior, com vistas a um exame em versão eletrônica, que tem por objetivo a avaliação da proficiência do professor de LE nas quatro habilidades, denominado Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE).

Feito esse preâmbulo, as seções a seguir tratam da caracterização de cada um dos três testes orais na seguinte ordem: FCE, IELTS e TEPOLI. Primeiramente, apresentam-se os

⁶⁰ <http://ieltsaustralia.com/candidates/findoutmore/article336.aspx>

elementos constitutivos dos testes, como o formato, o construto e as tarefas. Na parte de discussão das tarefas de cada teste, apresentam-se alguns excertos que possam ilustrar a tarefa, bem como a produção de vocabulário apropriado, principalmente acerca de palavras de alta e baixa frequência e expressões formulaicas. Na sequência, discutem-se questões relacionadas à avaliação e às escalas de proficiência.

3.2.1.2 O teste oral do exame FCE

O FCE (*First Certificate in English*), exame de Cambridge ESOL que corresponde ao nível B2 do CEFR (*Common European Framework*), nível de proficiência considerado como acima do nível limiar ou intermediário ou, de acordo com o Conselho da Europa (COE), como nível intermediário avançado (Usuário Independente ou *Vantage*).

O FCE teve sua primeira aplicação no ano de 1939 e desde então tem sido atualizado regularmente, com o objetivo de acompanhar as mudanças no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, sendo que sua principal revisão aconteceu no ano de 1996 (SAVILLE e HARGREAVES, 1999; *FCE Handbook for Teachers*, 2008). A partir dessa data, o exame é objeto de estudo de inúmeras pesquisas na área de avaliação, fazendo parte de uma das maiores organizações envolvidas com a validação de exames de proficiência em LE. O certificado é vitalício e reconhecido por empresas e instituições de ensino no Brasil e no exterior.

3.2.1.2.1 FCE Speaking Test: o formato

Em pares (*paired format*), pois de acordo com a literatura e com o manual do exame⁶¹, o teste conta com quatro participantes: dois examinadores, o avaliador e o

⁶¹ *FCE Handbook for teachers*, 2008.

interlocutor, e dois examinandos. Tem a duração de quatorze minutos em média, sendo conduzido pelo interlocutor, que oferece uma avaliação global do desempenho de cada candidato. O outro examinador não participa da interação, no entanto, tem como único foco ouvir e fazer a avaliação da PO de cada examinando. Vale mencionar que em caso de número ímpar de candidatos, a última interação é feita com três examinandos com a duração de vinte minutos.

O teste se divide em quatro partes, todas avaliadas: (Parte 1) uma entrevista com perguntas pessoais aos examinandos (*interview*); (Parte 2) comparação e contraste entre figuras (*long turn*); (Parte 3), solução de problemas (*collaborative task*); e (Parte 4) discussão sobre a Parte 3 (*discussion*). O objetivo do teste é o de proporcionar aos examinandos a oportunidade de demonstrar sua capacidade de usar suas habilidades de fala efetivamente.

3.2.1.2.2 FCE Speaking Test: o construto

Nesta pesquisa, entende-se por construto a habilidade que é medida por um teste (READ, 2000). O construto de um teste pode ser considerado tanto pelo domínio sobre o qual as interpretações são feitas, tendo por embasamento as notas obtidas no teste, como por meio dos critérios que constituem o teste. Optou-se por abordar o construto a nível de domínio linguístico, e os critérios são discutidos na seção sobre os procedimentos de avaliação do teste.

Assim, de acordo com Galaczi e Khalifa (2009), a abordagem de oralidade dos exames de Cambridge está fundamentada nos modelos de competência comunicativa, incluindo a capacidade de linguístico-comunicativa de Bachman (1990) que por sua vez, baseia-se no estudo de Canale e Swain (1980) e Canale (1983), além de trabalhos de outros estudiosos da área de avaliação e da metodologia por tarefas (SKEHAN 2001; WEIR, 2005b, apud GALACZI e KHALIFA, *op. cit.*). De acordo com a visão global do projeto de Cambridge

ESOL a respeito de desempenhos nos testes orais (2009), as características de avaliações orais refletem o construto subjacente da fala. Uma das características é o uso de testes diretos, aplicados por meio de entrevistas individuais, ou seja, no formato face a face. Os testes diretos objetivam assegurar que a fala gerada esteja engajada no mesmo processo de fala em situações que não são de teste, refletindo a ideia de que a fala não tem apenas a dimensão cognitiva, mas sim, sócio-cognitiva (CAMBRIDGE ESOL, 2009). Vale lembrar que o teste oral do FCE vem sendo, desde o estudo de Saville (1999), submetido a constantes revisões de maneira que possa refletir e acompanhar as mudanças no processo de ensino de LI.

Ressalta-se aqui a questão da autenticidade de um teste, atrelada à noção de validade que, segundo Fulcher e Davidson (2007), considerando se o instrumento mede de fato o que pretende. Essa preocupação com a autenticidade, validade e confiabilidade de um instrumento de avaliação é outra característica dos testes orais de Cambridge ESOL. A autenticidade do conteúdo dos testes e das tarefas, assim como a autenticidade da interação do candidato com o conteúdo (BACHMAN, 1990, apud CAMBRIDGE ESOL, *op. cit.*). Além de informar o formato de um teste oral e o modelo de tarefa, o construto de capacidade de língua falada também molda a escolha e definição de critérios de avaliação.

3.2.1.2.3 FCE Speaking Test: as tarefas

As tarefas usadas nos exames de Cambridge ESOL refletem, segundo Galaczi e Khalifa (*op. cit.*), o uso de mundo real e são relevantes aos contextos e propósitos de uso dos candidatos. Cada uma das quatro partes que compõem o teste é formada por um tipo de tarefa (vide Anexo 1). Na primeira parte, os candidatos têm a oportunidade de mostrar a capacidade em usar a língua em uma interação para fornecer informações pessoais. Os examinandos respondem a uma série de perguntas sobre o próprio cotidiano, como experiência profissional,

esportes de que gostam, viagens, lazer, experiências passadas, circunstâncias presentes e planos futuros.

As respostas devem ser completas e espontâneas. Espera-se que os examinandos respondam às perguntas do interlocutor e ouçam o que o outro candidato tem a dizer. Nesta parte do teste, os candidatos podem interagir entre si, embora não haja necessidade. Essa socialização, além de ser uma maneira natural de começar uma interação, proporciona um momento para que os examinandos se coloquem à vontade para lidar com as tarefas mais específicas das partes seguintes. O excerto 10 ilustra o desempenho das participantes PC e LG nessa primeira tarefa. Vale lembrar que os participantes são identificados por meio de abreviações, bem como as examinadoras (doravante ER):

Excerto 10

ER	01	<i>[nome da participante A11] right? + first of all + I'd like to know something about you + so + I'm going to ask you some questions + right? + and + please speak: loud enough so that we can hear you + ok? + so + let's start + ah + [nome da participante] + where are you for + from [nome da participante]?</i>
	02	
	03	
	04	
PC	05	<i>yeah + I'm from Brazil + and: I live here in Sao José do Rio Preto + <u>I've been living here since</u>: ah [3] no + <u>for</u> + three years + I've been living here + yes + my family is from Nova Granada + yes + they live there + all my family + and + I've been living here because I have to study + and I have to work + and <u>I don't have enough time</u> to travel everyday + so + I stay here</i>
	06	
	07	
	08	
	09	

FCE 1 – Participantes PC e LG

Observa-se, de acordo com o excerto 10 que, na primeira tarefa do teste não há uma grande evidência de produção de vocabulário de baixa frequência, ou seja, de palavras mais sofisticadas e raras da língua. No entanto, mesmo por conta da linguagem utilizada pela examinadora e pelo tipo de tarefa, uma entrevista, a presença de expressões formulaicas é mais recorrente, conforme ilustrado pelos grifos do excerto.

É importante ressaltar que esta pesquisa considera como expressão formulaica, uma sequência, contínua ou descontínua de palavras que é, ou até mesmo parece ser, pré-fabricada (WRAY, 2002), conforme já apresentada no arcabouço teórico. Dessa maneira, e segundo

Wray (*op.cit.*), o presente estudo adota a visão de expressão formulaica proposta pela autora, que também considera esse tipo de expressão como uma combinação de palavras armazenada e recuperada da memória no momento do uso, sem estar necessariamente sujeita à geração por meio da gramática.

Ressalta-se também que Read e Nation (2006) analisam a produção de vocabulário no IELTS por meio de expressões formulaicas. Os autores afirmam que diferentes linhas de pesquisa de vocabulário podem ser consideradas, como a de Wray (*op.cit.*) sobre expressões formulaicas, e consideram o trabalho da autora, desenvolvido na Universidade de Cardiff, no Reino Unido, como precursor para as pesquisas que envolvem itens lexicais de multipalavras. Ainda para corroborar esse tipo de estudo, Read e Nation (*op.cit.*) citam as pesquisas a respeito da aquisição de estruturas lexicais de multipalavras desenvolvidos por Norbert Schmitt e Zoltan Dornyei, na Universidade de Nottingham, também no Reino Unido. As referidas pesquisas, segundo Read e Nation (*op.cit.*), encorajam as investigações de avaliação da PO por meio de uma visão lexical, ainda que esse tipo de investigação enfoque características específicas do discurso. Em contrapartida, o estudo de Lazaraton (2002) acerca da estrutura do discurso em entrevistas orais, já discutido no capítulo de fundamentação teórica, se diferencia dos demais por ser mais amplo e estar continuamente em andamento com UCLES (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*).

Na segunda parte do teste, cada examinando tem a oportunidade de falar durante um minuto, sem interrupções. A tarefa consiste em comparar e contrastar duas fotografias coloridas, além de comentá-las em resposta a uma pergunta feita pelo interlocutor. Espera-se que os candidatos apontem as diferenças e semelhanças entre as fotos e então respondam à questão, que também aparece na forma escrita no alto da folha com as figuras, no intuito de auxiliar o cumprimento da tarefa. Os examinandos têm a chance de mostrar sua capacidade de organizar ideias, expressar-se coerentemente utilizando linguagem apropriada. Enquanto

um dos examinandos fala sobre suas figuras, o outro candidato ouve e faz um breve comentário sobre o tema ao final. A tarefa está ilustrada no excerto 11:

Excerto 11

ER	01	<i>ok + so + I'll show you pictures here [6] about country life + so + ah + these pictures</i>
	02	<i>show people at work or at play in the countryside + ok? + so + ah + I'd like to +</i>
	03	<i>compare and contrast the situations + saying what you think + the countryside means to</i>
	04	<i>these people [3] then + say which of this attitudes to the countryside is nearest to your</i>
	05	<i>own [3] ok? + can you start [nome da participante]?</i>
AP	06	<i>yes + in my first picture I can see a man [2] in a mountain + I think is this + ah + yes +</i>
	07	<i>probably is this + a man in a mountain + the second pic + picture I see a man in front of</i>
	08	<i>a door + probably he is <u>delivering</u> + ah + <u>a bouquet of flowers</u> + the third picture + I</i>
	09	<i>see ah + two <u>firemen</u> + ah + they're trying + to: + to save a person + I don't know +</i>
	10	<i>maybe in the <u>truck</u>: + and in the last picture I say + I see + a + woman + in front + ah +</i>
	11	<i>in a <u>TUnnel</u> + I don't know where is she + probably in a <u>tunnel</u> + and there is a man</i>
	12	<i>also + in + in this last picture [3] so + I think + they're + they're trying + the pictures</i>
	13	<i>are trying + the + the <u>outside</u> + and [3] the two <u>professions</u> + the first + the first man +</i>
	14	<i>in the mountain + and the fireman + and + inside + the + the + the first man + the</i>
	15	<i>second picture that shows a man delivering a bouquet of flower + and in the last picture</i>
	16	<i>+ there is a woman inside a tunnel + they're trying to contrast this + outside + and</i>
	17	<i><u>inside</u> + I don't know</i>

FCE 2 – Participantes AP e JC

As palavras sublinhadas no excerto indicam o uso de vocabulário adequado à figura descrita, embora não haja uma grande variedade de formas de baixa frequência, a participante AP utiliza-se de palavras de alta frequência. No entanto, observa-se a expressão *bouquet of flowers* (linha 08) e palavras apropriadas como *deliver*, *firemen* e *tunnel* (linhas 08, 09 e 11), caracterizando a produção de vocabulário da participante como de boa qualidade, uma vez que foi capaz de descrever as figuras e cumprir a tarefa.

Já na terceira parte, os examinandos recebem instruções orais para a tarefa que devem desempenhar de forma conjunta. Há o estímulo visual, por meio de ilustrações, para que os candidatos promovam uma interação em que expressem e justifiquem suas opiniões de modo que atinjam uma decisão negociada sobre o tema da tarefa, que deve ser tomada somente após explorarem as possibilidades contidas na ilustração. Nesta parte, avalia-se a capacidade de

usar a linguagem para negociação e colaboração durante a tarefa. As questões também aparecem escritas no alto da folha que contém a ilustração, no intuito de auxiliar o cumprimento da tarefa. Conforme ilustrado no excerto 12, os examinandos têm a chance de mostrar sua competência linguística e sua capacidade de lidar com opiniões e ideias, e devem interagir adequadamente.

Excerto 12

ER	01	<i>ok + very good + now + have a look at this + all right? + you have lots of photos +</i>
	02	<i>showing places to go in a city + all right? + imagine you two are having a day off + in</i>
	03	<i>this city + I want you to talk about + together + on what to do and where to go + choose</i>
	04	<i>three places where you would like to go</i>
GL	05	<i>ah + I'd like to go to the castle + because I love <u>this kind of places</u> + and I have</i>
	06	<i>some kind of + <u>wish</u> + to go to these places + and to a football + ah football + <u>game</u> +</i>
	07	<i>because I didn't go in Brazil + to watch that + but + when you watch the + the games +</i>
	08	<i>in the television + of + the europe games + like England <u>championship</u> + is a lot of + is</i>
	09	<i>much more nice + the <u>stadium</u> + you can sit in front + and there is no wall [3] protecting</i>
	10	<i>[3] so which one would you go?</i>
JN	11	<i>because you have a (INCOMP.) and all the things + and + <u>in addition</u> + I think</i>
	12	<i>that + a I have never go to the museum + so I would like to go to a museum</i>
ER	13	<i>you have to choose three + both of you ((risadas))</i>
GL	14	<i>where we would go together?</i>
ER	15	<i>together ((risadas))</i>
GL	16	<i>so which one would you =</i>
JN	17	<i>the castle</i>
GL	18	<i>ok + so we would like to go the castle + then + the museum + and we have to</i>
	19	<i>choose one between the soccer game and the (INCOMP.)</i>
JN	20	<i>I'll go to the soccer game with you</i>
GL	21	<i>ok we go to the soccer game together</i>

FCE 2 – Participantes GL e JN

De acordo com a amostra de interação entre os examinandos GL e JN no excerto 12, é possível inferir que há uma tentativa maior de GL em conduzir e cumprir a tarefa. No início do excerto, observa-se que GL utiliza algumas palavras como *wish*, *championship*, *stadium* (linhas 06, 08 e 09), apropriadas para o tema discutido, e a expressão formulaica *this kind of place*, ainda que utilize a palavra *game* no sentido de *football match*. A participante JN apenas reage aos enunciados de GL, produzindo muito pouco durante a tarefa. No entanto, é possível

notar que ambos cumprem a tarefa, e a produção oral dos participantes tem a característica de vocabulário bem frequente da língua.

Na quarta e última parte do teste, a interação é direcionada pelo interlocutor, por meio de perguntas que promovam uma discussão a respeito do tópico da Parte 3. Os examinandos têm a oportunidade de mostrar que são capazes de aprofundar uma discussão sobre o assunto determinado. O excerto 13 ilustra essa parte, com os mesmos participantes do excerto anterior, para que se entenda a relação entre a Parte 3 e a Parte 4:

Excerto 13

ER	01 02	<i>((risadas)) all right + very good + AND: + I have some questions now + would you like to live abroad? why?</i>
GL	03 04	<i>well + I + I thought about it + but + nowadays + I would go + JUST + <u>if I broke with my girlfriend</u></i>
ER	05	<i>what kind of place would you choose? and why?</i>
GL	06 07	<i>I would go to Ireland + I ever + would + thought about go to Ireland + to know the culture + and the country =</i>
JN	08 09 10	<i>I would like to go to Japan + but my boyfriend would like to go to France + but + <u>in really</u> + in these moments + <u>I don't think I will</u> have a chance + to go to + these countries + but =</i>
ER	11 12 13	<i>so + if you have to choose between + more modern country or a more traditional one + an older one + which would you prefer? [4] like + for example + which one would you prefer New York city or Britain?</i>
GL	14	<i>I would prefer to go to Britain</i>
ER	15	<i>why?</i>
GL	16 17 18 19 20	<i>well + ah + is the same thing about Ireland + because I like to know the <u>culture</u> of the place + history of the places + and + I don't know + I saw images of the country + <u>movies</u> + and its very nice + how can I say? [4] you have the places + like England + big cities + and you have small + small + small [2] <u>villages</u> + you can go there and see the place + that I was talking about</i>
JN	21 22 23	<i>we (INCOMP.) a lot of time when we are in the university + and we always see a lot of people about Britain + so + <u>I want to know</u> these things that we have seen + to know more others</i>
ER	24	<i>that's the end of the test [2] thank you [2] bye bye</i>
JN	25	<i>bye</i>
GL	26	<i>bye</i>

FCE 2 – Participantes GL e JN

Uma vez mais, nota-se que o participante GL domina os turnos, e faz a tentativa mas não tem sucesso para usar uma *phrasal verb*, neste caso *break up* (linhas 03 e 04). A participante JN utiliza a expressão formulaica *I don't think I will*, mas seus enunciados se caracterizam como breves e com palavras de frequência alta.

Os participantes apresentam, de maneira geral, que são capazes de interagir com base em diversos tópicos e com hesitações ocasionais. Alguns participantes, no entanto, demonstram certa dificuldade com relação às formas linguísticas, mas conforme mostram os excertos, os erros gramaticais e lexicais não impedem a comunicação. Outros poucos participantes já não oferecem amostras de linguagem suficientes para o nível do teste (B2).

Após apresentar o teste oral do FCE, faz-se necessário resumir o detalhamento apresentado. O quadro 19 traz um resumo do teste:

Quadro 19: Descrição geral do teste oral do FCE

FCE speaking test: descrição geral	
Formato	4 partes
Duração	14 minutos
Padrão de interação	Dois candidatos e dois examinadores: o interlocutor e o avaliador. O interlocutor conduz a interação e avalia de maneira holística. O avaliador avalia analiticamente e não participa da interação.
Tipos de tarefas	Discussões curtas com o interlocutor e com o outro candidato, comparação e contraste de figuras por um minuto cada candidato, tarefa colaborativa envolvendo os dois candidatos e discussão.
Avaliação	Os candidatos são avaliados de acordo com o desempenho ao longo do teste.

3.2.1.2.4 FCE Speaking Test: a avaliação

No que concerne à avaliação da produção oral, os examinandos são testados pelos dois examinadores de acordo com seu desempenho individual e não com relação um ao outro. O examinador que não participa da interação atribui notas de acordo com quatro critérios

analíticos: Gramática e Vocabulário, Gerenciamento do Discurso, Pronúncia e Comunicação Interativa (*Grammar and Vocabulary, Discourse Management, Pronunciation e Interactive Communication*). O interlocutor atribui uma nota de 0 a 5 para o desempenho global do examinando no teste oral, que é considerada juntamente com o desempenho nos demais módulos do exame (*Reading, Listening, Writing e Use of English*) para se formar o conceito atribuído para o candidato, de A a E, sendo que são considerados habilitados dentro do nível B2 apenas os que obtêm os conceitos A, B ou C.

O quadro 20 apresenta as notas atribuídas aos simulados feitos pelos participantes. Vale lembrar que essas notas correspondem ao teste oral do FCE em dois momentos, um aplicado ao início e outro ao final do semestre.

Quadro 20: Notas dos participantes nos simulados dos testes orais do FCE

Participantes	Notas FCE 1 (0-5)	Notas FCE 2 (0-5)
AP	3,0	4,0
FL	2,5	2,0
GL	2,5	4,0
JC	3,5	4,0
JN	2,0	3,0
LG	4,0	4,0
LN	2,0	2,0
PC	3,0	3,5

Com relação ao critério de avaliação no teste oral que interessa a este estudo, Gramática e Vocabulário, vale ressaltar que este engloba o uso correto e apropriado de uma variedade de formas gramaticais e lexicais. Neste critério, o desempenho é observado por meio de eficácia do uso da língua na oralidade de uma maneira geral. No entanto, para entender melhor o que a avaliação desse critério envolve, é necessário consultar as escalas ilustrativas do CEFR (Anexo 7), que envolvem a oralidade e o vocabulário, de acordo com os níveis do quadro comum europeu.

Os critérios de avaliação e a realização global do teste oral FCE são detalhados conforme apresentados no quadro 21. Vale ressaltar que esses critérios constam do manual do exame⁶².

Quadro 21: Critérios analíticos de avaliação do teste oral do FCE

FCE <i>speaking test</i>: critérios analíticos	
Gramática e vocabulário	Uso correto e apropriado de uma série de formas gramaticais e lexicais. O desempenho é observado em termos de eficácia total no uso da língua na interação oral.
Gerenciamento do Discurso	Capacidade que o candidato tem em conectar as elocuções para produzir discurso coerente sem hesitação excessiva. A expressão oral deve ser pertinente às tarefas e organizada de maneira lógica para o desenvolvimento dos temas ou argumentos exigidos pelas tarefas.
Pronúncia	Capacidade de produzir elocuções inteligíveis para cumprir os requisitos da tarefa. Estão incluídos ênfase e entonação assim como sons individuais. Os examinadores se colocam no lugar de alguém que não é especialista de ESOL e avaliam o impacto total da pronúncia e o grau de esforço para entender o candidato.
Interação Comunicativa	Capacidade de participar ativamente do desenvolvimento do discurso. É necessária uma capacidade de participar na variedade de situações do teste e de desenvolver discussões sobre diversos tópicos por meio de introduções e respostas apropriadas. Refere-se ao uso de estratégias para se manter a interação em um nível apropriado durante o teste de forma que as tarefas sejam cumpridas.
Realização global	Eficácia total em lidar com as tarefas nas quatro partes do teste oral do FCE. A nota global é uma nota impressionista independente que reflete a avaliação do desempenho do candidato da perspectiva do interlocutor.

Com base no estudo a respeito do desempenho nos testes orais de Cambridge ESOL feito por Galaczi e Khalifa (*op. cit.*), é o construto subjacente à capacidade para a língua falada que modela a escolha e a definição dos critérios de avaliação que envolve Gramática e Vocabulário, Gerenciamento do Discurso, Pronúncia, e Interação Comunicativa. Os exames

⁶² Tradução minha para os critérios de avaliação do teste oral do FCE apresentados no quadro.

de Cambridge ESOL fazem uso de critérios analíticos e globais, o que permite enfocar tanto o desempenho de discurso geral como o desempenho em características específicas como a variedade lexical, acuidade gramatical e controle fonológico.

A figura 16 ilustra essa informação com base nos critérios Vocabulário e Gramática. A avaliação completa consta dos anexos desta tese. A avaliação demonstrada na figura, desenvolvida pelo grupo de pesquisa de Cambridge ESOL, foi feita pelo avaliador a respeito de um participante da Suíça e consta de um documento da instituição.

Figura 16: Exemplo de comentários de desempenho no teste oral FCE – Nível B2/CEFR

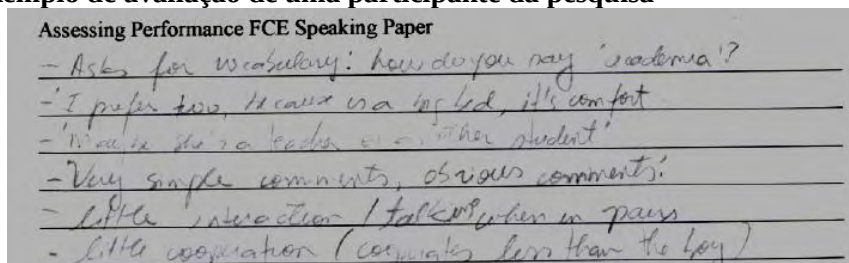
Rino: Level B2 In global terms, Rino fulfils all the requirements of B2: he interacts confidently on a range of topics, producing reasonably accurate stretches of language at even tempo. However, his performance is not consistent across the criteria and throughout the test. At some points during the test, some aspects of his performance achieve a B2+ standard, while in other respects he performs at B1+ level. Range (B2): Rino has a range of linguistic resources available, (<i>"waterfall, "people who are walking through the park and relaxing", "talking to each other" "enjoy the whole night...dancing and drinking" "for all the people, from young to old"</i>) although it is not always used accurately. There is some repetition of language (<i>"a lot of....", "I like to"</i>), but he has just enough range of language to be able to express himself without much obvious searching for words. Accuracy (B1+/B2): Rino uses some constructions accurately, (<i>"That's quite nice, to go on Saturday or Sunday to a big market to go around"</i>) but there are frequent errors (<i>"free activities", "I look very much television", "an own flat", "I'd like to prefer....", "That can be a market", "taking a bath in the sea" (having a swim in the lake), "drinking something", "watching to the museums", "why you think that?", "I was a week ago in London, and I also like to go another time there, because there's a big city, a lot of things you can look, I like to see this city again"</i>). Although these errors do not impede understanding, he could not be said to maintain the relatively high degree of grammatical control required at B2, because there are elements of the "reasonable accuracy" associated with B1+.
--

De acordo com esse documento a respeito de desempenhos de candidatos em relação aos níveis do CEFR, disponibilizado por Cambridge ESOL e o Conselho Britânico, alguns exemplos de avaliação feitos por ESOL foram publicados e acompanham também a gravação em áudio. O objetivo, segundo as informações contidas no documento (s/d), foi o de compartilhar informações com outros profissionais envolvidos na área de avaliação de PO.

As notas atribuídas aos participantes dos testes desta pesquisa englobam todos os critérios anteriormente mencionados. De acordo com as anotações feitas pelas examinadoras e disponibilizadas para esta pesquisadora, observou-se que tais anotações seguem o mesmo

procedimento de ESOL. A figura 17 exemplifica a maneira como foram feitas as anotações a respeito dos participantes:

Figura 17: Exemplo de avaliação de uma participante da pesquisa



Observa-se na figura 17 que a examinadora anota amostras da linguagem que se faz relevante para a avaliação e atribuição de nota da participante LN, como por exemplo: *Asks for vocabulary: how do you say 'academia'?* e *I prefer too, because is a big bed, it's comfort* que podem ter influenciado a avaliação do critério de vocabulário, bem como *Very simple comments, obvious comments; little interaction/talking when in pairs*, anotações referentes à interação. A nota atribuída a essa participante foi 2.0, ou seja, menos de 50% da nota máxima, 5.0.

3.2.1.2.5 FCE Speaking Test: as escalas de proficiência

Segundo Galaczi e Khalifa, (*op. cit.*), as escalas de proficiência dos principais exames de Cambridge ESOL, ou seja, os que compõem o *Main Suite*, KET, PET, FCE, CAE e CPE, se estendem por cinco níveis globais do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (*Common European Framework* – doravante CEFR⁶³). Esse quadro, CEFR, consiste de um documento publicado pelo Conselho da Europa (COE) em 2001, com o objetivo de

⁶³ As escalas do CEFR utilizadas nesta pesquisa encontram-se no Anexo 2.

embasar e padronizar a elaboração de programas de ensino de línguas, exames, elaboração de materiais didáticos, etc., por meio de uma ação conjunta nesse domínio.

Além do CEFR, é importante citar que a ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) possui um quadro de referência (*ALTE Framework*) que se alinha com o CEFR, no intuito de permitir uma comparação direta entre os níveis de proficiência. Para tanto, a ALTE⁶⁴ desenvolveu afirmações que descrevem os níveis de proficiência, chamadas '*Can Do*' statements, ou seja, afirmações para definir o nível de linguagem que os examinandos são capazes de produzir em diferentes níveis e contextos, o que facilita entender cada nível em relação ao que o candidato realmente faz.

Tanto o CEFR quanto a ALTE possuem escalas globais e analíticas para a definição dos níveis de proficiência. O quadro 22 apresenta a escala global de produção oral correspondente ao nível B2 do CEFR, ou seja, o nível do FCE. Já no que concerne às habilidades de compreensão e produção oral, o quadro 23 apresenta a escala de capacidade geral da ALTE. Os quadros 22 e 23 são apresentados na sequência.

Quadro 22: ALTE – Escala Global de Avaliação de Produção Oral

CEFR - Global Oral Assessment Scale	
B2	<i>Expressa pontos de vista sem dificuldade visível.</i> É capaz de interagir em uma grande variedade de tópicos e produzir expansões de linguagem em uma velocidade razoavelmente constante. É capaz de fornecer descrições claras e detalhadas em uma grande variedade de assuntos relacionados à própria área de interesse. Não comete erros que causam incompreensão.

Quadro 23: ALTE – Capacidade Geral para compreensão e produção oral

ALTE ' <i>Overall General Ability</i> ' listening & speaking - Nível B2, ALTE 3	
B2 (ALTE 3)	É capaz de entender ou falar sobre tópicos familiares ou acompanhar uma conversação sobre uma grande variedade de tópicos.

⁶⁴ www.alte.org

Somando-se às escalas globais do CEFR e ALTE, as escalas analíticas complementam o processo de avaliação desenvolvido por Cambridge ESOL. O que se percebe é que, as escalas do CEFR (vide Anexo 7) e as afirmações da ALTE (*Can do statements* – vide Anexo 8) representam um direcionamento para o esclarecimento dos critérios envolvidos nas faixas de proficiência. É importante ressaltar que os envolvidos na avaliação de PO que utilizam tais escalas necessitam ter um conhecimento profundo do conjunto de critérios específicos a fim de embasar a utilização das escalas holísticas. Um maior detalhamento do conteúdo das escalas analíticas é apresentado na seção 3.3 deste capítulo, que trata do processo de validação.

Os exames de Cambridge ESOL têm a preocupação de refletir o conteúdo do CEFR, que é reconhecido internacionalmente e norteia a grande maioria de pesquisas em avaliação de línguas. O quadro representa a habilidade linguística descrita em uma escala de níveis que se estende do nível A1 para iniciantes ao C2 para os que atingiram o nível mais alto de conhecimento em uma determinada língua.

De acordo com o guia do professor para o quadro europeu comum (em inglês: *A Teacher's Guide to the Common European Framework*, s/d), há o consenso entre a maioria dos países que a aprendizagem de línguas pode ser estabelecida em três níveis: básico, intermediário e avançado. Assim, o CEFR se divide entre três níveis: A1 e A2 (básico), usuário independente – B1 e B2 (intermediário) e usuário proficiente – C1 e C2 (avançado), sendo que cada um desses três níveis principais se subdivide em dois, no intuito de facilitar a comparação com exames conhecidos. O quadro 24 e a figura 18 a seguir apresentam essa divisão de níveis do CEFR:

Quadro 24: Níveis do CEFR

The Common European Framework – CEFR LEVELS		
Proficient User	C2	Mastery
	C1	Effective Operational Proficiency
Independent User	B2	Vantage
	B1	Threshold
Basic User	A2	Waystage
	A1	Breakthrough

Figura 18: Principais exames de Cambridge ESOL por níveis da CEFR

CEFR	General English	
Mastery C2		CPE Certificate of Proficiency in English
Effective Operational Proficiency C1		CAE Certificate in Advanced English
Vantage B2		FCE First Certificate in English
Threshold B1		PET Preliminary English Test
Waystage A2	YLE Flyers	KET Key English Test
Break-through A1	YLE Movers	
	YLE Starters	
Common European Framework of Reference for Languages	Cambridge Young Learners English Tests	General English

Portanto, conforme ilustrado na figura 18, os exames de Cambridge ESOL se distribuem da seguinte forma: vão do KET, nível A2 do CEFR ao CPE, nível C2 do CEFR.

Dessa maneira, a vinculação entre os exames de Cambridge ESOL e os quadros de referência da ALTE e CEFR se dá da seguinte forma (Quadro 25):

Quadro 25: Exames principais de Cambridge e os níveis do CEFR e ALTE

Cambridge Main Suite	CEFR levels	ALTE levels
CPE Certificate of Proficiency in English	C2	5
CAE Certificate in Advanced English	C1	4
FCE First Certificate in English	B2	3
PET Preliminary English Test	B1	2
KET Key English Test	A2	1

As designações dos principais exames de Cambridge ESOL (*Main Suite*) se baseiam em cinco dos seis níveis do CEFR, o que facilita a verificação de níveis de diferentes habilidades por parte dos envolvidos no processo de ensino e avaliação de línguas. A associação desses níveis aos da ALTE permite que a verificação também seja útil por parte de instituições empregatícias e de ensino superior, uma vez que essas instituições podem facilmente comparar as qualificações entre os níveis de exames em diferentes línguas e ver como as mesmas se relacionam a exames já existentes e conhecidos em seus países.

Nesse sentido, Galaczi e Khalifa, (*op. cit.*) asseveram que, para os exames de Cambridge ESOL, os cinco níveis globais do CEFR (A2 a C2) ampliam-se em subníveis (*bands*), ou seja, em faixas, para que haja uma possibilidade de uma distribuição mais adequada dos candidatos. Segundo as autoras, cada um dos níveis globais da escala de PO de Cambridge ESOL se divide em 10 Faixas (*Band* 0, 1, 1.5, 2, 2.5, 3, 3.5, 4, 4.5, 5) que contêm as categorias “Gramática e Vocabulário”, “Gerenciamento do Discurso”, “Pronúncia” e “Comunicação Interativa”. No entanto, a escala com a descrição do conteúdo de cada faixa,

ou seja, com os descritores que fazem parte de cada uma delas não é de domínio público ou consta dos manuais dos exames.

A utilidade do CEFR incide principalmente sobre a questão da padronização na especificação de níveis de proficiência, pois nem todos os envolvidos no processo de ensino e avaliação podem considerar o nível intermediário, por exemplo, de maneira invariável. O intuito do quadro é o de facilitar os processos de ensino e aprendizagem, e também o processo de avaliação, pois há a necessidade de se especificar o que os aprendizes são capazes de fazer em cada nível. Da mesma maneira, os professores de línguas necessitam saber como os níveis podem orientar o ensino e a maneira como selecionam livros didáticos e outros materiais.

Em suma, ainda que haja críticas ao CEFR, no que concernem análises empíricas envolvendo dados estatísticos, o quadro europeu comum tem a função de oferecer uma linguagem padrão para se descrever o processo de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas. Essa função do quadro pode direcionar os estudos em andamento ou futuros no caminho para a definição de parâmetros que avaliem a PO de uma maneira padronizada e válida, com base em estudos em andamento que envolvem o CEFR. Tais estudos consideram o quadro como um modelo de avaliação de PO.

3.2.1.3 O teste oral do exame IELTS

O IELTS (*International English Language Testing System*) é administrado por uma parceria entre Cambridge ESOL, *British Council*⁶⁵ e IDP: IELTS Australia⁶⁶. Há estudos sendo desenvolvidos para alinhar o IELTS ao CEFR, uma vez que o exame se distribui no CEFR a partir do nível A2 adiante. O certificado tem dois anos de validade, uma vez que o manual do exame recomenda que os certificados obtidos após esse período devam ser aceitos

⁶⁵ <http://www.britishcouncil.org/new/>

⁶⁶ IDP Education Pty Ltd, www.idp.com.

apenas com comprovação de que o candidato continuou ativamente aperfeiçoando seus conhecimentos em língua inglesa.

Estudos estatísticos têm mostrado que o exame IELTS se populariza cada vez mais, tanto no que concerne ao número de candidatos ao exame como à quantidade de instituições profissionais e educacionais que reconhecem seu certificado. A certificação internacional oferecida pelo IELTS é reconhecida mundialmente como uma maneira eficiente de comprovar os conhecimentos em língua inglesa para aqueles que desejam ter acesso à educação e ao trabalho no mundo todo.

3.2.1.3.1 IELTS Speaking Test: o formato

O Speaking Test do IELTS consiste de uma entrevista individual (*face-to-face interview*) entre dois participantes, um examinador e um examinando. De acordo com as informações no site e materiais específicos sobre o exame (LAZARATON, 2002), o formato de entrevista individual é um dos métodos mais efetivos de se avaliar as habilidades de produção oral. Essas informações se baseiam no fato de que o examinador é treinado rigorosamente para interagir com o examinando e julgar a capacidade que o candidato tem de dialogar e não apenas responder aos recursos orais.

O teste é gravado em áudio, tem a duração de onze a quatorze minutos em média e se divide em três partes: (Parte 1) apresentação do examinador e uma entrevista composta por perguntas pessoais ao examinando (*introduction and interview*); (Parte 2) turno longo individual (*individual long turn*) baseado em insumo escrito; (Parte 3) discussão entre o examinador e o examinando (*two-way discussion*) acerca do conteúdo da Parte 2. Vale ressaltar que na Parte 2 o examinando tem um minuto para se preparar para o turno individual, podendo fazer anotações sobre o que deseja falar. O objetivo do teste é o de avaliar a

capacidade de usar as habilidades de fala de indivíduos que precisam trabalhar ou estudar em locais onde a língua inglesa é usada para a comunicação.

É importante mencionar que o exame IELTS tem duas versões: *Academic*, para aqueles que desejam frequentar cursos superiores em língua inglesa, ou *General Training*, para os estudantes de educação secundária. Há a possibilidade de se escolher entre uma das duas versões do exame, no entanto, é importante ressaltar que o teste de compreensão oral e o teste oral em si, são os mesmos para as duas versões. Assim, só há um tipo de teste oral do exame IELTS, que foi revisado no ano de 2001 acerca de seus critérios e formato.

3.2.1.3.2 IELTS Speaking Test: o construto

O exame IELTS tem sido amplamente pesquisado em todo o mundo, dado seu reconhecimento internacional. Publicações contidas no periódico a respeito do exame, o *IELTS Research Reports* e, mais especificamente os estudos que envolvem o teste oral do IELTS (TAYLOR, 2001a, BROWN 2006, BROWN e TAYLOR 2006, DEVELLE, 2008) a respeito das escalas, critérios, papel do examinador, etc., não explicitam o construto do teste. No entanto, é possível inferir o construto subjacente à produção oral observado nesse teste oral, uma vez que, os estudos se referem à habilidade de sobrevivência e comunicação em ambientes acadêmicos e de trabalho, mas, conforme ressaltado na subseção anterior, o teste oral do IELTS não tem uma versão acadêmica e outra geral, sendo um único teste oral no exame, que envolve tarefas e construto fundamentados na capacidade linguístico-comunicativa.

Assim, considerando construto como a habilidade que um teste mede (READ, 2000), o teste oral do IELTS tem por construto o desempenho na língua inglesa acerca da capacidade de interatuar em contextos de ensino superior e em ambientes profissionais, segundo

informações do *site*⁶⁷ do exame. Porém, o teste oral, que tem o formato de uma entrevista, é conduzido pelo examinador como uma conversa social na qual o candidato se expressa sobre seu passado, seu presente e seu futuro, e discorre sobre tópicos padronizados como, por exemplo, atividades culturais, turismo, família, vida escolar, cidades, estilos de vida, entre outros. Assim, infere-se que o construto também fundamenta-se nos modelos de competência comunicativa, caracterizando o teste oral como um instrumento que mede a produção oral na dimensão sócio-cognitiva, e no caso do teste oral do IELTS, tal dimensão envolve a comunicação em meios acadêmicos.

Vale lembrar que esta pesquisa adota a noção de construto como um conceito teórico que equivale à representação de uma capacidade subjacente que um teste mede (McNAMARA, 2000; FULCHER, 2003) e tal noção está fundamentada no domínio sobre o qual as interpretações são feitas e têm por base produção oral de vocabulário por meio do teste, uma vez que há a possibilidade de se considerar ainda os critérios que constituem o teste como forma de construto. No entanto, tais critérios serão abordados no item sobre a avaliação conduzida no teste.

3.2.1.3.3 IELTS Speaking Test: as tarefas

As especificações a respeito das tarefas que compõem o teste oral do IELTS constam do site e do manual do exame, além de serem objeto de estudo de pesquisas como a de Weir, O'Sullivan e Horai (2006). O IELTS é baseado em tarefas e reflete o tipo de tarefa que o candidato possa vir encontrar na vida real. Conforme dito anteriormente, o teste se divide em três partes, sendo que cada uma tem uma função específica em termos de padrão de interação, insumo de tarefa e produção do candidato (Brown, 2006).

⁶⁷ www.ielts.org

Na Parte 1, o candidato responde perguntas pessoais gerais sobre família, trabalho, estudos, interesses e uma variedade de tópicos familiares por aproximadamente cinco minutos. As perguntas são feitas oralmente pelo examinador, selecionadas a partir de uma grade de tópicos, sendo que, segundo Brown (2006), três tópicos diferentes são abordados nesta parte. O objetivo nessa primeira parte é que o examinando fale sobre algo de seu interesse, muitas vezes até porque está fazendo o exame, para que assim possa produzir oralmente com maior confiança. Essa parte do teste está demonstrada no excerto 14:

Excerto 14

ER	01	<i>yes? ah + we are gonna take + we are gonna have the first part with some personal +</i>
	02	<i>information ok? then I'll give you a card + you're gonna read this card + and talk about</i>
	03	<i>this topic for four minutes + and in the end I'm going to ask some questions for you + ok?</i>
	04	<i>so + first of all + ah + I'd like you to [pausa]</i>
	05	<i>ok + well + as you are in the last + you are in the last term + right?</i>
JC	06	<i>right</i>
ER	07	<i>I'd like you to talk about your plans</i>
JC	08	<i>my plans? + ah + I was talking + to ah + with the friends + and I was telling this +</i>
	09	<i>because + now + what I'm going to do + in my life + I'm not sure if I <u>look for a job</u> + if I</i>
	10	<i>will be a teacher + or + of if I will + go out of the country + to go + to <u>live abroad</u> for a</i>
	11	<i>while + ah + I'm a bit confused + right now + because + I DON'T KNOW! + it's + it's</i>
	12	<i>very <u>hard</u> to /</i>
ER	13	<i>yes + it is + do you work?</i>
JC	14	<i>yes + <u>I work as a teacher</u> + but + <u>just like private teacher</u> + for some children + in a [2] in</i>
	15	<i>a house + BUT + I'm not sure if I'll look for a job + like a + a language school + or + in</i>
	16	<i>another kind of public school + or make some (test) to be a teacher in a public school + so</i>
	17	<i>+ I don't know</i>
ER	18	<i>and if you <u>go abroad</u> + where you would like to go?</i>
JC	19	<i>ah + I'd like to come + ah + to + go again for + where <u>I used to live</u> there + because last</i>
	20	<i>year + and in the beginning of this year + I lived there for five months + so</i>
ER	21	<i>how nice + in?</i>
JC	22	<i>the place is like (INCOMP.) + it's the border + yes</i>
ER	23	<i>it's <u>amazing</u></i>
JC	24	<i>yes it's <u>amazing</u> + it's very beautiful + and + then + I worked there + so I have some</i>
	25	<i>contacts + all of them will (find) me again + I have a lot of friends there + <u>it was really</u></i>
	26	<i><u>nice</u></i>
ER	27	<i>yeah maybe you should</i>
JC	28	<i>yeah this is my <u>first option</u></i>
ER	29	<i>yes + seems a very nice option + isn't it?</i>
JC	30	<i>yes + because there + near the place + in the (INCOMP.) where I used to live + there is a</i>
	31	<i>(INCOMP.) + it's a big city like in [nome da cidade no Brasil] + and + then there is a</i>

	32	<i>good <u>college</u> there + I can make some + ah [2] <u>apply for</u> [2] a new + for a post graduation</i>
	33	<i>+ or another course + so + it's my first option + I'm not sure</i>

IELTS 2 – Participante JC

O excerto 14 ilustra como a participante é capaz de se comunicar com certa eficácia e produz expressões como *I work as a teacher* embora na sequência imediata erre a expressão *just like private teacher* (linha 14). As hesitações são pouco frequentes, mas infere-se que ocorrem por conta da busca pela palavra certa como ao dizer *apply for* (linha 32), uma expressão menos frequente na língua. As palavras se caracterizam como de alta frequência de maneira geral.

A Parte 2 envolve comentar um tópico com base em um insumo escrito contido em um cartão (vide Anexo 9), entregue ao candidato, que contém a tarefa e pontos que enfocam o conteúdo. A tarefa tem a duração de três ou quatro minutos, sendo que antes de começar a falar o candidato tem um minuto para a preparação. Ao final da tarefa, o examinador faz uma ou duas perguntas a respeito do tópico abordado, neste caso sobre um lugar que tenha um significado especial para o examinando, conforme apresentado no excerto 15:

Excerto 15

ER	01	<i>all right + so this is + let's move on to part two + this is this is the topic you should talk</i>
	02	<i>for one or two minutes + but before you talk AP + I'll give you one minute to think about</i>
	03	<i>that + and prepare yourself + if you want you can write something + ok? + to help you +</i>
	04	<i>and then I'll tell you when you can start</i>
AP	05	<i>ok</i>
ER	06	<i>((A examinadora, ER, aguarda 54" enquanto AP se prepara)) all right?</i>
AP	07	<i>ok</i>
ER	08	<i>so tell me</i>
AP	09	<i>so + ah + a place that has a special meaning for me + is my house +</i>
ER	10	<i>uhum</i>
AP	11	<i>yes + because + <u>my father bought my house</u></i>
ER	12	<i>how nice</i>
AP	13	<i>and + then + ah + it has a special meaning + because + ah + long time ago he lost his job</i>
	14	<i>+ <u>we needed to sell the house</u> + so + <u>the</u> [3] <u>feeling of losing</u> my house was terrible for me</i>
ER	15	<i>I see</i>
AP	16	<i>I was rise there I spent a <u>whole life</u> there + when he say + oh + we need to sell the house +</i>

	17	<i>it was terrible for me + <u>I don't know</u> + <u>I grew up there</u> + and everything + my history is</i>
	18	<i>there + so + is a small house + but it has a special meaning for me + there is a garden +</i>
	19	<i>sound + what sound + <u>they ask what sound translates the place</u> + I think it's the birds + I</i>
	20	<i>think it's the best place for me</i>
ER	21	<i>ok</i>
AP	22	<i><u>I wouldn't sell my house for any reason</u> + for no reasons</i>

IELTS 1 – Participante AP

Percebe-se que a participante AP é capaz de se comunicar efetivamente e faz uso de expressões formulaicas como *the feeling of* (linha 14), *whole life* (linha 16) e *I don't know* (linha 17), considerando que esta análise acede à concepção de expressão formulaica como uma sequência de palavras pré-fabricada que é recuperada da memória no momento do uso (WRAY, 2002; READ e NATION, 2006). A participante reproduz uma das instruções *they ask what sound translates the place* (linha 19) para compor seu enunciado e cumprir a tarefa.

De acordo com Brown (2006) e também com o manual do exame, na Parte 3 o candidato é engajado em uma discussão a respeito de tópicos e conceitos mais abstratos, baseados em perguntas orais ligadas ao tópico da Parte 2. Essa discussão dura por volta de quatro minutos. O excerto 16, com a mesma participante do excerto anterior, corresponde à Parte 3:

Excerto 16

ER	01	<i>what: + how long have you lived there?</i>
AP	02	<i>ah twenty one years ((risadas))</i>
ER	03	<i>your whole life ((risadas))</i>
AP	04	<i>yes + <u>all my life</u> ((risadas))</i>
ER	05	<i>why + do you think [3] ah + as you said + that you wouldn't sell your house + I</i>
	06	<i>understand that: + ah + that's related to the problem that you had in past + <u>but one day</u></i>
	07	<i>you will have to leave you house + why do you see + or <u>why do you imagine + you could</u></i>
	08	<i><u>leave your house for</u> + for what reasons?</i>
AP	09	<i>no + I won't leave my house + but + I can come back + because my parents live there</i>
	10	<i>+ so + but + <u>when my father said that we needed to sell the house + it was different</u> + I</i>
	11	<i>could never return to my house =</i>
ER	12	<i>yes + I understand</i>
AP	13	<i>it's different now + <u>if I need to study + to marry</u> + <u>I don't know</u> + I can return to my</i>
	14	<i>house + but if they have sell the house</i>

ER	15	<i>that would be the problem</i>
AP	16	<i>yes + that would be the problem</i>
ER	17	<i>so + you would consider leaving home to study + or to marry</i>
AP	18 19	<i>[marry] + for another reasons + no problem + <u>whenever</u> I want I can come back to my house</i>

IELTS 1 – Participante AP

As expressões sublinhadas no excerto ilustram que a participante interage apropriadamente na tarefa, envolvida na negociação de significado (linha 10) colocada pela examinadora (linhas 07 e 08), apesar de a participante usar um vocabulário principalmente de alta frequência. Read e Nation (*op.cit.*) afirmam que a Parte 3 do teste oral do IELTS é a parte mais desafiadora do teste, percebe-se que a examinadora oferece subsídios de interação à participante, que responde adequadamente.

Após ilustrar o teste oral do IELTS, é também necessário resumir os detalhes apresentados. Um resumo do detalhamento do teste está apresentado no quadro 26:

Quadro 26: Descrição geral do teste oral do IELTS

IELTS <i>speaking test</i> : descrição geral	
Formato	3 partes
Duração	De 11 a 14 minutos
Padrão de interação	Entrevista individual: um candidato e um examinador, que conduz a interação e avalia de maneira holística. O teste é gravado para a avaliação analítica.
Tipos de tarefas	Entrevista sobre assuntos corriqueiros, turno longo de três minutos a respeito de um tópico escrito e discussão final.
Avaliação	Os candidatos são avaliados de acordo com o desempenho ao longo do teste.

3.2.1.3.4 IELTS Speaking Test: a avaliação

O exame tem a tradição de avaliar habilidades integradas, ou seja, é um instrumento que avalia as quatro habilidades com base em tarefas. Mesmo o teste oral tem essa característica de integração, pois envolve o desempenho do examinando a partir de insumos

orais e escritos. No entanto, tal integração no teste oral é mediada pelo interlocutor para que a compreensão do insumo não comprometa a habilidade de interação, de acordo com Taylor e Falvey (2007).

Para tanto, os examinadores do teste oral do IELTS têm papel fundamental na interação desenvolvida durante o teste, uma vez que devem obter amostras suficientes para a avaliação da produção oral do examinando. Assim, os envolvidos na atribuição de nota trabalham para o desenvolvimento de critérios claramente definidos e se submetem a procedimentos de controle de qualidade com vistas à padronização da aplicação e avaliação conduzida no IELTS.

A avaliação das habilidades linguísticas é precisa e relevante segundo o manual e estudos a respeito do exame, pois está baseada em padrões estabelecidos que vão desde o nível muito baixo de habilidade com a língua (*non-user*) até o nível mais alto de proficiência (*expert user*). Os resultados se classificam em uma escala de nove faixas (Anexo 10), com notas de 0 a 9 para cada módulo do exame e assim, uma nota global é calculada a partir da média obtida em cada módulo e reportada na escala que pode contar com intervalos de meio (0.5) ponto.

No que concerne à avaliação da produção oral, os examinandos são analisados de acordo com quatro critérios analíticos: Fluência e Coerência (*Fluency and Coherence*), Recurso Lexical (*Lexical Resource*), Variedade e Acuidade Gramatical (*Grammatical Range and Accuracy*) e Pronúncia (*Pronunciation*).

No teste oral do IELTS, os critérios de avaliação e o cumprimento global do teste oral são detalhados, conforme o quadro 27. Vale ressaltar que esses critérios⁶⁸ constam do manual e do *site*⁶⁹ do exame.

⁶⁸ Tradução minha para os critérios do IELTS apresentados no quadro.

⁶⁹ www.ielts.org

Quadro 27: critérios analíticos de avaliação do teste oral do IELTS

IELTS <i>speaking test</i>: critérios analíticos	
Fluência e Coerência	Este critério refere-se à capacidade de falar com níveis normais de continuidade, ritmo e esforço; e de unir ideias e linguagem de maneira a formar discurso conectado e coerente. Os indicadores principais de fluência são ritmo do discurso e continuidade do discurso. Os indicadores de coerência são sequenciamento lógico de frases, marcação clara dos estágios em uma discussão, narração ou argumentação, e o uso de meios coesivos (conectivos, pronomes e conjunções) tanto a nível de frase como entre frases.
Recurso Lexical	Este critério refere-se à variedade de vocabulário que o candidato é capaz de utilizar e à precisão com a qual significados e atitudes podem ser expressos. Os indicadores principais são variedade de palavras utilizadas, adequação e utilização de palavras apropriadas; e a capacidade de empregar circunlocuções (superar uma falta de vocabulário ao usar outras palavras) com ou sem hesitação.
Variedade e Acuidade Gramatical	Este critério refere-se ao uso apropriado e à variedade e acuidade de uso do recurso gramatical do candidato. Os indicadores principais de variedade gramatical são o tamanho e a complexidade das frases faladas, o uso apropriado de frases subordinadas, e a variedade de estruturas de frases, principalmente para movimentar elementos com foco na informação. Os indicadores principais de acuidade gramatical são o número de erros gramaticais em uma quantidade de discurso e o efeito comunicativo do erro.
Pronúncia	Este critério refere-se à capacidade de produzir discurso compreensível para cumprir os requisitos do teste oral. Os indicadores principais são a quantidade de esforço causada ao ouvinte, a quantidade de discurso que é incompreensível e a influência observada da língua materna.

A essa escala com os critérios analíticos somam-se descritores detalhados e desenvolvidos (Anexo 11) para delinear o desempenho oral nas nove faixas do IELTS. Esse é um diferencial acerca da avaliação neste exame, pois cada um dos quatro critérios é definido

de acordo com cada faixa, de 0 a 9, de domínio público, encontradas no já mencionado *site* do IELTS, e reproduzidas no Anexo 11. As notas obtidas pelos participantes da pesquisa estão dispostas no quadro 28, apenas com o objetivo de ilustrar os resultados de uma maneira geral.

Quadro 28: Notas dos participantes nos simulados dos testes orais do IELTS

Participantes	IELTS 1 (0-9)	IELTS 1 (0-9)
AP	4,0	7,5
FL	4,0	4,0
GL	3,5	5,0
JC	4,5	5,5
JN	3,5	3,5
LG	4,0	6,5
LN	2,5	4,0
PC	4,5	5,0

Cabe mencionar que anotações a respeito do desempenho dos candidatos foram feitas e a avaliação se deu da maneira descrita nesta subseção. Ou seja, foram utilizadas as escalas que serão discutidas ainda neste capítulo.

Em suma, a maneira como o IELTS disponibiliza as informações sobre o exame, principalmente a informação de critérios de avaliação por faixa é de grande relevância para os interessados no exame. É ainda de grande valor para o processo de avaliação de línguas.

Pesquisadores envolvidos em estudos a respeito do exame argumentam que o formato do teste oral contribui para a eficácia da avaliação do teste oral, uma vez que os examinadores são treinados para promover a interação de maneira que o candidato possa se expressar espontaneamente. O papel dos examinadores de testes orais é outro aspecto fundamental na área de avaliação, pois implica a questão confiabilidade e da validade do teste.

No entanto, cabe ressaltar que a presente pesquisa não enfoca os examinadores, mas é importante reconhecer que tal abordagem para avaliar a produção oral está fundamentada em muitas pesquisas a respeito da linguagem e comportamento do examinador, como, por

exemplo, os estudos desenvolvidos por Lazaraton (2002), que embasam a validação e revisão das escalas do teste oral.

3.2.1.3.5 IELTS Speaking Test: as escalas de proficiência

O exame IELTS, também administrado por Cambridge ESOL, se alinha ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR). No entanto, há uma diferença entre o IELTS e os exames principais de Cambridge ESOL no que concerne ao CEFR, pois o IELTS é um exame só e atribui uma nota de acordo com o nível do CEFR, enquanto os exames de Cambridge ESOL se dividem em diferentes exames para cada nível do quadro, conforme ilustra a figura 19, a seguir.

De acordo com um documento publicado no *site* do British Council (2004)⁷⁰, algumas indagações, sobre como as notas do IELTS se alinham aos exames principais de Cambridge ESOL no quadro CEFR, apontam para o fato de que é bastante difícil estabelecer comparações precisamente corretas entre esses exames e o IELTS, por conta da diferença entre padrão, propósito e formato dos exames. Além disso, o documento também pondera sobre a preparação dos candidatos para cada exame, que pode variar de acordo com cada indivíduo, que pode ter um desempenho melhor em um determinado tipo de teste.

É fundamental mencionar que as comparações mencionadas no documento dizem respeito às notas atribuídas e esta pesquisa não compara os testes com base nos resultados como um todo, mas sim, considera a análise de competência lexical como um dos aspectos que compõem as notas. A presente pesquisa considera a questão de um indivíduo ter um desempenho melhor ou pior em cada teste, de acordo com o objetivo de caracterizar a competência lexical por meio dos instrumentos em questão.

⁷⁰ [\\FS_EFL1\VOL2\MIS\Currency_and_recognition\Recognition\General_Enquiries\Tables - Useful Information\IELTSMainSuiteComparisonsNgfCef-March04.doc](#)

Figura 19: O exame IELTS juntamente com os principais exames de Cambridge ESOL por níveis da CEFR

CEFR	General English	Academic
Mastery C2	CPE Certificate of Proficiency in English	IELTS
Effective Operational Proficiency C1	CAE Certificate in Advanced English	
Vantage B2	FCE First Certificate in English	
Threshold B1	PET Preliminary English Test	
Waystage A2	YLE Flyers	KET Key English Test
Break-through A1	YLE Movers	
	YLE Starters	
Common European Framework of Reference for Languages	Cambridge Young Learners English Tests	General English International English Language Testing System

Ainda que tais considerações a respeito desse tipo de comparação sejam expostas, o documento oferece um quadro comparativo que elucida como as notas do IELTS se dispõem em níveis do CEFR de acordo com os exames de Cambridge ESOL. A figura 20 apresenta essa comparação a seguir. No entanto vale ressaltar que as notas do IELTS se referem à nota geral obtida no exame e não a um módulo em específico, como por exemplo, o teste oral.

Figura 20: Comparação das notas do IELTS, Cambridge Main Suite e os níveis do CEFR⁷¹

IELTS	Main Suite	CEF	Corresponding CEF Level	IELTS approximate band score
9.0				
8.0			C2	7.5+
7.0	CPE	C2	C1	6.5/7.0
6.0	CAE	C1	B2	5.0/5.5/6.0
5.0	FCE	B2	B1	3.5/4.0/4.5
4.0	PET	B1	A2	3.0
3.0	KET	A2		
		A1		

A comparação apresentada na figura 20 se baseia em um crescente número de pesquisas empíricas internacionais, segundo o documento expedido pelo British Council (2004). No entanto, mais pesquisas encontram-se em andamento no âmbito internacional para que se refine o mapeamento sobre a relação entre o IELTS, os exames de Cambridge ESOL e os níveis do CEFR.

Feita essa ressalva, retoma-se a análise do processo de avaliação desenvolvido no teste oral do IELTS. Aprofundando o que já fora mencionado, como nos demais módulos do exame, o teste oral do IELTS tem nove níveis de atribuição de notas para a proficiência, que se estendem de (1) não usuário (*non user*) a (9) usuário exímio (*expert user*). Os examinadores atribuem uma nota para os quatro critérios: Fluência e Coerência (*Fluency and*

⁷¹ Figura adaptada de [\\FS_EFL1\VOL2\MIS\Currency and recognition\Recognition\General Enquiries\Tables - Useful Information\IELTSMainSuiteComparisonsNqfCef-March04.doc](#)

Coherence), Recurso Lexical (*Lexical Resource*), Variedade e Acuidade Gramatical (*Grammatical Range and Accuracy*) e Pronúncia (*Pronunciation*), sendo que cada um dos critérios tem peso igual.

A versão pública dos descritores, referentes às notas de 0 a 9 (vide Anexo 11), foi desenvolvida com o objetivo de auxiliar a interpretação do nível de desempenho necessário para alcançar uma determinada faixa e se baseia nos quatro critérios envolvidos no teste oral do IELTS. Tal publicação é de suma importância para todos os interessados e envolvidos na área de avaliação de PO, pois a escala esclarece o quê é observado em cada faixa, auxiliando não só os candidatos ao exame, mas as pesquisas que objetivem trabalhar na mesma direção, rumo à padronização, escrutinização e validação de descritores de testes orais de acordo com níveis de proficiência.

A importância de pesquisas que visem especificar o que os examinandos são capazes de fazer de acordo com cada nível parece ser o caminho norteador para o ensino e o desempenho em testes de PO. Ganham com isso os protagonistas de exames (*stakeholders*), os examinadores e os examinandos, ou seja, todos aqueles envolvidos em um teste.

3.2.1.4 O teste oral TEPOLI

O TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa) é caracterizado como um instrumento de avaliação destinado a professores de inglês como língua estrangeira que tem por objetivo a coleta de dados para se obter corpora que representem a realidade da PO dos cursos de formação de professores. Utilizado como teste-piloto de avaliação de PO, o TEPOLI está inserido no projeto EPPLÉ, iniciado no ano de 2008 (CONSOLO et alii, 2008) e atualmente os dados obtidos por meio do TEPOLI ao longo de seis anos tendem a contribuir para a elaboração do teste oral que compõe o exame EPPLÉ.

Com base em artigos a respeito do TEPOLI (CONSOLO, 2002, 2005a, 2005b, 2006, 2007a e 2008; CONSOLO e TEIXEIRA da SILVA, 2007; BAFFI-BONVINO e COLOMBO, no prelo 2010), é possível observar que o teste sofreu algumas mudanças ao longo do período de aplicação, tanto no que concerne às tarefas quanto às escalas de proficiência utilizadas. Assim, nas próximas subseções, apresento as características do teste permeadas por um panorama cronológico de sua evolução ao longo do processo de sua elaboração.

3.2.1.4.1 TEPOLI: o formato

Em pares, o teste consiste de uma interação verbal, realizada em língua inglesa, face a face entre os examinandos e um examinador-interlocutor, na presença de um examinador-avaliador, no formato de uma entrevista (CONSOLO, 2004). O teste se estende de 20 a 30 minutos (BAFFI-BONVINO, 2007), tendo em média 25 minutos de duração. O interlocutor é responsável por conduzir a interação e oferecer uma avaliação global do desempenho de cada examinando ao final do teste, e o examinador-avaliador, que não participa da interação, mas tem como enfoque fazer a avaliação da PO de cada examinando.

O teste se divide em três fases distintas, e tem início com uma fase de aquecimento (*warming-up phase*), seguida da fase de avaliação (*assessment phase*) e tem seu término com a fase de opinião dos candidatos a respeito do teste e conclusão (*candidate's opinion and conclusion*). O objetivo do teste é o de se obter dados que representem a PO dos professores de inglês como língua estrangeira.

Cabe ressaltar que até atingir tal formato, o TEPOLI, quando aplicado pela primeira vez, consistia em uma entrevista individual, feita apenas entre examinador e examinando, tinha duração prevista de 15 minutos e era composto por três fases: Fase de Aquecimento, Fase de Avaliação e Fase de Opinião do Candidato e Conclusão. Nas aplicações seguintes do teste, em 2003 e em 2004, a interação era realizada do mesmo modo, alterando-se a duração

prevista do teste para 22 minutos, não devendo exceder o tempo de 25 minutos e, como no ano anterior, era composto por três fases. Outra mudança identificada se refere à fase de aquecimento, pois a apresentação das tarefas do teste deixa de ser feita em LM para ser realizada somente em LI. A partir de 2005, as entrevistas passaram a ser realizadas em duplas, sendo que o formato de três fases e a duração do teste foram mantidos até o ano de 2008.

3.2.1.4.2 TEPOLI: o construto

O construto medido pelo TEPOLI, em termos de domínio linguístico, fundamenta-se na proficiência oral dos professores de inglês para língua estrangeira (ILE), ou seja, o foco está no desempenho demonstrado pelo professor no que concerne à capacidade linguístico-comunicativa. Ou seja, o teste pretende medir a proficiência oral do professor de ILE.

Segundo Consolo (2007b), o conceito de proficiência sobre o qual se pauta a elaboração do instrumento em questão encontra-se discutido em Scaramucci (2000), e corrobora com as ideias de Bachman e Savignon (1986), Bachman (1988) e Lantolf e Frawley (1988). O conceito de competência, mais especificamente de competência linguística do professor de LE, por sua vez, de acordo com Consolo (2007a), envolve tanto a competência “geral”, que equivale à apresentada por falantes da mesma língua proficientes em diversos contextos sociais, quanto à competência específica, que neste caso, refere-se à utilização da linguagem em contextos de ensino e de aprendizagem de ILE.

Assim, segundo Almeida (2009), em seu estudo sobre o TEPOLI com foco no componente gramatical, houve na década de oitenta, o desenvolvimento de testes de proficiência para fins específicos, tanto acadêmicos quanto de certificação profissional. De acordo com Alderson e Banerjee (2001, apud ALMEIDA, *op.cit.*) a avaliação de proficiência para fins específicos como aquela em que tanto o conteúdo quanto o método do teste são provenientes de um contexto específico de uso da língua e não de situações em geral.

Almeida (*op.cit.*) afirma que testes de proficiência oral podem ser também testes de desempenho, quando se avalia a proficiência juntamente com outras habilidades. Assim, considerando o conceito de desempenho é possível inferir que o TEPOLI tem como proposta medir o vocabulário do professor de LE, que deve ser extenso e variado, além de considerar a acuidade gramatical, a fim de que o desempenho demonstrado seja eficientemente apropriado. Portanto, o construto do TEPOLI, considerado pelo domínio em que as interpretações são feitas, apóia-se em medir a capacidade linguístico-comunicativa do professor de ILE, ou seja, a proficiência oral, sendo que essa proficiência pressupõe, segundo Elder (2001), o domínio de uso da língua para o professor que envolve os aspectos que os falantes da L-alvo são capazes de fazer e as capacidades específicas do professor. No entanto, está também embasado nas notas obtidas no teste, bem como nos critérios envolvidos.

3.2.1.4.3 TEPOLI: as tarefas

Desde o início das pesquisas que envolvem o TEPOLI, o teste apresentou modificações importantes no que diz respeito aos procedimentos de aplicação e às tarefas a serem cumpridas pelos examinandos. Durante esse período, o teste manteve a divisão em três fases: a fase de aquecimento (*warming-up phase*), seguida da fase de avaliação (*assessment phase*) e por fim a fase de opinião dos candidatos a respeito do teste e conclusão (*candidate's opinion and conclusion*). No entanto, as três fases se modificaram acerca das tarefas que as compõem.

No que concerne às mudanças sofridas pelas tarefas do TEPOLI, ressalta-se que em sua primeira aplicação, a interação entre examinador e examinando baseava-se em figuras acompanhadas de pequenos textos extraídos de revistas ou de livros didáticos. As figuras tinham a finalidade de elicitar os tópicos da interação, sendo possível discutir desde assuntos elementares até assuntos mais complexos e abstratos. A fase de aquecimento era composta de

perguntas pessoais em LI a fim de diminuir o filtro afetivo do examinando. De acordo com Consolo (2004), a partir da segunda aplicação do teste, durante a fase de aquecimento, o examinando respondia a perguntas de cunho pessoal com foco específico em sua experiência como aluno ou professor de ILE. Na sequência, eram feitas as explicações a respeito de como o teste seria realizado fossem fornecidas, sendo que essas explicações eram feitas em LM até o ano de 2004.

A segunda fase envolvia a descrição de figuras acompanhadas de pequenos textos, das quais ele teria de escolher uma, a qual era analisada por dois minutos para, então, dar início à conversação sobre o tópico escolhido. Após a figura ter sido explorada, repetia-se o procedimento anterior, com mais um conjunto de figuras diferentes, sendo que esta fase durava de oito a dez minutos. Por fim, a terceira e última fase tinha duração prevista de dois a três minutos e consistia em coletar a percepção do entrevistado acerca do teste.

Diferentemente do teste aplicado no ano anterior, em 2003, a segunda fase do TEPOLI passou a ser composta por duas tarefas distintas de avaliação. A primeira delas consistia em descrever apenas uma figura, e não duas como em 2002. De quatro insumos visuais, o examinador tinha que disponibilizar três para que o candidato escolhesse um sobre o qual falaria. Dois tipos de insumos se caracterizavam como figuras e pequenos textos, e os outros dois apresentavam apenas figuras. Consolo (*op.cit.*) aponta que o segundo tipo de insumo foi o mais escolhido pelos examinandos na aplicação do teste feita no ano anterior. A segunda tarefa, por sua vez, consistia em uma simulação de aula, na qual o candidato tinha que corrigir erros na fala de supostos alunos. O examinador fazia o papel de aluno e o examinando, de professor. Uma cópia de um segmento de aula era entregue ao candidato para que fosse lida em silêncio e após a leitura, o examinador fornecia as instruções ao examinando, que teria de dois a três minutos para pensar sobre o que falaria. Iniciava-se, então, a simulação, ou *Roleplay*, sendo que a duração dessa fase estava prevista para variar de 13 a 17 minutos no

total. Após a fase de avaliação, dava-se início à última etapa do teste, na qual o examinador perguntava ao candidato se havia algum comentário ou dúvida acerca do teste. O examinando tinha a oportunidade de expor sua opinião a respeito da experiência de ter realizado o TEPOLI.

No período de 2005 a 2007, o teste manteve as três fases, sendo que a primeira fase permaneceu como nos anos anteriores. A segunda fase, por sua vez, é, ainda, composta por duas tarefas distintas, descrição de gravuras e uma simulação de aula. Entretanto, conforme apresentado por Fernandes (2007), a primeira tarefa passa a ser dividida em duas etapas, denominadas Parte A e Parte B. Na parte A, o examinando selecionava uma gravura dentre três que lhe eram apresentadas e iniciava a descrição. Ressalta-se que cada examinando deveria escolher uma gravura diferente. Ao término dessa primeira etapa, tem início a Parte B, em que os examinandos deveriam interagir a respeito de uma gravura e, nessa etapa, esperava-se que o candidato fosse capaz de descrever a figura a partir de um aspecto factual e em seguida levantasse suposições e estabelecesse comparações, ou seja, fosse capaz de falar a respeito de tópicos mais abstratos. A segunda tarefa era relativa à simulação de aula com correção de erros cometidos por supostos alunos e os candidatos revezavam-se nos papéis de professor e de alunos, em uma espécie de *Roleplay*. Fernandes (*op. cit.*) afirma que essa tarefa criava condições para que fosse produzida uma linguagem mais característica do professor, aproximando-se do contexto real de sala de aula. Assim, a partir de transcrições de trechos autênticos de aulas, os examinandos interagiam sobre os problemas de linguagem encontrados na suposta fala do aluno. A cada candidato era destinada uma transcrição diferente e os examinandos tinham liberdade para escolher quais questões iriam abordar, dentre problemas fonológicos, lexicais e sintáticos. Por fim, a última fase consistia na coleta da opinião dos examinandos a respeito da tarefa de correção de erros e do teste como um todo.

O formato do teste utilizado na coleta de dados deste estudo corresponde ao do ano de 2007. Assim, o processo de geração de dados se deu com o teste em suas três fases e quatro tarefas, que se caracterizam conforme exposto a seguir. As instruções para administração do TEPOLI (vide Anexo 13) direcionavam o examinador para que motivasse o examinando a falar a partir de aspectos factuais e, somente então, partisse para assuntos mais abstratos ou que estivessem relacionados com a experiência de vida.

A primeira fase do teste, fase de aquecimento, é composta por uma tarefa de interação que consiste de uma entrevista a respeito de informações pessoais e principalmente, no que concerne ao aprendizado dos alunos e suas experiências como (futuros) professores de ILE. Essa entrevista tem caráter informal, pois visa diminuir o filtro afetivo do candidato por meio de perguntas relacionadas a assuntos de interesse pessoal. No entanto, o candidato é responsável por manter a interação com o examinador, devendo fornecer respostas completas e claras. O excerto 17 traz uma amostra da entrevista do TEPOLI, com a dupla de participantes denominados LN e FL:

Excerto 17

ER	01	<i>uh: to begin our test I'd like to ask you some questions + ok?</i>
LN	02	<i>uhm uhm</i>
ER	03 04	<i>just to break the ice + and to get to know you a little bit right? + how long have you been studying English?</i>
FL	05	<i><u>ladies first</u></i>
LN	06 07	<i>I <u>haven't never</u> studied English <u>before I entered</u> here + and I study + <u>I have studied since 2002</u></i>
ER	08	<i>right + and + are you teaching + already?</i>
LN	09	<i>English no + I teach Portuguese</i>
ER	10	<i>Portuguese + where? where do you work?</i>
LN	11 12	<i>no + I + this year I + I didn't work + but I + in last year I + worked in [nome de uma cidade] + in another school in + (INCOMP)</i>
ER	13	<i>right + and do you like the experience? Do you like being a teacher?</i>
LN	14	<i>yes</i>
ER	15	<i>what about English? + would you like to be an English teacher?</i>
LN	16	<i>ah + teaching English is not my preference + but if + if it need + I will + no problem</i>
ER	17	<i>right + what you don't like + what you don't like about English?</i>
LN	18	<i><u>I have + a lot of problems with English</u> because + I/ I have I + I told + <u>I have never</u></i>

	19	<i>studied before then when I entered here + I found out a lot of problems because I didn't</i>
	20	<i>understand + nothing + and they/ another students + eh were prepared to + do this</i>
	21	<i>course + and I was not</i>
ER	22	<i>Ok</i>

TEPOLI – Participante LN

De acordo com o excerto, é possível observar que a participante LN apresenta dificuldades com relação à forma na língua e utiliza-se de vocabulário de alta frequência, ou seja, mais comuns na LI e não tão específicas. No entanto, observam-se algumas expressões de baixa frequência, menos comuns, como *before I entered here* (linhas 06 e 19) utilizada no sentido de *enter university*, e *found out* (linha 19).

A segunda fase é composta por duas tarefas e dura aproximadamente 15 minutos. Primeiramente os examinandos escolhem uma entre três ou quatro gravuras e têm de um a dois minutos para analisá-la e assim falam sobre a figura, descrevendo ou associando seu tópico às suas experiências pessoais, conforme ilustrado no excerto 18:

Excerto 18

ER	01	<i>ok + nex/ next part of our test will be about pictures ok? + I'll show you four pictures +</i>
	02	<i>and + you have to choose one picture each</i>
PC	03	<i>uhm uhm</i>
AP	04	<i>(do I have to choose the same pictures?)</i>
ER	05	<i>no</i>
AP	06	<i>no?</i>
ER	07	<i>you choose one she chooses one</i>
AP	08	<i>((risada)) we have the same <u>taste</u> ((risada)) <u>even or odd</u> ((risada)) [2] (INCOMP)</i>
	09	<i>{DESC}</i>
PC	10	<i>no problem + yes the same taste</i>
ER	11	<i>ok [2] so now I'm curious + about why you have chosen the picture + uh spend a few</i>
	12	<i>minutes just analysing it [1] and then I'll ask you the questions [15] ok?</i>
AP	13	<i>yeah</i>
ER	14	<i>so why have you chosen this picture? + what have called your attention?</i>
PC	15	<i>ok + oh I have chosen this one because the the picture shows a + <u>it seems to be</u> a mother</i>
	16	<i>and a daughter yes + and I like to + to say about + family + children mother and so on</i>
	17	<i>+ and for me + it's a beautiful picture because the mother is u:h teaching the + the little</i>
	18	<i>+ the little girl <u>how to ride a bicycle</u> yes + so I think that it is AP <u>part of + life/ of our</u></i>
	19	<i><u>lives</u> that is so important yes + <u>when our/ our parents can help us</u> + to: learn different</i>
	20	<i>things + and so one + and I think that <u>riding a bicycle</u> is part of our/ our <u>childhood</u> yes</i>

ER	21	<i>yeah</i>
PC	22	<i>every child likes to: + to ride a bicycle and uh: + it is only <u>white and black</u> yes + I like</i>
	23	<i>this eh to say about colors + yes + I prefer (INCOMP)</i>
ER	24	<i>really?</i>
PC	25	<i>yeah + really + and + I think that it's so beautiful because + the color + uh it seems to</i>
	26	<i>be <u>a little bit old</u> + but + in fact + I think + it's not + yes + eh maybe they are in the</i>
	27	<i><u>countryside</u> I don't know + yes because there are many trees + uh: [1] and the + bicycle</i>
	28	<i>is so big for this child + so I think that it's a little bit funny [1] sometimes when you +</i>
	29	<i>yes?</i>
ER	30	<i>ok</i>

TEPOLI – Participantes PC e AP

O excerto apresenta a primeira parte da tarefa, ou seja, a descrição da figura feita pela participante PC. Logo no início da tarefa, a outra participante apresenta a expressão *even or odd* (linha 08), de baixa frequência, demonstrando um envolvimento colaborativo entre as participantes durante a tarefa. A participante PC utiliza as expressões *it seems to be* (linha 15), adequada para a linguagem oral, e *part of life* (linha 18), uma expressão formulaica, além de palavras de baixa frequência como *countryside*. Cabe lembrar que a questão da frequência alta ou baixa de palavras tem como implicação a sofisticação lexical. Ou seja, a baixa frequência é caracterizada pelo vocabulário mais elaborado, menos comum. Já a alta frequência refere-se ao vocabulário mais comum na L-alvo, menos sofisticado. Deste modo, o excerto 19 apresenta a continuação do anterior, com a participante AP descrevendo as figuras que escolheu.

Excerto 19

ER	01	<i>what about your picture? + why have you chosen this picture?</i>
AP	02	<i>in fact I have chosen this one ((risada))</i>
ER	03	<i>ok + (INCOMP)</i>
PC	04	<i>(INCOMP)</i>
AP	05	<i>ok + no problem I'm fine [1] this seems to be a + a <u>mobile phone commercial</u> or +</i>
	06	<i><u>advertisement</u> + probably + and there are four people they are <u>wearing the same t-shirt</u></i>
	07	<i>+ and there is a: + a message + in this t-shirt + <u>that is probably a campaign about</u> + a:</i>
	08	<i>+ a good uh + a good price of + telephone calls + I don't know probably + and they are</i>
	09	<i>in the street + in a/ + a kind of + train or cart + yeah and they seem to be young people</i>
	10	<i>+ <u>modern people</u> + they are from different culture the first girl is probably a Japanese</i>

	11	<i>girl + the second one is probably an Australian or American + they seem/ they seem/</i>
	12	<i>they seems to be uh: + to be [1] to/ to be from different countries</i>
ER	13	<i>what do you think about + when you see this picture?</i>
AP	14	<i>[2] when I see this picture?</i>
ER	15	<i>or what do you associate this picture with?</i>
AP	16	<i>I don't know + I think the: + <u>it tries to show</u> uh: something funny + uh fun + because</i>
	17	<i>they they are in a train + they are travelling they are having fun + all of them are smiling</i>
	18	<i>+ and they are talking on the phone + <u>both of them</u> + and they seem to be <u>couples</u> + yes</i>
	19	<i>so uh + there are two uh women and two men so probably they are couples</i>
ER	20	<i>yeah</i>
AP	21	<i>and they are on a street + <u>not a busy street</u> + in a calm street + and they are <u>sharing</u> the</i>
	22	<i>same uh: t-shirt + mobile phone + the same company of mobile phone</i>
ER	23	<i>now you have the oportunity to talk about her picture</i>
AP	24	<i>really? ((risada))</i>
ER	25	<i>if you want + why did you like that picture so much?</i>
AP	26	<i>I don't know + I think it's called my/ it called my attention because of my/ of this mother</i>
	27	<i>that seems to be my mother</i>
PC	28	<i>yeahhhh</i>
AP	29	<i>yeah + so I remember + not the girl + but the mother seems to be my mother + so I'd</i>
	30	<i>like to talk about that + and I would associate with my mother + and uh my mother teach</i>
	31	<i>me how to ride a bike + for the first time + without the: [2] the + the <u>wheels</u> behind +</i>
	32	<i>and I think + it's a beautiful uh <u>scene</u> + a beautiful place + and it/ it has a message + the</i>
	33	<i>mother helped uh the girl uh + uh to to ride a bicycle + because uh generally + the the</i>
	34	<i>fathers teach the the children + the opposite + this is different + I like it very much</i>
ER	35	<i>ok + what about you + what can you say about her picture?</i>
PC	36	<i>uh + it seems to be an ad/ + an <u>advertisement</u> + I agree with AP uh: + it's so uh + it's so</i>
	37	<i>funny <u>because everybody is wearing the: same t-shirt</u> + yes [1] uh: + and: + I don't</i>
	38	<i>know + as she said they they seem + they seem to be from different countries yes +</i>
	39	<i>because one is Japanese + yes</i>
ER	40	<i>and what kind of message do you think this advertisement wants to convey putting people</i>
	41	<i>from different countries together?</i>
PC	42	<i>to <u>share information</u> + to commu/ uh <u>communicate</u> and so one yes + because when uh we</i>
	43	<i>use the phone + a mobile phone we are communicating and we can communicate with</i>
	44	<i>people from different places + and cultures</i>

TEPOLI – Participantes PC e AP

Para descrever sua figura, a participante AP se vale de palavras e expressões tanto de alta como de baixa frequência, grifadas no excerto. AP deduz uma visão interessante a respeito da figura e é capaz de falar sobre os aspectos contidos na imagem utilizando um vocabulário apropriado de maneira confiante. É possível inferir que a outra participante se apóia na descrição de AP para comentar a figura, um problema comum quando, nas duplas, se

tem um candidato menos competente que se sustenta na interação com base no quê o par mais competente realiza.

A segunda tarefa dessa fase é mais específica, um *roleplay* em que o examinando deve fazer o papel de professor e corrigir erros contidos em um pequeno excerto de sala de aula. A interação é feita entre os dois examinandos, que intercalam seus papéis de professor e aluno. O excerto 20 apresenta uma amostra da linguagem produzida no *roleplay* pelos participantes GL, como aluno, e JC, como professora bem como seus desempenhos na tarefa:

Excerto 20

ER	01	<i>ok + thank you [2] the next part + of our test will be a roleplay + ok? + so you</i>
	02	<i>pretend you are a teacher + and you are a student + so your student GL + a few</i>
	03	<i>classes ago + he performed a dialogue with another student in class + and he makes</i>
	04	<i>some mistakes + so now you are here to discuss those mistakes with him + uh + this</i>
	05	<i>is [2] just one second</i>
GL	06	<i>I will <u>pretend</u> to be the student</i>
ER	07	<i>yeah</i>
GL	08	<i>and I have to roleplay + that</i>
ER	09	<i>you have to act like a student + so this is a transcription of the dialogue that he</i>
	10	<i>performed with the other student + so + he is student two in this dialogue + so + uh</i>
	11	<i>+ identify some + you have to identify some problems in this conversation and</i>
	12	<i>discuss with him + you can choose like two or three + you don't have to talk about</i>
	13	<i>all (of them)</i>
JC	14	<i>(All of) them + all right</i>
ER	15	<i>you can mention advices you would like + on how to improve his spoken language</i>
JC	16	<i>[30] ok + can I start?</i>
ER	17	<i>yeah</i>
JC	18	<i>uh + <u>in this dialogue</u> + GL + in this dialogue GL + you us/ + <u>you used the sentence</u> I</i>
	19	<i>not worry about environment + you forgot the auxiliary + not I not worry about</i>
	20	<i>environment + <u>you should use the auxiliary do</u> because it's like + a + a negative</i>
	21	<i>sentence in the pas + in the present simple + so I do not worry about environment</i>
GL	22	<i>so when I do the sentence + I have to use the auxiliar</i>
JC	23	<i>yes + you should + use the auxiliar</i>
GL	24	<i>and how it + it was with the auxiliar?</i>
JC	25	<i>I do + I don't worry + or I do not worry about environment</i>
GL	26	<i>ok</i>
JC	27	<i>ok + the + uh + <u>another one that I + noticed is in this + case here + I'm + uh + I'm</u></i>
	28	<i><u>not sure about it + but let's see + I can't to change the situation of the world + <u>you</u></u></i>
	29	<i><u>used the + the verb change with the + to + you don't need to use the infinitive + just</u></i>
	30	<i>+ I can't change the situation of the world + not I can't to change + see?</i>
GL	31	<i>ah + (I can't to change)</i>

JC	32	<i>(you can't) yes + this was another mistake + you just forgot + in this case + you</i>
	33	<i><u>don't use the to</u></i>
GL	34	<i>but if I use to change + what's the difference?</i>
JC	35	<i>because [2] <u>because here you don't use the modal verb</u> can + you just</i>
GL	36	<i>ok</i>
JC	37	<i><u>if you use the modal here you use the infinitive without to + that's the difference</u></i>
GL	38	<i>ok + and here I use the (INCOMP)</i>
JC	39	<i>yeah + next time you + you just forgot the to + without to</i>
GL	40	<i>[9] (INCOMP) {DESC} this situation</i>
JC	41	<i><u>and here + uh + you make like a question</u> + are you ecologist? + you forgot the +</i>
	42	<i>are you an ecologist? + the [1] the article</i>
GL	43	<i>the article</i>
JC	44	<i>yeah + you forgot</i>
GL	45	<i>oh</i>

TEPOLI – Participantes GL e JC

Os grifos no excerto indicam o uso de metalinguagem na fala de JC. Vale lembrar que por metalinguagem entende-se a fala do professor que não está relacionada à língua que está sendo apresentada (WAJNRYB, 1992), correspondendo à linguagem utilizada pelo professor, qwue pode ir além da capacidade para falar sobre a forma e uso da língua por meio dessa mesma língua. Infere-se que a participante JC demonstra ser capaz de utilizar a metalinguagem adequadamente, por meio de expressões como *you should use* (linha 20), *this was another mistake* (linha 32) ou *if you use de modal here* (linha 37).

A última fase do teste é uma conversa entre o examinador e os examinandos, que discutem suas opiniões a respeito do teste, parte que não é avaliada. O próximo excerto ilustra o encerramento do teste:

Excerto 21

ER	01	<i>what's your opinion about the test?</i>
LG	02	<i>I stayed nervous too ((risada))+ because of this kind of situation of a test + and + I think</i>
	03	<i>that I + became nervous because in the beginning I didn't understand the question very</i>
	04	<i>well ((risada)) I think that I understood + eh in the wrong way + so I had to think again</i>
	05	<i>to understand to start talking again + <u>so it was a little stress/ eh a stressful thing</u> and</i>
	06	<i>after I think it was ok + the pictures + I think that we stayed (that kind of thing + oh) we</i>
	07	<i>need to talk eh fas/ faster + to think fast and talk + and we are we are we were talking eh</i>
	08	<i>outside that it's not necessary + ok + we said oh ok + let's think more + I think that this</i>

	09	<i>part of the roleplay we have more time to think + yes + I and so we can think more about</i>
	10	<i>what we have to say + so + I prefer this part too</i>
ER	11	<i>the second part</i>
LG	12	<i>yes + the roleplay + we are teachers</i>
ER	13	<i>ok + that's it + ok? thank you very much</i>
LG	14	<i>ok</i>

TEPOLI – Participante LG

A parte final do teste da participante LG parece descontraída e a participante discute com a examinadora, ainda que com palavras simples, de alta frequência, sobre seu desempenho. Observa-se também que LG é capaz de se autocorrigir (linha 05).

Assim, apresenta-se no quadro a seguir um detalhamento do teste. O quadro 29 traz as informações concernentes ao teste utilizado nesta pesquisa, ou seja, de acordo com a versão referente ao ano de 2007:

Quadro 29: Descrição geral do teste TEPOLI

TEPOLI: descrição geral	
Formato	3 partes
Duração	De 22 a 25 minutos
Padrão de interação	Em pares: dois examinandos e dois examinadores: o interlocutor que conduz a interação e avalia de maneira holística, e o avaliador que é responsável pela avaliação analítica.
Tipos de tarefas	Entrevista sobre assuntos corriqueiros com perguntas pessoais, turno longo composto por uma descrição e comentários a respeito de uma figura escolhida, simulação de aula em língua inglesa com foco na correção de erros e discussão final.
Avaliação	Os candidatos são avaliados de acordo com o desempenho a partir da segunda fase do teste.

A partir dessa caracterização do TEPOLI conclui-se que o teste tem o objetivo de avaliar o desempenho demonstrado pelo professor no que diz respeito à capacidade linguístico-comunicativa, isto é, o teste almeja medir a proficiência oral do professor de ILE. O foco do teste incide não somente em falar sobre tópicos familiares por meio de insumos

visuais e escritos, mas está principalmente relacionado ao contexto de ensino e aprendizagem, ou seja, no uso da língua voltado para o ensino de LE em sala de aula.

3.2.1.4.4 TEPOLI: a avaliação

Segundo Consolo (2004), o processo de avaliação no TEPOLI acontece a partir da segunda fase do teste, a *Assessment Phase*, como o próprio nome sugere. No entanto, o processo de avaliação engloba ainda a terceira fase do teste, ou seja, desde a primeira a aplicação do TEPOLI até o ano de 2004, o conceito atribuído aos examinandos se baseava no desempenho dos examinandos durante a fase de avaliação e, em menor proporção, durante a fase de conclusão.

A partir do ano 2006, com a criação das escalas de metalinguagem, os examinadores discutiam a avaliação de cada examinando e o cálculo das notas dava-se a partir da combinação das notas obtidas de acordo com a escala de proficiência e a escala de metalinguagem, as quais apresentavam pesos diferentes. Conforme mencionado por Almeida (2009), à linguagem geral é atribuído peso 7 e à metalinguagem, peso 3, resultando em uma única nota e faixa geral, de base holística. Tal procedimento também foi adotado em 2006 e 2007.

Os critérios de avaliação do TEPOLI, de acordo com Consolo (*op.cit.*), se baseiam tanto em uma visão holística de linguagem, que considera o desempenho global do aluno no teste, como em uma visão integrada dos aspectos da linguagem, representando uma interdependência entre os descritores das faixas de proficiência que compõem sua escala. A seção seguinte traz uma discussão a respeito da escala de proficiência do TEPOLI.

3.2.1.4.5 As escalas de proficiência: TEPOLI

O TEPOLI conta com duas escalas holísticas de avaliação: uma que corresponde à escala de proficiência, e outra que se refere à avaliação de metalinguagem. É por meio da combinação dessas duas escalas que as notas são atribuídas aos examinandos.

A utilização de escalas pelo TEPOLI sofreu modificações ao longo do período compreendido entre 2002 e 2008. Em suas primeiras aplicações, o TEPOLI contava com uma escala de proficiência que consistia de três faixas apenas, designadas, respectivamente, A, B e C. A última faixa (Faixa C) exercia a função de nota de corte (*cut off point*), ou seja, correspondia aos descritores cujas características representavam o nível mínimo de PO exigido dos graduandos aos quais o teste foi aplicado. Em 2003, essa escala se apresenta em uma versão revisada (CONSOLO, 2003) e, ao contrário da primeira versão que apresentava apenas três faixas de proficiência, à nova escala foram acrescidas duas faixas, sendo uma delas referente ao nível mais alto de proficiência (Faixa A) e outra ao nível mais baixo (Faixa E) e sendo as demais (Faixas B, C e D) derivadas da escala anterior.

Dessa maneira, de acordo com Baffi-Bonvino (2007), na versão revisada das faixas de proficiência (CONSOLO, *op. cit.*), são utilizadas cinco faixas de proficiência, que vão da faixa A (mais alta) à faixa E (mais baixa), baseadas também em duas notas numéricas. Segundo Consolo (*op.cit.*), a classificação de um candidato em uma determinada faixa depende de seu desempenho no teste de maneira que corresponda a todos os aspectos explicitados por meio dos descritores contidos na referida faixa. A nota de corte para este teste é a nota D, nível minimamente exigido para os examinandos neste teste. Essa versão da escala passou a ser utilizada nos demais anos de aplicação do teste.

O quadro 30 reproduz a versão da escala publicada em Consolo (2004) utilizada até 2008 e portanto, corresponde à empregada na avaliação desenvolvida na coleta de dados desta

pesquisa. Enfatizo os descritores de vocabulário (grifos meus), uma vez que são esses descritores que interessam a este estudo.

Quadro 30: Escala de proficiência TEPOLI com destaque para os descritores de vocabulário

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

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

Os descritores que compõem a escala se referem à fluência e habilidade de produção oral, às estruturas sintáticas e gramaticais, à complexidade lexical e sintática, à pronúncia e à compreensão oral. O primeiro se refere ao grau com que os objetivos da comunicação eram alcançados e ao grau de fluência e competência demonstradas, o segundo ao emprego correto das estruturas sintáticas e a capacidade de autocorreção, o terceiro descritor à complexidade das estruturas sintáticas empregadas, bem como o grau de variedade lexical utilizado. O quarto descritor se refere à pronúncia dos candidatos, comparada à pronúncia de falantes nativos, verificando a existência de possíveis interferências da língua materna e, por fim, o último descritor se refere ao nível de dificuldade apresentado pelo examinando em compreender o discurso do examinador em velocidade e tom normais.

Segundo Consolo (2004), os descritores da faixa C são os que melhor representam o nível limiar esperado para um professor de LE, faixa que considera que os objetivos de comunicação e interação verbal são atingidos de maneira satisfatória, uma vez que, de acordo com a Faixa D, esses objetivos são prejudicados por limitações e pela possível falta de fluência. Além disso, comparando a Faixa C com a Faixa D, apesar de as faixas considerarem os erros gramaticais de maneira semelhante e competência lexical como limitada, a Faixa D sugere que as dificuldades de compreensão da fala do interlocutor podem prejudicar o

desenvolvimento da interação. Deste modo, o nível de proficiência oral minimamente esperado para o professor de ILE seria o que corresponde à faixa C.

Foram adicionados índices (A1, A2, A3, A4, A5, B1, etc) a todos os descritores que compõem as faixas de proficiência, com o intuito de facilitar as referências feitas a descritores específicos. Desse modo, a nota de corte para que um candidato fosse aprovado na avaliação correspondia à nota 6,5 (Faixa D). Vale citar que há duas versões dessa escala publicadas em Consolo (2004), uma em português, reproduzida no quadro 30, e outra em inglês (Anexo 14).

Ressalta-se que a cada nível foram, ainda, adicionadas duas notas numéricas que se estendiam de 6,0 a 10⁷², sendo que as notas com 0,5 pontos representavam as faixas de transição de um nível a outro. Os examinandos que se classificassem na Faixa E apresentavam proficiência inferior àquela necessária para professores de ILE e seriam, portanto, avaliados como incapazes de sustentar uma aula de língua inglesa.

Para avaliação da metalinguagem, empregada especificamente na terceira fase do TEPOLI, criou-se, em 2006, uma escala composta por cinco faixas às quais estão atribuídas notas numéricas que variam de 4,5 a 10,0. Os descritores que a compõem se referem ao cumprimento da tarefa e da linguagem específica, à clareza das explicações e ao conhecimento linguístico. A nota de corte se estabelece entre as faixas C e D. O quadro 31 apresenta a escala de metalinguagem:

Quadro 31: Escala de metalinguagem do teste TEPOLI

FAIXAS	DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA	NOTAS
A	A6) Cumpre plenamente a tarefa, utilizando estruturas corretamente e léxico apropriado. A7) A clareza de sua fala indica que a mesma seria plenamente compreendida por alunos-interlocutores. A8) Demonstra conhecimento apropriado do conteúdo linguístico e discernimento de quais informações deve fornecer ao(s) aluno(s).	10.0
		9.0

⁷² Pontuação de acordo com as faixas: Faixa A: 10,0 e 9,5; Faixa B: 9,0 e 8,5; Faixa C: 8,0 e 7,5; Faixa D: 7,0 e 6,5; Faixa E: 6,0.

B	B6) Cumpre a tarefa mas pode cometer eventuais erros estruturais ou apresentar alguma dificuldade em utilizar o léxico especializado. B7) Sua fala é clara na maior parte do tempo, podendo apresentar, ocasionalmente, aspectos de difícil compreensão por alunos-interlocutores. B8) Demonstra conhecimento apropriado do conteúdo linguístico mas o conteúdo de sua fala pode apresentar ausência de informações relevantes ao(s) aluno(s).	8.5
		7.5
C	C6) Cumpre a tarefa com limitações, decorrentes de dificuldades estruturais, de uso do léxico especializado ou devido a desvios de pronúncia. C7) Sua fala é parcialmente clara e apresenta aspectos de provável incompreensão por alunos-interlocutores. C8) Demonstra conhecimento parcial do conteúdo linguístico e desconhece determinadas regras ou informações importantes de serem fornecidas ao(s) aluno(s).	7.0
		6.0
D	D6) Cumpre somente parte da tarefa devido a dificuldades estruturais, de uso do léxico geral ou especializado, e a desvios de pronúncia. D7) Sua fala é minimamente clara e apresenta aspectos de provável incompreensão por alunos-interlocutores. D8) Demonstra conhecimento limitado do conteúdo linguístico, e desconhece regras ou informações importantes de serem fornecidas ao(s) aluno(s).	5.5
		5.0
E	E6) Não cumpre a tarefa devido a dificuldades estruturais elementares, de uso do léxico geral ou especializado, e a desvios de pronúncia. E7) Sua fala é de difícil compreensão, e provavelmente seria, na sua maior parte, incompreensível a alunos-interlocutores. E8) Desconhece aspectos importantes do conteúdo linguístico, e não faz menção a regras ou informações importantes de serem fornecidas ao(s) aluno(s).	4.5

O cálculo das notas com base na escala de metalinguagem é feito de maneira holística. Partindo-se do princípio que professores de inglês como língua estrangeira fazem uso da metalinguagem ao começarem a lecionar, geralmente para níveis básicos ou intermediários, são atribuídos pesos diferentes às tarefas avaliadas do TEPOLI. A depender da experiência profissional do candidato, e de acordo com Consolo (2007), para os alunos do curso de Letras recém-graduados e professores com experiência profissional de até um ano, a primeira tarefa do teste vale 70% e a segunda 30%; para professores com um ou dois anos de experiência

profissional, a primeira tarefa corresponde a 60% e a segunda a 40%; e, para professores com mais de dois anos de experiência profissional, os pesos são iguais, ou seja, para a primeira tarefa 50% e para a segunda 50%. O quadro 32 apresenta as notas do TEPOLI obtidas pelos participantes desta investigação:

Quadro 32: Notas dos participantes no TEPOLI

Participantes	Notas
AP	B / 8.8
FL	E / 5.6
GL	B / 8.5
JC	C / 8.0
JN	C / 8.0
LG	C / 7.7
LN	E / 5.8
PC	B / 8.1

Dentre os oito participantes, três encontram-se na faixa B, três na faixa C e dois na faixa E. Vale lembrar que a escala do TEPOLI tem cinco faixas, com conceitos que se estendem de A a E, e que também correspondem a notas numéricas.

No entanto, até o ano de 2007, as escalas apresentadas têm sido utilizadas para o cálculo holístico das notas e o que se percebe com base nas notas dos participantes desta pesquisa apresentadas no quadro 32 é que essas notas numéricas não seguiram o padrão conforme as instruções de atribuição de notas do teste. Ou seja, as notas não foram atribuídas de 0.5 pontos, mas foram calculadas e “quebradas” em valores como 8.8, 8.1, 7.7, 5.8 e 5.6. infere-se que tal fato possa ter ocorrido por falta de instruções claras para os examinadores a respeito da atribuição de notas. Dessa maneira, observa-se que as instruções, bem como os descritores, já mencionados anteriormente necessitam de uma reformulação. Além disso, parece ser necessário que os examinadores do teste sejam submetidos a um treinamento para a aplicação do teste, para a utilização das escalas e interpretação dos descritores.

Para a escala de proficiência, já fora sugerida uma revisão por Baffi-Bonvino (2007) e Almeida (2009), uma vez que os descritores de sintaxe e de léxico se encontram sobrepostos

em descritores diferentes a depender da faixa de proficiência. Além disso, é possível observar que a descrição contida nos descritores, de maneira geral, não facilita a utilização da escala.

Termos como “variedade lexical”, “itens lexicais limitados” e “deficiência de vocabulário para se expressar” não esclarecem a maneira pela qual se avalia o vocabulário. Daí a justificativa desta pesquisa de se propor critérios válidos e claros nos descritores utilizados para avaliar o vocabulário no TEPOLI. Ao final deste capítulo, os descritores de vocabulário são retomados e analisados na seção a respeito da proposta de validação.

A análise qualitativa apresentada teve o objetivo de caracterizar, por meio de excertos da linguagem produzida pelos participantes, a produção oral de vocabulário nos testes utilizados. Apresenta-se, na sequência, a análise quantitativa da competência lexical em situação de testes orais, bem como os procedimentos estatísticos utilizados para mapear as palavras produzidas pelos participantes.

3.2.2 Análise quantitativa dos testes orais

Considerando-se a necessidade de assegurar que os testes de línguas sejam usados apropriadamente, Bachman (2004) afirma ser imprescindível que evidências sejam levantadas para embasar tal uso. De acordo com o autor, um tipo importante de evidência que embasa o uso de um teste “é a que deriva de dados quantitativos – resultados de tarefas de testes e testes como um todo – e a análise estatística apropriada desses dados” (BACHMAN, *op.cit.*, p. 3). Dessa maneira, a presente pesquisa utiliza a análise estatística para discutir os dados sobre a competência lexical observada nos instrumentos de avaliação utilizados.

Com referência à metodologia desta pesquisa, grande parte dos dados analisados foi submetida à análise quantitativa. A categorização das palavras produzidas pelos participantes e os procedimentos estatísticos se justificam pelo objetivo de se comprovar de que maneira os diferentes testes elicitam a competência lexical.

Esta análise se divide em duas partes. A primeira delas constitui a análise da competência lexical desenvolvida por meio do programa RANGE (NATION e HEATLEY, 1996) e a segunda consiste na análise descritiva dos resultados obtidos por meio dos instrumentos de avaliação com o objetivo de se verificar o comportamento dos dados no que diz respeito à competência lexical. Com base nesses dados, discute-se a definição de parâmetros voltados à avaliação de vocabulário no TEPOLI.

Deste modo, apresentam-se os dados referentes à produção oral de vocabulário dos alunos-formandos em situação de testes com foco na análise de competência lexical. Para tanto, conforme explicitado na metodologia da pesquisa, foram aplicados dois simulados do teste oral do FCE, dois simulados do teste oral do IELTS e o teste oral TEPOLI. Cabe lembrar que, em um primeiro momento, ou seja, no início do segundo semestre letivo, os alunos-formandos realizaram dois simulados orais dos testes consagrados, designados como FCE 1 e IELTS 1. Após o período de ação pedagógica, ou seja, na conclusão do curso, os alunos se submeteram a mais dois simulados orais, FCE 2 e IELTS 2, e ao teste TEPOLI, caracterizando o segundo momento de aplicação de testes orais.

Para o entendimento desta análise é importante lembrar que linguagem produzida em situação de testes foi analisada quantitativamente pelo programa RANGE, e vale retomar o funcionamento do programa e das listas-base do corpus BNC. Esse corpus possui 16 listas de palavras, sendo as listas de 1 a 14 compostas cada uma por 1.000 Famílias de palavras, organizadas em ordem decrescente de frequência de utilização na língua inglesa, ou seja, as palavras contidas na lista 1 são utilizadas mais frequentemente do que as contidas na Lista 2, e assim consecutivamente.

Foram desconsideradas as listas 15 e 16, uma vez que a lista 15 contém nomes próprios e a lista 16 palavras que correspondem a exclamações e hesitações. A lista denominada pelo programa como *Not in the lists* também foi desconsiderada da análise, pois

classifica as palavras que foram faladas de maneira incorreta, isto é, as palavras faladas pelos alunos que não constam do corpus, além das palavras que não foram compreensíveis no momento da transcrição.

A preparação dos textos para a análise já foi explicada no capítulo de metodologia, mas é importante lembrar que os textos utilizados no programa são as transcrições editadas da fala dos participantes, isto é, foram removidas todas as falas de examinadores e outros participantes, de maneira que somente a fala produzida por um determinado aluno-formando estivesse no arquivo. Além disso, as marcas de transcrição também foram removidas para que o programa funcionasse adequadamente. Assim, cada participante possui seis arquivos de amostra de linguagem em situação de avaliação: dois arquivos para o teste oral FCE, dois arquivos para o teste oral IELTS, um arquivo correspondente ao seminário e outro, com os dados do TEPOLI. Dessa maneira, somando-se os arquivos de todos os participantes, o programa foi aplicado a quarenta e oito arquivos editados. As tabelas completas produzidas para todos os participantes a partir do RANGE encontram-se no Apêndice 8.

É fundamental ressaltar que para esta análise consideram-se apenas os resultados obtidos nas categorias *Types* e *Families*, pois são equivalentes às categorias que representam a variação de uso de itens lexicais mais apropriados na linguagem produzida, ou seja, conhecimento lexical que reúne aspectos do conceito rico de vocabulário, como os níveis lexical, sintático, morfológico, semântico, com um nível discursivo/pragmático e a dimensão de uso (SCARAMUCCI, 1997). Além disso, a competência lexical abordada neste estudo envolve os aspectos de sofisticação lexical de Read (2000) e portanto, a categoria *Tokens* não foi considerada porque equivale ao número de palavras produzidas, isto é, a extensão do vocabulário, e não corresponde ao enfoque adotado neste estudo, que é a qualidade do vocabulário produzido. Se este estudo considerasse a categoria *Tokens*, por exemplo, como base de análise, não seria possível afirmar que um aluno que apresentasse um aumento de

porcentagem tivera uma melhora em sua variação de uso de itens lexicais, pois na verdade, apenas utilizou uma quantidade maior de palavras.

Deste modo, a categoria *Types* corresponde às palavras ou expressões com identidades diferentes que são contadas somente uma vez, ou seja, não importa o número de vezes que elas ocorrem no texto. A categoria *Families* considera a base da palavra, isto é, suas derivações não importam. Ao se considerar as categorias *Types* e *Families*, tem-se a indicação de quantas palavras distintas o examinando realmente utilizou. Portanto, a análise a ser apresentada se atrela aos objetivos desta investigação, pois com base nos resultados provenientes das categorias *Types* e *Families*, pretende-se caracterizar a utilização de vocabulário apropriado, no sentido de adequação e especificidade das palavras utilizadas, na produção oral dos alunos-formandos. Nas próximas seções, são apresentadas, respectivamente, as análises quantitativas dos testes orais.

3.2.2.1 Análise quantitativa dos testes orais FCE e IELTS

Para se verificar a produção oral em testes orais, com foco na produção de vocabulário, os oito participantes da pesquisa se submeteram a simulados de testes orais do FCE e o do IELTS, e o teste TEPOLI. Vale lembrar que a aplicação dos testes orais se divide em dois momentos, de acordo com o quadro 33:

Quadro 33: Ordem cronológica de aplicação dos testes orais

	1º Momento	AÇÃO PEDAGÓGICA	2º Momento
Testes	FCE 1 e IELTS 1		FCE 2, IELTS 2 e TEPOLI
Ordem cronológica	Início do último semestre letivo		Final do último semestre letivo

Deste modo, caracteriza-se como primeiro momento da pesquisa a aplicação dos simulados FCE 1 e IELTS 1, no início do último semestre do curso. Ao longo do semestre, realizou-se o trabalho de ação pedagógica, descrito anteriormente. O segundo momento é composto pelos simulados FCE 2 e IELTS 2, bem como do teste TEPOLI, ao final do último semestre letivo. Os oito alunos-formandos que se constituem como participantes deste estudo participaram de todos os testes mencionados.

3.2.2.2 Análise estatística das notas dos testes

As notas atribuídas aos participantes possuem faixas diferentes de acordo com cada teste, sendo que o teste oral do FCE, as faixas contam com notas de 0 a 5. Para o teste oral do IELTS, as notas estão compreendidas de 0 a 9 e o TEPOLI foi avaliado numa escala de faixas que têm notas de 0 a 10. Para que se possa fazer uma comparação descritiva e adequada estatisticamente entre esses três testes, é necessária a padronização dessas notas. Assim, a percentagem foi uma das formas de padronização adotada. Conforme exposto no capítulo sobre a metodologia da pesquisa, reitera-se que a análise teve caráter descritivo, ou seja, gráficos e tabelas estão presentes para ilustrar um caráter básico dos dados. Na tabela 2, seguem as notas de cada aluno para cada teste, já padronizadas para a análise:

Tabela 2: Notas obtidas nos testes em percentual

<i>Notas atribuídas aos alunos para cada teste</i>			
Testes	FCE (%)	IELTS (%)	TEPOLI (%)
FL	80	83,0	88
JC	40	44,0	56
AP	80	55,0	85
LG	80	61,0	80
GL	60	39,0	80
JN	80	72,0	77
LN	40	44,4	58
PC	70	55,5	81

Foram utilizadas estatísticas descritivas para complementar a análise, a saber: média e mediana, também conhecidas como medidas de posição, e o desvio padrão, conhecido por medida de dispersão. Por média, entende-se a medida em torno da qual os dados se concentram, calculada por meio da seguinte fórmula:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{j=1}^n X_j}{n}$$

É possível compreender que a média é uma medida muito sensível no sentido de ser influenciada por valores altos e baixos, mesmo que esses surjam em pequeno número. Assim, caso a dispersão entre eles seja muito grande, não se deve considerá-la para representar os dados. A mediana corresponde ao ponto médio, ou seja, metade dos elementos da amostra é menor ou igual a ela e a outra metade, maior ou igual.

Por fim, quanto às medidas de dispersão, o desvio padrão nos dá a ideia de como um conjunto de dados é distribuído em relação à média. Em outras palavras, por meio dele mede-se o grau de dispersão, e a fórmula para seu cálculo é:

$$s = \sqrt{\frac{\sum_{j=1}^n (X_j - \bar{X})^2}{n}}$$

Para análise estatística descritiva dos dados concernentes às notas dos testes, foram adotados os conceitos acima citados em cada um dos três testes. No que diz respeito ao TEPOLI, inferiu-se que os alunos tiveram, em média, 75,62% de aproveitamento do teste, o

que é maior do que a obtida nos outros dois instrumentos, FCE e IELTS, apresentando rendimento inferior, de apenas 56,74%. Cabe lembrar que as notas são formas padronizadas das originais, em suas pontuações correspondentes.

Observou-se também que metade dos alunos obteve rendimento acima de 80%, no TEPOLI, o que é, em dimensão comparativa, significativamente maior do que os resultados obtidos no IELTS, com mediana de 55,25% de rendimento, conforme é visto no gráfico da figura 21, doravante denominado *Boxplot*. Metade dos alunos submetidos ao FCE obteve rendimento semelhante ao do TEPOLI, com desempenho superior a 75%. Isso esclarece o fato de o rendimento médio no FCE ser mais próximo ao rendimento médio do TEPOLI do que ao do IELTS, mesmo considerando que os três testes se caracterizam como testes de proficiência com foco na capacidade linguístico-comunicativa.

É importante observar que os alunos tiveram maiores notas no teste TEPOLI, compreendidas entre 56% e 88% de rendimento. Para os testes restantes, as notas mínimas foram menores do que a do TEPOLI, porém as notas foram mais abrangentes, o que explica o fato de o desvio padrão desses testes serem maiores do que o do TEPOLI, como 17,68% de desvio padrão no aproveitamento para o FCE, 15% para o IELTS e apenas 11,99% para o TEPOLI.

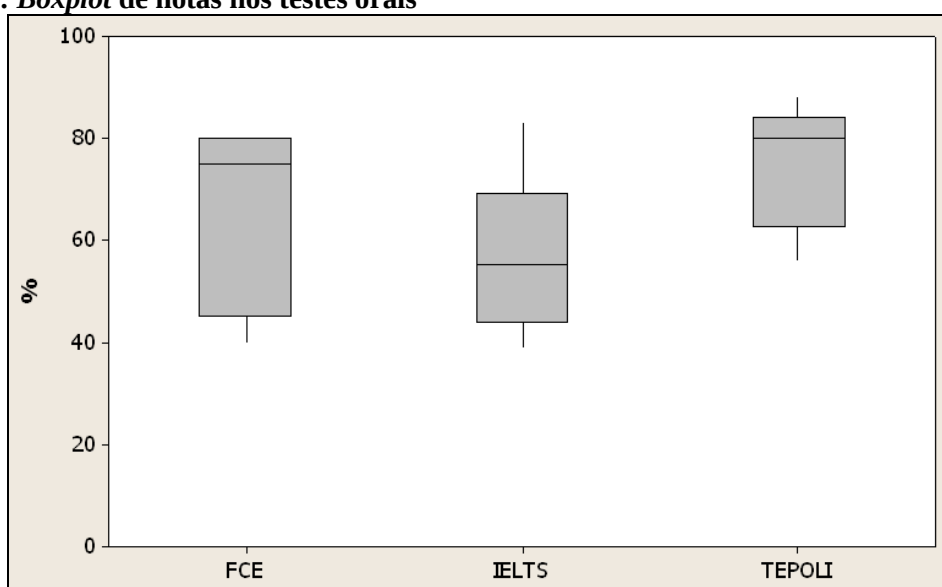
Tabela 3: Estatísticas descritivas das notas dos testes

Testes	<i>Estatísticas descritivas das notas, em percentual</i>				
	$\bar{X}$	s	Mín.	Mediana	Máx.
FCE	66,25	17,68	40	75	80
IELTS	56,74	15	39	55,25	83
TEPOLI	75,62	11,99	56	80	88

Em resumo, o teste TEPOLI apresentou resultados mais consistentes do que o FCE e o IELTS por apresentar o menor desvio padrão, ou seja, menor dispersão entre as notas e maior média de aproveitamento, devido à menor abrangência de notas mais altas.

O teste FCE ocupou uma posição medial, quando comparado ao IELTS e ao TEPOLI, já que a abrangência, apesar de maior, é amenizada pela semelhança entre sua mediana e a mediana do TEPOLI, além do fato de o desempenho ter sido também semelhante. O *Boxplot* a seguir (figura 21) representa a metade dos alunos com resultados acima de 80% no TEPOLI, dado expressivamente maior do que os resultados obtidos no IELTS, segundo a dimensão comparativa, com mediana de 55,25% de resultado:

Figura 21: *Boxplot* de notas nos testes orais



Assim, de acordo com o gráfico, a grande diferença se dá entre as notas obtidas nos testes TEPOLI e IELTS. Conforme ilustra o gráfico, o FCE se assemelha mais ao TEPOLI, no que concerne aos resultados, ou seja, às notas atribuídas aos participantes. Na próxima subseção, apresenta-se a análise de competência lexical, isto é, com base nos Tipos e Famílias de palavras.

3.2.2.3 Análise do vocabulário

Para a investigação da competência lexical, considera-se a produção oral por meio dos testes FCE, IELTS e TEPOLI, analisada pelo software RANGE. Para efeito de análise, consideram-se as palavras da lista 1, com maior ocorrência na língua inglesa e as palavras correspondentes às listas 2 a 14, que foram agrupadas, pois correspondem às palavras menos frequentes.

FCE – primeira e segunda aplicação do teste

As tabelas 4 e 6 são referentes, respectivamente, às frequências dos Tipos (*Types*) e Famílias (*Families*) de palavras que o software RANGE gera. As palavras produzidas no FCE estão classificadas nas listas de 1 a 14, para os oito alunos-formandos.

Tabela 4: Tipos (*Types*) produzidos no FCE 1 e FCE 2

Quantidade de Tipos nos dois momentos de aplicação do teste FCE

Tipos – 1º Aplicação FCE				Tipos – 2º Aplicação FCE		
Aluno	Lista 1 (%)	Listas 2-14 (%)	Total	Lista 1 (%)	Listas 2-14 (%)	Total
FL	86 (88,7)	11 (11,3)	97	73 (86,9)	11 (13,1)	84
JC	130 (91,5)	12 (8,5)	142	133 (86,9)	20 (13,1)	153
AP	118 (92,9)	9 (7,1)	127	159 (83,7)	31 (16,3)	190
LG	116 (93,5)	8 (6,5)	124	157 (90,2)	17 (9,8)	174
GL	147 (86,0)	24 (14,0)	171	240 (85,4)	41 (14,6)	281
JN	97 (90,7)	10 (9,3)	107	149 (87,1)	22 (12,9)	171
LN	73 (89,0)	9 (11,0)	82	88 (86,3)	14 (13,7)	102
PC	78 (83,9)	15 (16,1)	93	155 (92,3)	13 (7,7)	168

Quando submetidos ao teste FCE no primeiro momento, os alunos produziram, em média, 106 Tipos de palavras pertencentes à lista 1. O aumento de 36% é bastante

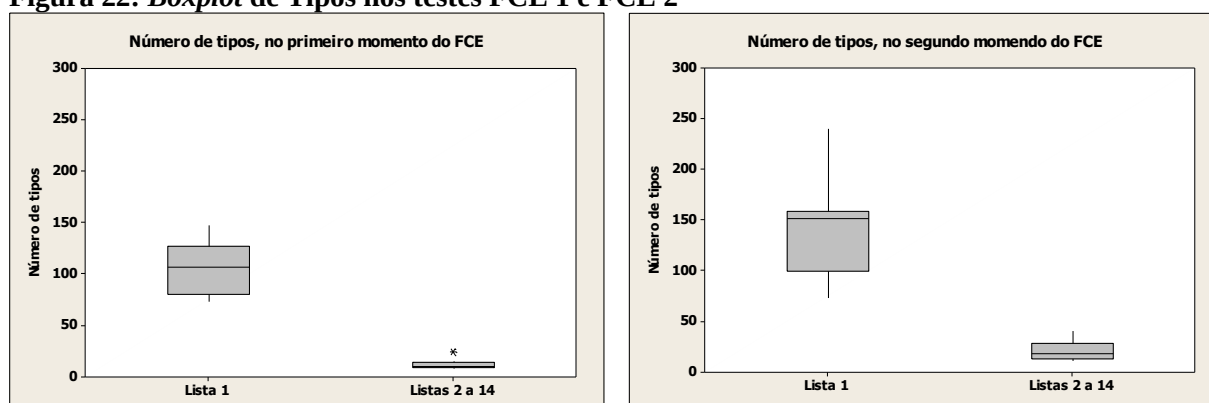
considerável e ocasionou que o número médio de Tipos da lista 1 passasse de 106 para 144. Inicialmente, a amostra possuía o desvio padrão de 26 Tipos e passou a ter 51, ou seja, o aumento dobrou na segunda aplicação do teste. O coeficiente de variabilidade, que indica a dispersão em relação à média, aumentou de 25% para 35%, indicando que o valor do desvio padrão equivale a 35% do valor da média, o que corresponde a uma alta dispersão dos dados. A tabela 5 ilustra a análise estatística descritiva dos dados mencionados:

Tabela 5: Análise estatística descritiva dos Tipos de palavras: FCE 1 e FCE 2

Tipos	$\bar{x}$			s		CV		Mín.		Mediana		Máx.		Amplitude	
	1º	2º	↑↓	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Lista 1	106	144	36%	26	51	25%	35%	73	73	107	152	147	240	74	167
Listas 2-14	13	21	62%	5	10	38%	48%	8	11	11	19	24	41	16	30

É também possível notar que, inicialmente, a quantidade de Tipos estava entre 73 a 147 ocorrências, no entanto, após o intervalo entre a primeira e a segunda aplicação, essa amplitude mais que dobrou, ou seja, a quantidade de Tipos variava de 73 para mais do que o triplo, 240. Conforme a tabela anterior, quatro alunos produziram mais do que 107 Tipos e, na segunda aplicação do FCE, 152 palavras, um aumento de 45, um valor significativamente elevado. Os gráficos abaixo (figura 22) ilustram essa informação:

Figura 22: Boxplot de Tipos nos testes FCE 1 e FCE 2



O número de Tipos das listas 2 a 14 também sofreu grande aumento, sendo que, na primeira aplicação do teste, foi detectada uma média de 13 Tipos dessas listas e, ao término da segunda aplicação, constatou-se 21 Tipos de palavras, aumento de 62%, considerado relevante uma vez que indicou que os alunos passaram a utilizar uma quantidade maior de palavras menos frequentes do que no FCE1.

A dispersão também aumentou, de 5 para 10 Tipos e fez com que a amostra ficasse 48% dispersa em torno da média, ou seja, o desvio padrão foi praticamente metade do valor da média. O pequeno asterisco indicado no *Boxplot* referente às listas 2 a 14 indica que há um valor que está muito distante dos demais, de acordo com o critério adotado pelo software estatístico *Minitab*, chamado de *Outlier*. Esse dado, cujo valor é 24, indica uma incidência de apenas um aluno que produziu 24 Tipos pertencentes às listas 2 a 14, isto é, corresponde ao triplo do menor valor obtido, e ainda é acima da mediana. Sem esse dado, o conjunto estaria compreendido até 15 Tipos, apenas.

Em contrapartida, o aumento no número de Tipos foi tão significativo para o FCE 2, que passou a ser de 41 Tipos produzidos. Observou-se ainda que a mediana aumentou de 11 para 19 Tipos, o que significa que quatro alunos produziram de 19 a 41 Tipos. Nota-se que, neste caso, que a produção máxima de Tipos mais que duplicou em relação ao momento inicial, quando não considerado o *Outlier*, e superá-lo em 17 Tipos.

Feita essa discussão a respeito do comportamento dos dados no que concerne aos Tipos de palavras, são apresentados a seguir os dados indicativos do número de Famílias referentes ao primeiro e segundo momentos de aplicação do teste FCE. Esses dados compõem a tabela 6, a seguir:

Tabela 6: Famílias (*Families*) produzidas no FCE 1 e FCE 2

Aluno	Famílias – 1º Aplicação FCE			Famílias – 2º Aplicação FCE		
	Lista 1 (%)	Listas 2-14 (%)	Total	Lista 1 (%)	Listas 2-14 (%)	Total
FL	80 (87,9)	11 (12,1)	91	66 (86,8)	10 (13,2)	76
JC	113 (90,4)	12 (9,6)	125	115 (85,8)	19 (14,2)	134
AP	107 (92,2)	9 (7,8)	116	133 (82,1)	29 (17,9)	162
LG	98 (92,5)	8 (7,5)	106	132 (89,2)	16 (10,8)	148
GL	129 (84,3)	24 (15,7)	153	192 (83,8)	37 (16,2)	229
JN	83 (89,2)	10 (10,8)	93	123 (86,0)	20 (14,0)	143
LN	66 (88,0)	9 (12,0)	75	77 (86,5)	12 (13,5)	89
PC	69 (82,1)	15 (17,9)	84	124 (90,5)	13 (9,5)	137

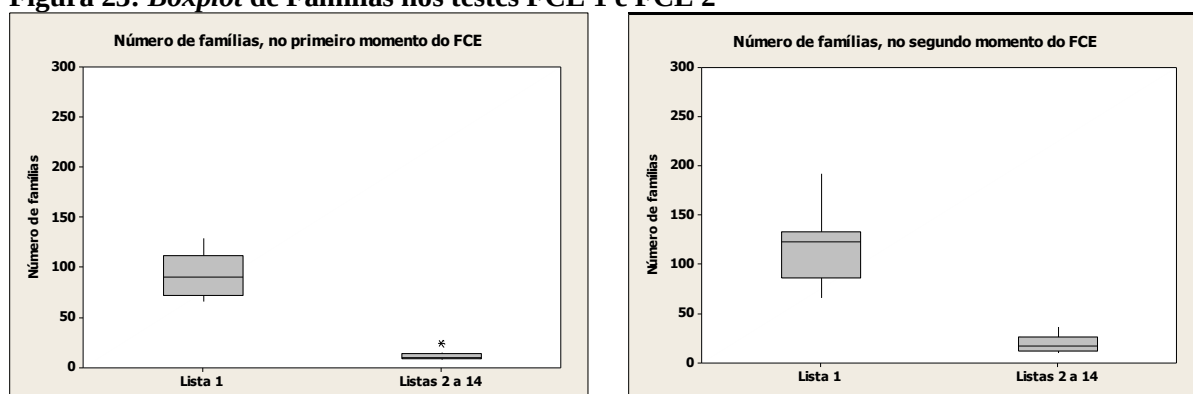
Assim como o índice médio de Tipos de palavras pertencentes à lista 1, o número de Famílias também aumentou por volta de 30%, elevando-se de 93 para 120 Tipos (vide Tabela 7). O mesmo ocorreu com o desvio padrão, que era de 22 e tornava a amostra 24% dispersa, aumentando para 38 Tipos, correspondente a 32% da média, conforme exposto na tabela 7:

Tabela 7: Análise estatística descritiva das Famílias de palavras: FCE 1 e FCE 2

Famílias	$\bar{x}$			s		CV		Mín.		Mediana		Máx.		Amplitude	
	1º	2º	↑↓	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Lista 1	93	120	29%	22	38	24%	32%	66	66	91	124	129	192	63	126
Listas 2-14	12	20	67%	5	9	42%	45%	8	10	11	18	24	37	16	27

Os resultados referentes às Famílias de palavras foram bem semelhantes aos de Tipos, pois foi observado que, do FCE 1 para o FCE 2, o maior número de Famílias da lista 1 praticamente triplicou, passando de 66 para 192, um indicativo de que os alunos produziram maior quantidade de Famílias mesmo, ainda que da lista de palavras mais frequentes da LI. A mediana também se elevou de 91 para 124, dados ilustrados no próximo *Boxplot* (Figura 23):

Figura 23: Boxplot de Famílias nos testes FCE 1 e FCE 2



Para as Famílias de palavras distribuídas nas listas 2 a 14, o aumento de 67% foi ainda maior do que os Tipos, pois os participantes produziram 12 Famílias no FCE 1 e 20 no FCE 2. A dispersão também sofreu um pequeno aumento, de 3%, resultando no valor de 45% do coeficiente de variação referente à segunda aplicação do FCE.

A produção dos alunos se estendeu do mínimo de 8 para o máximo de 24 Famílias correspondentes às listas 2 a 14, sendo que o valor de 24 foi considerado como *Outlier*. Esse valor, se não considerado, limitaria amostra até 15 Famílias. Na segunda aplicação do teste, constatou-se que o valor máximo atingido se modificou de 10 para 37 Famílias.

Com isso, o aumento de Tipos e Famílias analisados na produção oral dos participantes reflete o aumento na produção de vocabulário pelos alunos-formandos, de maneira geral. Observou-se que foram capazes de produzir Tipos e Famílias que se distribuem dos mais aos menos frequentes, considerando o aumento de 29% no número de Tipos e 25% no número de Famílias de palavras, no intervalo de tempo compreendido entre as duas aplicações do FCE. Na sequência, apresenta-se a mesma linha de análise para as duas aplicações do teste oral do IELTS.

IELTS – primeira e segunda aplicação do teste

A tabela a seguir se refere às frequências de palavras utilizadas pelos alunos nos testes orais do IELTS, já listadas e categorizadas, conforme explicitado anteriormente. De maneira geral, foi possível evidenciar a diferença entre a quantidade de Tipos e Famílias, marcada pelos diferentes níveis proficiência dos oito participantes. Por outro lado, considerando-se os dados em nível individual, constataram-se desempenhos semelhantes entre os participantes, tanto para a lista 1 como para as listas de 2 a 14, conforme demonstrado pela tabela 8:

Tabela 8: Tipos (Types) produzidos no IELTS 1 e IELTS 2

Quantidade de Tipos nos dois momentos de aplicação do teste IELTS.

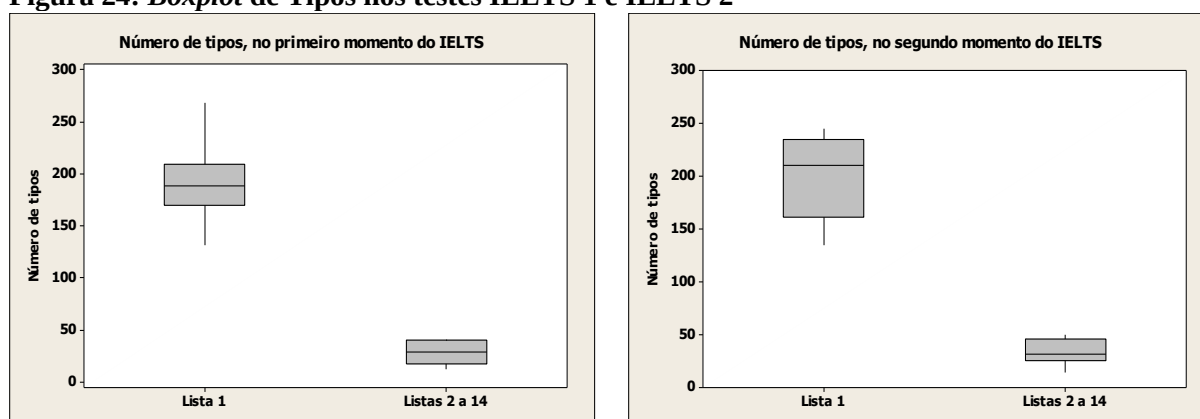
Aluno	Tipos – 1º Aplicação IELTS			Tipos – 2º Aplicação IELTS		
	Lista 1 (%)	Listas 2-14 (%)	Total	Lista 1 (%)	Listas 2-14 (%)	Total
FL	176 (82,2)	38 (17,8)	214	185 (87,3)	27 (12,7)	212
JC	214 (85,6)	36 (14,4)	250	240 (82,8)	50 (17,2)	290
AP	198 (90,0)	22 (10,0)	220	217 (84,8)	39 (15,2)	256
LG	269 (86,8)	41 (13,2)	310	212 (87,2)	31 (12,8)	243
GL	198 (82,8)	41 (17,2)	239	245 (83,6)	48 (16,4)	293
JN	180 (89,1)	22 (10,9)	202	153 (86,0)	25 (14,0)	178
LN	132 (89,2)	16 (10,8)	148	135 (90,6)	14 (9,4)	149
PC	168 (92,8)	13 (7,2)	181	208 (86,7)	32 (13,3)	240

No primeiro momento, IELTS 1, verificou-se que os alunos produziram, em média, 192 Tipos de palavras da lista 1, seguidos de um aumento médio de 4%, equivalentes a 8 Tipos produzidos a mais no IELTS 2. O baixo desvio padrão de Tipos tornou a amostra menos dispersa com relação à média, como é visto na tabela 9, sendo, inicialmente, 21% dispersa e, apresentando apenas 20% de dispersão no segundo momento.

Tabela 9: Análise estatística descritiva dos Tipos de palavras: IELTS 1 e IELTS 2

Tipos	$\bar{x}$			s		CV		Mín.		Mediana		Máx.		Amplitude	
	1º	2º	↑↓	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Lista 1	192	200	4%	40	39	21%	20%	132	135	189	210	269	245	137	110
Listas 2-14	29	33	14%	12	12	41%	36%	13	14	29	32	41	50	28	36

A quantidade de Tipos de palavras da lista 1 foi bem variada entre os dois momentos, conforme apresentado no *Boxplot* seguinte, pois compreendeu, inicialmente, o valor mínimo de 132 e o máximo de 269 Tipos de palavras, ou seja, mais que o dobro no IELTS 1, e entre 135 e 245 Tipos de palavras, na segunda aplicação do teste. A parte preenchida do *Boxplot*, apresentado na figura 24, corresponde à metade da amostra, ou seja, a quatro alunos.

Figura 24: Boxplot de Tipos nos testes IELTS 1 e IELTS 2

Assim, analisando o *Boxplot* de Tipos da lista 1, observa-se que, na primeira aplicação do teste, essa parte preenchida se encontra mais condensada do que a mesma na segunda aplicação do IELTS. O traço dentro dessa área corresponde à mediana e, no IELTS 2, verifica-se que a mediana está mais elevada, ou seja, quatro alunos falaram mais de 210 Tipos da lista 1 no segundo momento e 189, no primeiro (vide Tabela 9).

Com relação à quantidade de Tipos das listas 2 a 14, constatou-se um aumento médio de 14%, referente a 4 Tipos, se estendendo de 29 para 33 Tipos de palavras. Apesar da queda da dispersão observada, de 41% para 36% em torno da média, a amostra se caracteriza como bastante dispersa em relação à média nessas listas, já que na primeira aplicação do IELTS, o desvio padrão equivale a quase metade da média, 41% e, em sua segunda aplicação, a 36%. Também foi possível observar, no IELTS 1, uma variedade no número de Tipos dessas listas de aproximadamente o triplo do menor valor, isto é, observou-se a produção mínima de 13 e a máxima de 41 Tipos de palavras. Da mesma forma, no IELTS 2, o valor menor de Tipos foi de 14 para 50, conforme demonstrado no *Boxplot* anterior, na figura 20. A tabela 10 se refere aos dois momentos de aplicação considerando o número de Famílias de palavras utilizadas.

Tabela 10: Famílias (*Families*) produzidas no IELTS 1 e IELTS 2

Quantidade de Famílias nos dois momentos de aplicação do teste IELTS.

Aluno	Famílias – 1º Aplicação IELTS			Famílias – 2º Aplicação IELTS		
	Lista 1 (%)	Listas 2-14 (%)	Total	Lista 1 (%)	Listas 2-14 (%)	Total
FL	148 (85,5)	25 (14,5)	173	155 (86,1)	25 (13,9)	180
JC	171 (84,7)	31 (15,3)	202	195 (81,6)	44 (18,4)	239
AP	168 (89,4)	20 (10,6)	188	174 (83,7)	34 (16,3)	208
LG	205 (84,0)	39 (16,0)	244	171 (86,4)	27 (13,6)	198
GL	161 (80,1)	40 (19,9)	201	199 (81,2)	46 (18,8)	245
JN	146 (86,9)	22 (13,1)	168	123 (84,2)	23 (15,8)	146
LN	109 (87,2)	16 (12,8)	125	114 (89,1)	14 (10,9)	128
PC	137 (91,9)	12 (8,1)	149	169 (85,4)	29 (14,6)	198

Assim como no número de Tipos de palavras, a maior parte de Famílias de palavras produzidas pelos alunos se refere à lista 1, isto é, às palavras mais comuns ou de alta frequência na LI. Na primeira aplicação do teste IELTS, foram verificadas, em média, 156 Famílias de palavras. Na segunda aplicação do teste, esse número aumentou em 4% da quantia inicial. Verificou-se ainda um aumento no valor do desvio padrão, de 28 para 31,

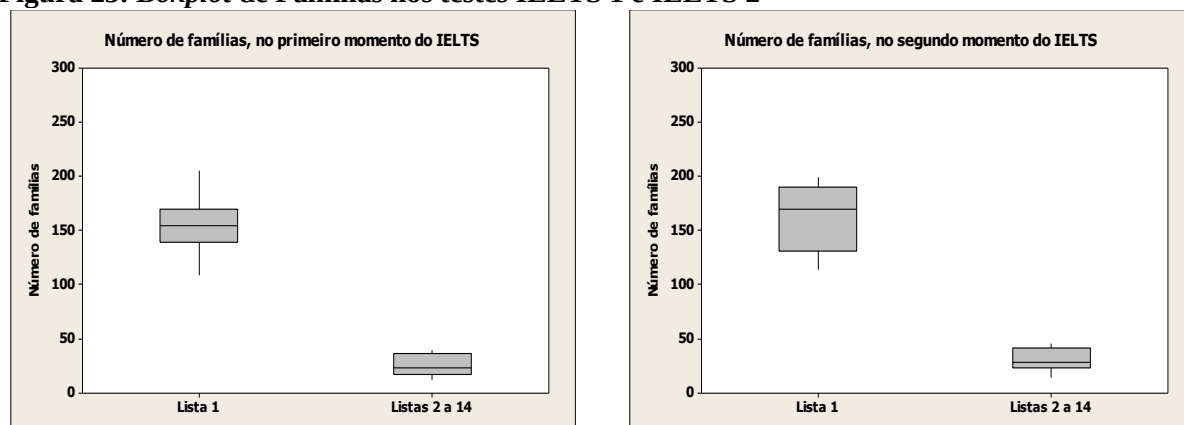
porém, a amostra ficou com quase a mesma dispersão em torno da média, avaliada também pelo coeficiente de variabilidade, que permaneceu baixo e menor do que 20%, conforme apresentado na tabela 11:

Tabela 11: Análise estatística descritiva das Famílias de palavras: IELTS 1 e IELTS 2

Famílias	$\bar{x}$			s		CV		Mín.		Mediana		Máx.		Amplitude	
	1º	2º	↑↓	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Lista 1	156	163	4%	28	31	18%	19%	109	114	155	170	205	199	96	85
Listas 2-14	26	31	19%	10	11	38%	35%	12	14	24	28	40	46	28	32

Analisando o *Boxplot* a seguir, nota-se que o número de Famílias da lista 1 aumentou, o que pode ser verificado pelo fato de a área preenchida estar mais ampla e de o traço em seu interior, mediana, estar mais elevado, uma vez que o aumento foi de 155 para 170 Famílias. Mesmo o menor índice registrado aumentou na segunda aplicação do teste. Assim o crescimento e a elevação da área preenchida indicam um aumento no número de Famílias de palavras e que metade da concentração está em torno de valores mais altos do que os anteriores. O *Boxplot* apresentado na figura 25 esclarece as informações:

Figura 25: Boxplot de Famílias nos testes IELTS 1 e IELTS 2



Com relação às Famílias de palavras menos frequentes da língua inglesa (listas 2 a 14), percebeu-se um aumento da quantidade média produzida pelos alunos, quase cinco vezes maior do que observado com relação à lista 1. No IELTS 1, os alunos produziram por volta de 26 Famílias de palavras e, na segunda aplicação do teste, aproximadamente 31, o que corresponde ao aumento de 19%.

A princípio, a amostra é bem dispersa, com cerca de 40% de dispersão em torno da média, isto é, seu desvio padrão é de 40%. No segundo momento do teste, a dispersão diminuiu para 35% em torno da média, mas ainda se manteve elevada. Essa redução da dispersão em torno da média significa uma maior variedade na incidência de Famílias de palavras da lista 2 a 14 produzidas pelos alunos, nos dois momentos em que se submeteram aos testes do IELTS. De fato, inicialmente, o mínimo de 12 Famílias de palavras distintas foi registrado e o máximo é de até três vezes mais, ou seja, de 40 Famílias. Os resultados da segunda aplicação mostram que os participantes produziram inicialmente 14 Famílias e depois 46, resultando em um aumento de três vezes para a categoria de Famílias de palavras.

Em suma, ao longo do período em que as aplicações dos testes ocorreram, houve aumento na produção de Tipos de palavras, mais frequentes ou não, e uma queda na dispersão, medida por meio do coeficiente de variabilidade. Cinco dentre os oito alunos apresentaram aumento na quantidade de Tipos de palavras produzidas nos testes orais do FCE e do IELTS o que, de modo geral, corresponde ao aumento de 6% no total de Tipos falados pelos oito participantes.

O aumento na produção de número de Famílias de palavras também foi observado no que concerne àquelas mais frequentes e menos frequentes, sendo que a mudança na dispersão dos valores em torno da média não foi muito relevante. Dentre os oito alunos, seis

conseguiram aumentar a quantidade total de Famílias de palavras produzidas nas listas. Na sequência, apresenta-se a comparação entre os dados quantitativos referentes aos testes orais.

3.2.2.4 Comparação de dados da produção oral de vocabulário

A comparação dos resultados numéricos é demonstrada por meio do aumento percentual do número de Tipos e Famílias referente à lista 1 e às listas de 2 a 14 do corpus utilizado e para cada participante. A tabela 12 traz a descrição individual da variação percentual do número de Tipos de palavras, nos dois momentos de aplicação dos simulados do FCE e do IELTS.

Tabela 12: FCE e IELTS - Comparação individual da variação percentual do número de Tipos
*Comparação individual da variação percentual do número de Tipos
para FCE e IELTS, nos dois momentos*

Aluno	IELTS – TIPOS			FCE – TIPOS		
	TOTAL	LISTA 1	LISTAS 2-14	TOTAL	LISTA 1	LISTAS 2-14
FL	-0,9%	5,1%	-28,0%	-13,4%	-15,1%	0,0%
JC	16,0%	12,2%	38,9%	7,7%	2,3%	66,7%
AP	16,4%	9,6%	77,3%	49,6%	34,7%	244,4%
LG	-21,6%	-21,2%	-24,4%	40,3%	35,3%	112,5%
GL	22,6%	23,7%	17,1%	64,3%	63,3%	70,8%
JN	-11,9%	-15,0%	13,6%	59,8%	53,6%	120,0%
LN	0,7%	2,3%	-12,5%	24,4%	20,5%	55,6%
PC	32,6%	23,8%	146,2%	80,6%	98,7%	-13,3%

É possível identificar na tabela 12 que os níveis de aumento percentuais gerados pelo teste oral do FCE foram mais significativos que os obtidos pelo teste oral do IELTS. Observou-se que o teste IELTS apontou melhora em cinco dos oito alunos participantes, atingindo pouco mais de 32% de aumento na quantidade total de Tipos. Os resultados referentes ao FCE foram mais otimistas, no sentido de que acusaram uma variação positiva no

número total de Tipos, em sete dos oito alunos-formandos, atingindo a marca de 80%, que é mais que duas vezes maior que o resultado mais acentuado observado para o IELTS, de aproximadamente 32%. Com relação ao prejuízo acerca de competência lexical, o IELTS apresentou queda de aproximadamente 22%, ao passo que a única redução no número total de Tipos de palavras no FCE foi de pouco mais de 13%.

No que concerne aos Tipos de palavras mais frequentes (lista 1) para o teste oral do IELTS, o maior aumento foi de 23,8% em oposição a 98,7% para o teste do FCE. Já para os Tipos de palavras menos frequentes, distribuídas nas listas de 2 a 14, o IELTS apresentou um aumento significativo de 146,2% que, no entanto, é ainda insuficiente em comparação ao aumento de 244,4% apresentado pelos dados do FCE. Até mesmo nas quedas percentuais, o IELTS demonstrou o menor rendimento, sendo que as diminuições observadas no IELTS chegaram a 21% no total e na lista 1, e a 28%, nas listas 2 a 14, que não ultrapassaram o resultado de 16% obtido no FCE, conforme ilustrado na tabela 13:

Tabela 13: FCE e IELTS - Comparação geral da variação percentual do número de Tipos

*Comparação geral da variação percentual do número de Tipos para
FCE e IELTS, em dois momentos*

	Maior variação			Menor variação		
	TOTAL	LISTA 1	LISTAS 2-14	TOTAL	LISTA 1	LISTAS 2-14
IELTS	32,6	23,8%	146,2%	-21,6%	-21,2%	-28%
FCE	80,6%	98,7%	244,4%	-13,4%	-15,1%	-13,3%

No que concerne ao número de Famílias de palavras produzidas por meio do teste oral IELTS, dentre os oito alunos, seis demonstraram aumento na produção de Famílias. Por meio do teste oral do FCE, foi observado que apenas um participante apresentou queda no percentual, com 16,5%.

O teste FCE foi o que apresentou dados mais consistentes acerca da produção oral de vocabulário, no período de realização das duas aplicações, porque apresentou percentagens mais elevadas e menos alunos apresentaram queda de percentual na produção de vocabulário, em comparação aos resultados obtidos por meio do teste oral do IELTS. A tabela 14 ilustra essa informação:

Tabela 14: FCE e IELTS - Variação percentual individual do número de Famílias

*Variação percentual do número de Famílias para
FCE e IELTS, em dois momentos*

Aluno	IELTS - FAMÍLIAS			FCE - FAMÍLIAS		
	TOTAL	LISTA 1	LISTAS 2-14	TOTAL	LISTA 1	LISTAS 2-14
FL	4,0%	4,7%	0,00%	-16,5%	-17,5%	-9,1%
JC	18,3%	14,0%	42,0%	7,2%	1,8%	58,3%
AP	10,6%	3,6%	70,0%	39,7%	24,3%	222,2%
LG	-18,9%	-16,6%	-30,8%	39,6%	34,7%	100,0%
GL	21,9%	23,6%	15,0%	49,7%	48,8%	54,2%
JN	-13,1%	-15,8%	4,6%	53,8%	48,2%	100,0%
LN	2,4%	4,6%	-12,5%	18,7%	16,7%	33,3%
PC	32,9%	23,4%	141,7%	63,1%	79,7%	-13,3%

A melhora na produção do número de Famílias de palavras foi semelhante à descrição apresentada para o número de Tipos, ou seja, os dados mais positivos acerca de competência lexical se referem mais ao FCE do que ao IELTS. É importante notar que as regressões de produção oral de vocabulário aconteceram em menor número e em menor escala no FCE.

Tabela 15: FCE e IELTS - Variação percentual geral do número de Famílias

Comparação da variação percentual do número de Famílias para FCE e IELTS, em dois momentos

Aluno	Maior variação			Menor variação		
	TOTAL	LISTA 1	LISTAS 2-14	TOTAL	LISTA 1	LISTAS 2-14
IELTS	32,9%	23,6%	141,7%	-18,9%	-16,6%	-30,0%
FCE	63,1%	79,7%	222,2%	-16,5%	-17,5%	-13,3%

Esses resultados são corroborados pela informação numérica, apresentada na sequência. Por meio da comparação dos três testes, observa-se a melhora de produção oral de vocabulário, e a comparação entre os dados do teste oral do FCE em relação ao teste IELTS pode ser assegurada numericamente.

3.2.2.5 Comparações entre os dados provenientes dos testes orais utilizados

A seguir, apresenta-se a comparação entre os dados dos três testes no que concerne à competência lexical. Vale lembrar que na análise inicialmente apresentada, o teste oral do FCE se assemelhou mais ao TEPOLI no que concerne às notas, ou seja, aos resultados dos testes. Nesta subseção, enfoca-se a questão de Tipos e Famílias de palavras para os escopos de análise de competência lexical.

A verificação entre os dados numéricos dos três testes envolvidos foi possível com base no segundo momento de aplicação dos testes FCE e IELTS, uma vez que este é também o momento em que o TEPOLI foi aplicado. Ou seja, para que o período de tempo entre os dois momentos de aplicação não influenciasse os resultados estatísticos, considera-se neste ponto da análise, os dados do FCE 2, IELTS 2 e TEPOLI.

Dessa forma, apesar de não ser possível observar aumento de competência lexical dos alunos com base no TEPOLI, já que o teste foi aplicado apenas uma vez, serão avaliados os resultados obtidos em nível de igualdade, quando o tratamento desse experimento foi o mesmo, ou seja, a aplicação dos três testes em um mesmo período de tempo, o final do semestre letivo.

Pela comparação da média entre os testes, observa-se que a maior média foi de 200 Tipos de palavras da lista 1, obtida por meio do teste oral do IELTS, seguida por 191 Tipos no TEPOLI (vide tabela 16). Entretanto, a média de Tipos gerados pelo teste FCE, de 144, é

menor do que os resultados do IELTS (200) e do TEPOLI (191). Na comparação de competência lexical indicada pelos testes, o IELTS e o TEPOLI apresentaram resultados semelhantes, sendo que, no TEPOLI os dados são mais uniformes, uma vez que sua dispersão significa 18% da média, o menor coeficiente de variação. Os dados do FCE geraram uma amostra praticamente duas vezes mais dispersa que a do TEPOLI, com coeficiente de variação de 35%, conforme contatado nos dados apresentados na tabela 16:

Tabela 16: Análise estatística descritiva dos Tipos de palavras nos testes utilizados

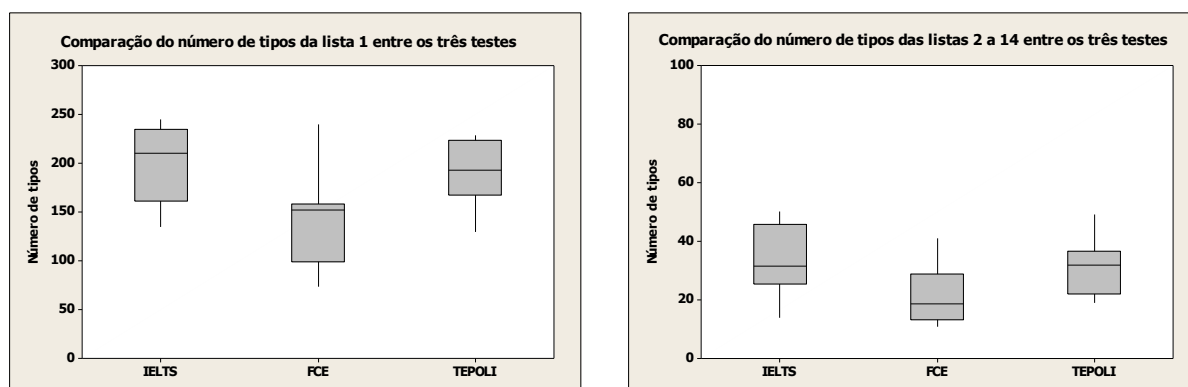
Tipos	$\bar{x}$		CV		Mín.		Mediana		Máx.	
	Lista 1	Listas 2-14	Lista 1	Listas 2-14	Lista 1	Listas 2-14	Lista 1	Listas 2-14	Lista 1	Listas 2-14
IELTS	200	33	20%	36%	135	14	210	32	245	50
FCE	144	21	35%	48%	73	11	152	19	240	41
TEPOLI	191	32	18%	31%	130	19	193	32	229	49

De acordo com o próximo *Boxplot*, ilustrado na figura 26, é visível a maior uniformidade dos dados obtidos por meio do TEPOLI, quando comparada com os outros dois testes. Para as palavras mais frequentes (lista 1), o número de Tipos de palavras mais baixo apontado por meio do FCE, de 73, é quase metade dos Tipos obtidos pelo IELTS (135) ou pelo TEPOLI (130), ambos com valores próximos. A mediana do teste IELTS indica que quatro alunos utilizaram mais de 210 Tipos da lista 1, enquanto que esse valor foi de 193 para o TEPOLI e 152 para o FCE.

No que se refere aos Tipos de palavras menos frequentes (listas 2 a 14), tanto o TEPOLI como o IELTS estabelecem uma certa coerência. Em média, os alunos produziram apenas 21 Tipos no FCE, 33 e 32 Tipos das listas 2 a 14 no IELTS e no TEPOLI, respectivamente. A amostra do TEPOLI é menos dispersa, sendo que a dispersão significa 31% da média, enquanto a dispersão da amostra do FCE equivale a quase metade de média.

Dessa forma, entende-se que, por meio do teste oral do FCE, os alunos não produzem Tipos de palavras menos frequentes na língua. Os outros dois testes, IELTS e TEPOLI, de fato geraram resultados mais condensados, sendo que o TEPOLI apresentou o melhor rendimento, por ter a menor dispersão e uma média próxima a obtida por meio do IELTS.

Figura 26: Boxplot de Tipos nos testes utilizados



De acordo com o gráfico apresentado (figura 26) e com a tabela 17, os testes TEPOLI e IELTS apresentam resultados bem próximos no que diz respeito à distribuição dos dados. A mediana é igual para ambos, o que significa que metade dos alunos utilizou entre 32 e 50 palavras das listas de 2 a 14, que correspondem às palavras de baixa frequência na língua. Observou-se novamente que o FCE apresentou resultados inferiores aos dos outros dois testes, pois os participantes utilizaram cerca de 120 Famílias da lista 1, 43 a menos que pelo IELTS e 34 a menos do total de Famílias produzidas por meio do TEPOLI. A dispersão da amostra também foi quase duas vezes maior que a do TEPOLI, a menor obtida.

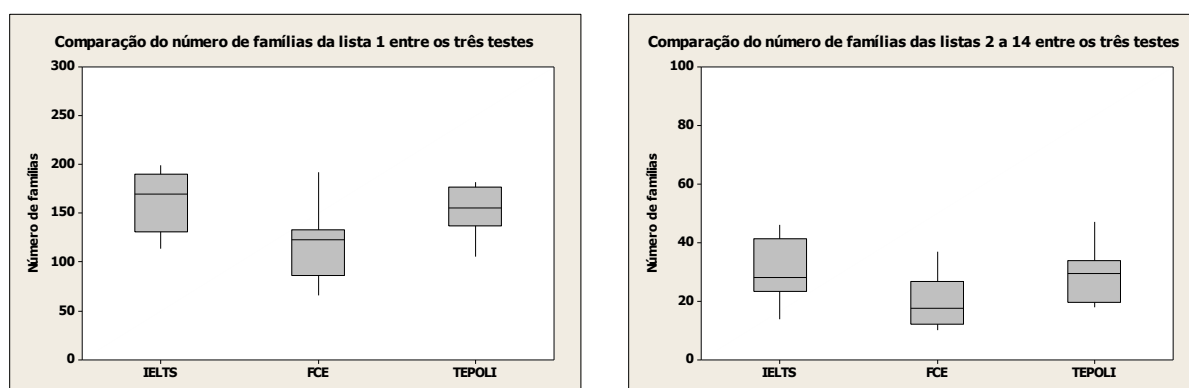
Tabela 17: Análise estatística descritiva das Famílias de palavras nos testes utilizados

Famílias	$\bar{x}$									
	CV				Mín.		Mediana		Máx.	
	Lista 1	Listas 2-14	Lista 1	Listas 2-14	Lista 1	Listas 2-14	Lista 1	Listas 2-14	Lista 1	Listas 2-14
IELTS	163	31	19%	36%	114	14	170	28	199	46
FCE	120	20	32%	47%	66	10	124	18	192	37
TEPOLI	154	29	17%	33%	106	18	156	30	182	47

A quantidade de Famílias da lista 1 produzidas durante o TEPOLI aumentou de 106 para 182, pouco abaixo da observada nos dados do IELTS, que esteve compreendida entre 114 a 199 Famílias, como se constata no *Boxplot* a seguir (figura 27). Apesar de o número máximo de Famílias produzidas se referir aos dados do teste FCE e não aos dados do TEPOLI, essa informação não é muito segura uma vez que a dispersão no FCE se apresenta quase duas vezes maior do que no TEPOLI, como já fora mencionado.

No que diz respeito às Famílias de palavras menos frequentes, listas 2 a 14, o TEPOLI e o IELTS apresentam resultados próximos. A média foi de 31 Famílias produzidas no IELTS, de 29 Famílias, apenas duas a menos, no TEPOLI. No FCE, observou-se a produção de 20 Famílias, cuja dispersão foi de quase 50% da média. A abrangência do TEPOLI nas Famílias das listas 2 a 14 foi menor do que a do IELTS, mas com valores mais altos, de 18 a 47 contra 14 a 46 do IELTS, como é possível observar no *Boxplot* da figura 27:

Figura 27: *Boxplot* de Famílias nos testes utilizados



Com base nos dados apresentados, conclui-se que o teste FCE foi o que apresentou menor condição para demonstrar competência lexical, considerando-se os Tipos da lista 1 ou das listas 2 a 14, pois apresentou os menores resultados das estatísticas descritas na tabela anterior. Os dados provenientes do TEPOLI e do IELTS parecem se correlacionarem de

forma coerente, com resultados muito próximos. Contudo, o TEPOLI apresentou resultados mais consistentes e, portanto, com maior segurança de generalização estatística.

Conclui-se que, de maneira geral, houve uma melhora em termos de competência lexical apresentada pelos participantes entre os momentos de aplicação dos testes. No entanto, constatou-se também que a maioria das palavras produzidas continua fazendo parte da lista 1, ou seja, os dados se referem na maior parte às palavras mais frequentes da LI.

Esse fato é observado por meio dos instrumentos utilizados em sala de aula e em situação de testes, se assemelhando em termos de competência lexical. Ou seja, tanto em sala de aula, durante a apresentação de seminários, como em situação de testes orais, os alunos tendem a produzir palavras da lista 1, as mais frequentes da LI.

Assim, é importante ressaltar que os dados estatísticos acerca dos testes orais se alinham com os resultados referentes aos seminários anteriormente apresentados (Tabela 1). O que se verifica é que a produção de vocabulário se caracteriza da mesma maneira, ou seja, a produção de Tipos e Famílias de palavras está indiscutivelmente concentrada nas listas de palavras mais frequentes da língua inglesa de acordo com o corpus utilizado (BNC).

A análise estatística descritiva apresentada nesta subseção teve o objetivo de comprovar empiricamente os resultados de produção de vocabulário por meio de instrumentos de avaliação de proficiência oral. Com base nas análises qualitativa e quantitativa, é possível e importante ressaltar que os dados que se referem às listas de palavras mais frequentes, e portanto mais comuns (lista 1), tanto para a categoria de Tipos como Famílias de palavras, não podem ser considerados como indicativo de falta de competência lexical e consequentemente falta de proficiência.

O fato é que para produzir palavras menos frequentes na L-alvo, um examinando não deixa de usar as palavras mais frequentes dessa língua, pois essas palavras continuam a ser necessárias para a produção oral, tanto em níveis de proficiência baixos como em níveis mais

alto. Não parece ser possível para um indivíduo utilizar apenas palavras elaboradas e específicas sem mencionar palavras frequentes como *I, the, not*, entre outras.

Assim, o uso de palavras frequentes ou sofisticadas para compor uma competência lexical almejada parece se alinhar com o que Scaramucci (2000) afirma sobre ser ou não proficiente, que considera que um indivíduo pode ser mais proficiente ou menos proficiente, havendo a gradação de proficiência que depende da especificidade da situação de uso da língua futuramente.

É natural que as palavras mais frequentes da língua ocorram em maior escala, no entanto, o que se almeja é o aumento do uso das palavras menos frequentes para que haja uma competência lexical mais alta, composta por vocabulário apropriado e assim, consequentemente, o uso do vocabulário mais específico pode vir a colaborar para o aumento da proficiência.

Com base nessas últimas afirmações e tendo por suporte a análise quantitativa dos instrumentos utilizados na pesquisa, a questão que envolve a validação do descritor de vocabulário no teste TEPOLI é discutida na próxima seção.

3.3 Critérios para a avaliação do vocabulário na produção oral: uma proposta

A análise da produção oral de vocabulário com foco na competência lexical, desenvolvida por instrumentos como os seminários e os testes orais e objetivo principal desta pesquisa, almejou contribuir para uma discussão acerca das implicações que envolvem a validação de critérios de avaliação de vocabulário a serem utilizados no TEPOLI. Com base nas análises apresentadas, é possível considerar o TEPOLI como um instrumento válido para se avaliar vocabulário. Deste modo, para os escopos desta pesquisa, apresenta-se nesta seção

uma discussão acerca dos aspectos relacionados ao tratamento dado ao vocabulário nas faixas da escala de proficiência do TEPOLI.

Acredita-se, geralmente, que os testes que visam medir a capacidade de se falar em uma determinada língua sejam os mais difíceis de serem elaborados e validados, uma vez que os processos que envolvem a fala são múltiplos e complexos segundo Hilton (2008), pois podem ser resumidos no acondicionamento linguístico e discursivo das ideias que o falante quer expressar, principalmente quando se trata de LE.

No que diz respeito ao vocabulário, Read e Nation (2006, p.212) afirmam que a investigação lexical oferece apenas uma visão limitada de desempenho em testes orais por focar características específicas do texto falado e não apenas a análise mais ampla de discurso desenvolvida por Lazaraton (2002). Ainda assim, Read e Nation (*op.cit.*) asseveram que analisar um teste oral do ponto de vista lexical se justifica tanto pela falta de estudos sobre a produção de vocabulário e também pelo crescente reconhecimento da importância desse componente para o processo de ensino e aprendizagem de LE.

É igualmente importante reconhecer que as pesquisas na área de avaliação desenvolvidas nas últimas décadas têm contribuído para um maior conhecimento sobre a questão da validação. Conforme discutido no capítulo de fundamentação teórica, instituições européias e americanas têm procurado desenvolver instrumentos de avaliação de acordo com aspectos que perpassam a área de avaliação, como as questões de justiça e confiabilidade de um teste, oferecendo resultados consistentes e precisos. Preocupam-se ainda com a qualidade das avaliações, representatividade, a praticidade e a autenticidade.

Estudos a respeito da comparação entre formatos de testes são desenvolvidos internacionalmente com objetivos diferentes, seja o de se verificar o desempenho em termos de discurso produzido (LAZARATON, 2002), competência conversacional (KORMOS, 1999, apud LAZARATON, *op.cit.*), para citar apenas alguns. O estudo de Read e Nation (2006)

procura verificar a competência lexical, por exemplo. Esses estudos têm em comum dados provenientes de várias perspectivas (SHOHAMY, 1994), e almejam contribuir para as questões que envolvem o processo de validação de testes.

Segundo O'Sullivan (2008, p.1), no que concerne à avaliação de todas as habilidades da língua, “é necessário declarar claramente as especificações antes de se começar a elaborar o teste”⁷³, ou seja, deixar bem claro quais são os objetivos do teste. Nesse sentido, segundo o autor, a única coisa que se pode fazer é buscar, ao máximo, i) criar testes que reflitam aquilo que se sabe, de fato, e (ii) com base nisso, limitar as inferências feitas a partir das pontuações concedidas nesses testes.

Tais inferências generalizam os domínios específicos nos quais os examinandos precisarão usar a língua, como o domínio de vida real, em que a língua é utilizada para a comunicação, e o domínio de instrução linguística, em que a língua é usada para o processo de ensino e aprendizagem (BACHMAN e PALMER, 1996).

Identifica-se o domínio de uso da língua-alvo, ou seja, o construto teórico que se constitui na representação de uma capacidade subjacente que um teste pretende medir (McNAMARA, 2000; FULCHER, 2003) para se desenvolver um determinado instrumento de avaliação. O construto, nesse sentido, corresponde ao escopo de atuação linguística sobre o qual são feitas as inferências sobre as capacidades subjacentes do candidato, ou seja, suas capacidades de uso da língua que são mais gerais e implícitas.

No caso desta pesquisa, partiu-se do princípio que os testes utilizados possuem construtos que enfocam a competência linguístico-comunicativa. Além disso, por meio da análise quantitativa, observou-se que os testes apresentam equivalências no que concerne à produção de vocabulário, uma vez que os dados numéricos apontaram para correspondências em termos de competência lexical.

⁷³ No original: *With all language skill testing, it is necessary to clearly state the specifications before beginning to write the test*

Deste modo, os dados estatísticos são relevantes, no entanto, conforme mencionado na discussão teórica desta pesquisa, é também importante que o construto esteja definido em uma escala de proficiência (FULCHER, 2003), para que, ao se avaliar a PO, seja possível entender o que a avaliação pressupõe e assim decidir o tipo de produção oral que se pretende testar, por meio de tarefas e critérios de avaliação, de acordo com Luoma (2004).

Assim, considerando-se que as faixas deveriam descrever os níveis de proficiência almejados com base no uso futuro da língua, de acordo com situações de uso existentes no mundo real e, portanto, para a discussão a respeito do processo de validação dos descritores de vocabulário do TEPOLI é necessário reconsiderar as escalas utilizadas. Essas escalas desse teste se constituem em caráter holístico, pois oferecem apenas uma impressão geral da capacidade observada e a nota correspondente a essa capacidade.

Vale lembrar que, segundo North (2003), as escalas são caracterizadas por um instrumento básico, compostas com descritores para cada faixa. Já uma grade envolve um número de escalas paralelas para categorias diferentes e uma lista de verificação com descritores para as categorias diferentes dentro de cada faixa da grade.

Para o processo de proposta de validação do descritor de vocabulário no TEPOLI consideram-se as tarefas do teste como ponto de partida. A partir das tarefas é possível pensar na elaboração de uma grade analítica composta por uma lista de verificação (*checklist*) voltada para o vocabulário, que possa orientar o processo de avaliação durante a aplicação do teste.

Segundo O'Sullivan, Weir e Saville (2002, p.34), “as listas de verificação podem ser uma ferramenta eficaz para investigar a variação produzida por meio de diferentes Tipos de tarefas, diferentes tarefas dentro de um tipo de tarefa e diferente organização da entrevista

pessoal”⁷⁴. As listas de verificação estão diretamente ligadas à questão da validação de testes, principalmente testes orais.

Ainda segundo O’Sullivan, Weir e Saville (*op.cit.*, p.34), “é necessário um arcabouço que descreva a relação entre o construto que está sendo medido, as tarefas utilizadas para se operacionalizar esse construto e a avaliação dos desempenhos que são usados para se fazer inferências sobre aquela capacidade subjacente”⁷⁵.

Considerando a análise apresentada sobre os dados quantitativos, que apontaram resultados superiores para o TEPOLI em termos de competência lexical e que confirmam a produção de vocabulário por meio deste teste, quando comparado aos testes consagrados, e com base em estudos na área de avaliação de PO como o de O’Sullivan, Weir e Saville (*op.cit.*) e Lazaraton (*op.cit.*) apresenta-se, na sequência, a proposta desta pesquisa acerca de critérios para a avaliação de vocabulário no TEPOLI.

3.3.1 Proposta de validação do descritor de vocabulário

Uma vez que as análises qualitativa e quantitativa revelam que há uma relação entre os testes orais consagrados dos exames FCE e IELTS, segue-se a mesma linha de raciocínio para a proposta de validação do descritor de vocabulário do TEPOLI. Conforme apresentado anteriormente, os testes apresentam características semelhantes entre si, seja acerca das tarefas ou mesmo do construto. O quadro 34, a seguir, retoma o levantamento feito a respeito dos testes orais e apresenta uma comparação geral entre esses instrumentos:

⁷⁴ No original: *checklists are intended to provide an effective and efficient tool for investigating variation in language produced by different task types, different tasks within task types, and different interview organization at the proficiency levels*

⁷⁵ No original: *we need a framework that describes the relationship between the construct being measured, the tasks used to operationalize that construct and the assessment of the performances that are used to make inferences to that underlying ability.*

Quadro 34: Comparação geral entre os testes utilizados

	FCE <i>speaking test</i>	IELTS <i>speaking test</i>	TEPOLI
Formato	4 partes	3 partes	3 partes
Duração	14 minutos	De 11 a 14 minutos	De 22 a 25 minutos
Padrão de interação	Dois candidatos e dois examinadores: o interlocutor e o avaliador. O interlocutor conduz a interação e avalia de maneira holística. O avaliador avalia analiticamente e não participa da interação.	Entrevista individual: um candidato e um examinador, que conduz a interação e avalia de maneira holística. O teste é gravado para a avaliação analítica.	Em pares: dois examinandos e dois examinadores: o interlocutor que conduz a interação e avalia de maneira holística, e o avaliador que é responsável pela avaliação analítica.
Construto	Medir competência comunicativa.	Medir a capacidade de interagir em contextos de ensino superior e em ambientes profissionais	Medir a capacidade linguístico-comunicativa do professor de ILE.
Tipos de tarefas	Discussões curtas com o interlocutor e com o outro candidato, comparação e contraste de figuras por um minuto cada candidato, tarefa colaborativa envolvendo os dois candidatos e discussão.	Entrevista sobre assuntos corriqueiros, turno longo de três minutos a respeito de um tópico escrito e discussão final.	Entrevista sobre assuntos corriqueiros com perguntas pessoais, turno longo composto por uma descrição e comentários a respeito de uma figura escolhida, simulação de aula em língua inglesa com foco na correção de erros e discussão final.
Avaliação	Os candidatos são avaliados de acordo com o desempenho ao longo do teste.	Os candidatos são avaliados de acordo com o desempenho ao longo do teste.	Os candidatos são avaliados de acordo com o desempenho a partir da segunda fase do teste.

Somando-se às semelhanças apontadas pela comparação entre as especificações de cada teste, vale lembrar que os resultados da análise quantitativa, salvo suas peculiaridades, apresentaram afinidades entre os testes no que se refere à produção oral de vocabulário. Nesta seção, observa-se a relação entre os construtos, as tarefas e as escalas para que seja possível

propor critérios válidos de avaliação da produção de vocabulário nos descritores do TEPOLI por meio de listas de verificação estabelecidas por este estudo para cada parte do teste.

De acordo com O’Sullivan, Weir e Saville (*op.cit.*), a estrutura para a validação de listas de verificação deve se basear na relação entre o construto, as tarefas e as escalas do teste, para que assim as inferências sobre a PO possam ser feitas. Assim sendo, a figura 28 ilustra a estrutura que norteia esta proposta:

Figura 28: Estrutura para validação



Explicitado e discutido anteriormente, o construto do TEPOLI é o de medir a competência linguístico-comunicativa do professor de ILE. As tarefas foram anteriormente detalhadas e, ao apresentar as escalas ressaltou-se seu caráter holístico. É possível observar que as inferências a respeito da competência lexical dos candidatos ficam comprometidas quando desenvolvidas com base nas escalas do teste, pois oferecem uma visão geral da abrangência de vocabulário visada pelo teste. A análise quantitativa mostrou que o TEPOLI possibilita a produção de vocabulário, entretanto, o que se ressalta aqui é que as escalas parecem não sustentar tal análise de vocabulário por apresentarem descritores de vocabulário muito vagos. Na sequência, objetiva-se ilustrar a aplicação das escalas, com foco nos descritores de vocabulário, de acordo com cada parte do TEPOLI.

Considerando a primeira parte do teste, os examinadores desenvolvem uma entrevista sobre assuntos corriqueiros, com perguntas pessoais. Por ser uma parte do teste em que os candidatos ainda se encontram com o filtro afetivo elevado, a tarefa tem por objetivo falar a respeito de assuntos que são de conhecimento dos examinandos. Ou seja, a tarefa na qual é possível produzir-se vocabulário apropriado e variado, não é submetida à avaliação.

Porém, conclui-se que há a necessidade de se avaliar essa parte. Desse modo, apresento uma sugestão para avaliá-la no próximo quadro (Quadro 35). É importante ressaltar que a primeira coluna do quadro 35 corresponde às perguntas pessoais utilizadas no teste (vide Anexo 12), contidas nas instruções para a aplicação do TEPOLI (CONSOLO, 2003). Na segunda coluna do mesmo quadro, apresenta-se a sugestão de lista de verificação, proposta por esta pesquisa, para se avaliar a entrevista que corresponde à fase de aquecimento do teste:

Quadro 35: Lista de verificação sugerida para a fase de aquecimento - Entrevista

TEPOLI – CHECKLIST	
Existing warming-up phase questions	Providing personal information
How did you learn English?	Does the test taker give information on past experiences? Does he/she use appropriate vocabulary which is related to past situations?
Have you ever been to any English-speaking country? (If “yes”, when, how long for, etc.)	Does the test taker give information on present circumstances by using vocabulary related to current, existing or recent occasions?
Do you have / have you got any experience of being an English teacher? (If “yes”, where, when, etc.)	Does the test taker give information on future plans?
Would you like to work (OR to continue working) as an English teacher? Why (not)?	Does he/she use appropriate vocabulary which is related to future events?

Com base nas perguntas pessoais do documento original (CONSOLO, *op.cit.*), foram elaboradas algumas perguntas que podem vir a compor a lista de verificação do teste. Observa-se que as duas primeiras perguntas pessoais *How did you learn English?* e *Have you ever been to any English-speaking country?*, que compõem as instruções para o examinador nas aplicações do TEPOLI, realizadas tanto antes como durante a coleta de dados desta pesquisa, remetem o examinando a falar a respeito do passado, podendo utilizar palavras mais frequentes ou até mesmo menos frequentes da L-alvo. Dessa maneira, a lista de verificação propõe que o examinador constata se o examinando cumpriu essa parte da tarefa, ou seja, se foi capaz de produzir oralmente utilizando não só a gramática, mas inclusive expressões lexicais que se refiram ao passado, por exemplo.

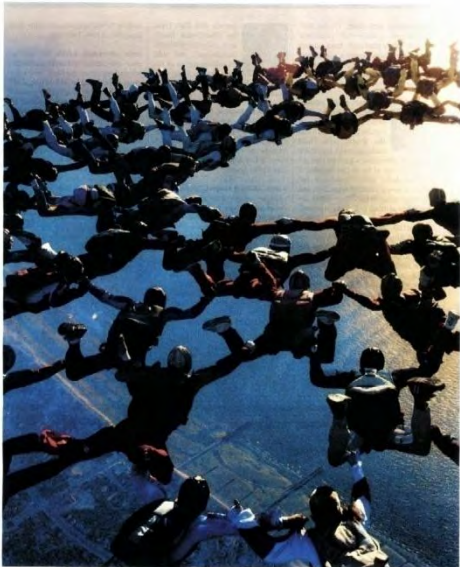
É possível também propor que a primeira pergunta das instruções ao examinador seja feita utilizando o Presente Perfeito ou o Presente Perfeito Contínuo, para que o examinando tenha mais subsídios para desenvolver sua resposta, implicando em falar sobre sua aprendizagem de LI, do início até o momento presente. Assim, caso a pergunta seja *How have you learned/been learning English?*, pode-se observar que o examinando seja capaz de falar mais a respeito de como tem aprendido inglês e talvez, desejavelmente, que possa produzir vocabulário específico e apropriado, por conta de ter que falar, neste caso, sobre uma maior quantidade de elementos que a pergunta passa a envolver, buscando elicitare mais vocabulário e assim respondendo efetivamente às perguntas da lista de verificação destacadas no quadro 35: *Does the test taker give information on present circumstances by using vocabulary related to current, existing or recent occasions?* e *Does he/she use appropriate vocabulary which is related to future events?*.

No que concerne à segunda parte, vale lembrar que esta engloba mais duas tarefas. A primeira é composta por turnos longos, na realização de uma descrição e comentários a

respeito de uma figura escolhida. A segunda tarefa se caracteriza pela simulação de uma aula em língua inglesa com foco na correção de erros.

A tarefa de descrição de figuras é a que mais se associa à produção de vocabulário. Assim, sugere-se que para cada figura haja uma lista de verificação a respeito do vocabulário, conforme ilustra o quadro 36, tendo como exemplo uma figura que envolve o tópico sobre esportes radicais:

Quadro 36: Lista de verificação sugerida para a fase de avaliação – Primeira Tarefa

TEPOLI - CHECKLIST	
Assessment phase - Test task 1	Vocabulary range
	Does the test taker describe the picture appropriately?
	Does the test taker hypothesize or speculate?
	Does the test taker express opinions?
	Does the test taker justify opinions or express reasons?
	Does the test taker use appropriate vocabulary? (e.g. high frequency: <i>radical sports</i> / low frequency: <i>extreme sports</i>)
	Does the test taker paraphrase something?

A lista de verificação pode remeter a vários aspectos lexicais, inclusive acerca da frequência das palavras e expressões formulaicas. Por exemplo, a lista de verificação apresentada no quadro anterior menciona a adequação do uso de vocabulário e sugere, para a figura em questão, a expressão *radical sports* como sendo de alta frequência, ou seja, mais

comum do que *extreme sports*, que corresponde a uma expressão de vocabulário mais sofisticado e, portanto, de baixa frequência. Dependendo da caracterização da especificidade do vocabulário utilizado, a lista de verificação pode, idealmente, estar associada à escala de proficiência que contém as notas em seus diferentes níveis.

Ainda considerando o tópico do quadro 36 como exemplo de utilização de uma lista de verificação, apresento uma análise por meio do programa RANGE de um texto referente ao tópico da figura contida no quadro anterior. Cabe lembrar que o texto analisado é editado e apenas constam as palavras produzidas oralmente e posteriormente transcritas (Quadro 37):

Quadro 37: Produção de vocabulário a respeito da figura de esporte

extreme - sport extreme sport amateur competitive contact country exciting dangerous field individual national professional gruelling rough spectator summer water world of winter go play extreme radical simple action adventure spectacular stunts These activities often involve speed height a high level of physical exertion highly specialized gear Parachuting also known as skydiving base jumping bungee jumping gliding hang gliding high wire ski jumping sky diving sky surfing and sky flying land sports including Paintball indoor climbing adventure racing aggressive inline skating BMX caving extreme motocross extreme skiing freestyle skiing land and ice yachting mountain biking mountain boarding outdoor climbing sandboarding skateboarding snowboarding snowmobiling speed biking speed skiing scootering and street luge performing acrobatics during freefall followed by deployment of a parachute made successful parachute jumps from a hot - air balloon Parachuting is performed as a recreational activity and a competitive sport A fixed base operator at a sky diving airport operates (...)

Utilizando o texto apresentado no quadro, o programa RANGE categoriza todas as palavras transcritas de acordo com suas listas, classificando-as em mais (lista 1) e menos frequentes (a partir da lista 2), conforme ilustrado no próximo quadro:

Quadro 38: categorização das palavras produzidas de acordo com a frequência

Types Found In Base List One				Types Found In Base List Two			
TYPE	RANGE	FREQ	F1	TYPE	RANGE	FREQ	F1
FOR	1	9	9	SPORTS	1	1	1
BECAUSE	1	1	1	SKY	1	4	4
STUDENT	1	1	1	INSTRUCTOR	1	3	3
PLAY	1	1	1	MOUNTAIN	1	2	2
NATIONAL	1	1	1	LIFT	1	2	2
FEW	1	1	1	ASSISTED	1	1	1
CLUB	1	1	1	RESISTANCE	1	1	1
LIGHT	1	1	1	WINGS	1	1	1
JUMP	1	3	3	EXTREME	1	5	5
OCCASIONAL	1	1	1	PURISTS	1	1	1
OF	1	20	20	AIRPORT	1	1	1
AT	1	5	5	CLIMBING	1	2	2
LANDING	1	2	2				
THE	1	35	35				

As informações ilustradas no quadro 38 são um exemplo de como classificar palavras sobre um determinado tópico utilizando uma perspectiva de frequência de palavras. Essa técnica pode ser utilizada para os tópicos enfocados em um determinado teste para que seja possível classificar o vocabulário produzido com base na frequência de uso. Observa-se, por exemplo, que a palavra *extreme* não faz parte da lista 1, sendo menos frequente na LI.

É importante destacar que a proposta de lista de verificação de vocabulário deve enfocar cada um dos diferentes tópicos que estejam, por ventura, relacionados às figuras utilizadas no teste. Cada tópico de vocabulário deve determinar o que estará contido em uma lista de verificação, previamente elaborada para cada figura a ser utilizada no teste oral.

No que concerne à tarefa de metalinguagem da segunda parte do teste, essa também não parece fazer referência direta ao uso de vocabulário, uma vez que se enfoca principalmente o aspecto gramatical como tópico dos *roleplays* (simulações ou desempenho de papéis). Nessa tarefa, a partir da transcrição que recebem do examinador, os examinandos devem corrigir erros gramaticais e não, por exemplo, explicar o significado de uma palavra. O quadro 39 traz a proposta de lista de verificação para a referida parte, na coluna da direita:

Quadro 39: Lista de verificação sugerida para a fase de avaliação – Segunda Tarefa

TEPOLI - CHECKLIST	
Assessment phase - Test task 2	Vocabulary range
Pretend you are the class teacher who has listened to this part of their conversation in class. You have noticed that students 1 and 2 have been making some mistakes when they speak English and decide to discuss TWO of their problems with ONE of them immediately after this lesson. You want to help your student so that he or she can improve his/her speaking skills. Choose the <i>Types</i> of mistakes you would like to discuss (from the transcript below) and SPEAK ABOUT IT WITH THE INTERVIEWER AS IF HE OR SHE WERE THE STUDENT WHO HAS BEEN MAKING THIS TYPE OF LANGUAGE MISTAKE.	Does the test taker accomplish the task using language lexicon appropriately for an English teacher?

É possível perceber que a tarefa de metalinguagem necessita de uma maior ênfase no que concerne à questão de vocabulário normalmente utilizado por professores ao falar da língua. Além da ausência de referência explícita ao vocabulário nesta tarefa, observou-se que de acordo com as instruções para o examinador, contidas na primeira coluna do quadro 39, a tarefa pressupõe que o candidato interaja com o próprio examinador, de acordo com o enunciado *Speak about it with the interviewer as if (...)*. No entanto, esse fato não ocorreu durante a coleta dos dados desta investigação, uma vez que a examinadora fora orientada a considerar que o teste seria feito por pares de alunos que, conseqüentemente, fariam a interação entre eles.

A partir da tarefa conforme utilizada nesta pesquisa, apenas expressões formulaicas como *You said ...but you should consider this structure...;Do you understand what I mean?*, poderiam ser consideradas como parte da abrangência de vocabulário. Mesmo que não haja referência na tarefa para que os examinandos expliquem, por exemplo, o significado de uma palavra, seria possível constatar a produção de vocabulário contido na metalinguagem do examinando, por meio de uma simples pergunta como a sugerida na lista de verificação para esta tarefa (Quadro 39). Com base em uma pergunta deste gênero, o examinando poderia ser avaliado pelo critério de uso adequado de vocabulário para um professor de LI, caracterizado pela linguagem que o professor usa para permitir que os processos de ensino e aprendizagem sejam operacionalizados, como a linguagem para organizar a sala de aula, as explicações, respostas, instruções, as correções dentre outras, por exemplo.

Para a tarefa da discussão final, acredito que os critérios de observação de vocabulário poderiam ser os mesmos da primeira parte. Considerando-se que os examinandos devem falar a respeito do teste, com opiniões pessoais, a lista de verificação poderia ser baseada na utilização de vocabulário e expressões adequados para se comentar a respeito do teste.

Com a proposta de utilização de listas de verificação para o TEPOLI, no que concerne à avaliação de vocabulário na produção oral dos candidatos, torna-se necessário repensar como os descritores a respeito do componente lexical se apresentam nas escalas de proficiência até então utilizadas. Assim, apresenta-se a seguir, no quadro 36, um recorte da escala do TEPOLI (CONSOLO, 2004; p.2-3) de forma que apenas os descritores sobre a variedade e adequação de vocabulário estejam presentes nas cinco faixas da escala.

Quadro 40: Descritores sobre a variedade e adequação de vocabulário contidos nas faixas da escala do TEPOLI

FAIXAS	DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA	NOTAS
A	Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas, e grande variedade lexical.	10.0
		9.5
B	Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas e grande variedade lexical.	9.0
		8.5
C	Utiliza-se de estruturas menos complexas e não exhibe grande variedade lexical.	8.0
		7.5
D	Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado e pode demonstrar deficiência de vocabulário para se expressar.	7.0
		6.5
E	Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado com prejuízo para a expressão de suas idéias.	6.0

Ainda que a escala do TEPOLI se baseie em critérios de avaliação fundamentados em uma visão holística de linguagem, é possível observar, por meio da comparação entre os descritores de vocabulário, algumas incompatibilidades entre as faixas. As faixas A e B apresentam descritores idênticos para o vocabulário.

Outro aspecto levantado na análise dos descritores de vocabulário nas faixas do TEPOLI é que nos níveis A e B, de acordo com os descritores, não se estabelece diferença entre o conhecimento de vocabulário. Além disso, a variedade lexical está vinculada à

complexidade das estruturas sintáticas. Observou-se esse tipo de combinação para os descritores também nos critérios utilizados no exame FCE, pois a gramática e vocabulário são tratados em conjunto nas faixas de proficiência.

Assim, nas escalas do TEPOLI, faz-se referência às estruturas sintáticas nas faixas A, B e C e não mais em D e E. As estruturas sintáticas são mencionadas no segundo e no terceiro descritor e nas duas últimas faixas o vocabulário não aparece mais atrelado às estruturas.

Inferese-se que a junção dos dois aspectos se deve pelo fato de um ser dependente do outro para que a comunicação possa ocorrer de acordo com o uso apropriado da língua. Ou seja, no sentido da Abordagem Comunicativa, um falante não-nativo necessita utilizar as formas, as funções e o vocabulário de uma língua apropriadamente para a negociação de significado aconteça de forma satisfatória. Cabe também destacar que nas faixas D e E do TEPOLI, a junção das estruturas e o vocabulário não ocorre dentro de um mesmo descritor, não havendo esclarecimentos a respeito dessa associação para as três primeiras faixas nas especificações do teste. Deste modo, observa-se que apenas as duas últimas faixas apresentam descritores exclusivos para vocabulário.

Observa-se também que não há a explicitação dos critérios envolvidos no que concerne à “grande variedade lexical” mencionada nos descritores do teste. Ainda que isso se deva ao fato de que as escalas até então utilizadas para a avaliação durante o TEPOLI estejam embasadas em critérios de avaliação fundamentados em uma visão holística de linguagem, resta ao examinador observar as várias características do vocabulário presentes no desempenho do examinando. Acredito que esse papel atribuído ao examinador se torna uma tarefa árdua a ser cumprida no momento da aplicação e avaliação do teste oral.

Ressalta-se ainda que, na faixa C há a expressão “não exhibe grande variedade lexical”. A inclusão de afirmações negativas nos descritores, ou seja, afirmações que empregam o uso da palavra “não” para descrever o nível de proficiência do examinando, são criticadas pelos

estudiosos da área de avaliação (por exemplo, GALLACZI e FFRENCH, 2007). Argumenta-se que expressões negativas presentes nas faixas contribuem para um aproveitamento falho e prejudicial das escalas e, nesses casos, há a sugestão de se revisar o critério. Assim, idealmente, a expressão “não exhibe grande variedade lexical” seria mais bem empregada se afirmasse que o examinando “exibe variedade lexical limitada”, por exemplo.

Considerando as escalas de exames de proficiência consagrados anteriormente discutidas, as escalas da ALTE, por exemplo, passam por um longo processo de validação orientado por meio de afirmações positivas a respeito do quê o examinando é “capaz de” fazer (*‘can do’ statements*) que visa reduzir o caráter subjetivo dessas afirmações. Esse tipo de estudo conta com muitos pesquisadores e uma grande quantidade de dados empíricos.

Nesse sentido, além das escalas da ALTE, o CEFR, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (*Council of Europe*, 2001), se constitui como elemento importante para essa discussão, uma vez que orienta as pesquisas dos principais exames (*Main Suite*) administrados por Cambridge ESOL. Portanto, é possível afirmar que um teste de proficiência como o TEPOLI poderia considerar o referido quadro a fim de orientar a construção de suas escalas de proficiência.

Com base na discussão até aqui apresentada, pretende-se sugerir uma alteração na escala de proficiência do referido teste TEPOLI. Vale ressaltar que a sugestão feita por esta pesquisa pressupõe a utilização das listas de verificação juntamente com a escala holística, de maneira que os examinadores tenham elementos suficientes para a avaliação da PO dos examinandos.

Nesse sentido, o quadro 37 retoma o anterior, para que se possa apresentar a proposta. Vale ressaltar que o quadro traz apenas os descritores referentes ao vocabulário, objeto da proposta desta pesquisa:

Quadro 41: Proposta de descritores de vocabulário para o TEPOLI

ATUAL			
FAIXAS	DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA	PROPOSTA	NOTAS
A	Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas, e grande variedade lexical.	Utiliza-se de estruturas sintáticas bastante complexas e grande variedade lexical: o vocabulário é específico, apropriado ao tema, mais sofisticado e de menor frequência ao se expressar sobre uma grande abrangência de tópicos.	10.0
			9.5
B	Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas e grande variedade lexical.	Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas, e variedade lexical satisfatória: o vocabulário é apropriado e usa palavras de menor frequência para se expressar sobre tópicos mais específicos.	9.0
			8.5
C	Utiliza-se de estruturas menos complexas e não exibe grande variedade lexical.	Utiliza-se de estruturas menos complexas e exibe variedade lexical limitada, apresentada por meio de vocabulário adequado e de maior frequência na língua ao se expressar sobre tópicos diversos.	8.0
			7.5
D	Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado e pode demonstrar deficiência de vocabulário para se expressar.	Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais simples e apresentado por meio de vocabulário bem frequente. Pode demonstrar deficiência de vocabulário para se expressar sobre tópicos comuns.	7.0
			6.5
E	Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado com prejuízo para a expressão de suas idéias.	Utiliza-se de palavras isoladas e de itens lexicais muito limitados com prejuízo para a expressão de suas idéias durante as tarefas.	6.0

A proposta procurou seguir as diretrizes do CEFR que, segundo Gallaczi e Ffrench (*op.cit.*, p. 29), orientam o desenvolvimento de descritores dos exames de ESOL. As diretrizes

do CEFR envolvem positividade, exatidão e clareza, concisão e independência na formulação de descritores. No entanto, ainda que baseada em tais diretrizes, a proposta se constitui ainda como uma tentativa de formular descritores de vocabulário positivos, exatos, claros, concisos e independentes.

No que diz respeito à positividade, houve a tentativa de formulação positiva de descritores, conforme apresentado no quadro 37. Procurou-se ainda enfocar a exatidão e clareza por meio de uma referência a graus mais concretos nos descritores acerca da variedade lexical e da questão da sofisticação, que se refere ao uso de palavras de baixa frequência na LI, ou seja, menos comuns e mais específicas.

Algumas dificuldades foram encontradas no que concerne às diretrizes de concisão e independência. Desenvolver descritores curtos é algo crítico, pois se há a intenção de esclarecer a qualidade do vocabulário ao examinador, a dificuldade incide em compreender as informações por meio de uma afirmação apenas.

Além da tentativa de concisão, a questão da independência entre os descritores também apresentou certo grau de dificuldade. A elaboração de descritores que não façam referência aos demais não foi completamente possível, pois houve a intenção de manter o caráter da escala original.

Conclui-se que é necessário que os examinadores possam observar se um determinado candidato ao TEPOLI é capaz de se comunicar devidamente por meio do uso apropriado da língua e ainda que esteja de acordo com o contexto em que se insere. Por meio do construto orienta-se o desenvolvimento de avaliações que possam se constituir como instrumentos por meio dos quais o examinando consiga demonstrar sua proficiência.

Ainda que haja a dificuldade de se caracterizar o vocabulário em descritores de escalas de proficiência, é desejável que seja dada a devida importância à competência lexical quando se avalia a PO, por meio de descritores que sejam claros acerca desse tipo de avaliação. É

desejável que a elaboração de descritores de vocabulário não trate a questão da competência lexical de maneira absolutizada, uma vez que os descritores com essa característica não proporcionam subsídios para as inferências necessárias durante o processo de avaliação de proficiência oral.

Há a necessidade de que os critérios subjacentes à competência lexical, como os de riqueza ou sofisticação de vocabulário e frequência de palavras utilizados neste estudo, estejam presentes nas faixas que compõem as escalas. Além disso, os descritores de vocabulário, idealmente, precisariam estar alinhados aos outros que compõem cada faixa, para que a escala possa ser considerada válida, confiável e prática em sua utilização. Assim, no que diz respeito aos testes orais, as inferências podem ser mais objetivas, e a avaliação mais justa.

Este capítulo buscou expor e discutir os resultados qualitativos e quantitativos que compuseram a análise dos dados. A partir da visão macro dos dados do contexto, foram analisados os aspectos referentes à caracterização da produção de vocabulário em sala de aula e em situação de testes orais. Os dados quantitativos, juntamente com as teorias consideradas, proporcionaram constatar uma relação entre os testes utilizados para a avaliação de competência lexical na proficiência oral de alunos-formandos e sustentaram a proposta de validação dos descritores de vocabulário do teste TEPOLI.

No capítulo a seguir, as questões expostas na análise dos dados são retomadas a fim de que se possa responder às perguntas de pesquisa que orientaram este estudo. Apresentam-se ainda, as limitações da pesquisa e os encaminhamentos para estudos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar o vocabulário em termos de competência lexical com base na linguagem produzida durante o processo de avaliação de proficiência oral em ILE de alunos-formandos em Letras, tanto em sala de aula como em situação de avaliação. Além disso, buscou-se propor critérios de avaliação de vocabulário claramente especificados na escala de proficiência de um teste destinado a professores de ILE, o TEPOLI. Tendo por base o referencial teórico utilizado, elaborou-se a metodologia desta investigação, que teve como ponto de partida a apresentação do panorama geral do contexto da pesquisa, para posteriormente voltar seu olhar para a caracterização da competência lexical observada em situações de produção oral de oito participantes, a fim de levantar subsídios para uma proposta de critérios de avaliação de vocabulário.

Para tecer as considerações finais com base nas análises apresentadas, este capítulo visa primeiramente retomar as questões principais deste estudo a fim de responder às três perguntas de pesquisa propostas. Em seguida, são incluídas as limitações encontradas no decorrer desta investigação e sugestões para futuros estudos.

A produção oral de vocabulário nas aulas e o contexto investigado

Na discussão apresentada no capítulo de análise, foram observados, inicialmente, os dados referentes à primeira pergunta de pesquisa, “Como se caracteriza a produção oral de vocabulário nos seminários apresentados nas aulas de ILE, no contexto de formação estudado?”. O foco dado ao vocabulário e sua produção oral nas aulas direcionou o período de geração de dados desta investigação.

A ênfase dada ao vocabulário nesta pesquisa, bem como em estudos anteriores, (LEWIS, 1993, 1997, 2000; NATION, 2001; READ, & NATION, 2006; RODRIGUES, 2002; BAFFI-BONVINO, 2007; SCARAMUCCI, 1995, 1997; SCARAMUCCI e GATTOLIN, 2007; FITZPATRICK, 2007; HILTON, 2008) se apoia na importância deste

componente para a proficiência oral. Tal importância é ressaltada neste estudo principalmente no que concerne ao contexto de formação de professores, uma vez que esses profissionais necessitam da competência lexical para uma proficiência oral (PO) que atenda às demandas linguísticas encontradas quando de sua atuação no processo de ensino e aprendizagem de LE.

A partir da observação de aulas de língua inglesa do contexto investigado, realizada no início do primeiro semestre letivo do último ano dos alunos de um curso de licenciatura em Letras, bem como por meio de instrumentos como o questionário aplicado à classe e as entrevistas realizadas com os oito participantes da investigação, caracterizou-se o perfil dos alunos. As questões que envolvem a PO, o vocabulário e a avaliação foram abordadas com a finalidade de oferecer uma visão geral do contexto pesquisado e também de se levantar dados norteadores para a ação pedagógica.

O questionário apontou que a maioria dos alunos está satisfeita com sua proficiência, entretanto, apontam alguns aspectos a comprometer sua PO, tais como a gramática, a insegurança e a falta de oportunidades para a produção oral, além de se referirem à falta de vocabulário, principalmente. Foi interessante observar que, além da aprendizagem de vocabulário ser bastante relevante para esses alunos, a produção oral também foi a habilidade em LI considerada como a mais importante.

Os dados obtidos por meio do questionário foram corroborados por alguns levantamentos feitos a partir da análise das transcrições das entrevistas semi-estruturadas, que apontaram o interesse no vocabulário para uma produção oral de qualidade. Dessa maneira, o planejamento da ação pedagógica, realizada ao longo de um semestre, teve seu foco voltado para a PO e o vocabulário, com ênfase em uma maior conscientização sobre a importância da produção oral de vocabulário.

Os tópicos abordados nessas aulas correspondem a módulos ministrados por meio da Metodologia Baseada em Tarefas (TBL) que tiveram o intuito de fornecer não apenas o

insumo de vocabulário, mas também de enfatizar sua produção oral. A negociação de significados, apoiada pela literatura adotada nesta pesquisa, foi motivada com vistas ao desenvolvimento da PO tanto durante as tarefas propostas nas aulas como nos seminários relacionados à cultura apresentados pelos alunos.

Assim, o período de ação pedagógica procurou expor o vocabulário aos alunos para que pudesse ser analisado e, idealmente, utilizado na produção oral. A conscientização da importância do ensino e aprendizagem de vocabulário por parte de professores em formação foi, por diversas vezes, ressaltada aos participantes deste estudo para que fosse possível enfatizar a importância da produção de itens lexicais a serem observados em ocasiões de produção oral.

Os dados referentes à produção oral de vocabulário por meio dos seminários, apresentados ao longo das aulas desse período, foram analisados com foco no vocabulário produzido e também de acordo com os descritores da escala de metalinguagem do TEPOLI. Ou seja, as notas atribuídas aos participantes foram associadas às faixas da escala considerando a noção de construto da metalinguagem como semelhante para a linguagem produzida pelos seminários.

Dentre os aspectos considerados na análise de metalinguagem nos seminários, foi possível notar a presença de dificuldades estruturais, hesitações, pausas e enunciados incompreensíveis. Observou-se que a busca pela interação com os demais alunos da classe se caracterizou como recorrente para a maioria dos participantes. O vocabulário utilizado foi analisado de acordo com a noção de sofisticação lexical, como parte da competência lexical, caracterizada por vocabulário específico, menos ou mais frequente na língua, sendo que os resultados foram posteriormente corroborados pela análise quantitativa.

Para caracterizar o trabalho e a produção oral de vocabulário nos seminários apresentados, observou-se que, mesmo que os alunos tenham tido a oportunidade de escolher

e preparar o tema desenvolvido, o vocabulário não se apresentou como de caráter específico. Tomando como pressuposto que a preparação prévia sobre os temas abordados pelos seminários possibilitaria a produção oral de vocabulário específico, no momento de apresentação do seminário, ou seja, de produção oral, os participantes produzem, entretanto, palavras mais frequentes da L-alvo, ou seja, os alunos não arriscam a produção de vocabulário novo, recém adquirido, utilizando itens lexicais mais comuns.

De acordo com o arcabouço teórico desta pesquisa, quanto mais específico o vocabulário na produção oral, mais avançada sua competência lexical. No entanto, a análise dos dados dos seminários evidenciou que as palavras utilizadas pelos participantes são principalmente pertencentes às listas de palavras mais comuns da LI, dado qualitativo confirmado pelos resultados fundamentados por meio da análise quantitativa feita com o programa RANGE. Observou-se que houve certo progresso no que tange à produção oral de vocabulário durante os seminários apresentados em sala de aula. Contudo, é possível concluir que, apesar da ênfase dada ao vocabulário em sala de aula, os alunos tendem a ficar em uma zona de conforto e fazer uso do léxico composto por palavras mais frequentes e já internalizado.

A utilização de palavras mais frequentes e, portanto, de um vocabulário menos específico, foi também uma das características observadas nos dados que correspondem à linguagem produzida nos testes orais. A discussão desses dados é apresentada na sequência.

A produção de vocabulário em situações de testes de proficiência oral

Para que fosse possível responder à segunda pergunta de pesquisa, “Como se caracteriza a produção de vocabulário por alunos-formandos (Licenciatura em Letras) em situações de testes de proficiência oral?”, buscou-se observar a linguagem produzida em situação de avaliação, por meio dos testes de proficiência oral FCE, IELTS e TEPOLI. Os

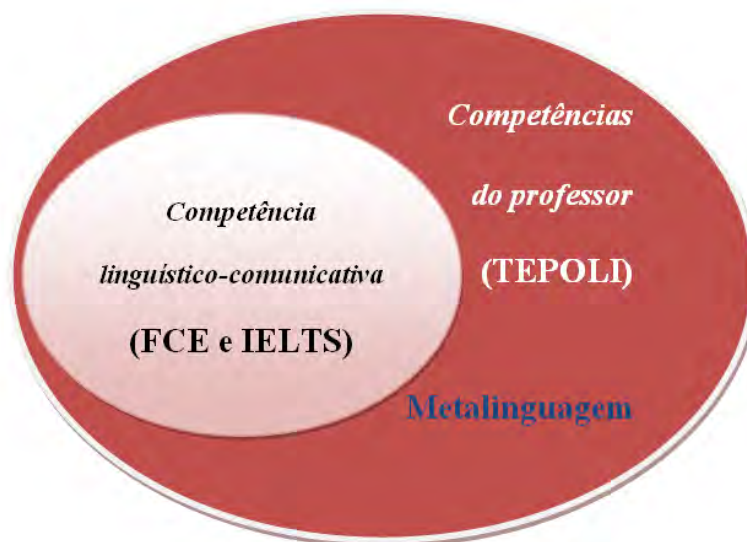
dados referentes aos seminários anteriormente discutidos são ainda considerados com o objetivo de analisar a competência lexical sob diferentes ângulos.

Primeiramente, é de suma importância ressaltar que o TEPOLI se caracteriza com um teste-piloto que tem por objetivo avaliar a proficiência oral (PO) de professores de língua inglesa e fornecer dados experimentais sobre essa PO. No entanto, para que esses dados pudessem ser embasados teoricamente, esta pesquisa fez uso de testes orais já consagrados mundialmente, a fim de que fosse possível fazer inferências a respeito da produção oral de vocabulário.

Reitera-se que, a partir do levantamento dos construtos dos testes utilizados e da literatura que sustenta esta pesquisa, foi possível comprovar que os testes FCE e IELTS compartilham da visão da competência linguístico-comunicativa que envolve múltiplas competências e que considera o conhecimento e a capacidade de processamento (GALACZI e KHALIFA, 2009). Alinhando tal informação com a questão das competências envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas propostas por Almeida Filho (1993, 1999), ressalta-se que a competência do professor de LE envolve outras competências, inclusive a competência linguístico-comunicativa.

Deste modo, foi observado que os três testes de proficiência estabelecem uma correlação acerca das competências envolvidas. Essa relação pode ser observada pelo esboço apresentado na figura a seguir, que pretende esboçar que as competências linguísticas do professor envolvem as outras competências necessárias no sentido de atuar no processo de geração de insumo da L-alvo e assim engajar-se na interação verbal com os alunos para o desenvolvimento da proficiência oral dos mesmos, conforme afirma Consolo (2000). A figura a seguir (Figura 29) tem o objetivo de ilustrar o fato de que esta pesquisa considerou a questão da competência linguístico-comunicativa como uma das competências do professor.

Figura 29: Relação entre a competência enfocada pelos testes utilizados



A competência linguístico-comunicativa, nos escopos da proficiência oral, está presente nos três testes utilizados e ainda no seminário. Dentre as competências do professor, vale ressaltar que apenas o teste TEPOLI tem o objetivo de avaliar a metalinguagem. No entanto, os dados obtidos pelos testes FCE e IELTS proporcionaram uma visão confiável da avaliação de proficiência oral no que diz respeito à competência linguístico-comunicativa por possuírem alta validade de face e critérios específicos para a avaliação de PO e, sobretudo, para a avaliação de vocabulário, uma vez que estão vinculados ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR). Apesar de o TEPOLI envolver os aspectos comunicativos, o teste não possui uma escala de proficiência analítica para a avaliação da PO.

Portanto, devido à ausência de um único instrumento de avaliação altamente válido e confiável para medir a proficiência do professor de LE, esta pesquisa adotou os referidos instrumentos. A utilização dos testes consagrados forneceu subsídios para a geração de dados experimentais acerca da produção oral de vocabulário para que fosse possível propor critérios válidos contidos no descritor de vocabulário do TEPOLI.

Por meio de uma análise minuciosa da literatura na área da avaliação de LE, buscou-se detalhar as especificações dos testes FCE e IELTS e assim, estabelecer parâmetros de comparação entre eles e o TEPOLI. Os dados referentes à produção oral em situação de testes foram analisados qualitativa e quantitativamente.

A análise qualitativa da linguagem produzida em situação de testes orais foi apresentada no capítulo de análise de dados ao longo do escrutínio dos testes utilizados. Os excertos de linguagem produzida visam ilustrar tanto os aspectos envolvidos em cada teste bem como a produção de vocabulário específico.

A análise de cunho quantitativo teve o objetivo de apontar dados empíricos referentes à competência lexical dos alunos-formandos participantes por meio de diferentes procedimentos estatísticos. Primeiramente, utilizou-se o programa RANGE para categorizar e classificar as palavras produzidas de acordo com a frequência. Os dados considerados para a análise são provenientes das categorias *Types* e *Families*, para que a variação na utilização de itens lexicais pudesse ser indicada. Posteriormente, foi realizada uma análise estatística de caráter descritivo nos dados obtidos a partir do programa RANGE.

Tabelas com os resultados obtidos foram comentadas, bem como a utilização de gráficos como *Boxplot*. As estatísticas descritivas, como média e mediana, caracterizadas por medidas de posição, e o desvio padrão, medida de dispersão foram fundamentais para que os dados fossem corroborados. Além disso, essa análise teve o objetivo de chamar a atenção para a importância de procedimentos estatísticos aplicados a pesquisas na área de avaliação de proficiência em LE.

Por meio da comparação entre os testes orais do FCE, IELTS e TEPOLI, constatou-se que os três testes estabelecem correlações. Foi possível observar que o FCE se assemelhou mais ao TEPOLI em termos da análise das notas. Já no que concerne à questão da

competência lexical produzida durante os testes, o IELTS e o TEPOLI apresentaram resultados equivalentes.

É importante destacar que a análise estatística dos testes orais se vincula aos resultados quantitativos dos seminários, apresentados na primeira tabela da análise dos dados (Tabela 1). Constatou-se, por meio dos dados quantitativos, que a produção de vocabulário nos diferentes instrumentos utilizados na pesquisa se caracteriza de maneira idêntica, no sentido de que os participantes tendem a produzir tipos e famílias de palavras que se concentram nas listas de palavras mais frequentes da língua. Ou seja, se houve a oportunidade de buscar o vocabulário específico, e conseqüentemente, menos frequente para a produção em situação de sala de aula, tal fato não foi observado.

Apesar de se constatar um aumento na distribuição das palavras entre as listas de menor frequência no segundo momento de aplicação dos testes orais, a concentração do vocabulário nas listas de maior frequência é bastante acentuada. Conclui-se que no momento de produção oral, seja em situação de aula ou de testes orais, os participantes não apresentam uma competência lexical diferenciada em termos de vocabulário rico.

Os procedimentos estatísticos corroboram para a constatação dos resultados obtidos acerca da caracterização do vocabulário na produção oral, seja em sala de aula ou em situação de avaliação. Esses artifícios são adequados para sustentar as pesquisas na área de avaliação de PO.

A partir de estudos dessa natureza é que podem ser feitas inferências a respeito de um instrumento de avaliação. Os resultados obtidos na análise de dados desta pesquisa pretenderam contribuir para se propor critérios válidos para o descritor de vocabulário do TEPOLI, com suas considerações apresentadas na sequência.

A proposta de critérios para avaliar a produção oral de vocabulário no TEPOLI

No que concerne aos critérios adequados para a avaliação da produção oral de vocabulário, considerando os dados apresentados, procurou-se combinar o levantamento das teorias recentes sobre avaliação de proficiência e validação de testes para que fosse possível propor uma alternativa de utilização das escalas do TEPOLI. Dessa maneira, a proposta também se baseia no material já existente para a avaliação da PO de professores de ILE, utilizado nas aplicações do TEPOLI.

De acordo com a terceira e última pergunta de pesquisa, “Que critérios para a avaliação da produção oral de vocabulário podem ser utilizados no TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa)?”, discutiram-se algumas questões acerca da validação de testes. A proposta dos critérios se baseou nas escalas e nas tarefas do referido teste.

Segundo alguns estudos (O’SULLIVAN, WEIR e SAVILLE, 2002), a questão da validação de testes orais também se atrela às listas de verificação como instrumentos utilizados para a avaliação. Assim, a partir das tarefas, sugeriu-se uma lista de verificação voltada para a avaliação de vocabulário que pode vir a compor uma grade analítica a fim de nortear o processo de avaliação no momento de aplicação do teste. Considerou-se ainda, como aspecto fundamental para a validação de listas de verificação, a relação entre o construto, as tarefas e as escalas do teste para direcionar as inferências feitas por meio do TEPOLI no que concerne o vocabulário e a proficiência oral.

Pretendeu-se, além de esclarecer o processo que envolve a elaboração de instrumentos de avaliação de proficiência oral, contribuir com outras pesquisas sobre testes orais, no intuito de que os critérios contidos nas escalas de proficiência possam ser mais claros, e consequentemente, proporcionem que inferências mais objetivas sejam feitas.

Nesta pesquisa concorda-se com Scaramucci (2006) sobre a questão acerca da ausência de preocupação com a avaliação como sendo um fator preocupante que se estende

desde os cursos de formação até o momento da ação do professor em sala de aula. A importância da avaliação na formação dos professores de LE é indiscutível e deve ser implementada.

Na introdução desta tese, apresentou-se a situação acerca dos aspectos insatisfatórios que comprometem o ensino de ILE e a formação de professores no cenário brasileiro, situação ilustrada (Figura 1, página 14) pelo círculo vicioso de Consolo (2008). É possível observar nos contextos de ensino e aprendizagem a existência de um círculo vicioso também acerca da elaboração e prática da avaliação, principalmente no que concerne à avaliação por meio de testes orais. Se não houver uma reflexão e um tratamento adequado às práticas avaliativas, inclusive para avaliar a proficiência oral (PO), o professor em formação não será um professor avaliador nem tampouco fará uso da avaliação de maneira adequada, conforme ilustro na figura a seguir (Figura 30):

Figura 30: Círculo vicioso acerca da avaliação por meio de testes de proficiência oral



Envolver o aluno no processo avaliativo é algo positivo, principalmente em um contexto de formação de professores. O professor formador pode ter a incumbência de orientar os alunos em relação à avaliação, seja ela oral ou escrita, considerando-a como algo habitual que deve ser analisado e reconsiderado, para que eventualmente seja possível estabelecer uma relação positiva entre os alunos e a avaliação, nos diversos contextos de ensino e aprendizagem.

De maneira geral, espera-se que o vocabulário e a avaliação possam ocupar um espaço mais abrangente nos contextos de ensino e aprendizagem. O vocabulário necessita receber a ênfase necessária para que possa ser valorizado e explorado por professores e alunos, assim como por examinadores e examinandos, em situações de avaliação. Da mesma forma, há a expectativa de que avaliação possa ser vista como um procedimento natural para alunos e professores, como um instrumento por meio do qual se obtém uma representação da proficiência, como no caso deste estudo, em termos de competência lexical.

Cabe ressaltar que essa representação da proficiência oral, ou seja, o resultado obtido por meio de determinados instrumento de avaliação, não deve ser considerada um veredicto dessa proficiência, como algo que não possa ser alterado. Todavia, a avaliação da proficiência pode funcionar como um elemento provocador de mudanças, para que, por meio de avaliações confiáveis, o examinando possa se beneficiar, no sentido de querer sempre buscar a melhoria de sua proficiência oral.

As dificuldades e limitações do estudo

Investigar a avaliação de proficiência oral, com foco no vocabulário, apresenta-se como um desafio, dado o grau de complexidade do tema. Isoladamente, cada aspecto abordado nesta pesquisa, 1) avaliação; 2) proficiência oral e 3) vocabulário, representam questões complexas na área de Linguística Aplicada.

Dessa maneira, é possível apontar algumas das várias limitações para a realização deste estudo. A utilização de vários instrumentos de pesquisa proporciona uma quantidade de dados que muitas vezes são circulares, como, por exemplo, os obtidos pelo questionário e os dados das entrevistas. A categorização dos dados dos dois instrumentos possibilitou observar que os aspectos mencionados se repetiam e, portanto, optou-se por utilizar apenas os dados do questionário pelo fato de que este instrumento fora aplicado a todos os alunos da classe. As entrevistas foram realizadas apenas com os oito participantes do estudo, e assim, restringiriam a noção de visão geral do contexto.

Também cabe citar as dificuldades nas transcrições devido à baixa qualidade das gravações. Tanto as gravações em áudio como as de vídeo sofreram interferências do ambiente, que se estenderam de ruídos externos ao barulho do ar condicionado, por exemplo.

As outras limitações referem-se às inúmeras variáveis que envolvem a análise de avaliação de proficiência oral. Estudos deste gênero são realizados por grupos de pesquisadores e da mesma forma, envolvem uma quantidade elevada de participantes. Esta investigação contou apenas com oito participantes, número considerado baixo para os padrões quantitativos.

No entanto, o principal entrave desta pesquisa foi o de se procurar realizar uma análise estatística dos dados, ANOVA⁷⁶, ou análise de variância, amplamente utilizada em pesquisas no cenário internacional. A partir de levantamentos teóricos na área de estatística, desenvolveu-se uma análise nos resultados dos testes orais FCE, IELTS e TEPOLI.

O método ANOVA estabelece comparações entre as médias de duas ou mais amostras e por meio deste método é possível avaliar se há diferenças no resultado. Com base nas porcentagens obtidas, desenvolveu-se a análise de variância por meio do programa EXCEL (Apêndice 7). O resultado apontou para uma relação significativa sobre os testes aplicados.

⁷⁶ *Analysis of Variance* (ANOVA)

No entanto, após a conclusão da análise, o procedimento aplicado aos dados foi verificado por um especialista em Matemática Estatística, que constatou que os dados sofreram interferência de tempo entre um teste e outro, invalidando o procedimento do ponto de vista estatístico.

Assim, a análise de variância (ANOVA) foi descartada da pesquisa. O procedimento de análise quantitativa passou a seguir um caráter descritivo para os dados numéricos, conforme apresentado no capítulo de análise de dados.

Encaminhamentos para pesquisas futuras

Esta pesquisa abordou a competência lexical entre os vários aspectos que envolvem a avaliação de proficiência oral, e almejou discutir as questões relacionadas ao tema. No entanto, cabe ressaltar que estudos acerca do vocabulário produtivo, principalmente, e a avaliação deste processo ainda são necessários no contexto nacional, se constituindo ainda como lacuna na área de Linguística Aplicada.

Conforme evidenciado pelos dados, o vocabulário ainda necessita de estudos que enfoquem a produção de vocabulário, como o uso de colocações, por exemplo, em diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

É possível cogitar o desenvolvimento de pesquisas que abordem o tratamento da avaliação no contexto de formação de professores de línguas, com o objetivo de observar como o futuro professor seria capaz de desenvolver avaliações quando de sua atuação profissional, se essas avaliações estariam orientadas por objetivos claros e centradas em critérios. As pesquisas poderiam ainda objetivar se os atuais profissionais de ensino são capazes de entender a avaliação como um elemento pertencente ao processo de ensino e aprendizagem, se a avaliação tem sido encarada como um procedimento natural por

professores e alunos, se há a valorização do quê foi feito e a tentativa de superação das falhas identificadas nesse processo.

Outra possível implicação desta investigação é a necessidade de se promover pesquisas que abordem a questão da validação de testes orais. Idealmente, se possível, a reunião de pesquisadores e de um número relativamente alto de participantes poderia oferecer contribuições valiosas para esta área.

Além das várias possibilidades de estudos acerca do vocabulário e de avaliação de proficiência oral, espera-se que a presente pesquisa possa promover uma reflexão a respeito da importância dos temas aqui abordados para os contextos de ensino e de aprendizagem.

Tanto o vocabulário como a avaliação e a proficiência oral necessitam de espaços nesses contextos, juntamente com as outras questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, para que seja possível avançar rumo à formação de professores proficientes em LI, que sejam capazes de atuar em sala de aula com a devida competência linguístico-comunicativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADOLPHS, S. & SCHMITT, N. **Lexical coverage of spoken discourse**. In: *Applied Linguistics* 24, 4: 425-438. 2003.
- ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. **Language test construction and evaluation**. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: CUP, 1995.
- ALMEIDA FILHO, J. C. ; BARBIRATO, R. C. **Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira**. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 36, p. 23-42, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J. C. **A Abordagem Orientadora da Ação do Professor**. In: *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira**. In: *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da educação*. Florianópolis, nº 8, jan-jun, pp. 33 – 39. 1987.
- ALMEIDA, V.B. **Precisão e complexidade gramatical na avaliação de PO em inglês do formando em Letras: implicações para a validação de um teste**. Tese de Doutorado. São José do Rio Preto: UNESP, 2009.
- ALVARENGA, M. B. **Competências de Ensinar Analisadas Durante o Período de Estágio Supervisionado: Ações Paralelas e Conjuntas para Formação de Professores de Inglês**. In: Vieira Abrahão, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. 1ª ed. Campinas: ArteLíngua e Pontes, v. 1, p. 107-116. 2004.
- ALVARENGA, M. B. **Formação de Professores de Línguas: Intervenções**. 2008.
- BACHMAN, L., e SAVIGNON, S.J. **The evaluation of communicative language proficiency: A critique of the ACTFL oral interview**. *MLJ*, 70,380-390. 1986.
- BACHMAN, L.F & PALMER, A. S. **Language Testing in Practice**. Oxford: OUP, 1996.
- BACHMAN, L.F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press. 1990.
- BACHMAN, L.F. **Language Assessment: Opportunities and Challenges**. AAAL, 2007. Disponível em: www.aal.org/download/bachman.pdf
- BACHMAN, L.F. **Statistical Analyses for Language Assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BACHMAN, L. F. **A habilidade comunicativa de linguagem.** (*Communicative language ability*). In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 6, No. 1, p. 77-128. 2003.

BAFFI-BONVINO, M. A. **Avaliação do Componente Lexical em Inglês como Língua Estrangeira: foco na Produção Oral.** Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2007.

BAFFI-BONVINO, M. A. & COLOMBO, C. **Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa (TEPOLI): De 2002 a 2008.** Primeira versão de artigo, 34 páginas, (no prelo 2010).

BARCELOS, A.M.F. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** In: Barcelos, A.M.F.; Vieira-Abrahão, M.H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BARCELOS, A.M.F. **A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras.** In: ALMEIDA FILHO, J. C. (org) *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, Pontes Editores, p. 157-177, 1999.

BARCELOS, A.M.F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da Arte.** In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol.1 , n.1, p.71-92, 2001.

BARCELOS, A.M.F.; BATISTA, F.S.; ANDRADE, J.C. **Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras.** In: *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, Pontes Editores, 2004, p. 11 – 29.

BOGAARDS, P. & LAUFER , B. (eds.). **Vocabulary in a Second Language: Selection, acquisition, and testing.** *Language Learning & Language Teaching* 10, , 234 pp. John Benjamins, 2004.

BRINDLEY, G. **Assessment.** In Carter, R. & Nunan, D. (Eds.), *Teaching English to speakers of other languages*. pp 137-143. Cambridge: CUP. 2001.

BRITISH COUNCIL, [\\FS_EFL1\VOL2\MIS\Currency and recognition\Recognition\General Enquiries\Tables - Useful Information\IELTSMainSuiteComparisonsNqfCef-March04.doc](#), 2004.

BROWN, A and TAYLOR, L. **A worldwide survey of examiners' views and experience of the revised IELTS Speaking test.** In: *Research Notes*, 26, 14–18, 2006.

BROWN, A. **An examination of the rating process in the revised IELTS Speaking Test.** In: *IELTS Research Reports*, volume 6, IELTS Australia/British Council.p. 41-70, 2006.

BROWN, A. **Candidate discourse in the revised IELTS Speaking Test.** In: *IELTS Research Reports*, volume 6, IELTS Australia/British Council.p. 71- 90, 2006.

CAMBRIDGE ESOL. **Examples of Speaking Performance at CEFR Levels A2 to C2.** University of Cambridge ESOL Examinations. Research and Validation Group. April, 2009.

CANALE, M. **From communicative competence to communicative language pedagogy.** In: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R.W. *Language and Communication*. London and New York, Longman, 1983.

CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax.** Cambridge, MA, MIT Press. 1965.

COBB, T. **Review of Norbert Schmitt, Vocabulary in Language Teaching.** In: *Canadian Journal of Applied Linguistics* 1-2, p. 173-177, 2002.

CONSOLO, D. A. **Assessing EFL teachers' oral proficiency: On the development of teacher education programmes and testing policies in Brazil.** A sair em Anais do XVIII ENPULI, Fortaleza: UECE, 2008.

CONSOLO, D. A. **Classroom Discourse in Language Teaching: a Study of Oral Interaction in EFL Lessons in Brazil.** Tese de Doutorado, CALS, The University of Reading, Inglaterra, 1996. Apêndice 10: EFL Teachers' Spoken Language Performance: a test of proficiency in spoken language (p. A132-144).

CONSOLO, D. A. **On a (re)definition of oral language proficiency for EFL teachers: Perspectives and contributions from current research.** *Melbourne Papers in Language Testing*, Melbourne: The University of Melbourne, 2006, p. 1-28.

CONSOLO, D. A. **A (In)Competência Linguístico-Comunicativa de Alunos de Letras-Língua Estrangeira: construto e tendências na formação do professor.** Projeto Integrado de pesquisa financiado pelo CNPq. São José do Rio Preto: UNESP, 2001.

CONSOLO, D. A. **Avaliação de PO: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira.** In Alvarez, M. L. O. & Silva, K. A. (orgs.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*, Brasília: Universidade de Brasília & Campinas: Pontes Editores, 2007a, p. 109-118.

CONSOLO, D. A. **Competência Lingüística em Língua Inglesa de Alunos de Letras: definição de Parâmetros na Formação e Avaliação da PO do Professor de Língua Estrangeira.** Projeto Trienal de Pesquisa. São José do Rio Preto: UNESP, 2005b.

CONSOLO, D. A. **Competência lingüístico-comunicativa: (re)definindo o perfil do professor de língua estrangeira.**In: *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte:UFMG, 2002 (CD-ROM).

CONSOLO, D. A. **Posturas sobre Avaliação da PO do Professor de Língua Estrangeira: implicações para o Cenário Brasileiro.** In M. M Freire, M. H. Vieira-Abrahão, A. M. F. Barcelos (orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*, Campinas: Pontes & São Paulo: ALAB, 2005a, p. 269-287.

CONSOLO, D. A. & TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **The TEPOLI test: Construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency.** Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI. Belo Horizonte: UFMG, 2007 (CD-ROM).

CONSOLO, D. A. ; LANZONI. H. P. ; CONCÁRIO, M ; ALVARENGA. M. B. ; MARTINS, T. H. B. ; SILVA. V. L. T . **Exame de proficiência para professores de língua estrangeira (EPPL): proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro.** In: II Congresso Latino Americano, 2008, Rio de Janeiro. Anais do II congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas, 2008.

CONSOLO, D. A. **On teachers' linguistic profiles and competence: implications for foreign language teaching.** *Anais do XIV ENPULI*. Belo Horizonte:FALE-Universidade Federal de Minas Gerais, 1999, p. 123-134.

CONSOLO, D. A.. **A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro.** In Consolo, D. A. & Teixeira da Silva, V. L. (orgs.) *Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional*, São José do Rio Preto: Editora HN, 2007b, p. 165-178.

CONSOLO, D. A.. **A construção de um instrumento de avaliação da PO do professor de língua estrangeira.** *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 43, nº 2, 2004, p. 265-286.

CONSOLO, D. A.. **Teachers'action and student oral participation in classroom interaction.** In: Joan Kelly Hall; Lorrie Verplaetse. (Org.). *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. 1a ed. Mahwah, New Jersey - EUA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2000, v. , p. 91-107.

COUNCIL OF EUROPE . **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Também disponível em http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference/1cadre

DAVID, A. **Vocabulary Breadth in French L2 Learners.** In: *Language Learning Journal*, v36 n2 p167-180. 2008

DEVELLE, S. **The revised IELTS Pronunciation scale.** In: Research Notes, ISSUE 34, November 2008, p. 36–38

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

DUBOC, A. P. M. . **A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico.** *Entretextos (UEL)*, v. 7, p. 189-203, 2007.

DUTRA, D.P.; MELLO, H. **A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa.** In: *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, Pontes Editores, 2004, p. 31 – 44.

ELDER, C. **Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls?** In: *Language Testing*, 18, p. 149-170, 2001.

ELDER, C. **Language proficiency as predictor of performance in teacher education.** In: *Melbourne Papers in Language Testing*, 2, p. 1-17, 1993.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R..**Talking shop.** In: *ELT Journal* v.47. n.1 OUP, 1993

ERICKSON, F. **Qualitative Methods in Research on Teaching**. In: WITTROCK, M. C. *Handbook of Research on Teaching*, 1986, p.119 – 161.

FERNANDES, A. M. **Categorização de funções comunicativas no teste de PO em língua inglesa – TEPOLI – de alunos de Licenciatura em Letras**. Relatório final de estágio de iniciação científica. São José do Rio Preto: UNESP, 2007.

FITZPATRICK, T. **Word association patterns: unpacking the assumptions**. In: *International Journal of Applied Linguistics*, 17, 3 319-331, 2007.

FLORES-MENDOZA, C. **Diferenças intelectuais entre homens e mulheres: uma breve revisão da literatura**. In: *Psicólogo inFormação*, ano 4, nº 4, jan/dez. 2000

FULCHER, G. and DAVIDSON, F. **Language Testing and Assessment. An Advanced Resource Book** (Routledge Applied Linguistics Series). London & New York: Routledge. 2007.

FULCHER, G. **Testing Second Language Speaking**. Longman, 2003.

GALACZI, E and KHALIFA, Cambridge ESOL's CEFR DVD of Speaking performances: What's the story? Research Notes 37, Cambridge: Cambridge ESOL, 23–9, 2009.

GALACZI, E. and FFRENCH, A. Developing revised assessment scales for Main Suite and BEC speaking tests. Research Notes, 30: 28–31. Cambridge: Cambridge ESOL, 2007.

GILLHAM, B. **The research Interview**. Londres e Nova Iorque: continuum, 2000.

HATCH, E. & BROWN, C. **Vocabulary, semantics, and language education**. CUP, 1995.

HAYDT, R. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

HILTON, H. **The link between vocabulary knowledge and spoken L2 fluency**. In: *Language Learning Journal*, Volume 36, Issue 2, pages 153 – 166, December 2008.

HIRSH, D. **Researching vocabulary**. In: [PALTRIDGE](#), B. & [PHAKITI](#), A. *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. Continuum, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito & Desafio**. Ed. Mediação, Porto Alegre, 1997.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: CUP, 1989.

- HUGHES, R. **Researching speaking**. In: [PALTRIDGE](#), B. & [PHAKITI](#), A. *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. Continuum, 2010.
- HYMES, D. H. **On communicative competence**. In: WILKINS, D.A. *Notional Syllabuses*. OUP, p. 5-26, 1976.
- HYMES, D. **On communicative competence**. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.
- ISLAM, C.; TIMMIS, I. **Lexical approach 2 – What does the lexical approach look like?** Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk>. Acessado em 15/12/2004.
- KAVALIAUSKIENĖ, G.; JANULEVIČIENĖ, V. **Using the Lexical Approach for the Acquisition of ESP Vocabulary**. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Kavaliauskienė-LA.html>. Acessado em 15/12/2004.
- KRASHEN, S. D.; TERREL, T. D. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. New York, Pergamon, 1983.
- KRASHEN, S. D.; TERREL, T. D. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. New York, Pergamon, 1983.
- LADO, R. **Language Testing**. London, Longman, 1961.
- LANTOLF, J. P. e FRAWLEY, W. **Oral-proficiency testing: A critical analysis**. MLJ, 69, 228-234. 1985.
- LAUFER, B. **Beyond 2000 - a measure of productive lexicon in a second language**. In *The Current State of Interlanguage*, eds. L.Eubank, M. Sharwood-Smith, L.Selinker. Benjamins. pp. 265-272. 1995.
- LAZARATON, A. **Studies in language testing 14: A qualitative approach to the validation of oral language tests**. Cambridge: Cambridge University, 2002.
- LEFFA V. M. **A look at students' concept of language learning**. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.17, p. 57-65, jan/jun, 1991.
- LEWIS, M. **Implementing the The Lexical Approach**. Hove: Language Teaching Publications., 1997.

LEWIS, M. **Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach**. Hove. LTP, 2000.

LEWIS, M. **The Lexical Approach – The state of ELT and a way forward**. Hove: Language Teaching Publications, 1993.

LUOMA, S. **The nature of speaking**. In: *Assessing Speaking*. Cambridge.CUP, p. 9-28.2004.

MARCELLO, M. G. **Exame de proficiência para professores de Língua Estrangeira (EPPE): Definição de construto, tarefas e parâmetros para avaliação em contextos brasileiros**. Relatório final de estágio de iniciação científica, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2009.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, T. H. B. **Subsídios para a Elaboração de um Exame de proficiência para Professores de Inglês**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2005.

MARTINS, T. H. B.. **Exame de Proficiência em Língua Estrangeira/Inglês - Delineando o Perfil da Competência Lingüístico-Comunicativa e Níveis de Proficiência de Professores de Inglês**. In: XIX JELI - Jornada de Ensino de Língua Inglesa, 2003, Cotia - São Paulo. Anais do XIX JELI - Jornada de Ensino de Língua Inglesa. São Paulo : Apliesp - Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, 2003.

MARTINS, T. H. B.. **Reflexões sobre a formação de professores de inglês como língua estrangeira**. Edubase (UNICAMP), v. x, p. 195-203, 2007.

MATEUS, E.F. **Educação contemporânea e o desafio da formação continuada**. In: *Trajetórias na formação de professores de línguas*. EDUEL, 2002.

McCARTHY, M. **Vocabulary**. Oxford: OUP, 1990

McKINNON, M.; RIGBY, N. **Task-Based Learning (methodology plus)**. Disponível em: <http://www.ecp.com.cn/in2004/cal1780.htm>. Acessado em 24/12/2004.

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

- McNAMARA, T.F. e ROEVER, C. *Language Testing: The Social Dimension*. Oxford: Blackwell. 2006.
- MEARA, P, LIGHTBOWN, P.M. & HALTER, R. **Classrooms as lexical environments**. In: *Language Teaching Research*, 1 (1). 1997.
- MEARA, P. **Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning**. In: *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 13: p. 221-246. 1980.
- MESSICK, S. **Validity**. In R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13-103). New York: Macmillan. 1989.
- MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- MOOR, P. **A task Based Approach to Oral work**. In: *IHJED*. n.2 Nov.1996.
- NATION, I. S. P. **Learning Vocabulary in Another Language**. Cambridge: CUP, 2001.
- NATION, P. & HEATLEY, A. **Range computer program**. *English Language Institute*, Victoria University of Wellington, 1996.
- NESPOR, J. **The role of beliefs in the practice of teaching**. In: *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, n. 4, p. 317-328, 1987.
- NEVES, M. S. **Avaliação e Subjetividade no Ensino de Línguas**. *Vertentes* (São João Del-Rei), São João del Rei, v. 24, n. 1, p. 43-55, 2004.
- NORTH, B & SCHNEIDER, G. **Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales**, In: *Language Testing* 15 (2), 217–262. 1998.
- O’SULLIVAN, B., WEIR, C. & SAVILLE, N. **Using observation checklists to validate speaking-test tasks**. *Language Testing*, 19 (1): 33-56. 2002.
- OLIVEIRA E PAIVA, V.L.M. & SADE, L. A. **Avaliação, cognição e poder**. In: *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 6, n. 2, 2006.
- OLIVEIRA E PAIVA, V.L.M. **Como se aprende uma língua estrangeira?** In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140

OSKARSSON, M. **Approaches to self-assessment in foreign language learning**. Oxford: Pergamon, for the Council of Europe. 1980.

O'SULLIVAN, B. **Notes on Assessing Speaking**. p.1-31. 2008. Disponível em: www.lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/osull1.pdf

PALTRIDGE, B. & PHAKITI, A. **Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics**. Continuum, 2010.

PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**. OUP, 1987.

PRIETO, C. R. **O léxico e as variações extra-lingüísticas**. Dissertação de Mestrado, área de lingüística aplicada. PUC-RS, Porto Alegre, 1980.

READ, J. & NATION, P. **An investigation of the lexical dimension of the IELTS speaking test**. In P. MCGOVERN & S. WALSH (Eds.), IELTS research reports (pp. 207-231). Volume 6. Canberra: IELTS Australia. 2006.

READ, J. **Assessing Vocabulary**. Cambridge: CUP, (2000).

READ, J. **Researching language testing**. In: [PALTRIDGE](#), B. & [PHAKITI](#), A. *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. Continuum, 2010.

RODRIGUES, D. F. **O ensino de vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira: foco na produção oral**. São José do Rio Preto. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências exatas, Universidade Estadual Paulista, 2002.

SAVIGNON, S. J. **Evaluation of communicative competence: The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines**. MLJ, 69, 129-134. 1985.

SCARAMUCCI, M. V. R. & GATTOLIN, S. R. B. (Orgs.). **Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira**. 1. Ed., Campinas: Mercado de Letras, V. 1. 192 p., 2007.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. In: *Contexturas*, vol.4, p. 115-124, 1999/2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em LE: foco no produto e no processo**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1995.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O professor avaliador**. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs). *Ensino e Aprendizagem de Línguas - Língua Estrangeira*. Editora Unijuí, p. 47 - 64. 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais**. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*, CAMPINAS, 36, p. 11 – 22. 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. **The lexical competence of university students to read in EFL**. In: *DELTA*, SÃO PAULO, V. 13, N. 2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br> . Acessado em 09/10/2006.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação**. In: *Letras de Hoje*, 39 (3): 345-378, 2004.

SCRIVENER, J. **Learning Teaching**. Oxford: Heinemann ELT, 1994.

SHOHAMY, E. **A Proposed Framework for Testing the Oral Language of Second/Foreign Language Learners**. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 10 , pp 165-179. 1988.

SHOHAMY, E. **Performance assessment in language testing**. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 15, p. 188-211, 1995.

SHOHAMY, E. **The Power of Tests**. Longman, 2001.

SILVA NETO, T.M. **Transcrição e análise de dois testes de proficiência: um enfoque sobre a competência lexical presente na PO de formandos no curso de Letras**. Relatório final de estágio de iniciação científica, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2009.

SINGLETON, D. **Introduction: The lexicon – words and more**. In: *Language and the lexicon – An introduction*. London, Arnold, 2000, p.1 – 15.

SPOLSKY, B. **Language Testing in the Modern Language Journal**. In: *The Modern Language Journal*, Vol. 84, No. 4, Special Issue: A Century of Language Teaching and Research: Looking Back and Looking Ahead, Part 1, pp. 536-552. Blackwell, 2000.

- STÆR, L. S. **Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing.** In: *Language Learning Journal*, Volume 36, Issue 2, pages 139 – 152, December 2008.
- STARFIELD, S. **Ethnographies.** In: [PALTRIDGE](#), B. & [PHAKITI](#), A. *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. Continuum, p; 50 – 65, 2010.
- TAYLOR, L. & FALVEY, P. (Eds.) ***Studies in language testing 19: IELTS collected papers: Research in speaking and writing assessment.*** Cambridge: Cambridge University. 2007.
- TAYLOR, L. **Revising the IELTS Speaking test: developments in test format and task design.** In: *Research Notes*, 5, 2–5. 2001a.
- TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **A fluência oral do professor de inglês-LE: construindo um conceito.** In: *Signo*, Santa Cruz do Sul/RS, v. 29, n. 47, p. 99-121, 2004.
- TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Competência comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?).** In: *Soletas*, Rio de Janeiro, v. 8, supl. 2004.
- TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Fluência oral: o imaginário num Curso de Letras-LE.** In: *Formas e Linguagens*, Ijuí/RS, v. 2, p. 90-112, 2002.
- TELLES, J. A. **Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos.** Projeto de Pesquisa. UNESP - Universidade Estadual Paulista. 2006.
- TRIM, J. .L., COSTE, D. et ali, (2001) **Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação**, Conselho da Europa, trad. port. de Joana do Rosário e Nuno Soares, Edições ASA, Porto, 2001.
- UNDERHILL, N. **Testing spoken language.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE.** In: *Contexturas*, São Paulo, n.1, p.49-54,1992.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática na sala de aula: um estudo de caso.** 2 v. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1996.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial.** In: *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Pontes Editores, 2004, p. 131 – 152.

WAJNRYB, R. **Classroom Observation Tasks. A Resource Book for Language Teachers and Trainers.** CUP, 1992. Também disponível em: <http://books.google.com.br/books>

WALLACE, M. **Action Research for Language Teachers.** CUP, 1998.

WEIR, C , O’SULLIVAN, B, & HORAI, T. **Exploring difficulty in speaking tasks: an intra-task perspective.** The British Council: IELTS Research Reports Volume 7: 119-160. 2006.

WEIR, C. J. **Language Testing and Validation: An evidence-based approach.** Palgrave-Macmillan, 2004, p. xii-xiii, 1-2, 11-16 & 283-298.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in Applied Linguistics.** OUP, 1979.

WRAY, A. **Formulaic language and the lexicon.** Cambridge: Cambridge University, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

FCE Speaking Test⁷⁷ - Sample paper

PAPER 5: SPEAKING
Test 1 Part 1

Part 1 3 minutes (5 minutes for groups of three)	Part 1 3 minutes (5 minutes for groups of three)
Free Time - Who do you spend your free time with? (What sort of things do you do together?) - How much time do you spend at home? (What do you enjoy doing?) - What sort of music do you listen to? (Why do you enjoy it?) - Do you ever go to concerts? (What kind of concerts do you enjoy?) (What do you like about them?) - Where do you like listening to music? (Why?) - Does anyone you know have an interesting hobby? (What does he/she do?) - Have you got any plans for this weekend? (What are you going to do?) Holidays and Travel - Which area of your country would you like to get to know better? (Why?) - What's the most interesting place you've visited near here? (Tell us about it.) - Have you ever used your English on holiday? (Where were you?) (What did you use it for?) - Do you like to plan your holidays carefully or do you prefer to just go? (Why?) - Where would you really like to go on holiday in the future? (Why?) Media - How much TV do you watch in a week? (Would you prefer to watch more TV than that or less?) (Why?) - Tell us about a TV programme you've seen recently. - Do you have a favourite newspaper or magazine? (Why do you like it?) - Do you use the Internet to learn new things? (What sort of things do you look for?)	Good morning/afternoon/evening. My name is and this is my colleague And your names are? Can I have your mark sheets, please? Thank you. First of all we'd like to know something about you. - Where are you from (Candidate A)? - And you (Candidate B)? - What do you like about living (here / name of candidate's home town)? - And what about you (Candidate A/B)? Select one or more questions from any of the following categories, as appropriate. Likes and dislikes - Do you prefer to spend time on your own or with other people? (Why?) - Do you like cooking? (What sort of things do you cook?) - What's your favourite food? (Why do you like it?) - Do you like going to parties? (Tell us about a good party you've been to.) - Tell us about a day you've really enjoyed recently. Education and Work - Do you find it easy to study where you live? (Why? / Why not?) - Is there something new you'd really like to learn about? (Why?) - Are you happier doing mental or physical work? (Why?) - Do you prefer working on your own or with other people? (Why?) - What kind of work would you really like to do in the future? (Why?)

⁷⁷Fonte: FCE Handbook for teachers, 2008.

5

PAPER 5: SPEAKING
Test 1 Part 2

Why is the music important to the different groups of people?

1



What will the people learn on their visits?

2



1 Making music
2 Educational visits

Part 2

4 minutes (6 minutes for groups of three)

Interlocutor In this part of the test, I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a short question about your partner's photographs.

(Candidate A), it's your turn first. Here are your photographs. They show people making music in different ways.

Place Part 2 booklet, open at Task 1, in front of Candidate A.

I'd like you to compare the photographs, and say **why you think the music is important to the different groups of people.**

All right?

Candidate A

 1 minute

Interlocutor Thank you. (Can I have the booklet, please?) *Retrieve Part 2 booklet.*

(Candidate B), which type of music would you prefer to listen to?

Candidate B

 approximately 20 seconds

Interlocutor Thank you.

Now, *(Candidate B)*, here are your photographs. They show people of different ages on educational visits.

Place Part 2 booklet, open at Task 2, in front of Candidate B.

I'd like you to compare the photographs, and say **what you think the people will learn on their visits.**

All right?

Candidate B

 1 minute

Interlocutor Thank you. (Can I have the booklet, please?) *Retrieve Part 2 booklet.*

(Candidate A), which of these things would you like to learn about?

Candidate A

 approximately 20 seconds

Interlocutor Thank you.

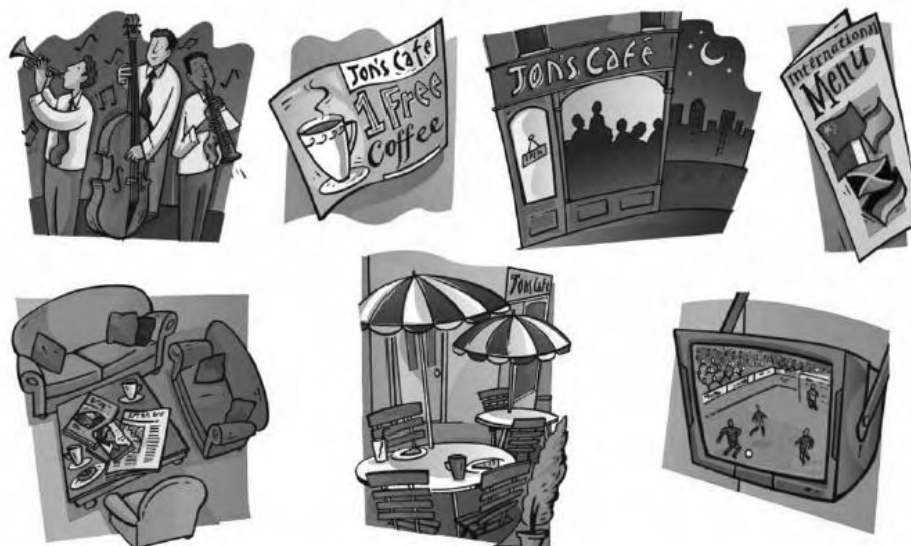
5

PAPER 5: SPEAKING

Test 1 Parts 3 and 4

- How successful might these suggestions be?
- Which two would attract most people?

21



21 Jon's café

Parts 3 and 4

7 minutes (9 minutes for groups of three)

Part 3

Interlocutor Now, I'd like you to talk about something together for about three minutes.
(4 minutes for groups of three)

I'd like you to imagine that a local café wants to attract more people. Here are some of the suggestions they are considering.

Place Part 3 booklet, open at Task 21, in front of the candidates.

First, talk to each other about how successful these suggestions might be. Then decide which two would attract most people.

All right?

Candidates

⌚ 3 minutes
(4 minutes for groups of three)

Interlocutor Thank you. (Can I have the booklet, please?) Retrieve Part 3 booklet.

Part 4

Interlocutor Select any of the following questions, as appropriate:

- Would you like to spend time in a café like this? (Why? / Why not?)
- Would you like to work in a café? (Why? / Why not?)
- What sort of restaurants are most popular with visitors in your country? (Why?)
- What sort of things do people complain about in cafés and restaurants?
- Young people usually go to different places to relax than older people. Why do you think that is?
- Some people say that going out to relax is a waste of time and money. Do you agree? (Why? / Why not?)

Select any of the following prompts, as appropriate:

- What do you think?
- Do you agree?
- And you?

Thank you. That is the end of the test.

ANEXO 2

Appendix A: CEFR Assessment scales (Global and analytic)

Table 5.4: GLOBAL ORAL ASSESSMENT SCALE

C2	<i>Conveys finer shades of meaning precisely and naturally.</i> Can express him/herself spontaneously and very fluently, interacting with ease and skill, and differentiating finer shades of meaning precisely. Can produce clear, smoothly-flowing, well-structured descriptions.
C1+	
C1	<i>Shows fluent, spontaneous expression in clear, well-structured speech.</i> Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly, with a smooth flow of language. Can give clear, detailed descriptions of complex subjects. High degree of accuracy; errors are rare.
B2+	
B2	<i>Expresses points of view without noticeable strain.</i> Can interact on a wide range of topics and produce stretches of language with a fairly even tempo. Can give clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to his/her field of interest. Does not make errors which cause misunderstanding.
B1+	
B1	<i>Relates comprehensibly the main points he/she wants to make.</i> Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair may be very evident. Can link discrete, simple elements into a connected sequence to give straightforward descriptions on a variety of familiar subjects within his/her field of interest. Reasonably accurate use of main repertoire associated with more predictable situations.
A2+	
A2	<i>Relates basic information on, e.g. work, family, free time etc.</i> Can communicate in a simple and direct exchange of information on familiar matters. Can make him/herself understood in very short utterances, even though pauses, false starts and reformulation are very evident. Can describe in simple terms family, living conditions, educational background, present or most recent job. Uses some simple structures correctly, but may systematically make basic mistakes.
A1+	
A1	<i>Makes simple statements on personal details and very familiar topics.</i> Can make him/herself understood in a simple way, asking and answering questions about personal details, provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help. Can manage very short, isolated, mainly pre-packaged utterances. Much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words.
Below A1	Does not reach the standard for A1.
A1	• <i>Use this scale in the first 2-3 minutes of a speaking sample to decide approximately what level you think the speaker is.</i> • <i>Then change to Table 5.5 (CEF Table 3) and assess the performance in more detail in relation to the descriptors for that level.</i>

ANEXO 3

Oral Assessment Criteria Grid (CEFR Table 3)

	RANGE	ACCURACY	FLUENCY	INTERACTION	COHERENCE
C2	Shows great flexibility reformulating ideas in differing linguistic forms to convey finer shades of meaning precisely, to give emphasis, to differentiate and to eliminate ambiguity. Also has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms.	Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others' reactions).	Can express him/herself spontaneously at length with a natural colloquial flow, avoiding or backtracking around any difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it.	Can interact with ease and skill, picking up and using non-verbal and intonational cues apparently effortlessly. Can interweave his/her contribution into the joint discourse with fully natural turntaking, referencing, allusion making etc.	Can create coherent and cohesive discourse making full and appropriate use of a variety of organisational patterns and a wide range of connectors and other cohesive devices.
C1	Has a good command of a broad range of language allowing him/her to select a formulation to express him/herself clearly in an appropriate style on a wide range of general, academic, professional or leisure topics without having to restrict what he/she wants to say.	Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare, difficult to spot and generally corrected when they do occur.	Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.	Can select a suitable phrase from a readily available range of discourse functions to preface his remarks in order to get or to keep the floor and to relate his/her own contributions skilfully to those of other speakers.	Can produce clear, smoothly-flowing, well-structured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
B2+					
B2	Has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints on most general topics, without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so.	Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make errors which cause misunderstanding, and can correct most of his/her mistakes.	Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he or she searches for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses.	Can initiate discourse, take his/her turn when appropriate and end conversation when he / she needs to, though he /she may not always do this elegantly. Can help the discussion along on familiar ground confirming comprehension, inviting others in, etc.	Can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some "jumpiness" in a long contribution.
B1+					
B1	Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.	Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used "routines" and patterns associated with more predictable situations.	Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.	Can initiate, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest. Can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding.	Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.
A2+					
A2	Uses basic sentence patterns with memorised phrases, groups of a few words and formulae in order to communicate limited information in simple everyday situations.	Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes.	Can make him/herself understood in very short utterances, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.	Can answer questions and respond to simple statements. Can indicate when he/she is following but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord.	Can link groups of words with simple connectors like "and", "but" and "because".
A1	Has a very basic repertoire of words and simple phrases related to personal details and particular concrete situations.	Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a memorised repertoire.	Can manage very short, isolated, mainly pre-packaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication.	Can ask and answer questions about personal details. Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition, rephrasing and repair.	Can link words or groups of words with very basic linear connectors like "and" or "then".

Fonte: CAMBRIDGE ESOL. Examples of Speaking Performance at CEFR Levels A2 to C2. University of Cambridge ESOL Examinations. Research and Validation Group. April, 2009.

ANEXO 4

SUPPLEMENTARY CRITERIA GRID: "Plus Levels"					
	RANGE	ACCURACY	FLUENCY	INTERACTION	COHERENCE
C2					
C1					
B2 +	Can express him/herself clearly and without much sign of having to restrict what he/she wants to say.	Shows good grammatical control; occasional "slips" or non-systematic errors and minor flaws in sentence structure may still occur, but they are rare and can often be corrected in retrospect.	Can communicate spontaneously, often showing remarkable fluency and ease of expression in even longer complex stretches of speech. Can use circumlocution and paraphrase to cover gaps in vocabulary and structure.	165-166- 94/261 Can intervene appropriately in discussion, exploiting a variety of suitable language to do so, and relating his/her own contribution to those of other speakers.	162 Can use a variety of linking words efficiently to mark clearly the relationships between ideas.
B2					
B1 +	Has a sufficient range of language to describe unpredictable situations, explain the main points in an idea or problem with reasonable precision and express thoughts on abstract or cultural topics such as music and films.	Communicates with reasonable accuracy in familiar contexts; generally good control though with noticeable mother tongue influences.	Can express him/herself with relative ease. Despite some problems with formulation resulting in pauses and "cul-de-sacs", he/she is able to keep going effectively without help.	94/111 & 130 Can exploit a basic repertoire of strategies to keep a conversation or discussion going. Can give brief comments on others views during discussion. Can intervene to check and confirm detailed information.	No descriptor available
B1					
A2 +	Has sufficient vocabulary to conduct routine, everyday transactions involving familiar situations and topics, though he/she will generally have to compromise the message and search for words.	No descriptor available	Can adapt rehearsed memorised simple phrases to particular situations with sufficient ease to handle short routine exchanges without undue effort, despite very noticeable hesitation and false starts.	Can initiate, maintain and close simple, restricted face-to-face conversation, asking and answering questions on topics of interest, pastimes and past activities. Can interact with reasonable ease in structured situations, given some help, but participation in open discussion is fairly restricted.	Can use the most frequently occurring connectors to link simple sentences in order to tell a story or describe something as a simple list of points.
A2					
A1					

Fonte: CAMBRIDGE ESOL. Examples of Speaking Performance at CEFR Levels A2 to C2. University of Cambridge ESOL Examinations. Research and Validation Group. April, 2009.

ANEXO 5

The Cambridge ESOL FCE Analytic Rating Scale

Band	Grammar and Vocabulary	Discourse Management	Pronunciation	Interactive Communication
0				
1.0	Grammar is mostly inaccurate. Major errors occur. Uses limited or inappropriate vocabulary in dealing with the tasks.	Range of linguistic resources is inadequate to deal with the tasks. Contributions are often minimal and lack coherence.	Produces some features of spoken English so poorly that utterances are not easily understood. L1 accent puts strain on the listener.	Is only able to take part in the interaction for some of the time. Cannot maintain flow of language and hesitations demand patience of the listener. Requires major prompting and assistance. Produces inappropriate or irrelevant responses.
1.5				
2.0	Some features of 1 and some features of 3 in approximately equal measure	Some features of 1 and some features of 3 in approximately equal measure	Some features of 1 and some features of 3 in approximately equal measure	Some features of 1 and some features of 3 in approximately equal measure
2.5				
3.0	Grammar is sufficiently accurate. Uses appropriate vocabulary in dealing with the tasks.	Uses adequate range of linguistic resources to deal sufficiently well with the tasks. Contributions may occasionally be limited or lack coherence.	Produces individual sounds and prosodic features sufficiently well to be understood. L1 accent may cause occasional difficulty.	Has sufficient interactive ability to carry out the tasks. Maintains flow of language when carrying out the tasks although may occasionally lack sensitivity to turn taking and hesitation may occur while searching for language. Does not require major assistance or prompting to carry out the tasks.
3.5				
4.0	Some features of 3 and some features of 5 in approximately equal measure	Some features of 3 and some features of 5 in approximately equal measure	Some features of 3 and some features of 5 in approximately equal measure	Some features of 3 and some features of 5 in approximately equal measure
4.5				
5.0	Grammar is mostly accurate. Only minor errors occur. Uses appropriate and varied vocabulary in dealing with the tasks.	Uses a wide range of linguistic resources to deal effectively with the tasks. Contributions are coherent and extended where appropriate.	Produces individual sounds well and speaks with appropriate intonation and stress. Although L1 accent may be evident, utterances are easily understood.	Demonstrates good interactive ability in carrying out the tasks. Is able to maintain effective communication with only natural hesitation while organising thoughts and shows sensitivity to turn-taking. Does not require assistance in carrying out the tasks.

ANEXO 6

Exemplo de comentários de desempenho no teste oral FCE – Nível B2/CEFR

Rino: Level B2
In global terms, Rino fulfils all the requirements of B2: he interacts confidently on a range of topics, producing reasonably accurate stretches of language at even tempo. However, his performance is not consistent across the criteria and throughout the test. At some points during the test, some aspects of his performance achieve a B2+ standard, while in other respects he performs at B1+ level.
Range (B2): Rino has a range of linguistic resources available, (<i>“waterfall, “people who are walking through the park and relaxing”, “talking to each other” “enjoy the whole night...dancing and drinking” “for all the people, from young to old”</i>) although it is not always used accurately. There is some repetition of language (<i>“a lot of....”, “I like to”</i>), but he has just enough range of language to be able to express himself without much obvious searching for words.
Accuracy (B1+/B2): Rino uses some constructions accurately, (<i>“That’s quite nice, to go on Saturday or Sunday to a big market to go around”</i>) but there are frequent errors (<i>“free activities”, “I look very much television”, “an own flat”, “I’d like to prefer....”, “That can be a market”, “taking a bath in the sea” (having a swim in the lake), “drinking something”, “watching to the museums”, “why you think that?”, “I was a week ago in London, and I also like to go another time there, because there’s a big city, a lot of things you can look, I like to see this city again”</i>). Although these errors do not impede understanding, he could not be said to maintain the relatively high degree of grammatical control required at B2, because there are elements of the “reasonable accuracy” associated with B1+.
Fluency (B2): Rino’s performance varies considerably during the test. For this reason, although his performance is overall in the B2 band, it is not consistently in the middle of the band. At times he expresses himself with smooth fluency associated with B2+, (for example the beginning of his long turn) but at others there are the pauses for linguistic planning associated with B1+. <i>“yeah, thethe pollution of the air, that’s vey terriblea lot ofcars, buses...andum...yeah it’s not so nice... you don’t have so much green areas that you can go in and walk though....a lot of noise....yeah ... that the most important.”</i>).
Interaction (B2): Rino is able to interact by initiating and responding appropriately. He invites comment from his partner (<i>“Whyyou think that?”</i>), and responds to her ideas, helping the discussion along (<i>“yes, but the children really enjoy it”</i>), disagreeing politely (<i>“yes, but there are lots...”</i>) and giving a genuine, if unexpected answer to the

Fonte: EXAMPLES OF SPEAKING PERFORMANCES AT CEF LEVELS A2 TO C2
(Taken from Cambridge ESOL’s Main Suite exams) CEFR LEVEL AND COMMENTARIES

ANEXO 7

Escala Ilustrativa – CEFR (recorte das escalas sobre oralidade e vocabulário)

Illustrative scales

Communicative Activities:

Interaction Spoken

OVERALL SPOKEN INTERACTION

C2	Has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with awareness of connotative levels of meaning. Can convey finer shades of meaning precisely by using, with reasonable accuracy, a wide range of modification devices. Can backtrack and restructure around a difficulty so smoothly the interlocutor is hardly aware of it.
C1	Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions. There is little obvious searching for expressions or avoidance strategies; only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.
B2	Can use the language fluently, accurately and effectively on a wide range of general, academic, vocational or leisure topics, marking clearly the relationships between ideas. Can communicate spontaneously with good grammatical control without much sign of having to restrict what he/she wants to say, adopting a level of formality appropriate to the circumstances. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction, and sustained relationships with native speakers quite possible without imposing strain on either party. Can highlight the personal significance of events and experiences, account for and sustain views clearly by providing relevant explanations and arguments.
B1	Can communicate with some confidence on familiar routine and non-routine matters related to his/her interests and professional field. Can exchange, check and confirm information, deal with less routine situations and explain why something is a problem. Can express thoughts on more abstract, cultural topics such as films, books, music etc. Can exploit a wide range of simple language to deal with most situations likely to arise whilst travelling. Can enter unprepared into conversation of familiar topics, express personal opinions and exchange information on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).
A2	Can interact with reasonable ease in structured situations and short conversations, provided the other person helps if necessary. Can manage simple, routine exchanges without undue effort; can ask and answer questions and exchange ideas and information on familiar topics in predictable everyday situations. Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters to do with work and free time. Can handle very short social exchanges but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord.
A1	Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition at a slower rate of speech, rephrasing and repair. Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics.

UNDERSTANDING A NATIVE SPEAKER INTERLOCUTOR

C2	Can understand any native speaker interlocutor, even on abstract and complex topics of a specialist nature beyond his/her own field, given an opportunity to adjust to a non-standard accent or dialect.
C1	Can understand in detail speech on abstract and complex topics of a specialist nature beyond his/her own field, though he/she may need to confirm occasional details, especially if the accent is unfamiliar.
B2	Can understand in detail what is said to him/her in the standard spoken language even in a noisy environment.
B1	Can follow clearly articulated speech directed at him/her in everyday conversation, though will sometimes have to ask for repetition of particular words and phrases.
A2	Can understand enough to manage simple, routine exchanges without undue effort. Can generally understand clear, standard speech on familiar matters directed at him/her, provided he/she can ask for repetition or reformulation from time to time. Can understand what is said clearly, slowly and directly to him/her in simple everyday conversation; can be made to understand, if the speaker can take the trouble.
A1	Can understand everyday expressions aimed at the satisfaction of simple needs of a concrete type, delivered directly to him/her in clear, slow and repeated speech by a sympathetic speaker. Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions.

CONVERSATION

C2	Can converse comfortably and appropriately, unhampered by any linguistic limitations in conducting a full social and personal life.
C1	Can use language flexibly and effectively for social purposes, including emotional, allusive and joking usage.
B2	Can engage in extended conversation on most general topics in a clearly participatory fashion, even in a noisy environment. Can sustain relationships with native speakers without unintentionally amusing or irritating them or requiring them to behave other than they would with a native speaker. Can convey degrees of emotion and highlight the personal significance of events and experiences.
B1	Can enter unprepared into conversations on familiar topics. Can follow clearly articulated speech directed at him/her in everyday conversation, though will sometimes have to ask for repetition of particular words and phrases. Can maintain a conversation or discussion but may sometimes be difficult to follow when trying to say exactly what he/she would like to. Can express and respond to feelings such as surprise, happiness, sadness, interest and indifference.
A2	Can establish social contact: greetings and farewells; introductions; giving thanks. Can generally understand clear, standard speech on familiar matters directed at him/her, provided he/she can ask for repetition or reformulation from time to time. Can participate in short conversations in routine contexts on topics of interest. Can express how he/she feels in simple terms, and express thanks. Can handle very short social exchanges but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord, though he/she can be made to understand if the speaker will take the trouble. Can use simple everyday polite forms of greeting and address Can make and respond to invitations, invitations and apologies. Can say what he/she likes and dislikes.
A1	Can make an introduction and use basic greeting and leave-taking expressions. Can ask how people are and react to news. Can understand everyday expressions aimed at the satisfaction of simple needs of a concrete type, delivered directly to him/her in clear, slow and repeated speech by a sympathetic speaker.

INFORMAL DISCUSSION (WITH FRIENDS)

C2	No descriptor available
C1	Can easily follow and contribute to complex interactions between third parties in group discussion even on abstract, complex unfamiliar topics.
B2	Can keep up with an animated discussion between native speakers Can express his/her ideas and opinions with precision, present and respond to complex lines of argument convincingly. Can take an active part in informal discussion in familiar contexts, commenting, putting point of view clearly, evaluating alternative proposals and making and responding to hypotheses. Can with some effort catch much of what is said around him/her in discussion, but may find it difficult to participate effectively in discussion with several native speakers who do not modify their language in any way. Can account for and sustain his/her opinions in discussion by providing relevant explanations, arguments and comments.
B1	Can follow much of what is said around him/her on general topics provided interlocutors avoid very idiomatic usage and articulate clearly. Can express his/her thoughts about abstract or cultural topics such as music, films. Can explain why something is a problem. Can give brief comments on the views of others. Can compare and contrast alternatives, discussing what to do, where to go, who or which to choose etc. Can generally follow the main points in an informal discussion with friends provided speech is clearly articulated in standard dialect. Can give or seek personal views and opinions in discussing topics of interest. Can make his/her opinions and reactions understood as regards solutions to problems or practical questions of where to go, what to do, how to organise an event (e.g. an outing). Can express belief, opinion, agreement and disagreement politely.
A2	Can generally identify the topic of discussion around her which is conducted slowly and clearly. Can discuss what to do in the evening, at the weekend. Can make and respond to suggestions. Can agree and disagree with others. Can discuss everyday practical issues in a simple way when addressed clearly, slowly and directly. Can discuss what to do, where to go and make arrangements to meet.
A1	No descriptors available

FORMAL DISCUSSION (MEETINGS)

C2	Can hold his/her own in formal discussion of complex issues, putting an articulate and persuasive argument, at no disadvantage to native speakers.
C1	Can easily keep up with the debate, even on abstract, complex unfamiliar topics. Can argue a formal position convincingly, responding to questions and comments and answering complex lines of counter argument fluently, spontaneously and appropriately.
B2	Can keep up with an animated discussion, identifying accurately arguments supporting and opposing points of view. Can express his/her ideas and opinions with precision, present and respond to complex lines of argument convincingly. Can participate actively in routine and non routine formal discussion. Can follow the discussion on matters related to his/her field, understand in detail the points given prominence by the speaker. Can contribute, account for and sustain his/her opinion, evaluate alternative proposals and make and respond to hypotheses.

B1	Can follow much of what is said that is related to his/her field, provided interlocutors avoid very idiomatic usage and articulate clearly.
	Can put over a point of view clearly, but has difficulty engaging in debate.
	Can take part in routine formal discussion of familiar subjects which is conducted in clearly articulated speech in the standard dialect and which involves the exchange of factual information, receiving instructions or the discussion of solutions to practical problems.
A2	Can generally follow changes of topic in formal discussion related to his/her field which is conducted slowly and clearly.
	Can exchange relevant information and give his/her opinion on practical problems when asked directly, provided he/she receives some help with formulation and can ask for repetition of key points if necessary.
	Can say what he/she thinks about things when addressed directly in a formal meeting, provided he/she can ask for repetition of key points if necessary.
A1	No descriptor available

Note: The descriptors on this sub-scale have not been empirically calibrated with the measurement model.

GOAL-ORIENTED CO-OPERATION (e.g. Repairing a car, discussing a document, organising an event)

C2	No descriptor available
C1	No descriptor available
B2	Can understand detailed instructions reliably.
	Can help along the progress of the work by inviting others to join in, say what they think etc.
	Can outline an issue or a problem clearly, speculating about causes or consequences, and weighing advantages and disadvantages of different approaches.
B1	Can follow what is said, though he/she may occasionally has to ask for repetition or clarification if the other people's talk is rapid or extended.
	Can explain why something is a problem, discuss what to do next, compare and contrast alternatives.
	Can give brief comments on the views of others.
	Can generally follow what is said and, when necessary, can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding.
	Can make his/her opinions and reactions understood as regards possible solutions or the question of what to do next, giving brief reasons and explanations.
	Can invite others to give their views on how to proceed.
A2	Can understand enough to manage simple, routine tasks without undue effort, asking very simply for repetition when he/she does not understand.
	Can discuss what to do next, making and responding to suggestions, asking for and giving directions.
	Can indicate when he/she is following and can be made to understand what is necessary, if the speaker takes the trouble.
	Can communicate in simple and routine tasks using simple phrases to ask for and provide things, to get simple information and to discuss what to do next.
A1	Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions.
	Can ask people for things, and give people things.

TRANSACTIONS TO OBTAIN GOODS & SERVICES

C2	No descriptor available
C1	No descriptor available
B2	Can cope linguistically to negotiate a solution to a dispute like an undeserved traffic ticket, financial responsibility for damage in a flat, for blame regarding an accident.
	Can outline a case for compensation, using persuasive language to demand satisfaction and state clearly the limits to any concession he/she is prepared to make.
	Can explain a problem which has arisen and make it clear that the provider of the service/customer must make a concession.
B1	Can deal with most transactions likely to arise whilst travelling, arranging travel or

	accommodation, or dealing with authorities during a foreign visit. Can cope with less routine situations in shops, post office, bank, e.g. returning an unsatisfactory purchase. Can make a complaint. Can deal with most situations likely to arise when making travel arrangements through an agent or when actually travelling, e.g., asking passenger where to get off for unfamiliar destination.
A2	Can deal with common aspects of everyday living such as travel, lodgings, eating and shopping. Can get all the information needed from a tourist office, as long as it is of a straightforward, non-specialised nature. Can ask for and provide everyday goods and services. Can get simple information about travel, use public transport: buses, trains, and taxis, ask and give directions, and buy tickets. Can ask about things and make simple transactions in shops, post offices or banks. Can give and receive information about quantities, numbers, prices etc. Can make simple purchases by stating what is wanted and asking the price. Can order a meal.
A1	Can ask people for things and give people things. Can handle numbers, quantities, cost and time.

INFORMATION EXCHANGE

C2	No descriptor available
C1	No descriptor available
B2	Can understand and exchange complex information and advice on the full range of matters related to his/her occupational role. Can pass on detailed information reliably. Can give a clear, detailed description of how to carry out a procedure. Can synthesise and report information and arguments from a number of sources.
B1	Can exchange, check and confirm accumulated factual information on familiar routine and non-routine matters within his field with some confidence. Can describe how to do something, giving detailed instructions. Can summarise and give his or her opinion about a short story, article, talk, discussion interview, or documentary and answer further questions of detail. Can find out and pass on straightforward factual information. Can ask for and follow detailed directions Can obtain more detailed information.
A2	Can understand enough to manage simple, routine exchanges without undue effort. Can deal with practical everyday demands: finding out and passing on straightforward factual information. Can ask and answer questions about habits and routines. Can ask and answer questions about pastimes and past activities. Can give and follow simple directions and instructions e.g. explain how to get somewhere. Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information. Can exchange limited information on familiar and routine operational matters Can ask and answer questions about what they do at work and in free time Can ask for and give directions referring to a map or plan. Can ask for and provide personal information.
A1	Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions. Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics. Can ask and answer questions about themselves and other people, where they live, people they know, things they have. Can indicate time by such phrases as next week, last Friday, in November, three o'clock.

INTERVIEWING AND BEING INTERVIEWED

C2	Can keep up his/her side of the dialogue extremely well, structuring the talk and interacting authoritatively with complete fluency as interviewer or interviewee, at no disadvantage to a native speaker.
C1	Can participate fully in an interview, as either interviewer or interviewee, expanding and developing the point being discussed fluently without any support, and handling interjections well.
B2	Can carry out an effective, fluent interview, departing spontaneously from prepared questions, following up and probing interesting replies. Can take initiatives in an interview, expand and develop ideas with little help or prodding from an interviewer.
B1	Can provide concrete information required in an interview/consultation (e.g. describe symptoms to a doctor) but does so with limited precision. Can carry out a prepared interview, checking and confirming information, though he/she may occasionally have to ask for repetition if the other person's response is rapid or extended. Can take some initiatives in an interview/consultation (e.g. to bring up a new subject) but is very dependent on interviewer in the interaction. Can use a prepared questionnaire to carry out a structured interview, with some spontaneous follow up questions.
A2	Can make him/herself understood in an interview and communicating ideas and information on familiar topics, provided he/she can ask for clarification occasionally, and is given some help to express what he/she wants to. Can answer simple questions and respond to simple statements in an interview.
A1	Can reply in an interview to simple direct questions spoken very slowly and clearly in direct non-idiomatic speech about personal details.

Fonte: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR scales

Communicative Language Competence**Linguistic****Range****GENERAL LINGUISTIC RANGE**

C2	Can exploit a comprehensive and reliable mastery of a very wide range of language to formulate thoughts precisely, give emphasis, differentiate and eliminate ambiguity. No signs of having to restrict what he/she wants to say.
C1	Can select an appropriate formulation from a broad range of language to express him/herself clearly, without having to restrict what he/she wants to say.
B2	Can express him/herself clearly and without much sign of having to restrict what he/she wants to say. Has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints and develop arguments without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so.
	Has a sufficient range of language to describe unpredictable situations, explain the main points in an idea or problem with reasonable precision and express thoughts on abstract or cultural topics such as music and films.
B1	Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events, but lexical limitations cause repetition and even

		difficulty with formulation at times.
A2		Has a repertoire of basic language, which enables him/her to deal with everyday situations with predictable content, though he/she will generally have to compromise the message and search for words. Can produce brief everyday expressions in order to satisfy simple needs of a concrete type: personal details, daily routines, wants and needs, requests for information. Can use basic sentence patterns and communicate with memorised phrases, groups of a few words and formulae about themselves and other people, what they do, places, possessions etc.. Has a limited repertoire of short memorised phrases covering predictable survival situations; frequent breakdowns and misunderstandings occur in non-routine situations.
A1		Has a very basic range of simple expressions about personal details and needs of a concrete type.

VOCABULARY RANGE

C2	Has a good command of a very broad lexical repertoire including idiomatic expressions and colloquialisms; shows awareness of connotative levels of meaning.
C1	Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions; little obvious searching for expressions or avoidance strategies. Good command of idiomatic expressions and colloquialisms.
B2	Has a good range of vocabulary for matters connected to his field and most general topics? Can vary formulation to avoid frequent repetition, but lexical gaps can still cause hesitation and circumlocution.
B1	Has a sufficient vocabulary to express him/herself with some circumlocutions on most topics pertinent to his everyday life such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.
A2	Has sufficient vocabulary to conduct routine, everyday transactions involving familiar situations and topics. Has a sufficient vocabulary for the expression of basic communicative needs. Has a sufficient vocabulary for coping with simple survival needs.
A1	Has a basic vocabulary repertoire of isolated words and phrases related to particular concrete situations.

Control

VOCABULARY CONTROL

C2	Consistently correct and appropriate use of vocabulary.
C1	Occasional minor slips, but no significant vocabulary errors.
B2	Lexical accuracy is generally high, though some confusion and incorrect word choice does occur without hindering communication.
B1	Shows good control of elementary vocabulary but major errors still occur when expressing more complex thoughts or handling unfamiliar topics and situations.
A2	Can control a narrow repertoire dealing with concrete everyday needs.
A1	No descriptor available

Pragmatic

FLEXIBILITY

C2	Shows great flexibility reformulating ideas in differing linguistic forms to give emphasis, to differentiate according to the situation, interlocutor etc. and to eliminate ambiguity.
C1	No descriptor available
B2	Can adjust what he/she says and the means of expressing it to the situation and the recipient and adopt a level of formality appropriate to the circumstances. Can adjust to the changes of direction, style and emphasis normally found in conversation. Can vary formulation of what he/she wants to say.
B1	Can adapt his expression to deal with less routine, even difficult, situations. Can exploit a wide range of simple language flexibly to express much of what he/she wants.
A2	Can adapt well-rehearsed memorised simple phrases to particular circumstances through limited lexical substitution. Can expand learned phrases through simple recombinations of their elements.
A1	No descriptor available

TAKING THE FLOOR (TURN TAKING)

C2	No descriptor available
C1	Can select a suitable phrase from a readily available range of discourse functions to preface his remarks appropriately in order to get the floor, or to gain time and keep the floor whilst thinking.
B2	Can intervene appropriately in discussion, exploiting appropriate language to do so. Can initiate, maintain and end discourse appropriately with effective turntaking. Can initiate discourse, take his turn when appropriate and end conversation when he/she needs to, though he/she may not always do this elegantly. Can use stock phrases (e.g. "That's a difficult question to answer") to gain time and keep the turn whilst formulating what to say.
B1	Can intervene in a discussion on a familiar topic, using a suitable phrase to get the floor. Can initiate, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest.
A2	Can use simple techniques to start, maintain, or end a short conversation. Can initiate, maintain and close simple, face-to-face conversation. Can ask for attention.
A1	No descriptor available

SPOKEN FLUENCY

C2	Can express him/herself at length with a natural, effortless, unhesitating flow. Pauses only to reflect on precisely the right words to express his/her thoughts or to find an appropriate example or explanation.
C1	Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.
B2	Can communicate spontaneously, often showing remarkable fluency and ease of expression in even longer complex stretches of speech. Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he/she searches for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without imposing strain on either party.
B1	Can express him/herself with relative ease. Despite some problems with formulation resulting in pauses and "cul-de-sacs", he/she is able to keep going effectively without help. Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.
A2	Can make him/herself understood in short contributions, even though pauses, false starts and reformulation are very evident. Can construct phrases on familiar topics with sufficient ease to handle short exchanges, despite very noticeable hesitation and false starts.
A1	Can manage very short, isolated, mainly pre-packaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication.

Fonte: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR scales

ANEXO 8

ALTE FRAMEWORK

1. Overall general ability			
LEVELS	Listening/Speaking	Reading	Writing
C2 (ALTE 5)	CAN advise on or talk about complex or sensitive issues, understanding colloquial references and dealing confidently with hostile questions.	CAN understand documents, correspondence and reports, including the finer points of complex texts.	CAN write letters on any subject and full notes of meetings or seminars with good expression and accuracy.
C1 (ALTE 4)	CAN contribute effectively to meetings and seminars within own area of work or keep up a casual conversation with a good degree of fluency, coping with abstract expressions.	CAN read quickly enough to cope with an academic course, to read the media for information or to understand non-standard correspondence.	CAN prepare/draft professional correspondence, take reasonably accurate notes in meetings or write an essay which shows an ability to communicate.
B2 (ALTE 3)	CAN follow or give a talk on a familiar topic or keep up a conversation on a fairly wide range of topics.	CAN scan texts for relevant information, and understand detailed instructions or advice.	CAN make notes while someone is talking or write a letter including non-standard requests.
B1 (ALTE 2)	CAN express opinions on abstract/cultural matters in a limited way or offer advice within a known area, and understand instructions or public announcements.	CAN understand routine information and articles, and the general meaning of non-routine information within a familiar area.	CAN write letters or make notes on familiar or predictable matters.
A2 (ALTE 1)	CAN express simple opinions or requirements in a familiar context.	CAN understand straightforward information within a known area, such as on products and signs and simple textbooks or reports on familiar matters.	CAN complete forms and write short simple letters or postcards related to personal information.
A1 (ALTE Breakthrough)	CAN understand basic instructions or take part in a basic factual conversation on a predictable topic.	CAN understand basic notices, instructions or information.	CAN complete basic forms, and write notes including times, dates and places.

2. Social & Tourist

ALTE Social & Tourist typical abilities			
LEVELS	Listening/Speaking	Reading	Writing
C2 (ALTE 5)	CAN talk about complex or sensitive issues without awkwardness.	CAN (when looking for accommodation) understand a tenancy agreement in detail, for example technical details and the main legal implications.	CAN write letters on any subject with good expression and accuracy.
C1 (ALTE 4)	CAN keep up conversations of a casual nature for an extended period of time and discuss abstract/cultural topics with a good degree of fluency and range of expression.	CAN understand complex opinions/arguments as expressed in serious newspapers.	CAN write letters on most subjects. Such difficulties as the reader may experience are likely to be at the level of vocabulary.
B2 (ALTE 3)	CAN keep up a conversation on a fairly wide range of topics, such as personal and professional experiences, events currently in the news.	CAN understand detailed information, for example a wide range of culinary terms and abbreviations in accommodation advertisements.	CAN write to a hotel to ask about the availability of services, for example facilities for the disabled or the provision of a special diet.
B1 (ALTE 2)	CAN express opinions on abstract/cultural matters in a limited way and pick up nuances of meaning/opinion.	CAN understand factual articles in newspapers, routine letters from hotels and letters expressing personal opinions.	CAN write letters on a limited range of predictable topics related to personal experience and express opinions in predictable language.
A2 (ALTE 1)	CAN express likes and dislikes in familiar contexts using simple language such as 'I (don't) like...'	CAN understand straightforward information, for example labels on food, standard menus, road signs and messages on automatic cash machines.	CAN complete most forms related to personal information.
A1 (ALTE Breakthrough)	CAN ask simple questions of a factual nature and understand answers expressed in simple language.	CAN understand simple notices and information, for example in airports, on store guides and on menus. CAN understand simple instructions on medicines and simple directions to places.	CAN leave a very simple message for a host family or write short simple 'thank you' notes.

3. Work

ALTE Work typical abilities			
LEVELS	Listening/Speaking	Reading	Writing
C2 (ALTE 5)	CAN advise on/handle complex delicate or contentious issues, such as legal or financial matters, to the extent that he/she has the necessary specialist knowledge.	CAN understand reports and articles likely to be encountered during his/her work, including complex ideas expressed in complex language.	CAN make full and accurate notes and continue to participate in a meeting or seminar.
C1 (ALTE 4)	CAN contribute effectively to meetings and seminars within own area of work and argue for or against a case.	CAN understand correspondence expressed in non-standard language.	CAN handle a wide range of routine and non-routine situations in which professional services are requested from colleagues or external contacts.
B2 (ALTE 3)	CAN take and pass on most messages that are likely to require attention during a normal working day.	CAN understand most correspondence, reports and factual product literature he/she is likely to come across.	CAN deal with all routine requests for goods or services.
B1 (ALTE 2)	CAN offer advice to clients within own job area on simple matters.	CAN understand the general meaning of non-routine letters and theoretical articles within own work area.	CAN make reasonably accurate notes at a meeting or seminar where the subject matter is familiar and predictable.
A2 (ALTE 1)	CAN state simple requirements within own job area, such as 'I want to order 25 of...'	CAN understand most short reports or manuals of a predictable nature within his/her own area of expertise, provided enough time is given.	CAN write a short, comprehensible note of request to a colleague or a known contact in another company.
A1 (ALTE Breakthrough)	CAN take and pass on simple messages of a routine kind, such as 'Friday meeting 10 a.m.'	CAN understand short reports or product descriptions on familiar matters, if these are expressed in simple language and the contents are predictable.	CAN write a simple routine request to a colleague, such as 'Can I have 20X please?'

4. Study

ALTE Study typical abilities			
LEVELS	Listening/Speaking	Reading	Writing
C2 (ALTE 5)	CAN understand jokes, colloquial asides and cultural allusions.	CAN access all sources of information quickly and reliably.	CAN make accurate and complete notes during the course of a lecture, seminar or tutorial.
C1 (ALTE 4)	CAN follow abstract argumentation, for example the balancing of alternatives and the drawing of a conclusion.	CAN read quickly enough to cope with the demands of an academic course.	CAN write an essay which shows ability to communicate, giving few difficulties for the reader.
B2 (ALTE 3)	CAN give a clear presentation on a familiar topic, and answer predictable or factual questions.	CAN scan texts for relevant information and grasp main point of text.	CAN make simple notes that will be of reasonable use for essay or revision purposes.
B1 (ALTE 2)	CAN understand instructions on classes and assignments given by a teacher or lecturer.	CAN understand basic instructions and messages, for example computer library catalogues, with some help.	CAN write down some information at a lecture, if this is more or less dictated.
A2 (ALTE 1)	CAN express simple opinions using expressions such as 'I don't agree'.	CAN understand the general meaning of a simplified text book or article, reading very slowly.	CAN write a very short simple narrative or description, such as 'My last holiday'.
A1 (ALTE Breakthrough)	CAN understand basic instructions on class times, dates and room numbers, and on assignments to be carried out.	CAN read basic notices and instructions.	CAN copy times, dates and places from notices on classroom board or notice board.

ANEXO 9**IELTS Speaking Test⁷⁸ - Sample tasks – Part 2****Example Part 2**

Describe a teacher who has greatly influenced you in your education.

You should say:

- where you met them**
- what subject they taught**
- what was special about them**

and explain why this person influenced you so much.

You will have to talk about the topic for 1 to 2 minutes.

You have one minute to think about what you are going to say.

You can make some notes to help you if you wish.

Example Part 2

Describe a letter you received which was very important to you.

You should say:

- when you received it**
- who sent it**
- what it was about**

and explain why it was important to you.

You will have to talk about the topic for 1 to 2 minutes.

You have one minute to think about what you are going to say.

You can make some notes to help you if you wish.

⁷⁸Fonte: *IELTS Handbook*, 2007.

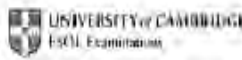
ANEXO 10

>>> IELTS Band Scores	
9 Expert user	Has fully operational command of the language: appropriate, accurate and fluent with complete understanding.
8 Very good user	Has fully operational command of the language with only occasional unsystematic inaccuracies and inappropriacies. Misunderstandings may occur in unfamiliar situations. Handles complex detailed argumentation well.
7 Good user	Has operational command of the language, though with occasional inaccuracies, inappropriacies and misunderstandings in some situations. Generally handles complex language well and understands detailed reasoning.
6 Competent user	Has generally effective command of the language despite some inaccuracies, inappropriacies and misunderstandings. Can use and understand fairly complex language, particularly in familiar situations.
5 Modest user	Has partial command of the language, coping with overall meaning in most situations, though is likely to make many mistakes. Should be able to handle basic communication in own field.
4 Limited user	Basic competence is limited to familiar situations. Has frequent problems in understanding and expression. Is not able to use complex language.
3 Extremely limited user	Conveys and understands only general meaning in very familiar situations. Frequent breakdowns in communication occur.
2 Intermittent user	No real communication is possible except for the most basic information using isolated words or short formulae in familiar situations and to meet immediate needs. Has great difficulty understanding spoken and written English.
1 Non user	Essentially has no ability to use the language beyond possibly a few isolated words.
0 Did not attempt the test	No assessable information provided.

Fonte: Manual do exame IELTS (2007)

ANEXO 11

IELTS Speaking band descriptors (public version)



Band	Fluency and coherence	Lexical resource	Grammatical range and accuracy	Pronunciation
9	- speaks fluently with only rare repetition or self-correction; any hesitation is content-related rather than to find words or grammar - speaks coherently with fully appropriate cohesive features - develops topics fully and appropriately	- uses vocabulary with full flexibility and precision in all topics - uses idiomatic language naturally and accurately	- uses a full range of structures naturally and appropriately - produces consistently accurate structures apart from 'slips' characteristic of native speaker speech	
8	- speaks fluently with only occasional repetition or self-correction; hesitation is usually content-related and only rarely to search for language - develops topics coherently and appropriately	- uses a wide vocabulary resource readily and flexibly to convey precise meaning - uses less common and idiomatic vocabulary skillfully with occasional inaccuracies - uses paraphrase effectively as required	- uses a wide range of structures flexibly - produces a majority of error-free sentences with only very occasional inappropriacies or basic/non-systematic errors	- is easy to understand - throughout, with L1 accent having minimal effect on intelligibility - uses a wide range of phonological features to convey meaning effectively
7	- speaks at length without noticeable effort or loss of coherence - uses a range of connectives and discourse markers with some flexibility - may demonstrate language-related hesitation at times, or some repetition and/or self-correction	- uses vocabulary resource flexibly to discuss a variety of topics - uses some less common and idiomatic vocabulary and shows some awareness of style and collocation with some inappropriate choices - uses paraphrase effectively	- uses a range of complex structures with some flexibility - frequently produces error-free sentences, though some grammatical mistakes persist	
6	- is willing to speak at length, though may lose coherence at times due to occasional repetition, self-correction or hesitation - uses a range of connectives and discourse markers but not always appropriately	- has a wide enough vocabulary to discuss topics at length and make meaning clear in spite of inappropriacies - generally paraphrases successfully	- uses a mix of simple and complex structures, but with limited flexibility - may make frequent mistakes with complex structures, though these rarely cause comprehension problems	can be understood throughout, though mispronunciation may occasionally cause momentary strain for the listener

Band	Fluency and coherence	Lexical resource	Grammatical range and accuracy	Pronunciation
5	usually maintains flow of speech but uses repetition, self-correction and/or slow speech to keep going may over-use certain connectives and discourse markers produces simple speech fluently, but more complex communication causes fluency problems	manages to talk about familiar and unfamiliar topics but uses vocabulary with limited flexibility attempts to use paraphrase but with mixed success	produces basic sentence forms with reasonable accuracy • uses a limited range of more complex structures, but these usually contain errors and may cause some comprehension problems	
4	cannot respond without noticeable pauses and may speak slowly, with frequent repetition and self-correction links basic sentences but with repetitious use of simple connectives and some breakdowns in coherence	is able to talk about familiar topics but can only convey basic meaning on unfamiliar topics and makes frequent errors in word choice rarely attempts paraphrase	produces basic sentence forms and some correct simple sentences but subordinate structures are rare errors are frequent and may lead to misunderstanding	produces some acceptable features of English pronunciation but overall control is limited and there can be severe strain for the listener
3	speaks with long pauses has limited ability to link simple sentences gives only simple responses and is frequently unable to convey basic message	uses simple vocabulary to convey personal information has insufficient vocabulary for less familiar topics	attempts basic sentence forms but with limited success, or relies on apparently memorised utterances makes numerous errors except in memorised expressions	
2	pauses lengthily before most words little communication possible	only produces isolated words or memorised utterances	cannot produce basic sentence forms	speech is often unintelligible
1	no communication possible no rateable language			
0	does not attend			

ANEXO 12

Instruções para a aplicação do TEPOLI

ATTACHMENT 1*Instructions for the administration of TEPOLI 2002*

The test is expected to last around fifteen minutes and it consists of three phases:

1. Warming-up phase (approx. 2 – 3 minutes)

Ask the candidate a few questions based on personal data. Then explain that the test consists of a conversation based on two pictures which s/he can describe, make comments about or raise topics for discussion. S/he may also ask questions to the examiner, based on the pictures or topics being dealt with. Remind the candidate that s/he is expected to speak and hold the floor most of the time during the conversation. This explanation may be done in the candidate's native language.

2. Assessment phase (approx. 8 – 10 minutes)

Show the candidate three pages (BS1, BS2, BS3), each containing one or more pictures and short texts for him or her to choose the one to talk about. (a) Give the candidate one or two minutes to study the page and (b) start the conversation about the chosen topic(s). After the page has been exploited, show the candidate three other pictures (AV1, AV2, AV3) and repeat the procedures (a) and (b). Then move smoothly into phase 3.

3. Candidate's opinion and conclusion (approx. 2 – 3 minutes)

Ask the candidate if s/he has any comment or question about the test, which picture s/he enjoyed most and his or her opinion about the experience of taking TEPOLI. Parting remarks. After the candidate has left the testing room, mark his/her performance according to the following rating scales:

Level A

Communication and interactive goals are fully attained, and the candidate displays fluency and competence in a range of functions and topics.

Uses all syntactic structures correctly and, if the candidate makes syntactic mistakes, s/he is able to correct himself/herself (self-correction).

Uses complex syntactic structures and a large variety of lexicon.

Pronunciation features are very similar to those produced by competent speakers of English.

Level B

Communication and oral interaction are achieved satisfactorily.

Uses simple and complex syntactic structures correctly most of the time but makes a few grammatical mistakes.

Uses less complex structures and does not use a large variety of lexicon.

Pronunciation is comprehensible but displays some deviation in comparison to patterns of competent speakers of English.

Level C

Communication and interactive goals are achieved within some limits; fluency (rate and flow of speech) is occasionally affected by interrupted speech and long pauses.

Uses simple syntactic structures most of the time and makes occasional grammatical mistakes.

Uses a limited range of lexicon and may lack vocabulary.

Pronunciation is comprehensible but deviant from patterns of competent speakers of English.

©DAConsolo2003

ATTACHMENT 2*Instructions for the administration of TEPOLI2003*

The test is expected to last around twenty-two minutes and it should not exceed twenty-five minutes. It consists of three phases:

1. Warming-up phase (approx. 4 – 5 minutes)

Ask the examinee a few questions based on personal data, focusing especially on (a) his or her background as an EFL learner and (b) experience as an EFL teacher.

Suggested questions:

How did you learn English?

Have you ever been to any English-speaking country? (If "yes", when, how long for, etc.)

Do you have / have you got any experience of being an English teacher? (If "yes", where, when, etc.)

Would you like to work (OR to continue working) as an English teacher? Why (not)?

Then explain that the test has two parts (two test tasks).

The first part consists of a conversation based on a picture which s/he can describe, make comments about or raise topics for discussion. S/he may also ask questions to the examiner based on the pictures or topics being dealt with.

The second part is based on a short transcript from an English lesson. Two students are talking and the teacher is listening to them. The students make a few language mistakes in the conversation. The examinee is expected to (a) read the transcript and think about what he or she would tell one of the students immediately after the lesson in order to help him or her overcome two types of mistakes s/he has been making in spoken English. Then (b) they engage in a roleplay task in which the examinee pretends to be the class teacher and speaks with the examiner as if he or she were one of the students in the transcript.

Remind the candidate that s/he is expected to speak and hold the floor most of the time during the test. **This explanation about the test may be done in the candidate's native language.**

2. Assessment phase (approx. 13 – 17 minutes)

Test task 1

Show the candidate **three** visual prompts previously selected from the four prompts indicated below:

BS-1: "A walk up Fifth Avenue"

BS-2: "Three famous artists"

AV-1: "Couple in studio"

AV-2: "Skydiving"

These were the prompts most chosen or preferred by the students in PUB1-FOR2002 (see V.P. columns in Table 1). Prompts BS-1 and BS-2 contain pictures and short texts for him or her to choose the one to talk about. Prompts AV-1 and AV-2 depict a picture each. (b) Give the candidate one or two minutes to study the page and (c) start the conversation about the chosen text(s) or the picture and motivate the examinee to exploit the page by departing from factual aspects – for example, a description of what he or she sees and expanding to more abstract topics or connections between the topical content of the prompt and the examinee's background experience.

Suggested questions (based on data from TEPOLI interviews in PUB1-2002):

BS-1 What's this page about?

Which of these places has most called your attention?

Have you ever been to New York? / to any big city like New York?

If you could go to New York, which of these places would you like to visit

and why?

How does New York and (A CITY THE EXAMINEE KNOWS) compare?

BS-2 Why did you choose this picture?

What kind of information is there on this / that page?

Which painting do you think was produced by (ARTIST'S NAME)? Why?

Would you like to have any of these / those pieces? Why (not)?

Have you ever had a mobile? (DEVELOP ON THIS)

Do you have/Have you got a favorite artist? (DEVELOP ON THIS)

AV-1 Can you describe this picture?

What kind of ideas do you think about when you see that?

What do you think the movie is about? OR

What do you think the commercial is for? Why?

(FILM) Have you seen any romantic film recently? Which one?

Is it the kind of film you would like to see? Why (not)?

What type of message does this picture bring?

AV-2 Can you describe this picture?

Where were those people just before this picture was taken?

Which sport is that?

Have you ever tried any extreme sport?

Do you know anyone who does any extreme sport?

What does this picture make you think about?

What type of message does this picture bring?

After the page has been exploited move smoothly into test task 2.

Test task 2

(a) Give the examinee a copy of the lesson segment (see Attachment 3) to be read silently. (b) Explain what he or she is expected to do and give him or her two or three minutes to think about what to say. (c) Then pretend you are one of the students listening to their teacher and roleplay the situation with the examinee.

Once the roleplay is over move smoothly into phase 3.

3. Candidate's opinion and conclusion (approx. 2 – 3 minutes)

Ask the examinee if s/he has any comment or question about the test and his or her opinion about the experience of taking TEPOLI. Ask the examinee not to give detailed information about the test to his or her

colleagues so that the other examinees shall have the opportunity to take the test under similar conditions. Parting remarks. After the candidate has left the testing room, mark his/her performance according to the first revised version of the rating scale (Fig. 2).

©DAConsolo(2003)

ATTACHMENT 3

TEST TASK 2

LESSON SEGMENT (examiner's copy)

[CLASS 1 – Teacher: T1 – Date: 03 Nov 1998]⁷⁹

LEVEL: Intermediate

TOPIC: Protecting the environment on Earth

CLASS SITUATION: Students are doing a role-playing activity in pairs. Student 1 (St1) is playing the role of someone worried about environmental issues and student 2 (St2) is acting as the owner of a paper manufacturing company which is planning to build a new factory in the area. St1 has to convince St2 to make some changes to his or her plan in order not to harm the environment.

YOUR TASK: Pretend you are the class teacher who has listened to this part of their conversation in class. You have noticed that students 1 and 2 have been making some mistakes when they speak English and decide to discuss TWO of their problems with ONE of them immediately after this lesson. You want to help your student so that he or she can improve his/her speaking skills. Choose the types of mistakes you would like to discuss (from the transcript below) and SPEAK ABOUT IT WITH THE INTERVIEWER AS IF HE OR SHE WERE THE STUDENT WHO HAS BEEN MAKING THIS TYPE OF LANGUAGE MISTAKE.

- Capital letters, e.g. **MY family** indicate emphatic stress.

- (INCOMP) indicates incomprehensible speech.

-
- 009 – St1: please... I don't think so ok (INCOMP)
 010 – St2: I not worry about environment
 011 – St1: Ok
 012 – St2: ok... I promise I'll try to to... to change the situation
 013 – St1: oh please
 014 – St2: (INCOMP) I'm not erm I can't to change the situation of the world (INCOMP) someone have to start (to do something) promise (INCOMP) I'll do this...ok
 015 – St1: ok but (INCOMP)
 016 – St2: (INCOMP) I have to think in MY family....in MY money
 017 – St1: ok...but (INCOMP)
 018 – St2: are you ecologIST?
 019 – St1: yes... I'm ecologIST... I love nature (INCOMP) environment (INCOMP) I'm very...erm...worry about our future (INCOMP)
 020 – St2: (INCOMP) I need to survive... I need paper to survive
 021 – St1: yes but (INCOMP) I think you (INCOMP) recycle
 022 – T1: ok... business women and eCOlogists... [...]... what kind of soLUtion have you found for this problem? [...]
-

©DAConsolo(2003)

⁷⁹ Do original: Adapted from data collected by CONSOLO, D. A. *Interação e Aquisição de Língua Estrangeira no Cenário da Sala de Aula* [Interaction and Foreign Language Acquisition in the Classroom Context]. Research project funded by CNPq (1999-2001).

ATTACHMENT 4**TEPOLI2003 - TEST TASK 2: ROLEPLAY**

AIM: Production of oral language that encompasses the metalanguage EFL teachers are expected to use in teaching contexts, for example, when they explain or talk about the English language with their students.

ASSUMPTIONS:

One example of the use of metalanguage is when teachers correct mistakes made by their students.

EFL teachers are more likely to make use of metalanguage in English (instead of speaking in the students' L1) with students who are at or above the intermediate level.

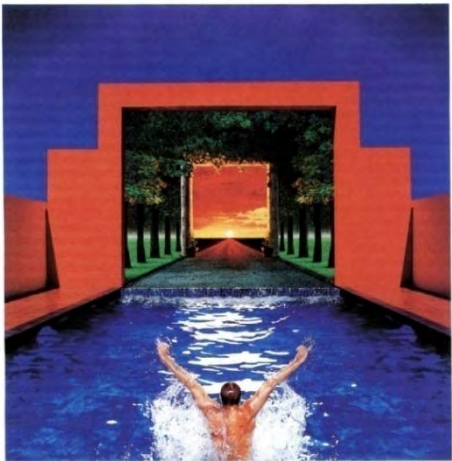
Newly graduated (or graduating) students from Letters courses are more likely to start (or have started) teaching EFL lessons at basic or intermediate levels.

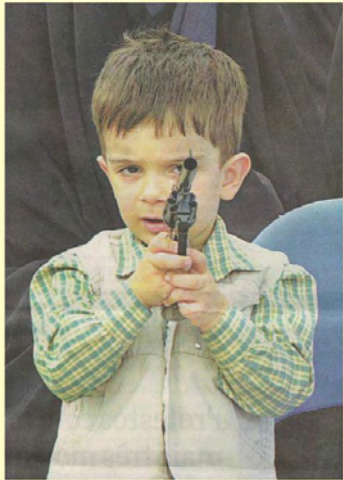
Although the oral performance of examinees is rated under the conditions of a role-playing task instead of in a real classroom situation, the use of realistic data, that is a segment from a real EFL lesson contributes to making more valid claims about the examinee's language competence and the characteristics of his or her oral proficiency to produce metalanguage in spoken English.

©DAConsolo(2003)

ANEXO 13

TEPOLI - Ejemplos de figuras utilizadas (*Visual prompts*)





TEPOLI - VISUAL PROMPT - AV6
DA Console 2005

TEPOLI - VISUAL PROMPT - AV7
DA Console 2005



ANEXO 14

ESCALA HOLÍSTICA TEPOLI – VERSÃO EM INGLÊS

LEVEL	DESCRIPTION	MARKS
A	A1) Reaches all goals concerning communication and verbal interaction, displaying excellent fluency and ability for oral production. A2) Uses syntactic structures correctly and does not make grammatical mistakes. A3) Uses complex syntactic structures and a large variety of lexicon. A4) Displays features of pronunciation nearly identical of those produced by competent English speakers, almost without interference from his or her native language. A5) Does not have any difficulty to understand the examiner's speech when he or she speaks at a normal rate.	10.0
		9.5
B	B1) Reaches nearly all goals concerning communication and verbal interaction, displaying fluency and ability for oral production. B2) Uses syntactic structures correctly and, if he or she makes grammatical mistakes, s/he is able to correct himself/herself. B3) Uses some complex syntactic structures and a reasonably large variety of lexicon. B4) Displays features of pronunciation close to those produced by competent English speakers, with some minor interference from his or her native language. B5) Does not have any difficulty to understand the examiner's speech when he or she speaks at a normal rate.	9.0
		8.5
C	C1) Reaches nearly all goals concerning communication and verbal interaction. C2) Uses syntactic structures correctly most of the time but makes occasional grammatical mistakes. C3) Uses less complex structures and a rather limited range of lexicon. C4) Displays intelligible pronunciation but with a number of deviations from the standards of competent speakers of English. C5) Does not have difficulty to understand the examiner's speech most of the time. When misunderstandings occur, s/he is able to solve them.	8.0
		7.5
D	D1) Reaches most of the goals concerning communication and verbal interaction with some limitations, and may lack fluency. D2) Uses simple syntactic structures most of the time and makes grammatical mistakes. D3) Uses a limited range of lexicon and may have difficulty to express his or her ideas due to lack of vocabulary. D4) Displays pronunciation which is intelligible most of the time but clearly distinct, in a number of aspects, from the standards of sounds and intonation produced by competent English speakers. D5) Has some difficulty to understand the examiner's speech, which may occasionally interfere in the development of the interactive process.	7.0
		6.5
E	E1) Does not reach some of the goals concerning communication and verbal interaction, displaying lack of fluency and of competence in oral production. E2) Uses simple syntactic structures only and makes grammatical mistakes. E3) Uses a limited range of lexicon, which prevents him or her from expressing his or her ideas clearly. E4) Displays pronunciation features (sounds and intonation) clearly distinct from those produced by competent English speakers, with strong influence from his or her native language. E5) Has difficulty to understand the examiner's speech, which interfere in the development of the interactive process.	6.0

Figure 2: TEPOLI – First revised version of the rating scale
(Translated and adapted from Consolo n.d.)

CONSOLO, D. A. (n.d.) A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira [On the process of designing an instrument to assess the oral proficiency of foreign language teachers]. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 43. Campinas, Brazil: UNICAMP (forthcoming).

ANEXO 15
ESCALA METALINGUAGEM TEPOLI – VERSÃO EM INGLÊS

LEVEL	DESCRIPTION	MARKS
A	A6) Task fully accomplished using language structures and lexicon appropriately. A7) Very clear speech indicates that it would probably be fully understood by real students. A8) Shows proper knowledge of the linguistic content in English and ability to decide what information s/he is expected to provide for the student(s).	10.0
		9.5
B	B6) Accomplishes task but is likely to make mistakes in language structures or have some difficulty to use the specialized lexicon in ELT. B7) Her/his speech is clear most of the time but may contain aspects which could be difficult for real students to understand. B8) Shows proper knowledge of the linguistic content in English but her/his talk may lack some relevant information for the student(s).	9.0
		8.5
C	C6) Task is accomplished within some limits due to some difficulty in language structures, use of the specialized lexicon in ELT or deviations from pronunciation patterns. C7) Her/His speech is only partially clear and displays aspects which would probably not be fully understood by real students. C8) Shows lack of linguistic knowledge in English, and of knowledge about relevant language rules and information which should be provided for the student(s).	8.0
		7.5
D	D6) Only part of the task is accomplished due to difficulty in language structure, lack of lexical competence (general vocabulary and specialized lexicon) and deviations from pronunciation patterns. D7) Her/His speech is only minimally comprehensible and contains several aspects which would probably not be understood by real students. D8) Shows limited knowledge of the linguistic content and does not know rules and information which are important for the student(s).	7.0
		6.5
E	E6) Task is not accomplished due to difficulty in handling even simple language structure, basic vocabulary and specialized vocabulary, and pronunciation patterns. E7) Her/His speech is hardly understood and would probably be mostly incomprehensible to real students. E8) Does not know important aspects of the linguistic aspects in English, and does not make any reference to rules or important information to be provided for the student(s).	6.0

©DAConsolo (2006)

ANEXO 16

Exemplos de escalas, grides e listas de verificação

Fonte: NORTH, 2003. http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_3.html.

GLOBAL SCALE

Adopted for the draft Proposal for a Council of Europe Common Framework

C2 Mastery
Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously and very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
C1 Effective Operational Proficiency
Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning.. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
B2 Vantage
Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
B1 Threshold
Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
A2 Waystage
Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
A1 Breakthrough
Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

HOLISTIC SCALE FOR INTERACTION

INTERACTION		
Mastery	Has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with awareness of connotative levels of meaning. Can convey finer shades of meaning precisely by using, with reasonable accuracy, a wide range of modification devices. Can backtrack and restructure around a difficulty so smoothly the interlocutor is hardly aware of it.	
Effective Operational Proficiency	Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions. There is little obvious searching for expressions or avoidance strategies; only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.	
Vantage Plus	Can use the language fluently, accurately and effectively on a wide range of general, academic, vocational or leisure topics, marking clearly the relationships between ideas. Can communicate spontaneously with good grammatical control without much sign of having to restrict what he/she wants to say, adopting a level of formality appropriate to the circumstances.	
Vantage	Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without imposing strain on either party. Can highlight the personal significance of events and experiences and account for and sustain views clearly by providing relevant explanations and arguments.	
Threshold Plus	Can communicate with some confidence on familiar routine and non-routine matters related to his/her interests and professional field. Can exchange, check and confirm information, deal with less routine situations and explain why something is a problem. Can express thoughts on more abstract, cultural topics such as films, books, music etc.	
Threshold	Can exploit a wide range of simple language to deal with most situations likely to arise whilst travelling. Can enter unprepared into conversation on familiar topics, express personal opinions and exchange information on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).	
Waystage Plus	Can interact with reasonable ease in structured situations and short conversations, provided the other person helps if necessary. Can manage simple, routine exchanges without undue effort; can ask and answer questions and exchange ideas and information on familiar topics in predictable everyday situations.	
Waystage	Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar matters to do with work and free time. Can handle very short social exchanges but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord.	
Breakthrough	Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition at a slower rate of speech, rephrasing and repair. Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics.	
Tourist	Can ask and tell the date and time of day, follow short, simple directions and make simple purchases where pointing or other gesture can support the verbal reference.	

SELF ASSESSMENT PROFILING GRID: COMMUNICATIVE ACTIVITIES: SPOKEN LANGUAGE
PARTIAL RANGE OF LEVEL: CENTRED ON THRESHOLD

	Waystage	Waystage Plus	Threshold	Threshold Plus	Vantage
Comprehension	I can understand what is said clearly, slowly and directly to me in simple everyday conversation; I can be made to understand, if the speaker takes the trouble.	I can generally identify the topic of discussion around me which is conducted slowly and clearly. I can generally understand clear, standard speech on familiar matters directed at me, provided I can ask for repetition or reformulation from time to time.	I can generally follow the main points of extended discussion around me, provided speech is clearly articulated in standard dialect. I can follow clearly articulated speech directed at me in everyday conversation, though I sometimes have to ask for repetition of particular words and phrases.	I can with some effort catch much of what is said around me, but may find it difficult to participate effectively in discussion with several native speakers who do not modify their language. I can understand what is said directly to me, provided the speaker avoids very idiomatic usage and articulates clearly.	I can follow discussions with several interlocutors on most general themes and on matters related to my field, identifying accurately the key points expressing a point of view. I can understand in detail what is said to me in the standard spoken language even in a noisy environment.
Conversation	I can handle very short social exchanges but am rarely able to understand enough to keep conversation going of my own accord.	I can participate in short conversations in routine contexts on topics of interest.	I can enter unprepared into conversations on familiar topics. I can maintain a conversation or discussion but may sometimes be difficult to follow when trying to say exactly what I would like to.	I can interact competently on informal social occasions. I can maintain conversation with unfamiliar people (e.g. visitors) on subjects of immediate relevance or areas related to my interests or field.	I can engage in extended conversation on most general topics in a clearly participatory fashion. I can sustain interactions with native speakers without requiring them to behave other than the way they would behave with a native speaker.
Transaction	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of limited information. I can make simple transactions in shops, post offices, banks etc.	I can make myself understood and exchange information on familiar topics connected with common aspects of everyday living such as travel, accommodation, eating and shopping.	I can deal with most transactions likely to arise whilst travelling, arranging travel or accommodation, or dealing with authorities during a foreign visit. I can find out and pass on straightforward factual information and obtain more detailed information when necessary.	I can understand, exchange, check and summarise straightforward factual information. I can deal with less routine situations, though I may occasionally have to ask for repetition if the other person's response is rapid or extended.	I can understand and exchange detailed information reliably, explain a problem and make it clear in a disagreement that a concession is necessary.

Discussion	I can discuss everyday practical issues in a simple way when addressed clearly, slowly and directly.	I can say what I think about things when addressed directly, provided I can ask for repetition of key points if necessary.	I can discuss topics of interest. I can express belief, opinion, agreement and disagreement politely.	I can explain why something is a problem, and can compare and contrast different alternative suggestions or solutions.	I can take an active part in formal and informal discussion and put a point of view clearly. I can account for and sustain my opinions and provide relevant explanations and arguments.
Description	I can describe my family, living conditions, educational background, present or most recent job.	I can describe everyday aspects of my surroundings and background e.g. people, places, a job or study experience. I can describe habits and routines, likes and dislikes, past activities and personal experiences.	I can give detailed accounts of experiences and real or imaginary events. I can narrate stories and film/book storylines, describing feelings and reactions. I can also describe dreams, hopes and ambitions.	I can give straightforward descriptions on a variety of familiar subjects within my field of interest. I can describe in detail unpredictable occurrences, e.g., an accident.	I can give clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to his field of interest.

TEACHER ASSESSMENT GRID: ASPECTS OF SPOKEN PERFORMANCE:

	RANGE	ACCURACY	FLUENCY	INTERACTION	COHERENCE
M	Shows great flexibility reformulating ideas in differing linguistic forms to convey finer shades of meaning precisely, to give emphasis, to differentiate and to eliminate ambiguity. Also has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms.	Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others' reactions).	Can express him/herself spontaneously at length with a natural colloquial flow, avoiding or backtracking around any difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it.	Can interact with ease and skill, picking up and using non-verbal and intonational cues apparently effortlessly. Can interweave his/her contribution into the joint discourse with fully natural turntaking, referencing, allusion making etc.	Can create coherent and cohesive discourse making full and appropriate use of a variety of organisational patterns and a wide range of connectors and other cohesive devices
E	Has a good command of a	Consistently maintains a high	Can express him/herself	Can select a suitable phrase	Can produce clear,

	broad range of language allowing him/her to select a formulation to express him/herself clearly in an appropriate style on a wide range of general, academic professional or leisure topics without having to restrict what he/she wants to say	degree of grammatical accuracy; errors are rare, difficult to spot, and generally corrected when they do occur.	fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.	from a readily available range of discourse functions to preface his remarks appropriately in order to get or to keep the floor and to relate his/her own contributions skilfully to those of other speakers.	smoothly-flowing, well-structured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
V+					
V	Has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions and express viewpoints on most general topics, without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so.	Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make errors which cause misunderstanding, and can correct most of his/her mistakes.	Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he or she searches for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses.	Can initiate discourse, take his/her turn when appropriate and end conversation when he/she needs to, though he/she may not always do this elegantly. Can help the discussion along on familiar ground confirming comprehension, inviting others in, etc.	Can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some jumpiness in a long contribution.
T+					
T	Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and	Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used routines and patterns associated with more predictable situations.	Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.	Can initiate, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest. Can repeat back part of what someone has said to confirm	Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.

	interests, work, travel, and current events.			mutual understanding.	
W+					
W	Uses basic sentence patterns with memorised phrases, groups of a few words and formulae in order to communicate limited information in simple everyday situations.	Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes.	Can make him/herself understood in very short utterances, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.	Can ask and answer questions and respond to simple statements. Can indicate when he/she is following but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord.	Can link groups of words with simple connectors like and, but and because.
B	Has a very basic repertoire of words and simple phrases related to personal details and particular concrete situations.	Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a memorised repertoire.	Can manage very short, isolated, mainly pre-packaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication.	Can ask and answer questions about personal details. Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition, rephrasing and repair.	Can link words or groups of words with very basic linear connectors like and or then.

SELF ASSESSMENT CHECKLIST: FROM DRAFT PORTFOLIO: VANTAGE LEVEL

VANTAGE	1	2
Use this checklist to record what you think you can do (column 1), and which of the things you cannot yet do which have a high priority for you (column 2). You and your teacher may wish to add other points relevant to your learning at this level. Give yourself one tick (✓) for things you can do in normal circumstances, and two ticks (✓✓) for things you can do easily. Use one star (*) for things you can't yet do which represent a target for you, and two stars (**) for points with a high priority. If you have over 80% of the points ticked, you may well have reached <i>Vantage Level</i>. Talk to your teacher or look on Internet page XX to find out about an assessment which could certify your progress. If this checklist seems to be aimed too high or too low for you, ask your teacher for a slightly higher one (Vantage Plus) or a slightly lower one (Threshold Plus).	I can do this. ✓ = normally ✓✓ = easily	I need to learn to do this * = target ** = priority

Listening		
I can understand in detail what is said to me in the standard spoken language even in a noisy environment.		
I can follow a lecture or talk within my own field, provided the subject matter is familiar and the presentation straightforward and clearly structured.		
I can understand TV documentaries, live interviews, talk shows, plays and the majority of films in standard dialect.		
I can understand the main ideas of propositionally and linguistically complex speech on both concrete and abstract topics delivered in a standard dialect, including technical discussions in his/her field of specialisation.		
I can follow main ideas in most conversations between native speakers in which I am not an active participant though I may have difficulty with highly colloquial speech.		
I can use a variety of strategies to achieve comprehension, including listening for main points; checking comprehension by using contextual clues.		
Spoken Interaction		
I can initiate, maintain and end discourse naturally with effective turn-taking.		
I can with some confidence exchange considerable quantities of detailed factual information on matters within my field of interests.		
I can convey degrees of emotion and highlight the personal significance of events and experiences.		
I can engage in extended conversation in a clearly participatory fashion on most general topics.		
I can take an active part in informal discussion in familiar contexts, commenting, a putting point of view clearly, evaluating proposals and making and responding to hypotheses.		
I can account for and sustain my opinions in discussion by providing relevant explanations, arguments and comments.		
I can help a discussion along on familiar ground confirming comprehension, inviting others in, etc.		
I can carry out a prepared interview, checking and confirming information, following up interesting replies.		
Spoken Production		
I can give clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interests.		
I can understand and summarise orally short extracts from news items, interviews or		

documentaries containing opinions, argument and discussion.		
I can understand and summarise orally the plot and sequence of events in an extract from a film or play.		
I can construct a chain of reasoned argument, linking my ideas logically.		
I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.		
I can speculate about causes, consequences, hypothetical situations.		

VANTAGE	1 can do this	I need this
Strategies		
I can use standard phrases like "That's a difficult question to answer" to gain time and keep the turn whilst formulating what to say.		
I can make a note of "favourite mistakes" and consciously monitor speech for it/them.		
I can generally correct slips and errors if I become conscious of them or if they have led to misunderstandings.		
Language Quality		
I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without imposing strain on either party.		
I can pass on detailed information reliably.		
I can produce stretches of language with a fairly even tempo; although I can be hesitant as I search for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses.		
I can communicate with reasonable accuracy and can correct mistakes if they have led to misunderstandings.		

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Transcrição de aula do período de ação pedagógica – 17/09/2007

PP: ok ((barulhos de porta se abrindo, bem como conversas paralelas dos alunos)) ahm: right right ((conversas paralelas entre os alunos)) Do you have any news about the seminars (3s) about the seminars I mean (+) has: anybody else deCIDEED about the topics (incomp.) tell me (+) or (+)
T: good. Everything is good. I think (incomp.)
PP: (incomp.) Yeah (+) right. (2s) Ok (+) no news about (++) your seminars (3s)
M: I'm not (+) I'm not preparing any (+) anything (+) now but I: intend to present something about comics.
PP: comics?
M: I know there is (+) there is a site of Turma da Mônica, that ahm (+) it ahm (+) that (+) that is in English too!
PP: That's right I can tell you because my daughter is one of the users
M: Ow! ((risadas))
PP: Yes ((risadas)) So (+) today's lesson is going to be useful for you. 'Cause we are going to talk about humor (+) ok?
M: Ok {ASC}
PP: Ahm: (+) So just trying to recall the other lesson that P was teaching you/ ((interrupção causada pela aluna AP ao entrar na sala de aula)).
PP: Hi {ASC}
AP: Hello {ASC}
PP: Ahm: (+) Do you remember he showed you a (+) a video (+) who remembers: (+) the name?
AP: Blind date
F: (incomp.)
PP: Blind date (incomp.) AP you arrived (+) thank you! Blind date. remember? What was THAT about? {DESC} Blind Date
FL: Blind date ((risadas))
PP: But try to describe it. What happens in that show?
PC: A woman was there and she was trying to get a partner.
PP: A partner (+) right. AND what is special about this kind of (3s) programme? She was trying to find a boyfriend {ASC} but she:?
M: didn't know them.
PP: she didn't know them ok? (+) And how (+) could she find out about him?
M: She make questions and and {sic} conform the answers she thinks who she (incomp.)
PP: Right. So she makes questions and depending on the answers she could THINK about who was more appropriate for her, quite bizarre, (incomp.) ((risadas)) but anyway this is MY opinion I want to know now your opinion about the show. What you did you find (+) about it. I mean is that (+) something normal for you or:
T: no!
PP why not?
((risadas))
T: because you can't ahm: you can't know any (+) no (+) nobody in this way
PP: But in Brazil we have some of these programmes
E:yes (incomp.)
PP: (incomp.) programmes yeah (+) ok some people I mean are so desperate ((risadas)) they are trying to find a partner you know it doesn't matter HOW (+) you know? But what I want from you is to describe the show I mean not its (incomp.) I mean how: does hum: does it (+) look to you I mean (+) was it funny or: sad or: boring: how would you describe it?
PC: for me it's funny!
PP – funny! Why?
PC: Ah: because the woman she was a (+) so: weird [PP so weird] because of the hair
PP: Why (incomp.) ((há uma sobreposição de discursos que impede a compreensão das falas)) can you describe her hair?
P: It's (+) I remember those blond and long.
AA: very long ((todos juntos))
PP: very long. Ok: was not shoulder length but (+) butt length ((risadas)) or down, yes? I don't

<i>know (++) yes so that was funny (+) it didn't seem so serious (+) did it?</i>
<i>E: no</i>
<i>PP: But you had fun with that?</i>
<i>E: Yeah</i>
<i>PP: You like having fun. Have you ever seen any other programmes I mean from English TV? (4s) Have you ever watched Absolutely Fabulous? (+) It's a sitcom (3s) No? You should. I think it's on Multishow ahm: it's so funny it's about ahm: middle-aged women and they are very funny so they try everything to be ATTRACTIVE, you know: to find {ASC} boyfriends and they have problems like + you know women do (++) and it's very very funny, it's the kind of ahm: British (+) humour. But it's ok. It's (+) this one is very funny. I remember one that she's ahm: trying to be more attractive, more like a woman, and she just puts on some Botox but herself she just (+) doesn't need a doctor and she is all the time (+) she + she changes her face all the time she is talking and then he she has to be sad but she is laughing because of the + the + the + the + the chemical and things like that. So it's funny you should try to see it, especially because of the British accent. Ok? That's interesting. So [++] think about humour programmes or humour things like cartoons, ok? And today we are going to check something related to humor. Right (+) So: ((PP distribui os handouts aos alunos)) first thing I want you to think about (+) are the things that make you laugh. Really in your life. {DESC} What makes you laugh? (3s) a joke: (++), a teacher (++), life (5s)?</i>
<i>FL: (incomp.)</i>
<i>PP: Tell me what (nome do aluno)? (+) What makes you laugh?</i>
<i>FL: anything?</i>
<i>PP: yes! Do you laugh often?</i>
<i>FL: Yes!</i>
<i>PP: of course, ok! (++)</i>
<i>FL: Jokes.</i>
<i>PP: Jokes. Yes. What are your favorite jokes? (4s)</i>
<i>FL: I don't know I: (incomp.) something bad (incomp.)</i>
<i>PP: hum: when you get a person (+) right? And make something (++) [FL – yes] just to make, just to: what? Make the person what? We have an expression for that (+) right? ahm:</i>
<i>FL: yes, (incomp.)</i>
<i>PP: That's why I am here ((risadas))</i>
<i>PP: Do you think vocabulary is: useful? Yes it is. We are going to make the person {ASC}the BUTT of the joke. Right? So that you get suppose: PC is blond right? so we are going to tell her lots of blond jokes (+) right? This is (+) to make a person the BUTT of the joke (+) right? Yes (+) it's everything there and we are going to discuss each of them so that you are going to have time to to practice. But be attentive (+) what other things makes you laugh? Come on let me show you. What makes you laugh?</i>
<i>NI: Ah: something inesperated making:</i>
<i>PP: unexpected unexpected things</i>
<i>NI: some somebody eh: said something eh: her mothers bad thing, I think the: sometimes I had entertainment but eh: last Saturday I watch the movies and she was a horror.</i>
<i>PP: Horror ok!</i>
<i>NI: And eh: sometimes the the movie ah: some boys who here live with my boyfriend said she was so stupid!</i>
<i>PP: Comments</i>
<i>NI: Yes because (incomp.) are stupid too so: cause rarely fun (incomp.) situations sometimes they get (incomp.) they: how can I say tapado?</i>
<i>PP: They DISTURB people</i>
<i>NI: Yes they disturb yes and sometimes it's funny</i>
<i>PP: Right (+) girls what makes you laugh? (5s)</i>
<i>T: jokes about United States</i>
<i>PP: Sorry?</i>
<i>T: Jokes about the United States</i>
<i>PP: Jokes about the United States?</i>
<i>T: Yeah!</i>
<i>PP: Why?</i>
<i>T: Because I don't like (incomp.) United States</i>
<i>PP: All right ok so you you have fun when they they are the butt of the joke</i>
<i>T: Yeah</i>

PP: Yes
FL: (incomp.) is ok.
PP: Isn't it?
FL: Is ok
PP: From our point of view it's all right (+) not from an American's and thanks God I am a teacher that's (+) ok (+) (incomp.) (+) but I (+) I (incomp.) the U.S. You know (incomp.) respect the one who: DOES (+) ok! But this is a political view not a language view (+) yes and I mean, in some aspects of the culture but/
FL: it's so different because if I understand {DESC} (incomp.)
PP: aham
F: I ahm: I (incomp.)
PP: A bad guy?
FL: Yes someone stupid
PP: Ok a stupid person could be (+), impolite
FL: Yes impolite but the (incomp.) something that when you laugh you you start (incomp.) evolution (incomp.) you try (incomp.) united states (incomp.)
PP: It's interesting (+) ok I see (+) very very clever, we have some (incomp.) {ASC} (+) EXCELLENT! (nome da aluna) what makes you laugh? Come on, tell me!
JC: ((risadas)) I don't know (+) I was thinking about until now ((risadas))
PP: Ow you are laughing now your English classes maybe.
JC: No ((risadas))
FL: I don't know that
JC: It is nothing like specific that I remember
PP: (nome da aluna) (+)((risadas)) What makes you laugh?
AP: I don't know there are many situations (incomp.)
PP: That's right
[(incomp.)] ((pessoas falando e rindo ao mesmo tempo))
PP: Yes she is a happy person (+) ok!
AP: Except with my students (incomp.)
PP: Yes/ [AP (incomp.)] yes you have to be prepared (+) ahm: sometimes you want to laugh and you just can't (+) ok? Because it's serious for them we have to be serious at least but sometimes it's + unbearable + you can't stand and you laugh right? But people make us laugh yeah with their (+) peculiarities you know making you laugh people + situations {ASC} our own lives yes sometimes I look at myself and I you know (+) I laugh a lot because otherwise I will cry, you know ((risadas)) that's it I have to laugh I was telling them, yes, you do research you work you are mother you are wife (+) you're crazy ok? But that's it. Ok: ahm: you are going to have the opportunity to to come back with more specific (+) WORDS to discuss in groups or in pairs (+) ok! Any comedy programmes that are your favorite ones, what do you think of that new one Toma Lá Dá Cá? (3s) ((os alunos falam ao mesmo tempo e baixo))
PP: You have never watched ok.
M: I watched
PP: hum?
M: I watched.
PP: What do you think of it?
M: ah: it's it's interesting.
PP: It is
M: You have a funny situation and the actors are good but it's not a stupendous programme, [PP - all right] it's nice
F: (incomp.) A Grande Família (incomp.)
PP- Grande família and?
FL – more Grande Família less Toma Lá Dá Cá
PP – Ah! Ok! Right! You don't like A Grande Família?
FL- (incomp.) ((conversas paralelas na sala sobre o assunto)).
PP- It's good!
((alunos falando ao mesmo tempo)).
PP- Yes (+) what's your favorite character from A Grande Família?
FL: Agostinho
PP: Agostinho obviously! He's the PERFECT (+) one ((risadas))

T: Lineu ((risadas))
PP: Really?! I like Agostinho because he pretends to be serious and he is so: ridiculous + right! We have ahm: what about Pânico? I don't watch it: very much (+) no it's a long time I don't.
NI: I like (incomp.) that part (incomp.)
PP: Just? ((risadas))
NI: (incomp.) they stopped they /
JC: (incomp.) yesterday
PP: You did it? Did he?
JC: Yes ((risadas))
PP: How come!
NI: (incomp.)
JC: (incomp.)
PP: (incomp.) he's going to be fired
NI: (incomp.) some aspects because they this things everybody now this this stupid thing {RISOS} so I think this is interesting (incomp.) and the the radio programmes eh: to (incomp.) its very funny
PP: Yes it's good. Questions? the interviews (++) I prefer the radio (+) I just listen to it during (incomp.) when I'm driving So so I listen I (incomp.)
T: I watch a ridiculous program but is very (incomp.) because my my daughter loves this program (+) Simple Life.
PP: Really? ((exclamações de surpresa da sala)) [ai Jesus – fala em coro]
T: My daughter is ((nome da atriz))
PP: Ah she IS her? All right!
T: And my mother is ((nome da atriz)) and my father ((nome do ator)) ((risadas))
PP: You are nobody?
T: Nobody
PP: mothers are like that
T: (+) And is very foolish very I don't know stupid eh: fu futil?
PP: Futile
T: Futile but I I is very fun, because the the girls (++) ((risadas)) is foolish (+) is foolish
PP: Isn't it TOO forced this program?
E: Yes
PP: I mean everything is programmed
F: I think this programme is foolish because ahm: ((nomes das atrizes)) is foolish people
PP: They are foolish. That's right
FL: (incomp.) ahm: they (+) act
PP: Act?
FL: Act (+) that's right
PP: Ow: Ok I agree with you/
T: ((nome da atriz)) eh: is married (+) eh married
PP: to:
T: my daughter too ((risadas)).
PP: (incomp.) you are rich ok?
T: And ((nome do ator)) is a: I I imagine he is a a man very a intelligent man
PP: Intelligent (+) he is
T: And the the wife is very foolish
PP: His wife is (++) you know (4s) it is like a matter of taste you know ((risadas)) a matter of money you know this (+) this counts a lot. But I think that we have some programmes that tend to be funny right and: they are different ahm: {DESC} kinds of programmes you know for all tastes. In England (+) it's because Youtube here is very bad isn't it? The quality of sound in this room, because we could try (+) I'm gonna try to record that at home, you know, and bring, you know, some extracts from ahm: Absolutely Fabulous (+) we have Mr. Bean (+) this is famous yes its no funny for us but you know (+) they LOVE it {ASC} specially the families that I stayed with ahm: because they were ladies you know kind of elderly ladies the it was their lives you know to watch Mr. Bean (+) Absolutely Fabulous (++) this is the kind of (+) but Absolutely Fabulous I like ((risadas)) it's very good! Ok? Ahm: There are others Ahm: I forgot the name now (+) but you know (+) the kind of the blind date thing right? Something that's (+) but (+) this is the way the British (+) are (++) right! so: We are going to come back ok? First thing I'm going to do (+) I'm going to give you some more language so that you can come back on these topics so you pay attention if you think that is

something (+) there is something useful for you ok. (+) for the seminar (+) RIGHT. We have some expressions in a box ok? You are not going to use a dictionary because you are in the class but (+) it's always good ok? Hum: let's check the words and phrases you don't understand ok? I'm going to do differently a little bit differently this exercise (+) I'm going To READ (+) all the expressions so that you can try a form an (+) an (+) an (+) an image what do you think they are and then we are going to go to exercise three to try to USE them and then we check. Ok? So: read it, look at it attentively, look down to this ahm: all this expressions so: we have a very sharp sense of humour, (+) ok? We also have this expression (+) ok? (+). A real laugh (3s), the butt of the joke (+) this one I have already said, remember? the BUTT is the (+) PERSON (++) of the joke so: if you say excuse me PC.
PC: Yeah ((risadas))
PP: the blond jokes and looking at P she is the butt of the joke ok? And we are making fun of her, (+) right? Be careful because some expressions are going to be very similar remember that one from education ok (+) this one I love it, funny peculiar or funny hahaha (3s) ok it's gone beyond a joke (+) this is another expression the other one is a joke's a joke (++) another (+) poke fun at people (3s) a sick joke (++) black humour this is easy ok? Its Black humour (+) right? only having a laugh (++) see the funny side (++) and again a real laugh ahm: to a make differently take out this real just leaving a laugh ok? It's going to be (+) just to make a difference. So: now in pairs two (+) two (+) two (+) three look at the exercise three (++) in groups in pairs yes (+) can you be like that? So suppose letter a (+) someone who can always give you a funny answer quickly has? What does a person HAVE (+) THAT she or he can always give you a funny ANSWER quickly? What does a person like that have?
E: a very sharp sense of humor ((alunos falando baixo)).
PP: a very sharp sense of humor! (+) Do you understand the exercise?
T: Yes
PP: YES: ok? But what I want from you (+) pay attention (++) discuss with your friends (++) the topic ok? I think it is this expression because of this and that what do you think ok? You have five minutes (+) go! (3s) Discussing!
((interação – 7m31s – não foi possível entender a gravação das vozes dos alunos no momento da interação))
PP: Are you ready? (3s) Try at least (+) uhmm, ok? Let's go together? Don't forget to try to tell me why you you chose such an expression (+) what it makes you think (+) because when you deal with vocabulary and if you want to acquire vocabulary you have to be kind of intimate with the words, I mean (+) try to get what the expressions or the words want to TELL you (+) you know cause they give us clues right? so that if you get/ ((barulho de porta se abrindo)) Hi: hello (+) the more familiar pay attention to that (+) the more familiar you try to BE with the words the more you will acquire it (+) ok? you have to try to USE it first of all. Ok? So let's check it.
((PP conversa com a pessoa que entrou (incomp.)))
PP: Hello (+) it's ok
PP: Right, So: let's go for b yeah? Who wants to go for it?
PC: ahm: If you are continually trying to make someone seem stupid, not necessarily in a bad way, he she is always the butt of the Joke, because I identified me always (incomp.) [this example] ((risadas))
PP: Ok! Are you, Do you think you you may forget this expression?
P: No, never {RISOS}
PP: You see what I'm trying to do with you? Ahm: I'm gonna I'm gonna make a reflection time now right? One of the things that's important about (+) memorizing vocabulary is making it RELEVANT to you, you see, so you will never {ASC} forget it, not NEVER but I mean it's more DIFficult, ok? So, every time you you think about it (+) butt of the joke you will remember her right? Suppose in my group of friends they are always making fun of me, I am always the butt of the joke. Everything they have to comment, everything they have to criticize ((PP estala os dedos)) ok (+)? So: ahm: this is to be the butt of the joke (+) right? Is it a common thing to (++) to happen? When you are the butt of the joke? Have you ever been the butt of the joke? Come on students think!
PC: Yes
PP: Yes, a lot!
PC: Everybody
PP: Everybody
PC: ((diz em língua materna: Todo mundo já passou por isso))
PP: everybody has your day yes, I mean his or her day (+) ok? (+) Do you understand? So let's try

to make the difference. Who goes for c? (5s)
FL: Can I read?
PP: Please.
FL: if something was amusing at first but then becomes serious or upsetting you it's gone (+) be (+) beyond a joke.
PP: It's gone beyOND a joke, so let's, let's think together ok? We keep continually trying to make PC feel the butt of the joke, right? She is our the butt of the joke today and forever (+) I'm sorry ((risadas)) ok? And what is going to be? One day she gets FED UP with that all (+) right? and: she can tell us it's gone BEYOND a joke, ok? I'm getting offended, ok? You just stopped with that it's gone BEYOND a joke, ok? The limit (+)? Do you understand how (+) to make a connection? Right? Another one d (+) can you read? Just read we we can complete together!
NI: When: you want people to stop laughing and be more serious, you say a joke's a joke's a joke.
PP: Right! so: this also could be a continuity of what we are saying she is the butt of the joke and she gets angry, she says it's gone beyond the joke right? And then somebody to help her can say come on people a joke is a joke a person is a person lah lah lah. RIGHT? So we can think like that a joke is a joke these are very very common expressions when friends are talking in English (+) ok? Good! Another one (3s).
((alunos quietos, uma aluna pede em silêncio para responder))
PP: Ok! Read it for me.
JC: Eh: somebody who likes to joke about people in a friendly way likes to poke them.
PP: That's right, what is to poke? This is to poke, look at me ((PP começa a se cutucar)) When you do this to people? This is to poke, that person that has that sharp sense of humor is ALWAYS poking FUN: at people. Right? My brother-in-law is like that everyTHING he makes, you know, a joke. Even in the most serious situations (...) I said, You are always poking fun at people, you know, and people {ASC} don't like it! (...) it was not funny at all but I mean he is trying to poke fun at people all the time and it's very indelicate right? I have to tell him a joke is a joke, is gone beyond the joke, So this happens everywhere. (...) ((risadas)) all right?! ok so: (+) another one.
M: Joke about death? (incomp.) ((PP faz gesto afirmativo com a cabeça))
M: Joke about death or another serious topic which could cause offence is known as black humour perhaps, but the next one could be (incomp.)
PP: Yeah! See ! A joke about death or another serious topic which could cause offense is known as sick joke because it causes (+) offense. The difference between this and the other one is (+) that black humour is a situation you know is the humour that you describe something concerning death or serious topics in a comical way, so this expression comical way is (incomp.) talk about humour, a comical way is what? Having humour. Right? And the other one (+) is a joke, so it's a characteristic for a joke. You see how the headlines give you a clue? They are tricky, but you can try. Do you understand? ((classe concorda de forma silenciosa))
PP: Yes? Do you like black humour?
E: Yes.
PP: You do? Very good! I like sincere people, Yeah! Ahm: generally we we laugh about it, it's (+) nothing we can do. We know that is not fine ok? But it happens.
GL: (incomp)
PP: Tell us!
GL: (incomp.)
PP: What do you do?
G: Poseidon. Have you watched Poseidon? That movie about the ship/
PP: the ship, that that sank yeah.
G: There is a scene (Incomp.) boyfriend she escaped from the (incomp.) And they are stuck ehm: stock/
PP: Stuck!
G: Stuck. And: they have to pass through the the tunnel, the elevator, that is up there and everybody is passing in case a a men and the the waiter they were helping them and the it was the good guy helped everyone and there is a guy, there is a waiter and the waiter is falling and the the guy who is up kicks the head of the waiter (+) to to say (incomp.) I laughed a lots (incomp.) (+) higher.
PP: higher right! Very loud thing
G: And everybody was quiet and /
PP: SAD about him.
G: Yeah! He was lying
PP: Suspecting (+) he is (+) you have plenty of it isn't it? So, if one day you make those ahm: sick

jokes about black people, you know, and then: they say the difference between black people and (incomp.) ((porta se abrindo ou fechando)) this is black humor. Right?
M: There is ahm: another movie that: that calls (incomp.) and it has the same situation. It isn't a tragical scene as as he already said but it's a a: it's very nice that that movie and it was stranger because I laugh a lot at the cinema, and no one was laughing with me.
PP: you see... you haven't/
M: Because it was a dramatic situation for (+) the action, but I laughed a lot.
(...)
PP: Right? Do you see the difference? AND: so, a person that enjoys this kind of joke has (+) black humor and this joke is (+) sick joke. right? Good. Let's move.
PP: (3s) h who wants to go for h? Read it for me ((nome da aluna)), please, just read.
JN: If something is very am(+) amusing?
PP: amusing
JN: amusing, a lot of fun, or you really like it it is a: I put a real laugh
PP: Could be. Generally we use more a real laugh for person and for things we just say (+) this is a laugh. Right? It means, this is (+) fun ok? But you can (incomp.) there, but it's better for people ok? But, that's why they put ahm: both you have you have two real laugh there, yeah? Two items what is for this. So, something is very amusing a lot of fun or really like to it, it is a laugh. Suppose one every time I told my friend this place is a laugh, right? You means (+) I have lots of fun (++) ok? (++) Another (+) letter i. (3s) read it for me ((nome da aluna)) please!
T: I don't know the name
PP: It's ok! No problem!
T: To tell someone that another person is not saying something certainly or or peculiar you say sh/ he or she is (incomp.)
PP: Yes! The person, you you tell another person that somebody is not saying something seriously: or critically. You say: Ow he is just only having a laugh, all making fun of this, all making you the butt of the joke, he is just having a laugh. Right? Is having fun. So, different ways to say the same thing. Pay attention. Right? Good! What about j? (3s)
PP: ((nome da aluna)) please, read it for me.
AP: Someone's who is very sociable and fun to be with is: (+) A/
E: A real laugh
PP: A real laugh, ok? Sociable, fun to be with, everybody likes this person's company, ok? The person is never depressed, always has a joke or a sick joke, you know, it's a real laugh person, ok? (...) Because you have to laugh this is the only thing that is good: good for you. RIGHT? Sometimes it's hard, but anyway, so a person that is a real laugh, everything is fine, ok? This one k. Who does this? ((nome do aluno)) can you read it for us?
GL: If you don't know whether funny means strange in an old way or amusing in a good way you say funny peculiar or funny ha ha ha.
PP: That's right. I love this expression, is very common there in England, in London, at least. I mean funny peculiar or funny ha ha ha, because something can be funny (+) related to something odd, weird, you see? Can be (+) you suppose my bad was here funny right? this is a funny peculiar, but funny is (+) ha ha ha that's something that's really amusing, you know, that makes you laugh so, if somebody makes you the butt of the joke then you don't like the result you can say ow funny peculiar or funny ha ha ha. Right? You can answer like that. Say, you wanna say that, this is funny is it to be funny (+++) odd, funny peculiar, funny strange or funny to be (+) to be laughing about it. Ok? So, this expression they say funny peculiar or funny ha ha ha (...) so the last one (+) When people don't think a situation is amusing at the time or later they laugh about it, they? (2s)
JN: See the funny side
PP: See the funny side (+) of something ok? (incomp.) This is easy. Did you get them? But you have to use them otherwise you didn't (+) ok? So, you are going to have ahm: at the end you are going to have a space for that cause now you have more words I wanna test your memory, your (incomp.) memory (++) you have three groups of words in number four, have have a look (+++) there IS in each group of words an expression an item phrase that doesn't match, because of the meaning and you have seen some of them with me I'm already said them (+) not all of them. Yes? Can you {ASC} identify one of them? So, I'm going to give you again time (+) right? In pairs two two two two to find suppose in: group A (++) what do you think doesn't match? (+) the odd one out, have a look, a b and c (++) and why? Do you have to tell me why!
((interação – 2min 36s – não foi possível entender a gravação das vozes dos alunos no momento da interação))

PP: Yes?
E: No!
PP: No? ((risadas)) (5s)
PP: Difficult? (3s) ((PP faz que não com a cabeça)) Could you do you remember? ((PP faz gestos com a mão)) (6s)
M: (incomp.)
PP: They were (incomp.) that ahm: lesson of body language
PP: Then use them (++) (6s)
PP: Let's see it together? (6s)
PP: Ok. You are going to tell me what you think and HOW you could get to this conclusion, I mean, what HELPed you ((PP faz gestos com a mão)) take it out ok? So, for group a you have I laughed till I cried, It was side splitting, It was absolutely hilarious and It wasn't in the slightest bit funny. (3s) Which one is the odd one out?
GL: It was side splitting?
PP: Yes? Do you agree? (++) Why? (++)
GL: Because of the (incomp.)
PP: What?
PP: ((PP da risada)) GL! Ok, {ASC} do you agree?
PC: No
PP: NO:: (incomp.)
PC: I think it's (incomp.) It wasn't a slightest bit bit funny
PP: What do you think? (++) Could be? (++) Ok! (incomp.) But (nome da aluna) is right! I'm sorry
GL: (incomp.)
PP: ah?
GL: (incomp.) expression
PP: That's right! But see laughed till I cried, this is easy right? Side splitting ok, we don't know (+) absolutely hilarious so it's the same, but the young one is a negative It wasn't in the BIT in the slightest bit funny it mean it wasn't funny at all and the others mean it was funny sidesplitting. What is split? (3s)
((algun aluno fala "to separate", mas devido à qualidade do som não se pode identificá-lo))
PP: To separate, to divide, yes? What is side? (3s) Suppose ((PP faz gestos com as mãos em volta da cabeça)) Side splitting is that a smile that comes here ((ela faz gesto de sorriso até a orelha))
E: hum:
PP: See? It divides your face in two, you know, much when you laugh it's side splitting. (...)
F e T: De orelha a orelha
PP: De orelha a orelha that's right? Ok? This is SIDE splitting (+) yes the meaning (+) ok? (3s) hum: what about b? You have snigger, laugh, smile and giggle
GL: (incomp.)
PP: You don't? I remember ahm: they were there from, you know, the body language not all of them but some of them do you remember? Body Language vocabulary? Ok! ahm: which one did you you would you put OUT of the list?
JC: Snigger
PP: No, but you don't know snigger so you can not put it out. Yeah? But the thing is ahm: yes it is hard when you don't know but I'm gonna tell you the difference {ASC} here is all of them are for (+) this (+) happy sensations but the difference is that (+) one of them is not related to sound: so which of them is not: the not produced sound [smile] smile so this is the odd one out. Smile is just these movement ((PP movimenta a face para mostrar o movimento do sorriso)) there is no sound THEN: you have snigger it is remember? Ahm: when you laugh at something that is not suppose to be FUNNY that's a smirk also but this one you laugh quietly is that hi hi hi ((PP rindo baixinho com a mão na boca)) you know?
GL: (incomp.)
PP: That's right! there is a sound (+) quietly but there is a sound you snigger, you laugh, suppose somebody falls:: you don't have pleasure but you laugh quietly, (incomp.) snigger (+) ok? could be a consequence of smirk. Laugh or laugh (incomp.) You (incomp.) and laugh (+) a lot ok? GIGgle is again a quietly laugh right? it's (+) like snigger. Snigger is, the difference is because is not funny and you laugh (+) then giggle is just a quite laugh right? giggle ((PP reproduz esse tipo de risada para exemplificar)) right? This is (+) it. And smile there is no sound! (3s) ok? Sometimes they say ow you are so funny that I smiled a lot, so you are all the time like this ((PP sorri para a turma de um

<i>jeito meio forçado)) so funny! Ok? It isn't. Right? Then c! You have frown, smile, grin and smirk. All of them were there Frown (+) why? (++)</i>
<i>GL: (incomp.)</i>
<i>PP: That's right. Frown is an angry expression, ok? When you move your: (++)</i>
<i>T: Forehead</i>
<i>PP: forehead (incomp) (+) ok! this is the forehead ((PP mostrando a testa)) you frown it. Ok? Children love it isn't it? I mean (incomp.) frowns, you know, she (incomp.) me when she does it (+) (incomp.) right?ok! so frown. Smile is (+) when you are happy (incomp.) there is no sound. Grin is ahm: a side also a side-splitting is a broad smile, ok? is not that like side-splitting but it's a broad smile ((PP demonstra como é esse tipo de sorriso)) (++) yes? (++) AND smirk? Who remembers?</i>
<i>G: Smirk is the (incomp.)</i>
<i>PP: That's right! You laugh about others disgrace this is not funny to do. Ok? It means (+) you have pleasure with your disgrace you find funny ok? then: If you wanna produce any sound you: ((PP estala os dedos)) snigger. Understand? Or you laugh depend on your cruelty (+) you can laugh, right?</i>
<i>GL: (incomp.)</i>
<i>PP: Isn't it! (+)Ok! (++) Questions? (3s) No no? (+) So this is time for Interaction, ok? There are ahm: six questions in exercise number five: and I want you to (3s) make them: to your partner right? AND give your views, TAKE this as a conversation as a practice of what you have seen. This is time for checking, for looking, for what's that word, ok? so look back and try to use so, close the questions one another give your opinion talk as much as you can! (+) Yes? Go! And I'm here if you need me.</i>
<i>GL: (incomp.)</i>
<i>PP: Yes! Come on! Be strong.</i>
<i>((interação - 9 min 20s –não foi possível entender a gravação das vozes dos alunos no momento da interação))</i>
<i>PP: Ok! (4s) yeah? What did you think of it? (3s) You can say right? Was it useless?</i>
<i>((Alunos se manifestam, mas não é possível identificar o que dizem))</i>
<i>PP: (incomp.) I mean, what I want from you more than give you you exercises, you know, (incomp.) there right? but you have to be ahm: (incomp.) You have to reflect about the language as future teachers (incomp.) because of the course. Right? So: ahm: I forgot to bring here those papers about learning and teaching I have written (incomp.) read that and it's kind of (incomp.) for you a lot of things that I could notice (+) put this things out right? Tell me, ok? What you think, what you want, because you have to reflect about language. It's not a matter of, you know, memorizing or acquiring (...) You have to THINK about it and what I want to show you is that you can (incomp.) easier (incomp.) this is the lexi lexical approach, ok? And it hasn't to be the favor of you no favorite but it's the way I see language and it can work for vocabulary. I wanna see something that I heard yes? Can it be? Ok! How we pronounce this word?</i>
<i>((Alunos pronunciando a palavra)) (incomp.) her</i>
<i>PP: (incomp.) her, (incomp.) her. Right? So that's (++) (incomp.) her ok? yeah (++) ok? You said something different. The same here ok? You say?</i>
<i>E: peculiar</i>
<i>PP: peCUliar but REScue ok? You make a: (incomp.) right? HERE you can say laugh ((sotaque Americano)) or Laugh ((sotaque britânico)) it's very (incomp.) ok? Laugh ((sotaque britânico)) it's like (+) THAT ok? or that ok? ((PP mostra a outra possibilidade de pronuncia da palavra)) But what I want call your attention is this how you say the ed?</i>
<i>((alguns alunos respondem))</i>
<i>PP: What?</i>
<i>((alunos falam novamente de maneira incompreensível))</i>
<i>PP: (incomp.) ok, you said lots of them hum: but I have to help you ok? You have to say Laughed</i>
<i>GL: (incomp.)</i>
<i>PP: that's it. You have to say cry cried. How do you say that?</i>
<i>E: Cried</i>
<i>PP: Cried, no way (+) cried pay attention ok? This is very Important! Just read like that. (+) Ok? Some of you, SOME of you said it wrong like worried hum , /world/</i>
<i>((alguns alunos começam a falar como eles falam))</i>
<i>GL: (incomp.) laughed or laughed</i>
<i>PP: d, d because you pronounce: you know this? What I mean to tell you (incomp.) Ok! Let's clarify things right now! We have three ways of saying ed.</i>
<i>GL: You said (incomp.)</i>

PP: d
E: d
PP: Yes, because you say f ((PP faz o som da letra))
G: (incomp.)
PP: She laughed
GL: Right.
T: ahm: (incomp.)
(...)
PP: We are going to (incomp.) these thing cause is this speaking (+) part more like speaking ok? (+) ahm: being more serious not talking about (incomp.) lesson, people say that we have a short-term happiness and a long-term happiness. Do you agree with that? (+) Things that make you ahm: happy no for a couple of days and that's all, and things that make you happy forever. Do you agree with this (+) thing? You know? (+) Yes or no?
FL: (incomp.)
PP: People say (nome do aluno) that we have ahm things that make us happy forever, suppose, So this is the long-term happiness and someone of that just for a short period (+) right? See the question here, what makes you happy in the short-term and long-term? (3s)
NI: People people just say to that ha happiness is the (incomp.) make people happy for a long time, everybody ahm just ahm (incomp.) you are not happy.
PP: You are?
NI: AS funny, some something like that (...)
PP: Joy:
NI: Yes (...)
PP: Not happiness (...)
NI: (incomp.) happiness that's say you can't to be eh: sad in a time when you are happy
PP: Ok.
T: (incomp.) something have you acquired ahm: /
PP: hum: very deep ((risadas)). Yes, I like your answers quite good. ok. But anything you can give me as an example of a short-term?
PC: You asked like a long (incomp.) a person (incomp.) it's a short term right?
PP: Yes, so yeah but (incomp.) have your (incomp.) forever in my life ((risadas)) I have to tell you, RIGHT? So of the end of the all (incomp.) their just gone no I'm just kidding, but yes it is. Something will not (incomp.) forever, you know, but it can be ahm: (...)
G: (incomp.)
PP: Yeah, it makes you happy
G: Chocolate
AA: Yes (...)
GL: (incomp.) girls (incomp.)
PP: What?
GL: The baby
PP: The baby! When they grow up you begin to hate them? ((nome do aluno)) ((exclamações de surpresa)) You are so bad today! Yeah but that's his view, right! Is black humor: right? Yes (...)
T: (incomp.) she said (incomp.) children pass the seven years old! ((risadas)) because (incomp.) ((todos falam ao mesmo tempo o que prejudica a compreensão do resto da conversa)) (...)
PP: ok so ahm: the secret for long-term happiness?
T: be happy!
PP: be happy! good! (3s) Well, you know, any answer for the secret for long-term happiness
GL: (incomp.) self love (incomp.)
PP: Ok! (incomp.) self love. ahm: high self-esteem (+) yes? Also: Respect/
M: Just
PP: Ahm?
M: Just try ahm: something that be ahm: really (incomp.) ahm:
PP: To be what?
M: I don't know, sorry.
PP: ok! ((risadas))
T: (incomp.) really important to mind.
PP: Ok: ! Care about important things not (+) ok, unimportant (+) things (+) I agree! How to think about a positive way but is it (incomp.) ? It's hard isn't it? All the time (incomp.) it's ok? That's ever

<i>spend that's ahm: (incomp.) apart (incomp.) (...)Ok! ahm: we have some ahm: do you like quotations?</i>
<i>GL: Yes.</i>
<i>PP: I'm I'm I'm kind of addicted to them, you know, and love go to those pages (incomp.) some very clever ones AND ahm: let's check if you agree or disagree with that. I'm gonna read ok? So that you can think, right? First one is by John Templeton. Do you know him?</i>
<i>E: No</i>
<i>PP: I don't either ((risadas)) but he is (+) I have the information ok! he is a (incomp.) financial investments and spiritual endeavors . So he is very (+) clever right! So he said that (+) Happiness comes from spiritual wealth not material wealth... Happiness comes from giving not getting. If you try hard to bring happiness to others, we cannot stop it from coming to us also. (++) (incomp.) of wisdom. In my opinion. I strongly agree with him. What about you?</i>
<i>GL: I have one question. He is rich? (incomp.)</i>
<i>PP: (incomp.) financial investments! That's why (+) you have two questions Yeah?</i>
<i>(...) 1h: 21: 35</i>
<i>PP: Think about, and I'm gonna give you a task, pay attention. 'Cause we don't have much time, do we? Yeah! To read (incomp.) me too. Ahm: Jane Austen (+) she is a novelist from England ok? we know teacher! right, she said: Why not seize the pleasure at once? ok seize? look for, seek. right? How often is happiness destroyed by preparation. Foolish preparation. (+) Isn't it? {ASC}Very nice ok:! THINK about it and then ask me what you don't understand ok! you you interrupt me, (incomp.) ME. Ok? Martha Washington that's the other one ok? she was ahm: the president George Washington's wife (++) . "The greater part of our happiness or misery depends on our dispositions and not on our circumstances". (++) True.(++) (...)</i>
<i>PP: Anon, it means anonymous, ahm: you you thought he was a: philosopher it isn't (+) "happiness is not having what you want, but wanting what you have." (+) (incomp.) This is like the trucks (+) it isn't? ((risadas)) ok! Victor Hugo, you know him, French writer (+) "The supreme happiness in life is the conviction that we are loved (+) loved for ourselves, or rather, loved in spite of ourselves." ((risadas)) what: (+) touching thing. Ok! THINK! Ok, you gonna leave the room (incomp.) today, but then ahm: Allan Chalmers I bet how you don't know who he is right? But he, there is that famous quote about (+) him "The grand essentials of happiness are: something to do, something to love, and something to hope for. Quite good. Mark Twain the American writer quite clever ahm: "The best way to cheer yourself up is to try to cheer somebody else up." (++) Do you know Charles Schulz ?</i>
<i>FL: He does (incomp.)</i>
<i>PP: {ASC} That's RIGHT! He is the cartoonist for Snoopy, [ow] yes (+) the cartoonist. You know how I write cartoonist? Ok, it's a good for you M. (5s) ((PP escreve a palavra no quadro)) ahm: "Happiness is a warm puppy". (incomp.) cute, isn't it? You know puppy?</i>
<i>E: No</i>
<i>PP: It's a baby dog (+) so, he said that happiness is is Snoopy for HIM (+) it represents (+) ((risadas))</i>
<i>PP: So (incomp.) ok! (+) Then we have another unknown (+) "Take care of yourself. Good health is everyone's major source of wealth. Without it, happiness is almost impossible."</i>
<i>FL: (incomp.) {RISOS}</i>
<i>PP: Yeah, ok! Then we have the Benjamin Disraeli, he is ahm: from England He was prime minister and (+) novelist (++) "Action may not always bring Happiness; but there is no happiness without action. Good. (++) yeah keep choosing ok! (+) nobody really cares of/</i>
<i>GL: (incomp.)</i>
<i>PP: This one? Ok! {RISOS} This is Cynthia Nelms ahm: from (incomp.) quotes "Nobody really cares if you are miserable, so you might as well be happy." (+) right? (+) These is good, yeah, nobody cares really cares for miserable so in mind as well (incomp.) happy because there nobody going to help you if you are sad (+) ok? (+) true.(+) ok! Henry Miller, he is an American author, and he says: "I have no money, this is from (incomp.), right? I have no money, no resources, no hopes. I am the happiest man alive.." Tell me (+) how? Ok! ((risadas)) right? hum: Do you agree: with them? Some (incomp.) (4s) right! (++) What's the time? Please.</i>
<i>((aluna responde o horario))</i>
<i>PP: ow we have time! Ok! Ten minutes more ok? (...) Ok! So, five minutes. I want you to re-read the quotations AND you are going to choose ONE of them that TOUCHED your heart deeply ok? And you are going to tell me plus about it, {ASC} why you chose it, why you agree with that, ok? ahm ahm: you can choose up to three if you like this is difficult to choose just one (+) ok? so choose up to three and not today but in the next class, TOMORROW I'll come back for your happiness (+) ok! and</i>

<i>you have to tell me any something about the quotations ok? (...)</i>
<i>((interação – 19s – não foi possível entender a gravação das vozes dos alunos))</i>
<i>PP: Do you understand you are going to prepare something to tell me TOMORROW about the quotations</i>
<i>T: Ow my God!</i>
<i>PP: Ow yes! (++) two minutes, but each of you has to say something.</i>
<i>AP: just one, one of (...)</i>
<i>PP: one or three or two</i>
<i>T: You (incomp.)</i>
<i>((alunos começam a falar ao mesmo tempo que a PP o que dificulta a compreensão da conversa))</i>
<i>PP: You wanna say it today? Right now? ((alunos discutem entre eles)) (3s) You chose one? You wanna do it today? (3s) ok! So I'm just (incomp.) forget about it i's a (incomp.) but say it.</i>
<i>JN: I chose it {DESC} (incomp.)</i>
<i>PP: Ok, Benjamin Disraeli</i>
<i>J: Yes, I chose (incomp.) the people (incomp.) the happiness (incomp.)</i>
<i>PP: Yeah do you agree?</i>
<i>JN: I think it's: (incomp.)</i>
<i>PP: It's necessary to act (+) sometimes (+) I agree. Ok, more (3s)</i>
<i>M: (incomp.) (...) Ok, well ahm: true anxious to (incomp.) and (incomp.) then I chose it (incomp.) because the woman (incomp.) but I I I feel very (+) very blue ahm: That today and these years, because ahm: I have (incomp.) lot of things and it makes a person (incomp.) nowadays I can say something about me and before that I I was every time saying ahm: something on the other other person others (incomp.) not about me, I didn't have a (+) history, I don't think(...)</i>
<i>PP: Now you have, now you do</i>
<i>M: Yes, I I think that I has something to say, for my students for my (incomp.)</i>
<i>PP: Excellent.</i>
<i>M: It's a good moment of my life.</i>
<i>PP: Very good, beautiful ((todos batem palmas)) I love it! It's so hard when Somebody is happy and people don't (incomp.) Very good (incomp.)</i>
<i>M: I think that (incomp.) very very interesting because until expect for happiness it it was happen you you (incomp.) it's all because (incomp.) because eh: quite similar but (...)</i>
<i>PP: Yes, yes yes (incomp.) that's right. (incomp.) Beautiful, love it thank you so much! Right. Who else wants to say something for me?</i>
<i>T: ow ok! ((risadas)) Ow my God! ((risadas)) I liked the the Allan Chalmers quotation [hum] the grand essentials of happiness are something to do, something to love, something to hope for and: to no some no the no the something but some but somebody good thing and in my case something to do ahm: my research I love my research [PP: ok ,very good] and somebody love my daughter [PP: ok!] and something to hope to hope to hope for can be: my: the life of my daughter and the the I I I imagine my daughter ten years eh fifteen years and I I I'm old to to (incomp.) with her and help help her.</i>
<i>PP: ow very good great it it makes so much sense, right! I I agree with you</i>
<i>Perfect. Who else wants to say GL. today or tomorrow?</i>
<i>G: Today</i>
<i>PP: Ok! move it!</i>
<i>GL: Well, ahm: I chose nobody really cares if you're miserable so you might as well be happy 'cause I think eh happiness is not something you you receive or something ahm: else eh ahm there is out of you [PP: ok (incomp.)] it's a a (incomp.) mind that you you ahm: how can I say (incomp.) to to follow</i>
<i>PP: Ok, so wait</i>
<i>G: You can (incomp.) you choose (incomp.) nobody really cares (incomp.)</i>
<i>PP: Very good. I like it yeah what you said it makes sense to me YES! Who else wants to say something? (2s) There's no time? Tomorrow (+) this side. I'll get you ok? (...) Students thank you very much see you tomorrow ok! We are going to continue something else right?</i>
<i>T: Bye bye</i>
<i>PP: Just ((PP pede por gestos para aluna desligar a camera))</i>
<i>PP: ok T.</i>
<i>((Alunos guardam o material))</i>
<i>PP: F. Can you, you don't want turn it off? Is this red button here please (+) yeah</i>

APÊNDICE 2

Contrato ético-pedagógico

Por meio deste instrumento particular, de um lado Melissa Alves Baffi Bonvino, pesquisadora, portadora do RG. 21580945, daqui a diante designada, abreviadamente, Pesquisadora, e de outro lado, _____, aluno(a) do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade estadual, portador(a) do RG. _____, daqui a diante designado, abreviadamente, _____, têm entre si por justo e combinado o presente contrato de participação no desenvolvimento de uma pesquisa em nível de Doutorado em Linguística Aplicada - Ensino de Língua Estrangeira, inserida no programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP, campus de São José do Rio Preto, sob orientação do Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, e intitulada *Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira de formandos em letras: uma proposta de validar o critério "vocabulário"*, mediante as cláusulas e condições seguintes:

- I) O(a) aluno(a), na qualidade de participante da pesquisa acima mencionada, por sua própria voluntariedade, consente que a Pesquisadora a entreviste no dia ____ de _____ de 2007.
- II) À Pesquisadora será permitido o registro da entrevista por meio de equipamento de áudio, dos testes e seminários por meio de equipamento de áudio e vídeo.
- III) Cabe ao(à) aluno(a) participar como colaborador(a), cedendo a entrevista no dia determinado no item I e participando da aplicação dos testes orais propostos.
- IV) Os registros poderão ser transcritos e estudados pela Pesquisadora. As transcrições da entrevista, dos testes e dos seminários, posteriormente, poderão ser usadas como dados de um *corpus* de análise na tese de Doutorado da Pesquisadora.
- V) A tese de Doutorado a ser desenvolvida pela Pesquisadora poderá ser, eventualmente, publicada.
- VI) No corpo do texto da tese de Doutorado resultante da pesquisa em questão, não será divulgado o nome do(a) aluno(a).
- VII) A Pesquisadora guardará sobre o conteúdo da entrevista e das gravações dos testes e seminários a mais absoluta reserva e o registro em áudio será sigiloso, tendo acesso aos mesmos, somente o(a) aluno(a), a Pesquisadora, e o Orientador.
- VIII) Durante o período de desenvolvimento da pesquisa, que tem prazo de conclusão em 2009, todos os registros audiovisuais permanecerão sob a responsabilidade da Pesquisadora. Porém, por ocasião de conclusão do curso de Doutorado, após a defesa de sua tese, a Pesquisadora obriga-se a devolver todos os registros em áudio para o(a) aluno(a), que por sua vez, poderá utilizá-lo como bem entender.
- IX) O(a) aluno(a) concorda em colaborar como voluntário(a), sendo que não haverá qualquer ônus para a Pesquisadora ou para a Instituição por sua participação.

E, por estarem de pleno acordo, assinam as partes o presente instrumento, que é feito em duas vias, de igual teor e para um mesmo efeito.

São José do Rio Preto, ____ de ____ de 2007.

Pesquisadora

RG:

CIC:

Aluno(a)

RG:

CIC:

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS-FORMANDOS DE LICENCIATURA EM LETRAS (2007)

Caro (a) aluno (a),

O objetivo deste questionário é coletar informações sobre seu aprendizado em Língua Inglesa. Segue abaixo uma lista de perguntas sobre as habilidades e atitudes em relação a essa língua. Não há resposta certa ou errada, então utilize as perguntas como forma de reflexão a respeito do assunto, incluindo, se possível, as causas possíveis para suas respostas e maneiras de superar qualquer aspecto negativo em relação aos pontos abordados.

As informações aqui coletadas são de extrema importância e servirão como dados para pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, acerca da avaliação e da produção oral de alunos-formandos do Curso de Letras deste mesmo instituto. Sua identificação não é obrigatória, mas poderá auxiliar no contato posterior com você para esclarecimentos, em uma entrevista, de suas opiniões.

Muito obrigado.

[Se o espaço após determinadas perguntas não for suficiente, por favor utilize também o verso das folhas.]

1. Sua idade: _____ anos

2. Você possuía conhecimentos de língua inglesa antes de ingressar no Curso de Letras?

() SIM () NÃO

2.1. Em caso afirmativo, como você aprendeu a língua inglesa anteriormente?

[Assinale todas a(s) alternativa(s) abaixo que se apliquem ao seu caso.]

Escola de Ensino Fundamental (1ª à 8ª séries) ()

Escola de Ensino Médio ()

Universidade(s) ()

Escola(s) de língua(s) ()

Aulas particulares ()

Outra(s) maneira(s) - Poderia especificar? _____

2.2. Se **concluiu** ou **interrompeu** o curso em escola(s) de línguas, até que nível você cursou?

() básico () intermediário() avançado () outro

Por quanto tempo estudou em escola(s) de línguas? _____

2.3. Se **está cursando** atualmente uma escola de línguas, em que nível você está?

() básico () intermediário() avançado () outro

Há quanto tempo? _____

3. Como você avalia sua proficiência oral na língua inglesa (em uma escala de 5.0 a zero)? Escolha e assinale a faixa abaixo que melhor descreva seu nível atual (assinale **SOMENTE UMA** faixa):

	DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA	NOTA
[]	Falo inglês como um falante altamente competente.	5.0
[]		4.5
[]	Falo inglês fluentemente e de maneira correta em quase todos os aspectos e ocasiões em que faço uso da língua. Conheço amplamente o vocabulário e, portanto, raramente hesito na fala para encontrar as palavras adequadas. Por outro lado, não sou completamente fluente em situações nas quais não tenho a prática de uso da língua.	4.0
[]		3.5
[]	Consigo me comunicar oralmente na maioria das situações cotidianas, mas minha linguagem oral apresenta erros e às vezes não encontro as palavras para expressar o que quero dizer. Tenho dificuldade em me expressar sobre determinados assuntos ou em ocasiões nas quais ainda não tive a oportunidade de praticar o uso da língua. Sou capaz de fazer um breve relato verbal em	3.0

	inglês de informações que eu tenha obtido por meio de minha língua materna (por exemplo, leio um texto em português e sou capaz de comentar o conteúdo geral do texto em inglês).	
[]		2.5
	Consigo me comunicar oralmente na maioria das situações cotidianas, por exemplo, para dar e receber instruções simples, perguntar e informar as horas, perguntar e falar sobre aspectos corriqueiros de experiências escolares e de trabalho, e sobre meus interesses e preferências. Meu vocabulário é limitado e preciso me esforçar bastante para falar inglês em situações novas ou inesperadas.	2.0
[]		1.5
	Sou capaz de expressar apenas idéias simples, relacionadas às minhas experiências cotidianas e ao ambiente em que me encontro, por exemplo, perguntar e falar sobre tempo, alimentação, e algumas instruções. Meu vocabulário se restringe a um conjunto de palavras e frases simples.	1.0
[]		0.5
[]	Eu não falo inglês.	0

(Adaptado de Oskarsson, 1980. *General Self-assessment Rating Scale – SPEAKING*)

4. Como você avalia a qualidade da sua expressão oral em inglês **nas aulas** da universidade? Justifique se achar necessário.

() excelente () muito boa () boa () satisfatória () insuficiente

Justificativa: _____

5. Em quais habilidades (leitura, escrita, fala, compreensão oral) você sente mais facilidade? Por que você acha que tem essa facilidade?

6. Em quais habilidades você tem mais dificuldade? Por que você acha que tem essa dificuldade?

7. Que habilidades em língua inglesa você considera mais importantes? Numere de **1** (mais importante) a **4** (menos importante).

() ouvir () falar () ler () escrever

8. Nas aulas de inglês, que língua você usa para se dirigir ao professor? Comente.

9. Nas aulas de inglês, que língua você usa para se dirigir aos seus colegas em particular? Comente.

10. Você tem algum contato com a língua inglesa fora da sala de aula? Por exemplo, familiares ou amigos que falem essa língua, leituras, televisão, internet, etc. Especifique.

11. Que motivos o (a) levaram a fazer o curso de Letras?

12. Quais eram as suas expectativas com relação ao aprendizado da língua inglesa na universidade quando você ingressou no curso? Essas expectativas foram atendidas?

13. Que aspectos do trabalho realizado nas disciplinas do Curso de Letras (por exemplo, tipo(s) de metodologia de ensino, atividades didáticas, atuação dos professores) contribuíram para:

13.1. desenvolver sua competência oral em inglês?

13.2. você atingir objetivos educacionais e profissionais para os quais proficiência na língua inglesa é um requisito?

14. Quais dificuldades você encontrou no processo de aprendizagem e desenvolvimento da competência oral na língua inglesa na universidade?

15. Quais elementos da linguagem você acha que mais contribuem para uma boa proficiência oral (gramática, vocabulário, fluência, pronúncia)?

16. Você se considera oralmente competente para lecionar inglês? Em caso afirmativo, justifique sua resposta com base na resposta à pergunta anterior. Se não se considera oralmente competente, que aspectos precisam melhorar na sua proficiência oral em inglês?

17. Se já foi ou é professor de inglês:

[caso nunca tenha atuado como professor, passe para a pergunta 18]

17.1. Em que tipo de instituição atuou/atua:

- ☐ escola pública de ensino fundamental e médio
- ☐ escola particular de ensino fundamental e médio
- ☐ escola de idiomas
- ☐ aulas particulares

17.2. Como você se sente como profissional?

- ☐ sinto-me realizado (a) profissionalmente;
 - ☐ sinto-me satisfeito (a) e não me arrependo de ter escolhido essa profissão;
 - ☐ não me sinto completamente satisfeito (a), mas não tenho outra alternativa;
 - ☐ sinto-me decepcionado. Por quê? _____
-
-

18. Caso não pretenda trabalhar como professor (a), poderia explicar o porquê?

19. Se já foi ou é professor de inglês, em que língua você se dirigia/dirige a seus alunos na maior parte do tempo? Por quê?

20. Você acha que devem ser propostas atividades orais durante as aulas? Em caso afirmativo, que tipo de atividades orais você acha que devem ser propostas? Por quê?

21. Você acha que devem ser feitas avaliações orais com os alunos? Em caso afirmativo, de que forma você acha que essas avaliações devem ser feitas? Por quê?

22. Você já se submeteu a avaliações orais? Comente.

23. Como você se sente quando sabe que sua proficiência oral está sendo avaliada?

24. Você gostaria de ser um participante da pesquisa, fazendo simulados de testes orais consagrados? (FCE, IELTS): ☐ SIM ☐ NÃO

25. Na sua opinião, qual a importância do vocabulário para a competência oral em LI?

- ☐ muito importante;
☐ importante;
☐ tão importante quanto a gramática;
☐ menos importante que a gramática;
☐ menos importante que outro (s) aspectos, tais como _____
☐ não é importante.

26. Como você acredita que se adquire vocabulário? [possibilidade de assinalar mais de uma alternativa]

- ☐ se o vocabulário é interessante e relevante para você
☐ se o vocabulário é abordado por mais de uma vez ao longo das aulas
☐ se o vocabulário é usado ao longo das aulas
☐ se os itens de vocabulário são repetidos pelo professor em aula
☐ se os itens de vocabulário são repetidos por você em aula
☐ se o vocabulário é traduzido
☐ se o vocabulário é contextualizado
☐ outra forma: _____

27. O que você faz quando não se lembra de uma determinada palavra quando está falando em inglês?

E numa situação de teste oral? _____

28. Brevemente, defina o que entende por:

- Língua: _____
 - Linguagem: _____
 - Abordagem: _____
 - Metodologia: _____
 - Método: _____
 - Proficiência: _____
 - Avaliação: _____

NOME: _____

e-mail: _____ telefone para contato: _____

[Somente para a finalidade de facilitar a análise dos dados coletados para o projeto.]

APÊNDICE 4
QUESTIONÁRIO PARA P (PROFESSOR DA DISCIPLINA
LÍNGUA INGLESA IV) LICENCIATURA EM LETRAS - 2007

Caro professor,

O objetivo deste questionário é coletar informações sobre sua atuação em sala de aula na disciplina Língua Inglesa IV. Gostaria de pedir sua colaboração no sentido de responder séria e sinceramente as perguntas abaixo. As perguntas são sobre as habilidades e atitudes em relação à referida disciplina, sendo sua identificação e dados pessoais utilizados apenas pela pesquisadora (PP). As respostas não terão nenhuma identificação pessoal e serão analisadas por PP, visando à avaliação geral da disciplina Língua Inglesa IV, ano de 2007. As informações aqui coletadas são de extrema importância e servirão como dados para pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, acerca da avaliação e da produção oral de alunos-formandos do Curso de Letras deste mesmo instituto. Avalie cada item a seguir. Suas respostas são muito importantes.

Agradeço desde já sua colaboração e atenção.

[Se o espaço após determinadas perguntas não for suficiente, por favor utilize também o verso das folhas.]

1. Dê uma descrição resumida de sua formação.
2. Dê uma descrição resumida da disciplina.
3. Os alunos se mostraram interessados e participativos? ☐ Sim ☐ Não
4. Há quanto tempo você é professor da turma?
5. Em relação a outros semestres, como foi o desempenho desses alunos?
6. Quais atividades são trabalhadas com maior frequência em suas aulas?

	Toda aula	Quase sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Exercícios de gramática						
Exercícios de vocabulário						
Exercícios de compreensão oral						
Leitura						
Produção escrita						
Produção oral						
Interação em pares						
Interação com a classe						

Outras atividades: _____

7. O que as atividades propostas em sala de aula têm possibilitado aos alunos desta disciplina?
8. Em quais habilidades (leitura, escrita, fala, compreensão oral) seus alunos sentem mais facilidade? Por que você acha que têm essa facilidade?
9. Em quais habilidades seus alunos têm mais dificuldade? Por que você acha que têm essa dificuldade?
10. Indique os equipamentos/ferramentas/recursos pedagógicos que você utiliza durante suas aulas:

	Toda aula	Quase sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Apresentações em Power Point						
Gravações em áudio						
Fotocópias						
Internet						
Livros didáticos						
Materiais autênticos						
Músicas						

Anotações no quadro						
Retroprojektor						
Vídeos						

Outras atividades: _____

Comentários (se julgar necessário): _____

11. Você já fez alguma sugestão de alteração do projeto pedagógico do curso em que você atua? ☐ Sim ☐ Não
Caso a resposta tenha sido afirmativa, qual o resultado obtido?

12. Qual a prioridade que você atribui às habilidades de leitura, escrita, fala, compreensão oral em suas aulas?

13. Em relação à sua atuação na disciplina, como você avalia:

	Muito Bom	Bom	Regular	Fraco	Muito Fraco
1) o cumprimento do planejamento					
2) a sua capacidade didática					
3) o seu relacionamento com os alunos					
4) o seu aproveitamento do tempo nas aulas					
5) a motivação dada por você à participação dos alunos em sala de aula					
6) a participação dos alunos em sala de aula					
7) o seu interesse em relação ao trabalho da oralidade					
8) o seu interesse em relação ao trabalho de vocabulário					
9) o interesse dos alunos em relação ao trabalho da oralidade					
10) o interesse dos alunos em relação ao trabalho de vocabulário					

14. Qual o critério de avaliação utilizado nesta disciplina? (Quantidade e tipos de provas, trabalhos, participação em sala de aula, etc).

15. Como os alunos, na sua opinião, se sentem com relação ao seu modo de avaliar no geral? E com relação à sua avaliação oral?

16. Quais expectativas dos alunos você pôde observar com relação ao aprendizado da língua inglesa na universidade? Você acredita que essas expectativas foram atendidas?

17. Você considera seus alunos oralmente competentes para lecionarem em língua inglesa? Que aspectos ainda precisam melhorar acerca proficiência oral em inglês?

18. Na sua opinião, qual a importância do vocabulário para a competência oral em LI?

- () muito importante;
() importante;
() tão importante quanto a gramática;
() menos importante que a gramática;
() menos importante que outro (s) aspectos, tais como _____
() não é importante.

19. Como você avalia quando os alunos não se lembram de uma determinada palavra durante a produção oral em inglês e usam de paráfrase, tanto em aula como em teste?

20. Brevemente, defina o que entende por:

- Língua: _____
- Linguagem: _____
- Abordagem: _____
- Metodologia: _____
- Método: _____
- Proficiência: _____
- Avaliação: _____

APÊNDICE 5

ENTREVISTA PARA ALUNOS-FORMANDOS DE LICENCIATURA EM LETRAS (2007)

1. Quando e onde você começou a estudar inglês?
 2. O que você esperava aprender na disciplina de Língua Inglesa (LI) quando iniciou o curso de Letras? Quais eram suas expectativas no início do curso com relação ao processo de aprendizagem de LI?
 3. O curso de Letras oferece recursos suficientes para que o aluno desenvolva/aprimore a proficiência oral em LI? Por quê?
 4. Com relação à disciplina de LI, que habilidade você considera mais importante? Por quê?
 5. Considerando sua experiência nos quatro anos no curso de Letras, você acredita que foi motivado a falar em LI? Justifique.
 6. O que é mais importante na produção oral: gramática, pronúncia, fluência, vocabulário diferenciado, entoação, ou o quê? Justifique.
 7. Qual sua opinião sobre o trabalho voltado para o vocabulário durante o curso de Letras? (Você pode descrevê-lo e dizer se concorda ou não).
 8. Você utiliza o vocabulário novo, ensinado nas aulas de Língua Inglesa? De que maneira? (compreensão vs produção, escrito vs oral...).
 9. Como você se sente quando é avaliado em testes orais, como por exemplo, nos testes FCE e IELTS que participou? E como se sente quando fala durante a aula e nos seminários?
 10. Você acha que devem ser feitas avaliações orais em LI com os alunos? Por quê?
Em caso afirmativo, de que forma você acha que essas avaliações devem ser feitas?
 11. Como futuro professor de LI, como você pretende avaliar a PO de seus alunos? Você se sente preparado para ser 'avaliador'? Justifique e/ou comente.
 12. É possível concluir o curso de Letras com uma proficiência oral adequada para lecionar inglês? Justifique. (Em caso afirmativo, você pode se basear nos elementos da linguagem que você acha que mais contribuem para uma boa proficiência oral: gramática, vocabulário, fluência, pronúncia, etc; se não se considera oralmente competente, que aspectos precisam melhorar na sua proficiência oral em inglês)?
- ((Próximas perguntas devem ser respondidas brevemente, com base no que cada aluno entende pelos termos))
13. O que você entende por língua(gem)?
 14. O que você entende por proficiência?
 15. O que você entende por ensinar?
 16. O que você entende por aprender?
 17. O que você entende por avaliar?

APÊNDICE 6

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA - PARTICIPANTE PR

Entrevistador = E (PP)

Entrevistado = PR

E: PC quando e onde você começou a estudar Inglês?

PR: Eu comecei estudar Inglês antes de entrar na universidade, um ano antes de entrar na universidade eu entrei em uma escola de idiomas em NG (nome de cidade) onde eu morava, e era franquia do Fisk, e aí eu comecei estudar esse 'eh' um ano antes de entrar na universidade, fora o ensino médio e fundamental, mas assim, acho que eu não aprendi tanto ainda porque eu estudei em escola pública, então era bem/o ensino era bem defasado.

E: E quando você entrou no curso de Letras você tinha alguma expectativa em relação ao que você aprenderia na disciplina de língua inglesa?

PR: Então quando eu entrei na universidade, eu achava que eu ia aprender a língua inglesa, assim, como eu tinha mesmo aquela crença né, de que o aluno entra e acha que vai conseguir dominar todas as habilidades como o nativo, e aos poucos eu fui percebendo que não era bem assim. Hoje, no quarto ano, acho que eu posso dizer que eu alcancei muitos, grande parte das minhas expectativas, eu aprendi muito, consegui chegar em um nível que antes eu não esperava chegar, acho que ainda mais porque logo no primeiro ano, eu já sentia assim, um interesse maior pela língua 'né', aos poucos que eu fui aprendendo, foi me despertando interesse, aí eu já comecei lecionar língua inglesa já no segundo ano e eu acho que assim, associações e práticas, teoria, relação professor aluno, aí isso me ajudou muito.

E: tá. E você acha que o curso de Letras oferece recursos suficientes para o aluno desenvolver, que ainda está começando, tem um nível de proficiência mais baixo, ou que tem um nível melhor de aprimorar a proficiência oral em língua inglesa?

PR: eu acho que sim, embora muitos ainda acreditem assim que: "ah, o curso de Letras num, é, num dá recursos necessários pro aluno desenvolver". Hoje em dia a gente tem até uma optativa que, especificamente pra trabalhar a parte oral e eu acho que eu sou meio assim, meio que vulgarmente falando, prova viva de que é possível porque quando eu entrei na universidade eu tinha um nível de proficiência muito baixo, num falava assim, praticamente nada, e hoje eu vejo que vai muito, é lógico, do aluno né, depende muito do esforço próprio de cada um, mas eu acho que é possível sim, tanto por parte dos professores, como dos colegas de classe.

E: Ok. Com relação à disciplina de língua inglesa, qual das habilidades entre ouvir, falar, escrever, ler, que você considera mais importante pra um aluno que está se preparando pra ser professor dessa língua que ele estuda?

PR: Aí eu acho difícil assim falar qual é mais importante, porque a gente tem que/ a partir do momento que a gente vai ensinar alguém, a gente tem que dominar aquilo que a gente ensina, né? E se o professor vai ensinar todas as habilidades, pressupõe-se que ele domine todas as habilidades de uma certa forma. Mas eu acho que uma, uma das que deveria ser valorizada é a proficiência oral mesmo, é a oralidade mesmo, porque eh o aluno só vai conseguir comunicar na língua a partir do momento que ele aprenda a falar ela né? Então acho que a proficiência oral, a oralidade é muito importante.

E: Tá. Então considerando a sua experiência nos quatro anos do curso de Letras, você acha que foi motivada a falar em inglês durante as aulas?

PR: Aham. Desde o primeiro dia de aula, eu acho que não só eu, como todos os alunos do curso, são motivados a falar na língua, a utilizar a língua alvo, tanto é que na minha turma, dois alunos desistiram do curso por causa desse choque que tiveram logo no primeiro ano, de não ter o domínio da língua e precisar de alguma forma, comunicar, se comunicar nela, então houve desistências no curso, e desde o início a gente é motivado sim a falar na língua, embora sempre haja assim, as conversas paralelas, em que a língua materna é utilizada, mas os professores, todos desde o primeiro ao quarto ano, eles incentivam sim o uso da língua alvo.

E: E pra produção oral, o que você acha mais importante? Gramática, vocabulário, entoação, pronúncia, vocabulário específico, ou alguma outra coisa, que você acha que é mais fundamental para que a produção oral aconteça?

PR: Ah, eu acho que em primeiro lugar o aluno tem que tem um pouco de vocabulário, 'né', porque senão é impossível de se comunicar. Mas desde o início a minha dificuldade maior como aluna foi a questão da pronúncia, eu percebi, e meus próprios professores falavam que na própria apresentação de seminários, eu me comunicava na língua, só que eu não era compreendida, porque a minha pronúncia tinha algumas/alguns pontos baixos que fazia, assim, com que os meus amigos de classe não me 'compreendiam', porque eu pronunciava errado, então acho que a pronúncia na proficiência oral é indispensável. E eu acho que de tudo um pouco 'né'? embora 'pode' ocorrer erros de gramática, que de certa forma é até normal, mas eu acho que se você não pronunciar de uma forma com que todos possam compreender o que você 'tá' falando, você não vai, 'né', não vai acontecer.

E: Uhum. Ok. E falando de vocabulário então. O que é que você achou, eu quero sua opinião sobre o que você achou do trabalho de vocabulário durante o curso de Letras, se você quiser especificar alguns anos, não tem problema. Você concorda com esse trabalho, você acha que não, o que você pensa disso?

PR: Eh, eu como aluna, eu ainda acho que o meu vocabulário ainda tem muito o que melhorar ‘né’? Lógico que o de todo mundo numa forma geral, mas eu acho que o vocabulário especificamente a gente só veio a trabalhar aqui no quarto ano, no último ano, porque nos anos anteriores, assim, noções mais gerais, o vocabulário de um determinado texto, eh, tido muito básico era trabalhado. Agora, já aqui no último ano, a gente tem um trabalho específico com *modal verbs*, *phrasal verbs*, eh, vocabulário assim, mais específico mesmo, mas eu acho que foi mais agora mesmo no quarto ano. E por exemplo, nas aulas de interação, além da interação oral, da comunicação, a gente recebe também um vocabulário novo mais específico, porque são trabalhados temas, e aí são introduzidos os vocabulários daquele tema, então eu acho que isso ajuda muito.

E: Uhum. E você consegue utilizar o vocabulário novo que é ensinado nessas aulas? De que maneira?

PR: Eu sinceramente sou uma aluna que precisa estudar pra conseguir internalizar, não sei se essa seria a palavra, mas pra por em prática aquilo, porque por mais que eu utilize, por mais que eu faça associações, eu acho que talvez eu esqueça com mais facilidade. Então eu tenho utilizado sim, eu tenho/ vai ser possível utilizar o vocabulário novo, mas pra isso eu preciso ter um esforço próprio. Se não, não.

E: Ok. Então assim, você participou dos testes orais do FCE, IELTS, como você se sente que está sendo avaliada nesses testes?

PR: Assim, eu não fico nervosa, embora seja uma situação de avaliação, eu não sou uma pessoa que fica assim, ansiosa, que tenha problemas quanto a isso. Eu acho assim: que pra mim é muito artificial, pra ser bem realista, eu acho são situações de interações, e são muito artificiais, eu acho, embora a gente é testado um pouco de nós mesmos ‘né’? Assim: ah professor (pausa) uma coisa sobre nossa família, mas é só pra ver aquilo que a gente consegue falar mesmo, não é nada *real life* assim. Então assim, embora seja artificial eu acho uma estratégia legal de se poder avaliar.

E: E pra você falar durante as aulas, seminários, você acha que você não tem nenhum problema assim, de nervosismo?

PR: Durante os seminários eu fico, em sala de aula eu fico meio nervosa assim né?

E: Por quê?

PR: Porque tem alguém me avaliando ‘né’? Então fica aquela pressão de que tem alguém, eh um avaliador que está ali ouvindo e prestando atenção em cada som que você pronuncia errado, em cada gramática/em cada erro gramatical que você, ‘né’? tem um deslize ou outro, então isso já me deixa meio nervosa. E durante as aulas o que me deixa um pouco nervosa é o fato de que, hoje em dia até que não, mas antes principalmente, o que me atrapalhou muito é que assim: como eu sabia muito pouco quando eu entrei, eu ficava muito nervosa, então meu filtro era muito alto, acho que até o segundo ano eu sofri muito com esse fato. Meu filtro era muito alto, eu tinha muito medo de falar, porque os meus amigos sabiam mais que eu, então eu travava; pensava assim: ah o que eles vão achar, que olha como eu sou pior, mas hoje em dia eu já superei melhor isso.

E: Ok. Você acha que devem ser feitas as avaliações orais em língua inglesa com os alunos?

PR: Eu acho que sim, porque eu acho que mesmo na universidade, tem aquele fato de que o aluno só se desempenha a partir do momento em que ele sabe que vai ser avaliado. Então eu sinto muito isso, principalmente no meio onde eu estudo, porque as pessoas tentam se esforçar, melhorar naquela habilidade, quando elas sabem que elas precisam ser melhor porque vão ser avaliadas, e eu acho que a gente só vai saber o que a gente precisa melhorar, quando alguém que é melhor que a gente ‘né’? ou alguém que queira nos ajudar, venha nos falar, então se isso não for feito agora na universidade ‘né’? em que momento vai ser feito?

E: Você acha que tem uma maneira de se fazer essas avaliações ou você concorda com elas têm sido feitas?

PR: Eu concordo como elas têm sido feitas. Eu acho que podem sim existir outras estratégias, mas eu acho que as que estão sendo utilizadas são suficientes até.

E: E você pretende ser professora de língua inglesa?

PR: Eu pretendo ‘né’? Há algum tempo eu tenho tentado ser, eu tenho aprendido muito e quando eu entrei na universidade eu não tinha assim, essa idéia; meu princípio/a princípio a minha intenção não era ser professora de língua inglesa, mas aí fui gostando, me interessando, e hoje em dia eu quero me aperfeiçoar assim, quero pesquisar e quero colocar em prática também aquilo que eu aprendo.

E: Tá. E você acha que como professora de língua inglesa, você pretende avaliar a produção oral dos seus alunos?

PR: Eu pretendo, mesmo porque eu sou muito preocupada com a minha proficiência porque eu sei que a minha proficiência influencia muito na proficiência dos meus alunos ‘né’? Principalmente crianças ‘né’? Eles pegam ‘né’? No primeiro *input* que você der eles já pegam. Agora de que forma eu vou avaliar, eu acho que assim, na própria produção oral do dia-a-dia, na conversa em pares, na conversa que ele têm em sala de aula, é, eu ainda nunca trabalhei com meus alunos, seminários, mas eu acho que seminário é uma boa estratégia, um instrumento de avaliação.

E: E você se sente preparada pra ser avaliadora? Porque no curso de Letras pressupõe-se que vá se preparar professores de uma determinada língua, e pra avaliar essa língua? O curso oferece subsídios para que você tenha segurança, especialmente pra você avaliar uma produção oral. Você acha que sim ou não?

PR: Acho que não. Acho que em relação a avaliar a proficiência oral de outros alunos, assim, de forma mais específica, eu que eu a gente/eu no caso, respondo por mim que preciso saber um pouquinho mais de como se avaliar esse lado. Eu não, sinceramente eu ainda não aprendi o que avaliar.

E: Você acha interessante que pros próximos anos, um projeto de se incluir uma disciplina sobre avaliação pra graduação em Letras?

PR: Nossa! Eu acho que seria ótimo, ‘né’? Porque é uma coisa que vai estar ligada diretamente ao futuro dos graduandos, e eu acho sim.

E: Então pensando assim: na conclusão do curso de Letras, você acha que é possível concluir esse curso com uma proficiência oral adequada pra se lecionar inglês?

PR: Eu acho que sim. Existem limitações, é lógico, a gente tem que ser realista, mas eu acho que a partir do momento que o aluno resolva se dedicar, e assuma uma postura de poder ensinar inglês de uma forma satisfatória, eu acho que é possível. Eu acho que a gente tem toda a abertura dos professores, todos sempre foram muito abertos com a gente para o que nós precisássemos, então é lógico que tudo não dá pra ser trabalhado dentro da sala de aula, mesmo porque não existe tempo suficiente pra se trabalhar tudo, tudo, tudo, mas eu acho que se o aluno quiser, ele pode sim. A gente tem acesso a uma formação muito boa eu acho.

E: Você pretende fazer formação continuada?

PR: Eu pretendo fazer a pós.

E: Tem alguma coisa que você pretende aprimorar?

PR: Uhum.

E: Pra que melhore sua prática como professora, e isso a gente chama de formação continuada, que é um constante estudo a respeito dessas teorias e das práticas dos professores. Você acha necessário?

PR: Eu acho, mesmo porque eu não só estou saindo do curso, mas eu acho que pra vida inteira. Um professor, eu acho que a primeira coisa de que ele deve ter consciência, é de que ele nunca vai parar 'né'? Então eu ainda acho que ele ter que aprender muito sobre a língua em si, ele tem que aprender muito sobre o fazer pedagógico, então eu quero desenvolver um trabalho.

E: Tá bom, então pra gente concluir a gente vai fazer um bate-bola. Aquele questionário que vocês responderam, tem algumas coisas que não ficaram muito claras, então eu quero assim, em algumas palavras (todo mundo fica meio receoso), mas eu não quero que você defina a definição conhecida de acordo com nenhum autor, é pra você. O que você entende, por exemplo, por língua ou linguagem?

PR: Um código de comunicação.

E: E proficiência?

PR: Proficiência? Eu acho que é o desempenho que a pessoa tem em uma determinada habilidade, por exemplo, a proficiência oral, é o desempenho que a pessoa tem na oralidade. Existem contextos específicos, por exemplo, a proficiência oral de uma pessoa em um contexto de lazer, pode ser diferente daquele desempenho que ela tem num contexto mais formal 'né'? Então é isso que eu entendo.

E: E o que você entende por ensinar?

PR: Ensinar eu acho que é assim: dividir conhecimento, trocar conhecimento, trocar experiências, nunca só dar, mas sim fazer uma troca.

E: E aprender?

PR: Aprender? É quando a gente adquire um conhecimento novo, seja ele de vida, seja ele teórico. É quando a gente adquire algo novo pra nós mesmos.

E: Avaliar?

PR: Avaliar. Avaliar é quando a gente procura saber o resultado de alguma determinada atividade, por exemplo, se eu quero avaliar o meu desenvolvimento, o desenvolvimento dos meus alunos, eu vou tentar avalia-los pra ver como esse desempenho tenha acontecido.

E: Uhum. Você acha importante ter em mente todos esses conceitos pra formação de vocês?

PR: É, eu acho que assim: dar nome às coisas, conceituar, eu acho que é importante, mas eu tenho a idéia de que às vezes as pessoas sabem o conceito, mas não sabem o que aquele conceito significa, o que é aquele conceito. Então acho que não só saber o conceito, mas sim o significado que ele tem, a idéia que ele traz.

E: Você quer falar mais alguma coisa que eu não perguntei?

PR: Não, eu acho só que uma coisa muito positiva que vêm acontecendo são essas pesquisas como a sua, eu acho que isso tem melhorado muito a área de lingüística aplicada no ensino de línguas, acho que tem ajudado muito os próprios alunos formandos, que de alguma forma ou outra reflete, por exemplo, os testes que a gente teve acesso, acho que é uma forma de a gente refletir sobre nós mesmos, como que nós estamos, e é uma oportunidade a mais que cada aluno tem 'né'? Então eu acho que por meio desses pesquisadores que nós temos, que na verdade nós não vemos como pesquisadores, a gente vê como próprios amigos, companheiros de trabalho, companheiros que se enturmam com a gente e acabam fazendo um vínculo mais fechado, mais legal, então eu acho muito legal.

E: Obrigada.

PR: De nada.

E: Obrigada.

APÊNDICE 7

ANOVA – ANÁLISE DE VARIÂNCIA DESCARTADA

Porcentagens das notas obtidas					
alunos	testes orais				
	FCE		IELTS		TEPOLI
AP	60%	80%	44.4%	83.3%	88%
FG	50%	40%	44.4%	44.4%	56%
GL	50%	80%	38.8%	55.5%	85%
JC	70%	80%	50%	61%	80%
JN	40%	60%	38.8%	38.8%	80%
LG	80%	80%	44.4%	72.2%	77%
LN	40%	40%	27.7%	44.4%	58%
PC	60%	70%	50%	55.5%	81%

FCE		MEDIA FCE	IELTS		MEDIA IELTS
60%	80%	70%	44.4%	83.3%	64%
50%	40%	45%	44.4%	44.4%	44%
50%	80%	65%	38.8%	55.5%	47%
70%	80%	75%	50%	61%	55%
40%	60%	50%	38.8%	38.8%	39%
80%	80%	80%	44.4%	72.2%	58%
40%	40%	40%	27.7%	44.4%	36%
60%	70%	65%	50%	55.5%	53%

ANOVA - porcentagem de notas			
	MEDIA FCE	MEDIA IELTS	TEPOLI
AP	70%	64%	88%
FG	45%	44%	56%
GL	65%	47%	85%
JC	75%	55%	80%
JN	50%	39%	80%
LG	80%	58%	77%
LN	40%	36%	58%
PC	64%	53%	81%

RESUMO				
Grupo	Contagem	Soma	Média	Variância
FCE	8	489	61,125	211,5535714
IELTS	8	396	49,5	93,42857143
TEPOLI	8	605	75,625	143,6964286

ANOVA

Fonte da variação	SQ	gl	MQ	F	valor-P	F crítico
Entre grupos	2741,083333	2	1370,541667	9,163854175	0,001377104	3,466795
Dentro dos grupos	3140,75	21	149,5595238			
Total	5881,833333	23				

APÊNDICE 8

TABELAS RANGE – Instrumentos de avaliação – Oito participantes 2007

A04 - FL

FCE I – A04							FCE II – A04							IELTS I – A04						
Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%
one	172	88,21	86	81,9	80	85,11	one	136	87,7	73	81,11	66	84,62	one	523	86,59	176	80	148	83,15
two	2	1,03	2	1,9	2	2,13	two	4	2,58	4	4,44	3	3,85	two	12	1,99	11	5	9	5,06
three	3	1,54	3	2,86	3	3,19	three	5	3,23	4	4,44	4	5,13	three	9	1,49	5	2,27	5	2,81
four	2	1,03	2	1,9	2	2,13	four	2	1,29	2	2,22	2	2,56	four	7	1,16	4	1,82	4	2,25
five	1	0,51	1	0,95	1	1,06	five	0	0	0	0	0	0	five	3	0,5	2	0,91	2	1,12
six	1	0,51	1	0,95	1	1,06	six	1	0,65	1	1,11	1	1,28	six	4	0,66	2	0,91	2	1,12
seven	1	0,51	1	0,95	1	1,06	seven	0	0	0	0	0	0	seven	2	0,33	2	0,91	2	1,12
eight	0	0	0	0	0	0	eight	0	0	0	0	0	0	eight	0	0	0	0	0	0
nine	0	0	0	0	0	0	nine	0	0	0	0	0	0	nine	0	0	0	0	0	0
ten	0	0	0	0	0	0	ten	0	0	0	0	0	0	ten	1	0,17	1	0,45	1	0,56
11	1	0,51	1	0,95	1	1,06	11	0	0	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0
15	2	1,03	2	1,9	2	2,13	15	1	0,65	1	1,11	1	1,28	15	7	1,16	3	1,36	3	1,69
16	5	2,56	1	0,95	1	1,06	16	2	1,29	1	1,11	1	1,28	16	9	1,49	2	0,91	2	1,12
NitL	5	2,56	5	4,76	?????		NitL	4	2,58	4	4,44	?????		NitL	27	4,47	12	5,45	?????	
Total	195	100	105	100	94	100	Total	155	100	90	100	78	100	Total	604	100	220	100	178	100

IELTS II – A04						Seminário – A04						TEPOLI – A04								
Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%
One	545	88.62	185	81.50	155	84.24	one	1178	80.9	208	66.5	171	70.37	one	763	83.94	183	78.54	149	84.18
Two	13	2.11	12	5.29	10	5.43	two	58	3.98	24	7.67	21	8.64	two	34	3.74	18	7.73	12	6.78
Three	9	1.46	5	2.20	5	2.72	three	33	2.26	17	5.43	17	7	three	6	0.66	4	1.72	3	1.69
Four	5	0.81	3	1.32	3	1.63	four	11	0.75	8	2.56	6	2.47	four	6	0.66	4	1.72	4	2.26
Five	3	0.49	2	0.88	2	1.09	five	22	1.51	8	2.56	7	2.88	five	4	0.44	2	0.86	2	1.13
Six	4	0.65	2	0.88	2	1.09	six	4	0.27	3	0.96	3	1.23	six	1	0.11	1	0.43	1	0.56
Seven	2	0.33	2	0.88	2	1.09	seven	3	0.21	3	0.96	3	1.23	seven	3	0.33	1	0.43	1	0.56
Eight	0	0.00	0	0.00	0	0	eight	0	0	0	0	0	0	eight	2	0.22	1	0.43	1	0.56
Nine	0	0.00	0	0.00	0	0	nine	4	0.27	1	0.32	1	0.41	nine	0	0	0	0	0	0
Ten	1	0.16	1	0.44	1	0.54	ten	0	0	0	0	0	0	ten	0	0	0	0	0	0
11	0	0.00	0	0.00	0	0	11	3	0.21	1	0.32	1	0.41	11	0	0	0	0	0	0
12	0	0.00	0	0.00	0	0	12	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0
13	0	0.00	0	0.00	0	0	13	0	0	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0
14	0	0.00	0	0.00	0	0	14	1	0.07	1	0.32	1	0.41	14	0	0	0	0	0	0
15	7	1.14	3	1.32	3	1.63	15	21	1.44	11	3.51	11	4.53	15	2	0.22	2	0.86	2	1.13
16	1	0.16	1	0.44	1	0.54	16	87	5.97	3	0.96	1	0.41	16	30	3.3	4	1.72	2	1.13
NitL	25	4.07	11	4.85	????	????	NitL	32	2.2	25	7.99	????	????	NitL	58	6.38	13	5.58	????	????
Total	615	100	227	100	184	100	Total	1457	100	313	100	243	100	Total	909	100	233	100	177	100

A05 - JC

IELTS II – A05						
Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%
one	1234	90,54	240	76,9	195	79,27
two	28	2,05	22	7,05	19	7,72
three	21	1,54	9	2,88	8	3,25
four	8	0,59	6	1,92	6	2,44
five	16	1,17	5	1,6	4	1,63
six	2	0,15	2	0,64	2	0,81
seven	4	0,29	3	0,96	2	0,81
eight	1	0,07	1	0,32	1	0,41
nine	1	0,07	1	0,32	1	0,41
ten	2	0,15	1	0,32	1	0,41
11	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0
15	6	0,44	5	1,6	5	2,03
16	23	1,69	2	0,64	2	0,81
NtL	17	1,25	15	4,81	????	????
Total	1363	100	312	100	246	100

Seminário – A05						
Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%
one	4064	81,2	435	58,6	331	60,73
two	392	7,83	108	14,6	85	15,6
three	92	1,84	45	6,06	39	7,16
four	75	1,5	26	3,5	23	4,22
five	69	1,38	21	2,83	20	3,67
six	31	0,62	11	1,48	9	1,65
seven	31	0,62	9	1,21	9	1,65
eight	12	0,24	6	0,81	6	1,1
nine	7	0,14	3	0,4	3	0,55
ten	1	0,02	1	0,13	1	0,18
11	1	0,02	1	0,13	1	0,18
12	12	0,24	4	0,54	3	0,55
13	0	0	0	0	0	0
14	4	0,08	2	0,27	2	0,37
15	14	0,28	11	1,48	11	2,02
16	68	1,36	5	0,67	2	0,37
NtL	131	2,62	54	7,28	????	????
Total	5004	100	742	100	545	100

TEPOLI – A05						
Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%
one	741	90,04	167	79,15	143	79,44
two	22	2,67	17	8,06	16	8,89
three	9	1,09	6	2,84	5	2,78
four	3	0,36	3	1,42	3	1,67
five	5	0,61	2	0,95	2	1,11
six	2	0,24	1	0,47	1	0,56
seven	1	0,12	1	0,47	1	0,56
eight	5	0,61	1	0,47	1	0,56
nine	0	0	0	0	0	0
ten	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0
12	3	0,36	1	0,47	1	0,56
13	2	0,24	1	0,47	1	0,56
14	0	0	0	0	0	0
15	4	0,49	4	1,9	4	2,22
16	18	2,19	3	1,42	2	1,11
NtL	8	0,97	4	1,9	????	????
Total	823	100	211	100	180	100

FCE I – A05					
Word list	Tokens	%	Types	%	Families
one	318	93,53	130	89,7	113
two	15	4,41	10	6,9	10
three	1	0,29	1	0,69	1
four	1	0,29	1	0,69	1
five	0	0	0	0	0
six	0	0	0	0	0
seven	0	0	0	0	0
eight	0	0	0	0	0
nine	0	0	0	0	0
ten	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0
16	4	1,18	2	1,38	2
NitL	1	0,29	1	0,69	?????
Total	340	100	145	100	127

FCE II – A05					
Word list	Tokens	%	Types	%	Families
one	398	91,3	133	84,18	115
two	12	2,75	8	5,06	7
three	6	1,38	4	2,53	4
four	9	2,06	6	3,8	6
five	0	0	0	0	0
six	1	0,23	1	0,63	1
seven	0	0	0	0	0
eight	0	0	0	0	0
nine	0	0	0	0	0
ten	0	0	0	0	0
11	2	0,46	1	0,63	1
12	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0
15	1	0,23	1	0,63	1
16	3	0,69	1	0,63	1
NitL	4	0,92	3	1,9	?????
Total	436	100	158	100	136

IELTS I – A05					
Word list	Tokens	%	Types	%	Families
one	1014	91,93	214	80,75	171
two	27	2,45	19	7,17	18
three	12	1,09	5	1,89	5
four	6	0,54	4	1,51	2
five	6	0,54	6	2,26	4
six	2	0,18	1	0,38	1
seven	1	0,09	1	0,38	1
eight	0	0	0	0	0
nine	0	0	0	0	0
ten	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0
15	9	0,82	5	1,89	5
16	17	1,54	3	1,13	2
NitL	9	0,82	7	2,64	?????
Total	1103	100	265	100	209

FCE I – A06					
Word list	Tokens	%	Types	%	Families
one	386	93,69	118	90,1	107
two	15	3,64	5	3,82	5
three	2	0,49	2	1,53	2
four	1	0,24	1	0,76	1
five	1	0,24	1	0,76	1
six	0	0	0	0	0
seven	0	0	0	0	0
eight	0	0	0	0	0
nine	0	0	0	0	0
ten	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0
16	4	0,97	1	0,76	1
NitL	3	0,73	3	2,29	????
Total	412	100	131	100	117

FCE II - A06					
Word list	Tokens	%	Types	%	Families
one	679	91,3	159	79,9	133
two	27	3,63	18	9,05	16
three	12	1,61	7	3,52	7
four	7	0,94	4	2,01	4
five	5	0,67	2	1,01	2
six	0	0	0	0	0
seven	0	0	0	0	0
eight	0	0	0	0	0
nine	0	0	0	0	0
ten	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0
15	2	0,27	2	1,01	2
16	6	0,81	1	0,5	1
NitL	6	0,81	6	3,02	????
Total	744	100	199	100	165

IELTS I – A06					
Word list	Tokens	%	Types	%	Families
one	892	95,61	198	86,84	168
two	16	1,71	14	6,14	13
three	4	0,43	4	1,75	4
four	2	0,21	2	0,88	2
five	2	0,21	2	0,88	1
six	0	0	0	0	0
seven	0	0	0	0	0
eight	0	0	0	0	0
nine	0	0	0	0	0
ten	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0
15	4	0,43	2	0,88	2
16	5	0,54	2	0,88	2
NitL	8	0,86	4	1,75	????
Total	933	100	228	100	192

A06 - AP

IELTS II – A06									
Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%			
one	993	93,15	217	83,8	174	82,86			
two	39	3,66	20	7,72	16	7,62			
three	10	0,94	10	3,86	9	4,29			
four	3	0,28	3	1,16	3	1,43			
five	4	0,38	2	0,77	2	0,95			
six	3	0,28	2	0,77	2	0,95			
seven	0	0	0	0	0	0			
eight	1	0,09	1	0,39	1	0,48			
nine	1	0,09	1	0,39	1	0,48			
ten	0	0	0	0	0	0			
11	0	0	0	0	0	0			
12	0	0	0	0	0	0			
13	0	0	0	0	0	0			
14	0	0	0	0	0	0			
15	0	0	0	0	0	0			
16	11	1,03	2	0,77	2	0,95			
NitL	1	0,09	1	0,39	????	????			
Total	1066	100	259	100	210	100			

Seminário –A06									
Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%			
one	5891	85,6	566	64,9	409	65,02			
two	291	4,23	109	12,5	86	13,67			
three	124	1,8	51	5,85	44	7			
four	126	1,83	33	3,78	26	4,13			
five	70	1,02	21	2,41	20	3,18			
six	49	0,71	14	1,61	12	1,91			
seven	18	0,26	7	0,8	6	0,95			
eight	3	0,04	1	0,11	1	0,16			
nine	6	0,09	3	0,34	3	0,48			
ten	1	0,01	1	0,11	1	0,16			
11	8	0,12	6	0,69	6	0,95			
12	1	0,01	1	0,11	1	0,16			
13	0	0	0	0	0	0			
14	1	0,01	1	0,11	1	0,16			
15	10	0,15	10	1,15	10	1,59			
16	236	3,43	6	0,69	3	0,48			
NitL	47	0,68	42	4,82	????	????			
Total	6882	100	872	100	629	100			

TEPOLI – A06									
Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%			
one	1073	91,71	229	84,5	182	83,49			
two	27	2,31	21	7,75	20	9,17			
three	11	0,94	7	2,58	7	3,21			
four	2	0,17	2	0,74	2	0,92			
five	5	0,43	2	0,74	2	0,92			
six	1	0,09	1	0,37	1	0,46			
seven	0	0	0	0	0	0			
eight	0	0	0	0	0	0			
nine	0	0	0	0	0	0			
ten	0	0	0	0	0	0			
11	0	0	0	0	0	0			
12	1	0,09	1	0,37	1	0,46			
13	6	0,51	1	0,37	1	0,46			
14	0	0	0	0	0	0			
15	1	0,09	1	0,37	1	0,46			
16	29	2,48	2	0,74	1	0,46			
NitL	14	1,2	4	1,48	????	????			
Total	1170	100	271	100	218	100			

A07 - LG

FCE I – A07							FCE II – A07							IELTS I – A07						
Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%
one	311	94,24	116	91,3	98	91,59	one	585	93,2	157	86,74	132	86,84	one	1417	91,6	269	82,26	205	81,67
two	9	2,73	8	6,3	8	7,48	two	14	2,23	13	7,18	13	8,55	two	29	1,87	22	6,73	20	7,97
three	0	0	0	0	0	0	three	0	0	0	0	0	0	three	9	0,58	6	1,83	6	2,39
four	0	0	0	0	0	0	four	2	0,32	2	1,1	1	0,66	four	5	0,32	5	1,53	5	1,99
five	0	0	0	0	0	0	five	1	0,16	1	0,55	1	0,66	five	4	0,26	2	0,61	2	0,8
six	0	0	0	0	0	0	six	0	0	0	0	0	0	six	0	0	0	0	0	0
seven	0	0	0	0	0	0	seven	0	0	0	0	0	0	seven	1	0,06	1	0,31	1	0,4
eight	0	0	0	0	0	0	eight	1	0,16	1	0,55	1	0,66	eight	3	0,19	3	0,92	3	1,2
nine	0	0	0	0	0	0	nine	0	0	0	0	0	0	nine	0	0	0	0	0	0
ten	0	0	0	0	0	0	ten	0	0	0	0	0	0	ten	1	0,06	1	0,31	1	0,4
11	0	0	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0	11	1	0,06	1	0,31	1	0,4
12	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	15	7	1,11	2	1,1	2	1,32	15	7	0,45	5	1,53	5	1,99
16	8	2,42	1	0,79	1	0,93	16	10	1,59	2	1,1	2	1,32	16	52	3,36	3	0,92	2	0,8
NatL	2	0,61	2	1,57	????	????	NatL	8	1,27	3	1,66	????	????	NatL	18	1,16	9	2,75	????	????
Total	330	100	127	100	107	100	Total	628	100	181	100	152	100	Total	1547	100	327	100	251	100

IELTS II – A07							Seminário – A07							TEPOLI – A07						
Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%
one	959	90,39	212	80,3	171	84,24	one	3524	85,16	384	66,67	282	70,15	one	1127	88,18	223	81,68	177	83,1
two	36	3,39	16	6,06	13	6,4	two	183	4,42	58	10,07	50	12,44	two	30	2,35	20	7,33	17	7,98
three	7	0,66	7	2,65	7	3,45	three	32	0,77	21	3,65	19	4,73	three	8	0,63	6	2,2	6	2,82
four	3	0,28	3	1,14	3	1,48	four	25	0,60	15	2,60	14	3,48	four	4	0,31	3	1,1	2	0,94
five	2	0,19	1	0,38	1	0,49	five	58	1,40	13	2,26	8	1,99	five	4	0,31	4	1,47	4	1,88
six	3	0,28	1	0,38	1	0,49	six	22	0,53	4	0,69	4	1	six	1	0,08	1	0,37	1	0,47
seven	4	0,38	3	1,14	2	0,99	seven	6	0,14	3	0,52	3	0,75	seven	3	0,23	1	0,37	1	0,47
eight	0	0	0	0	0	0	eight	4	0,10	1	0,17	1	0,25	eight	3	0,23	1	0,37	1	0,47
nine	0	0	0	0	0	0	nine	0	0,00	0	0,00	0	0	nine	0	0	0	0	0	0
ten	0	0	0	0	0	0	ten	2	0,05	2	0,35	2	0,5	ten	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	11	2	0,05	2	0,35	2	0,5	11	1	0,08	1	0,37	1	0,47
12	0	0	0	0	0	0	12	0	0,00	0	0,00	0	0	12	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	13	1	0,02	1	0,17	1	0,25	13	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	14	0	0,00	0	0,00	0	0	14	0	0	0	0	0	0
15	2	0,19	2	0,76	2	0,99	15	33	0,80	13	2,26	13	3,23	15	2	0,16	1	0,37	1	0,47
16	21	1,98	5	1,89	3	1,48	16	170	4,11	5	0,87	3	0,75	16	71	5,56	4	1,47	2	0,94
NitL	24	2,26	14	5,3	7777?		NitL	76	1,84	54	9,38	7777?		NitL	24	1,88	8	2,93	7777?	
Total	1061	100	264	100	203	100	Total	4138	100	576	100	402	100	Total	1278	100	273	100	213	100

A08 - GL

FCE I – A08							FCE II – A08							IELTS I – A08						
Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%
one	529	91,68	147	84	129	83,23	one	968	91,5	240	81,91	192	82,76	one	959	90,64	198	77,65	161	78,54
two	12	2,08	9	5,14	9	5,81	two	27	2,55	15	5,12	15	6,47	two	26	2,46	20	7,84	19	9,27
three	7	1,21	5	2,86	5	3,23	three	10	0,95	9	3,07	6	2,59	three	12	1,13	8	3,14	8	3,9
four	7	1,21	5	2,86	5	3,23	four	16	1,51	11	3,75	10	4,31	four	12	1,13	6	2,35	6	2,93
five	1	0,17	1	0,57	1	0,65	five	1	0,09	1	0,34	1	0,43	five	3	0,28	2	0,78	2	0,98
six	5	0,87	3	1,71	3	1,94	six	6	0,57	3	1,02	3	1,29	six	3	0,28	3	1,18	3	1,46
seven	1	0,17	1	0,57	1	0,65	seven	0	0	0	0	0	0	seven	0	0	0	0	0	0
eight	0	0	0	0	0	0	eight	0	0	0	0	0	0	eight	1	0,09	1	0,39	1	0,49
nine	0	0	0	0	0	0	nine	0	0	0	0	0	0	nine	0	0	0	0	0	0
ten	0	0	0	0	0	0	ten	2	0,19	1	0,34	1	0,43	ten	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	11	1	0,09	1	0,34	1	0,43	11	1	0,09	1	0,39	1	0,49
12	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0
15	2	0,35	1	0,57	1	0,65	15	2	0,19	1	0,34	1	0,43	15	5	0,47	2	0,78	2	0,98
16	11	1,91	1	0,57	1	0,65	16	11	1,04	2	0,68	2	0,86	16	12	1,13	3	1,18	2	0,98
NatL	2	0,35	2	1,14	????	????	NatL	14	1,32	9	3,07	????	????	NatL	24	2,27	11	4,31	????	????
Total	577	100	175	100	155	100	Total	1058	100	293	100	232	100	Total	1058	100	255	100	205	100

IELTS II – A08					
Word list	Tokens	%	Types	%	Families
one	1175	90,8	245	77,8	199
two	33	2,55	25	7,94	24
three	10	0,77	8	2,54	8
four	12	0,93	6	1,9	6
five	3	0,23	3	0,95	2
six	2	0,15	2	0,63	2
seven	1	0,08	1	0,32	1
eight	1	0,08	1	0,32	1
nine	1	0,08	1	0,32	1
ten	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0
14	3	0,23	1	0,32	1
15	3	0,23	3	0,95	3
16	16	1,24	4	1,27	2
NitL	34	2,63	15	4,76	????
Total	1294	100	315	100	250

Seminário – A08					
Word list	Tokens	%	Types	%	Families
one	2417	82,86	345	66,99	248
two	109	3,74	59	11,46	53
three	143	4,90	34	6,60	27
four	19	0,65	14	2,72	14
five	10	0,34	6	1,17	6
six	51	1,75	11	2,14	10
seven	2	0,07	2	0,39	2
eight	0	0,00	0	0,00	0
nine	2	0,07	2	0,39	2
ten	1	0,03	1	0,19	1
11	18	0,62	5	0,97	5
12	0	0,00	0	0,00	0
13	0	0,00	0	0,00	0
14	0	0,00	0	0,00	0
15	26	0,89	15	2,91	15
16	41	1,41	2	0,39	1
NitL	78	2,67	19	3,69	????
Total	2917	100	515	100	384

TEPOLI – A08					
Word list	Tokens	%	Types	%	Families
one	1150	90,84	224	79,15	175
two	33	2,61	22	7,77	22
three	20	1,58	11	3,89	9
four	5	0,39	5	1,77	5
five	6	0,47	5	1,77	5
six	1	0,08	1	0,35	1
seven	4	0,32	2	0,71	2
eight	9	0,71	2	0,71	2
nine	0	0	0	0	0
ten	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0
13	1	0,08	1	0,35	1
14	0	0	0	0	0
15	3	0,24	2	0,71	2
16	23	1,82	3	1,06	2
NitL	11	0,87	5	1,77	????
Total	1266	100	283	100	226

A09 - JN

FCE I – A09							FCE II – A09							IELTS I – A09						
Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%
one	322	93,6	97	89	83	88,3	one	511	92,9	149	84,18	123	84,83	one	729	93,7	180	86,54	146	85,88
two	10	2,91	5	4,59	5	5,32	two	16	2,91	14	7,91	12	8,28	two	16	2,06	14	6,73	14	8,24
three	4	1,16	3	2,75	3	3,19	three	1	0,18	1	0,56	1	0,69	three	11	1,41	5	2,4	5	2,94
four	0	0	0	0	0	0	four	6	1,09	5	2,82	5	3,45	four	2	0,26	2	0,96	2	1,18
five	0	0	0	0	0	0	five	2	0,36	2	1,13	2	1,38	five	0	0	0	0	0	0
six	1	0,29	1	0,92	1	1,06	six	0	0	0	0	0	0	six	0	0	0	0	0	0
seven	1	0,29	1	0,92	1	1,06	seven	0	0	0	0	0	0	seven	3	0,39	1	0,48	1	0,59
eight	0	0	0	0	0	0	eight	0	0	0	0	0	0	eight	0	0	0	0	0	0
nine	0	0	0	0	0	0	nine	0	0	0	0	0	0	nine	0	0	0	0	0	0
ten	0	0	0	0	0	0	ten	0	0	0	0	0	0	ten	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	15	0	0	0	0	0	0	15	2	0,26	1	0,48	1	0,59
16	6	1,74	2	1,83	1	1,06	16	11	2	3	1,69	2	1,38	16	9	1,16	1	0,48	1	0,59
NatL	0	0	0	0	????	????	NatL	3	0,55	3	1,69	????	????	NatL	6	0,77	4	1,92	????	????
Total	344	100	109	100	94	100	Total	550	100	177	100	145	100	Total	778	100	208	100	170	100

IELTS II – A09						Seminário – A09						TEPOLI – A09								
Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%
one	646	88.86	153	78.06	123	82	one	2649	84,2	428	59,8	328	56,65	one	600	92,74	130	83,33	106	84,13
two	19	2.61	13	6.63	13	8,67	two	193	6,14	118	16,5	107	18,48	two	11	1,7	10	6,41	9	7,14
three	15	2.06	7	3.57	6	4	three	53	1,69	40	5,59	37	6,39	three	4	0,62	3	1,92	3	2,38
four	3	0.41	2	1.02	2	1,33	four	47	1,49	28	3,91	27	4,66	four	3	0,46	3	1,92	3	2,38
five	3	0.41	2	1.02	1	0,67	five	22	0,7	15	2,09	14	2,42	five	3	0,46	2	1,28	2	1,59
six	0	0.00	0	0.00	0	0	six	13	0,41	9	1,26	9	1,55	six	0	0	0	0	0	0
seven	0	0.00	0	0.00	0	0	seven	5	0,16	5	0,7	5	0,86	seven	0	0	0	0	0	0
eight	1	0.14	1	0.51	1	0,67	eight	3	0,1	3	0,42	3	0,52	eight	0	0	0	0	0	0
nine	0	0.00	0	0.00	0	0	nine	7	0,22	5	0,7	5	0,86	nine	0	0	0	0	0	0
ten	0	0.00	0	0.00	0	0	ten	1	0,03	1	0,14	1	0,17	ten	0	0	0	0	0	0
11	0	0.00	0	0.00	0	0	11	5	0,16	4	0,56	4	0,69	11	0	0	0	0	0	0
12	0	0.00	0	0.00	0	0	12	1	0,03	1	0,14	1	0,17	12	2	0,31	1	0,64	1	0,79
13	0	0.00	0	0.00	0	0	13	5	0,16	2	0,28	2	0,35	13	0	0	0	0	0	0
14	0	0.00	0	0.00	0	0	14	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0
15	4	0.55	3	1.53	3	2	15	62	1,97	34	4,75	34	5,87	15	1	0,15	1	0,64	1	0,79
16	21	2.89	2	1.02	1	0,67	16	49	1,56	4	0,56	2	0,35	16	19	2,94	3	1,92	1	0,79
NitL	15	2.06	13	6.63	????		NitL	30	0,95	19	2,65	????		NitL	4	0,62	3	1,92	????	
Total	727	100	196	100	150	100	Total	3145	100	716	100	579	100	Total	647	100	156	100	126	100

A10 - LN

FCE I – A10							FCE II – A10							IELTS I – A10						
Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%
one	130	89,66	73	85,9	66	86,84	one	205	88	88	81,48	77	85,56	one	333	86,27	132	80	109	85,16
two	5	3,45	5	5,88	5	6,58	two	13	5,58	9	8,33	7	7,78	two	9	2,33	8	4,85	8	6,25
three	1	0,69	1	1,18	1	1,32	three	2	0,86	2	1,85	2	2,22	three	3	0,78	3	1,82	3	2,34
four	0	0	0	0	0	0	four	3	1,29	2	1,85	2	2,22	four	3	0,78	2	1,21	2	1,56
five	1	0,69	1	1,18	1	1,32	five	0	0	0	0	0	0	five	0	0	0	0	0	0
six	2	1,38	1	1,18	1	1,32	six	0	0	0	0	0	0	six	3	0,78	2	1,21	2	1,56
seven	0	0	0	0	0	0	seven	0	0	0	0	0	0	seven	0	0	0	0	0	0
eight	0	0	0	0	0	0	eight	0	0	0	0	0	0	eight	0	0	0	0	0	0
nine	0	0	0	0	0	0	nine	1	0,43	1	0,93	1	1,11	nine	0	0	0	0	0	0
ten	0	0	0	0	0	0	ten	0	0	0	0	0	0	ten	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0
13	1	0,69	1	1,18	1	1,32	13	0	0	0	0	0	0	13	1	0,26	1	0,61	1	0,78
14	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	15	0	0	0	0	0	0	15	7	1,81	2	1,21	2	1,56
16	3	2,07	1	1,18	1	1,32	16	5	2,15	2	1,85	1	1,11	16	6	1,55	2	1,21	1	0,78
NatL	2	1,38	2	2,35	77777		NatL	4	1,72	4	3,7	77777		NatL	21	5,44	13	7,88	77777	
Total	145	100	85	100	76	100	Total	233	100	108	100	90	100	Total	386	100	165	100	128	100

IELTS II – A10					
Word list	Tokens	%	Types	%	Families
one	388	90,87	135	82,8	114
two	12	2,81	9	5,52	9
three	1	0,23	1	0,61	1
four	1	0,23	1	0,61	1
five	1	0,23	1	0,61	1
six	0	0	0	0	0
seven	0	0	0	0	0
eight	2	0,47	1	0,61	1
nine	0	0	0	0	0
ten	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
12	1	0,23	1	0,61	1
13	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0
15	8	1,87	5	3,07	5
16	2	0,47	1	0,61	1
NitL	11	2,58	8	4,91	7
Total	427	100	163	100	134

Seminário – A10					
Word list	Tokens	%	Types	%	Families
one	2210	82,56	484	64,19	357
two	190	7,10	124	16,45	107
three	27	1,01	21	2,79	21
four	50	1,87	26	3,45	26
five	25	0,93	19	2,52	16
six	17	0,64	10	1,33	8
seven	17	0,64	6	0,80	5
eight	3	0,11	3	0,40	3
nine	4	0,15	4	0,53	4
ten	2	0,07	2	0,27	2
11	7	0,26	2	0,27	2
12	3	0,11	2	0,27	2
13	1	0,04	1	0,13	1
14	0	0,00	0	0,00	0
15	9	0,34	7	0,93	7
16	65	2,43	4	0,53	2
NitL	47	1,76	39	5,17	7
Total	2677	100	754	100	563

TEPOLI – A10					
Word list	Tokens	%	Types	%	Families
one	578	87,31	169	83,25	135
two	9	1,36	8	3,94	7
three	4	0,6	3	1,48	3
four	5	0,76	2	0,99	2
five	4	0,6	1	0,49	1
six	1	0,15	1	0,49	1
seven	0	0	0	0	0
eight	2	0,3	2	0,99	2
nine	1	0,15	1	0,49	1
ten	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
12	1	0,15	1	0,49	1
13	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0
15	3	0,45	2	0,99	2
16	25	3,78	4	1,97	2
NitL	29	4,38	9	4,43	7
Total	662	100	203	100	157

A11 - PC

FCE I – All							FCE II – All							IELTS I – All						
Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%
one	216	90	78	82,1	69	82,14	one	472	92,9	155	88,07	124	87,94	one	591	95,79	168	90,32	137	91,33
two	21	8,75	14	14,7	14	16,67	two	15	2,95	9	5,11	9	6,38	two	8	1,3	7	3,76	6	4
three	1	0,42	1	1,05	1	1,19	three	1	0,2	1	0,57	1	0,71	three	3	0,49	3	1,61	3	2
four	0	0	0	0	0	0	four	1	0,2	1	0,57	1	0,71	four	1	0,16	1	0,54	1	0,67
five	0	0	0	0	0	0	five	1	0,2	1	0,57	1	0,71	five	2	0,32	2	1,08	2	1,33
six	0	0	0	0	0	0	six	0	0	0	0	0	0	six	0	0	0	0	0	0
seven	0	0	0	0	0	0	seven	0	0	0	0	0	0	seven	0	0	0	0	0	0
eight	0	0	0	0	0	0	eight	0	0	0	0	0	0	eight	0	0	0	0	0	0
nine	0	0	0	0	0	0	nine	1	0,2	1	0,57	1	0,71	nine	0	0	0	0	0	0
ten	0	0	0	0	0	0	ten	0	0	0	0	0	0	ten	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	15	7	1,38	3	1,7	3	2,13	15	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0	0	16	6	1,18	1	0,57	1	0,71	16	7	1,13	1	0,54	1	0,67
NatL	2	0,83	2	2,11	????	????	NatL	4	0,79	4	2,27	????	????	NatL	5	0,81	4	2,15	????	????
Total	240	100	95	100	84	100	Total	508	100	176	100	141	100	Total	617	100	186	100	150	100

IELTS II - All						Seminário - All						TEPOLI - All								
Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%	Word list	Tokens	%	Types	%	Families	%
one	857	89,27	208	78,2	169	80,86	one	3680	91,18	473	75,32	337	73,1	one	870	89,88	203	82,52	162	82,65
two	28	2,92	19	7,14	17	8,13	two	141	3,49	69	10,99	63	13,67	two	22	2,27	17	6,91	15	7,65
three	11	1,15	7	2,63	6	2,87	three	26	0,64	19	3,03	18	3,9	three	11	1,14	5	2,03	5	2,55
four	6	0,63	4	1,5	4	1,91	four	23	0,57	11	1,75	10	2,17	four	3	0,31	3	1,22	2	1,02
five	0	0	0	0	0	0	five	17	0,42	6	0,96	5	1,08	five	6	0,62	4	1,63	4	2,04
six	1	0,1	1	0,38	1	0,48	six	24	0,59	8	1,27	8	1,74	six	0	0	0	0	0	0
seven	1	0,1	1	0,38	1	0,48	seven	2	0,05	2	0,32	2	0,43	seven	0	0	0	0	0	0
eight	0	0	0	0	0	0	eight	9	0,22	5	0,80	4	0,87	eight	0	0	0	0	0	0
nine	0	0	0	0	0	0	nine	5	0,12	4	0,64	3	0,65	nine	1	0,1	1	0,41	1	0,51
ten	0	0	0	0	0	0	ten	1	0,02	1	0,16	1	0,22	ten	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	11	0	0,00	0	0,00	0	0	11	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	12	0	0,00	0	0,00	0	0	12	1	0,1	1	0,41	1	0,51
13	0	0	0	0	0	0	13	0	0,00	0	0,00	0	0	13	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	14	1	0,02	1	0,16	1	0,22	14	0	0	0	0	0	0
15	23	2,4	9	3,38	9	4,31	15	7	0,17	7	1,11	7	1,52	15	8	0,83	4	1,63	4	2,04
16	7	0,73	3	1,13	2	0,96	16	77	1,91	4	0,64	2	0,43	16	33	3,41	4	1,63	2	1,02
NitL	26	2,71	14	5,26	????	????	NitL	23	0,57	18	2,87	????	????	NitL	13	1,34	4	1,63	????	????
Total	960	100	266	100	209	100	Total	4036	100	628	100	461	100	Total	968	100	246	100	196	100

Autorizo a reprodução xerográfica deste trabalho.

São José do Rio Preto, 03 de setembro de 2010

MELISSA ALVES BAFFI BONVINO