



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

José Ricardo de Oliveira Cunha

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EM FAIXAS DE PROFICIÊNCIA NAS
HABILIDADES ESCRITAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

São José do Rio Preto
2021

José Ricardo de Oliveira Cunha

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EM FAIXAS DE PROFICIÊNCIA NAS
HABILIDADES ESCRITAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

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

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto
2021

C972c	Cunha, José Ricardo de Oliveira Critérios de avaliação em faixas de proficiência nas habilidades escritas do professor de língua estrangeira / José Ricardo de Oliveira Cunha. -- São José do Rio Preto, 2021 166 f. : il., tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto Orientador: Douglas Altamiro Consolo 1. Linguística aplicada. 2. Produção escrita - Avaliação. 3. Faixas de proficiência. 4. EPPLE. I. Título.
-------	--

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

Essa ficha não pode ser modificada.

José Ricardo de Oliveira Cunha

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EM FAIXAS DE PROFICIÊNCIA NAS
HABILIDADES ESCRITAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Prof^a. Dr^a. Teresa Helena Buscato Martins
IFSP (Instituto Federal de São Paulo) – Câmpus de Pirituba

Prof^a. Dr^a. Lilia Santos Abreu-Tardelli
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
19 de agosto de 2021.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta importante etapa de minha vida, desejo expressar e aqui registrar meus sinceros agradecimentos a todos e a todas que, de alguma forma, acompanharam, contribuíram ou simplesmente me apoiaram ao longo do desenvolvimento e da realização deste trabalho.

Ainda que possa não parecer, essa foi uma caminhada acadêmica desafiadora, árdua, por vezes solitária e que, em muitos momentos, colocou à prova minhas próprias capacidades. Porém, ao chegar à sua conclusão, fica o sentimento de que os vários obstáculos foram superados, os muitos desafios foram vencidos e que, principalmente, muitos caminharam ao meu lado.

Assim sendo, agradeço

A Deus, nosso Senhor, que me concedeu a vida, a saúde e a possibilidade de superação, sempre.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, que foi muito mais que uma grande inspiração profissional, mas um verdadeiro mentor acadêmico aqui, sempre paciente, solícito, disposto não só a orientar, mas a colaborar, a incentivar, a ensinar e a partilhar sua experiência sempre com respeito e dedicação. Muito obrigado, Prof. Douglas, por ter acreditado em mim.

Às Profas. Dr^a. Teresa Helena Buscato Martins e Dr^a. Priscila Petian Anchieta, que com profunda especialidade na área de avaliação muito contribuíram no Exame de Qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Lilia Santos Abreu-Tardelli, que também contribuiu enormemente no Exame de Qualificação, bem como apoiou-me e orientou-me tanto na árdua disciplina sobre gêneros textuais, como na elaboração em coautoria de meu primeiro artigo científico. Muito obrigado.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, com os quais tive valiosos momentos de aprendizado e de enriquecimento, em especial aos Profs. Dr^a. Solange Aranha, Dr^a. Paula Tavares Pinto e Dr. Edson Rosa Francisco de Souza. Gratidão pela partilha.

Aos docentes do IBILCE, que tive o prazer de reencontrar após décadas desde minha graduação e que sempre apoiaram minha volta à academia. Foi um privilégio poder revê-los todos e todas.

Aos Profs. Dr. Marcelo Concário e Dr^a. Maria Suely Crocci, que foram desde sempre grandes incentivadores e apoiadores, ainda que à distância, desta jornada na pós-graduação. Valeu!

Às Profas. Dr^a. Sandra Mari Kaneko Marques e Dr^a. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, cujos diálogos acerca deste trabalho em duas edições do SELin enriqueceram sobremaneira muitas de minhas reflexões posteriores. Obrigado por suas valiosas contribuições e sugestões.

A todos os discentes deste Programa de Pós-Graduação, que como eu, enfrentaram desafios e alcançaram seu êxito acadêmico, em especial aos novos colegas Diego Fernando de Oliveira, Luciana de Moraes Octaviano e Sidnei Pereira Filho. Gratidão pelo privilégio da amizade.

Aos colegas pesquisadores do grupo “Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: Crenças, Construtos e Competências” (ENAPLE-CCC), cujas reuniões e discussões ajudaram-me ao longo da realização deste trabalho. Em especial ao Prof. Dr. Rodrigo Nascimento de Queiroz, cuja contribuição com a análise de dados enriqueceu de forma sem igual a validade e a confiabilidade do modelo aqui proposto. Meus sinceros agradecimentos a todos e a todas vocês.

Aos colegas de trabalho e demais profissionais com quem divido o honroso labor com o ensino de língua inglesa na educação básica de Ribeirão Preto, diretores, coordenadores, professores, que muito me incentivaram e me ajudaram sempre que precisei. Gratidão imensa a todos vocês.

A todas as pessoas de minha família, próximas ou distantes, pois seu apoio, sua confiança e seu carinho por mim foram sempre decisivos nos momentos que me senti incapaz de seguir adiante nas muitas batalhas da vida. Não chegaria aqui sozinho sem a presença de vocês em minha vida.

Aos funcionários da UNESP, campus de São José do Rio Preto, que colaboram para que este lugar único em minha história se mantivesse preservado desde a graduação. Gratidão perene.

Em especial à minha esposa, Gabriela Machareth Cunha, porque sem você, em todos os sentidos, nada disso teria se concretizado. Dizer muito obrigado parece pouco frente a todo o amor, o apoio, o incentivo, a ajuda, a paciência, a tolerância, o carinho, a presença e o companheirismo irrestritos que você dedicou a mim ao longo de todos estes 30 meses de caminhada acadêmica. Este trabalho é, com certeza, também uma conquista sua, esteja certa.

RESUMO

A qualidade da formação de professores de língua estrangeira (LE) no Brasil vem sendo tema de investigação acadêmica crescente em Linguística Aplicada (LA), bem como de estudos que buscam caracterizar a proficiência linguística de professores de LE. Um grande empenho tem sido dirigido na criação de instrumentos de avaliação com o propósito de aferir essa proficiência como, por exemplo, o exame EPPLE, Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (CONSOLO *et al.*, 2009, 2010), cujo propósito principal é avaliar a proficiência linguística de professores de LE, em específico aqueles atuantes no ensino de língua inglesa (LI), seja em processo de formação nos cursos de Licenciatura em Letras, seja de profissionais já atuantes. Um aspecto relevante na caracterização da proficiência linguística dos professores de LE no processo de avaliação, a respeito do qual talvez não haja tantos trabalhos de investigação e pesquisas acadêmicas como acerca da produção oral, seja o aspecto da produção escrita. Esta pesquisa objetiva investigar os aspectos que caracterizam a proficiência em linguagem escrita do professor de LE, por meio da análise dos critérios de avaliação das tarefas de produção escrita do exame de proficiência EPPLE. Quadros teóricos acerca de avaliação (BONVINO, 2010), proficiência (SCARAMUCCI, 2000), proficiência do professor (CONSOLO, 2004) e de sua linguagem escrita, além de faixas de proficiência (NORTH, 1998) são apresentados e discutidos para melhor embasar estas reflexões. A metodologia de pesquisa empregada é qualitativa e interpretativista, dado que as tarefas de produção escrita que compõem o *corpus* desta análise visam caracterizar aspectos relevantes da proficiência em linguagem escrita de professores de LE. Uma amostra total de 24 testes do exame EPPLE, com tarefas de produção escrita feitas por estudantes de Letras de duas universidades públicas do Brasil entre 2017 e 2018, foi analisada. Os resultados sugerem que o modelo de faixas de proficiência analíticas aqui proposto é capaz de ser aplicado não somente para avaliar as tarefas de produção escrita do EPPLE, como também de ser um instrumento eficaz na caracterização da proficiência em linguagem escrita de professores de LE – especificamente LI. Espera-se que esta pesquisa traga contribuições pertinentes para os estudos de avaliação da proficiência de professores de LE, não somente para caracterizar a proficiência em linguagem escrita de professores de LI, mas também para auxiliar em uma melhor formação de futuros professores pelos cursos de Licenciatura em Letras do país, no tocante a proficiência linguística em LE.

Palavras-chave: Avaliação. Produção escrita. Faixas de proficiência. EPPLE.

ABSTRACT

The quality of pre-service education of foreign language teachers in Brazil has increasingly been the topic of academic discussion in Applied Linguistics, as well as of studies which aims at characterizing the linguistic proficiency of foreign language teachers. A great deal of effort has been driven towards the introduction of assessment tools with the aim of measuring that proficiency, such as The Proficiency Examination for Foreign Language Teachers – EPPLE (CONSOLO *et al.*, 2009, 2010), whose main purpose is to assess the linguistic proficiency of foreign language teachers, in particular of those who work with the English language, whether in pre-service education in Letters courses or in in-service education. A relevant aspect in characterizing that linguistic proficiency of foreign language teachers in the assessment process, about which perhaps there have not been as many research papers as there have been on the oral production, is about the written production. This research study aims at investigating aspects which characterize the proficiency in written language of foreign language teachers, by analyzing the assessment criteria from EPPLE written tasks. A theoretical survey on assessment (BONVINO, 2010), proficiency (SCARAMUCCI, 2000), foreign language teachers' proficiency (CONSOLO, 2004) and their written language, as well as rating scales (NORTH, 1998) is presented and discussed in order to better set the foundations for those reflections. Since the written production tasks which comprise the *corpus* of this paper aims at characterizing relevant aspects of written language proficiency of foreign language teachers, the research methodology adopted is qualitative and interpretive. A total sample of 24 EPPLE exams, containing written production tasks produced by Letters undergraduate students from two public universities in Brazil between 2017 and 2018, was analyzed. The results suggest that the analytical proficiency rating scales model proposed here is capable of not only assessing the written production tasks from EPPLE, but also being an effective tool in characterizing the written language proficiency of foreign language teachers, in particular of the English language. It is hoped that this research brings valuable contributions to the studies of assessment of foreign language teachers' proficiency to characterize the written language proficiency of English language teachers, as well as to improve the preparation of new foreign language teachers from Letters undergraduate courses in the country, as far as foreign language proficiency is concerned.

Keywords: Assessment. Written production. Rating scales. EPPLE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Componentes e subcomponentes da competência na língua	23
FIGURA 2 – Uso não-técnico ou amplo do termo proficiência	24
FIGURA 3 – Uso técnico do termo proficiência	24
FIGURA 4 – Círculo vicioso, proposto por Consolo (2008)	30
FIGURA 5 – Níveis de proficiência do QECR para Línguas	36
FIGURA 6 – Produção Escrita - Descritores	37
FIGURA 7 – Descritores e escala de pontuação para produção escrita - Cambridge B2: <i>First</i>	38
FIGURA 8 – Faixas holísticas de produção escrita - Exame EPPLÉ	41
FIGURA 9 – Características gerais dos participantes - Exame EPPLÉ	48
FIGURA 10 – Tarefa de produção escrita do exame EPPLÉ - Seção 2	51, 72
FIGURA 11 – Tarefa de produção escrita do exame EPPLÉ - Seção 3	52, 73
FIGURA 12 – Faixas analíticas de produção escrita (Exame EPPLÉ) - Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor	57, 128
FIGURA 13 – Faixas analíticas de produção escrita (Exame EPPLÉ) - Coesão e coerência textuais	58
FIGURA 14 – Faixas analíticas de produção escrita (Exame EPPLÉ) - Ortografia e pontuação	58
FIGURA 15 – Faixas analíticas de produção escrita (Exame EPPLÉ) - Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)	59
FIGURA 16 – Faixas analíticas de produção escrita (Exame EPPLÉ) - Cumprimento da tarefa proposta	60
FIGURA 17 – Apresentação das pastas para cada especialista	132
FIGURA 18 – Apresentação das subpastas para cada especialista	133
FIGURA 19 – Disposição dos arquivos na pasta “Seções 2 e 3 - EPPLÉ”	133
FIGURA 20 – Disposição dos arquivos na pasta “Tabela de Notas - EPPLÉ”	134
FIGURA 21 – Porcentagens de concordância - Etapa 1	137
FIGURA 22 – Porcentagens de concordância - Etapa 2	138
FIGURA 23 – Porcentagens de concordância - Etapa 3	140
FIGURA 24 – Porcentagens de concordância - Etapa 4	141

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – EPPL 2017 - Notas das Seções 1, 2 e 3	67
TABELA 2 – EPPL 2017 - Notas das Seções 2 e 3	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFR	<i>Common European Framework of Reference</i>
CAE	<i>C1 Advanced</i> ou <i>Cambridge English: Advanced</i> ou <i>Certificate in Advanced English</i>
ENAPLE-CCC	Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: crenças, construtos e competências
EPPL	Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira
FCE	<i>B2 First</i> ou <i>Cambridge English: First</i> ou <i>First Certificate in English</i>
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LSP	<i>Language for Specific Purposes</i> ou Linguagem para Fins Específicos
MG	Minas Gerais
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
SP	São Paulo

SUMARIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Tema da pesquisa	13
1.2 Justificativa do tema	14
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa	15
1.4 Organização da dissertação	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 O conceito de avaliação	19
2.2 O conceito de proficiência	21
2.3 Avaliação de proficiência	25
2.4 Proficiência linguística do professor	29
2.5 Proficiência em linguagem escrita do professor	32
2.6 Faixas de proficiência	35
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	45
3.1 Natureza da pesquisa	45
3.2 Perfil dos participantes	47
3.3 Descrição do contexto de origem dos dados	48
3.4 O exame EPPLÉ e as seções 2 e 3	50
3.5 Análise preliminar das amostras	53
3.6 Elaboração das faixas de proficiência analítica	55
3.6.1 Adequação discursiva à terminologia da linguagem de professor	56
3.6.2 Coesão e coerência textuais	57
3.6.3 Ortografia e pontuação	58
3.6.4 Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)	59
3.6.5 Cumprimento da tarefa proposta	60
3.7 Procedimentos de triangulação dos dados e apresentação dos especialistas	61

4. ANÁLISE DE DADOS	65
4.1 Reclassificação em faixas de proficiência	65
4.2 Análise dos dados do EPPL	69
4.2.1 Adequação discursiva à terminologia da linguagem de professor	74
4.2.2 Coesão e coerência textuais	81
4.2.3 Ortografia e pontuação	91
4.2.4 Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)	100
4.2.5 Cumprimento da tarefa proposta	111
4.3 Discussão	120
4.3.1 Perfil dos participantes e seu desempenho no teste	120
4.3.2 Sobre a reclassificação em faixas de proficiência	122
4.3.3 Sobre as amostras da seção 2	124
4.3.4 Sobre as amostras da seção 3	126
4.3.5 Sobre o modelo de faixas analíticas e sua aplicabilidade	127
4.3.6 Sobre a análise de dados dos especialistas	132
4.3.6.1 Apresentação dos dados – Etapa 1	137
4.3.6.2 Apresentação dos dados – Etapa 2	138
4.3.6.3 Apresentação dos dados – Etapa 3	139
4.3.6.4 Apresentação dos dados – Etapa 4	141
4.3.6.5 Apresentação dos dados – Discussão geral	143
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
5.1 Resultados alcançados	148
5.2 Limitações da investigação	151
5.3 Encaminhamentos futuros	152
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE	160
APÊNDICE A - <u>TABELA DE NOTAS</u> – <u>EPPL</u>	161
ANEXO	163
ANEXO A - <u>EPPL</u>: Escalas de proficiência para o teste escrito	164

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1 Tema da pesquisa

A qualidade da formação de professores de língua estrangeira (doravante, LE) no Brasil, especialmente de professores de língua inglesa (doravante, LI), vem sendo tema de investigação acadêmica crescente em Linguística Aplicada (doravante, LA). Isto acontece devido a uma grande preocupação quanto ao caráter deficitário da formação de professores de LE em parte dos cursos de Licenciatura em Letras do país, levando-se em conta sobretudo o aspecto linguístico de tal formação (ALMEIDA FILHO, 1992; CONSOLO, 2005, 2017; CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2014, por exemplo).

Reconhecendo que a chamada proficiência linguística está relacionada não apenas ao domínio das estruturas da LE que o professor possua, como também à sua capacidade de utilizar satisfatoriamente tais estruturas ao fazer uso da LE no processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, é importante que o futuro professor demonstre possuir adequados conhecimentos linguísticos da LE com a qual pretende atuar (ALMEIDA FILHO, 1999; FERNANDES, 2016). Assim, faz-se necessário haver alguma forma de avaliação que possa ser aplicada a esse professor, com vistas não apenas a aferir tal proficiência, mas também a atestar sua qualidade.

A avaliação de professores de LE, tanto em processo de formação nos cursos de graduação, como já em atuação profissional, tornou-se objeto de inquietação acadêmica de vários estudiosos na última década no país, interessados em trazer o tema para uma discussão mais ampla, dada a constatação de que se faz cada vez mais necessária, nos cursos de Licenciatura em Letras, a presença de instrumentos de avaliação capazes de verificar a qualidade da formação linguística desses futuros professores (por exemplo, CONSOLO, 2004; SCARAMUCCI, 2006; TEIXEIRA DA SILVA, 2007; MARTINS, 2017).

Segundo Quevedo-Camargo (2017), um dos objetivos da avaliação de professores é “influenciar o desempenho e o crescimento profissional de professores em determinadas posições, como alunos-professores, professores em início de carreira ou de professores já atuantes” (*op. cit.*, p. 49). A avaliação é um procedimento que pode, além de estabelecer o nível de proficiência linguística do professor de LE, ajudar esse profissional a buscar um aperfeiçoamento constante e um desenvolvimento crescente de seus conhecimentos linguísticos. Desta maneira, a avaliação poderá servir como instrumento de referência fidedigno

e capaz de mostrar exatamente em quais áreas de conhecimento linguístico esse professor precisa melhorar.

1.2 Justificativa do tema

Um grande empenho tem sido dirigido para a criação de mecanismos de avaliação de professores de LE, especialmente para os que atuam no ensino de LI. Estudos em LA buscam caracterizar a proficiência linguística desses profissionais, bem como criar instrumentos de avaliação com o propósito de verificar essa proficiência - como, por exemplo, o exame EPPLE (CONSOLO *et al.*, 2009, 2010), que é o Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira, cujo propósito principal é avaliar a proficiência linguístico-comunicativa do professor de LE, tanto em processo de formação nos cursos de Licenciatura em Letras, como para aqueles que já estão atuantes no contexto profissional (CONSOLO, 2010; CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2014). É preciso, contudo, que critérios adequados sejam definidos para que tal avaliação possa contribuir não apenas para atestar adequadamente a proficiência linguística do professor de LE, mas que também possa ser um instrumento válido e confiável no sentido de auxiliar no processo de melhoria da formação dos futuros professores por parte dos cursos de Licenciatura em Letras no país (SCARAMUCCI, 2004).

Esta pesquisa tem o intuito de contribuir com as investigações acadêmicas em curso acerca da proficiência linguística do professor de LE, buscando refletir sobre aspectos da produção escrita que caracterizem a proficiência em linguagem escrita do professor de LE, assim como ressaltar a importância da habilidade escrita para um melhor exercício de sua prática profissional. O interesse em discutir aqui este aspecto da proficiência de professores de LE se justifica pelo fato de ainda haver um número reduzido de trabalhos de investigação e pesquisas acadêmicas que discorram, em específico, acerca da produção escrita, quando se é comparado ao extenso número de trabalhos e pesquisas existentes e que versam sobre a produção oral desse mesmo profissional de ensino, no âmbito do processo de avaliação de um exame de proficiência voltado a professores de LE, o EPPLE em específico.

Além disso, este pesquisador tem particular interesse em investigar esses aspectos da proficiência linguística do professor de LE graças à atuação profissional como examinador de proficiência linguística do departamento de exames da Universidade de Cambridge (*Cambridge Assessment English*), bem como a partir do desejo de voltar à academia após duas décadas desde a primeira graduação. Ao longo desse período e em atuação também como professor de LI em diversas modalidades de cursos, incluindo preparatórios para diversos exames de proficiência

linguística, houve uma ocasião para participar em um processo seletivo com o objetivo de recrutar profissionais para atuar como corretores de tarefas de produção escrita em exames de proficiência da Universidade de Cambridge. Porém, após duas tentativas sem êxito no processo seletivo, a definitiva reprovação serviu como estímulo a buscar subsídios teóricos que pudessem ajudar a entender os motivos que resultaram nesse insucesso, o que também contribuiu para que a volta à academia finalmente se concretizasse por meio de um projeto de pesquisa.

Iniciou-se, neste momento, a concepção deste trabalho de investigação acadêmica que, em linhas gerais, reúne tanto uma forte inquietação surgida no ambiente de atuação profissional deste pesquisador – isto é, nas áreas de avaliação de proficiência e de ensino e aprendizagem de LI – como também uma crescente vontade de contribuir de forma significativa e relevante com as pesquisas já em curso acerca da avaliação da proficiência linguística de professores de LE. Além disso, e como já dito antes, o interesse na discussão em específico acerca da avaliação da proficiência em linguagem escrita de professores de LE foi também ao encontro da necessidade de se ampliar a discussão acadêmica sobre este aspecto, sobretudo no escopo do projeto do exame EPPLE.

1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é investigar os aspectos que caracterizam a proficiência em linguagem escrita do professor de LE, bem como discutir como avaliar a proficiência linguística da produção escrita desse professor, em especial do professor de LI, por meio da análise dos critérios de avaliação das tarefas de produção escrita do exame de proficiência EPPLE. A partir desse objetivo geral, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os critérios usados para avaliar a proficiência em linguagem escrita de um professor de LE, com base nas características da produção escrita presentes em tarefas do exame de proficiência EPPLE;
- Propor um modelo de faixas de proficiência, de caráter analítico, elaborado especificamente para avaliar as tarefas de produção escrita do exame EPPLE e que contemple aspectos que caracterizam a proficiência em linguagem escrita do professor de LE.

Tais objetivos específicos buscam responder a duas perguntas centrais dessa pesquisa:

- 1) Como avaliar a proficiência em linguagem escrita de um professor de LE, em especial do professor de LI?
- 2) Quais são os critérios de avaliação de proficiência em linguagem escrita, de caráter analítico, das tarefas de produção escrita em um exame de proficiência para professores de LE?

Para tanto, selecionou-se uma amostra de 24 testes escritos do exame EPPLÉ, contendo tarefas de produção escrita de duas seções desse teste feitas por estudantes de Letras de duas universidades públicas do Brasil, entre os anos de 2017 e 2018. As amostras selecionadas fazem parte de um banco de dados do projeto do exame EPPLÉ, disponíveis aos membros do grupo de pesquisa intitulado “Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: crenças, construtos e competências” (CNPq/UNESP), de sigla ENAPLE-CCC (Protocolo do CEP-IBILCE: 007.0.229.325-11 / Parecer nº 057/11). Essas tarefas foram então analisadas com base no modelo de faixas de proficiência, de caráter analítico, proposto por esta investigação. Com isso, buscou-se verificar a viabilidade do modelo em avaliar os aspectos da produção escrita, visando caracterizar a proficiência nas habilidades escritas do professor de LE, especificamente de LI.

1.4 Organização da dissertação

A presente dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, a introdução à investigação foi feita, tendo como subitens uma descrição sobre o tema desta pesquisa – no qual foi apresentado, em linhas gerais, o contexto de proficiência linguística e de avaliação de professores de LE em processo de formação nos cursos de Licenciatura em Letras no Brasil – seguido da justificativa do tema escolhido – isto é, o interesse desta investigação em discutir aspectos que caracterizam a proficiência em linguagem escrita de professores de LE, bem como de se aferir esta proficiência por meio de um exame específico para este fim, o EPPLÉ – e tendo por fim os objetivos e as perguntas de pesquisa apresentados – que são os elementos norteadores de toda a investigação.

No capítulo de Fundamentação Teórica, conceitos pertinentes e que embasam esta investigação são trazidos à baila, tais como avaliação – e sua importância em conjunto com os processos de ensino e de aprendizagem no processo de formação de estudantes, proficiência – no qual é traçado um breve panorama histórico em busca do entendimento de seu conceito, bem como suas definições técnica e não-técnica (SCARAMUCCI, 2000) são cotejadas, avaliação de proficiência, proficiência do professor e de sua linguagem escrita – todos em consonância com os dois conceitos anteriores e, ao mesmo tempo, buscando uma maior especificidade com os objetivos da investigação, além de uma reflexão ao final acerca de faixas de proficiência – conceito este de suma importância para a elaboração do modelo de faixas analíticas aqui proposto.

No capítulo de Metodologia de Pesquisa, informações acerca da natureza metodológica desta investigação e do perfil dos participantes são apresentadas, além de uma descrição

detalhada do contexto de origem dos dados, incluindo a apresentação das seções do exame EPPLÉ consideradas para a análise realizada. Apresenta-se também, neste capítulo, o modelo de faixas de proficiência, de caráter analítico, que será adotado durante a análise dos dados e, por fim, os procedimentos para a validação do referido modelo, com a colaboração de outros examinadores especialistas no exame em questão.

No capítulo de Análise de Dados, são apresentadas a análise e a discussão dos dados com base nas teorias apresentadas no capítulo de Fundamentação Teórica. Em um primeiro momento, é apresentada uma reclassificação das amostras analisadas com base em critérios melhor detalhados no capítulo de Metodologia de Pesquisa. Na sequência, a análise de dados das amostras coletadas é feita de forma mais ampla e detalhada para, logo depois, a discussão do conjunto dos dados ser conduzida, incluindo ao final uma seção que discute em específico a análise das amostras feita pelos examinadores especialistas supramencionados.

Finalmente, a pesquisa é concluída no quinto capítulo, no qual são apresentados os resultados alcançados com a investigação, sendo trazidas, em seguida, suas limitações e sendo, por fim, apresentadas as considerações finais, juntamente com as sugestões de encaminhamentos para pesquisas futuras.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa e a análise subsequente dos dados desta investigação são apresentados e discutidos. Realizou-se uma revisão crítica da literatura pertinente sobre avaliação, sobre proficiência e, em sequência, subseções sobre avaliação de proficiência, proficiência do professor e de sua linguagem escrita e, finalmente, uma seção sobre faixas de proficiência.

2.1 O conceito de avaliação

O termo avaliação pode ser entendido, conforme Kraemer (2005, p. 3), como a atribuição de valor e de mérito a um objeto em estudo, buscando aferir a qualidade de seu resultado (como, por exemplo, se houve aprendizagem de um programa de ensino conduzido por um professor durante um dado período letivo). Uma avaliação pode ser vista como um instrumento, ou um processo por meio do qual busca-se verificar um progresso, uma competência, ou um nível de proficiência linguística, bem como atribuir um juízo de valor a um processo com base em uma coleta de evidências, a partir de desempenhos, e de sua interpretação (SCARAMUCCI, 1998). A avaliação pode, também, informar o quão próximos ou distantes os processos de ensino e de aprendizagem estão dos objetivos educacionais previamente estabelecidos, podendo descrever os objetos de conhecimento adquiridos pelos aprendizes e indicar se, de fato, houve aprendizagem e se essa é, possivelmente, resultado de um ensino eficaz; e se não houve, como o ensino pode ser repensado em função das dificuldades enfrentadas ao longo do processo, ou das eventuais falhas e outros problemas detectados na assimilação desses conhecimentos.

É relevante que seja feita neste momento uma distinção entre os conceitos de avaliação e de testagem. Se, por um lado, a avaliação está relacionada a esse processo de julgamento feito a partir do conhecimento e das habilidades adquiridas (SHOHAMY, 2006, p. 1) e que permite que um juízo de valor seja atribuído por parte de quem o conduz, a testagem está mais diretamente relacionada ao instrumento com o qual se procede de fato a medição desse conhecimento a ser avaliado. Em outras palavras, a avaliação é um conceito mais amplo, no qual a testagem está incluída como um exemplo de instrumento avaliativo. A avaliação, contudo, não necessariamente remete ao emprego de uma testagem. Conforme Veloso (2010, p. 75), a avaliação e a testagem são processos complementares.

Segundo Luckesi (2000), a avaliação é um recurso útil, necessário e vinculado a práticas educativas, e que essa é diferente do exame na medida que a primeira é “inclusiva, dinâmica e

construtiva”, enquanto o último é “excludente, não construtivo” e que seleciona e classifica. Ainda segundo o teórico, o ato de avaliar implica em “dois processos articulados e indissociáveis” (p. 2), que são *diagnosticar* (isto é, há uma constatação e uma qualificação do objeto) e *decidir* (isto é, após a qualificação do objeto, é necessário decidir o que fazer a respeito). O autor conclui, dizendo que a prática da avaliação

[...] deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação [...] é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. (LUCKESI, *op. cit.*, p. 7).

De acordo com Scaramucci (2006), a prática da avaliação, no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem, deixa de ser um elemento isolado e associado somente a uma simples medição por meio de testes e notas em uma etapa final independente, e passa a ser vista nos tempos atuais como uma tarefa a ser cumprida ao longo do percurso educacional, ou ainda um instrumento usado de uma maneira mais dinâmica, contínua e passivo de ser negociado. A avaliação não desempenha apenas um papel central nos processos de ensino e de aprendizagem, mas também é um elemento integrador entre eles, constituindo um tripé de elementos indissociáveis que, em conjunto, visam atingir a produção de conhecimento e aferir a qualidade tanto na educação, como no rendimento dos estudantes.

A discussão sobre a importância da avaliação no contexto de uma sociedade não é recente, sobretudo quando se consideram contextos educacionais e acadêmicos. Segundo Bonvino (2010), ao se levar em conta as situações de ensino e de aprendizagem de línguas em específico, a avaliação é uma das práticas sociais de maior importância. Além disso, é relevante ressaltar que a avaliação não seja, como é tradicionalmente considerada, um episódio que ocorre somente e apenas no final de um período letivo, visando a obtenção de uma pontuação após a realização de um teste, mas que também considere o percurso do desenvolvimento do aprendiz como um todo e na sua constante observação, levando-se em conta não apenas o conteúdo, mas também focando no estudante (BONVINO, *op. cit.*). Para Scaramucci (2006 *apud* QUEVEDO-CAMARGO, 2017, p. 43), após um exame minucioso dos currículos de formação de professores de línguas, não existe clara preocupação com questões relativas à avaliação. Ela ainda reforça que tais questões “devem ser trabalhadas consistentemente pelos formadores durante a formação inicial do professor” (QUEVEDO-CAMARGO, *op. cit.*, p. 44).

Em suma, a avaliação deve ser vista em permanente articulação com os processos de ensino e de aprendizagem, na medida que aquela é capaz de informar acerca do quão alinhado,

ou não, os outros dois estão com os objetivos educacionais estabelecidos segundo o planejamento de programas escolares e de aulas, em vez de centrar-se em uma mera e isolada verificação de conteúdos em episódios fragmentados, ou de objetos de conhecimento fora de contexto para os aprendizes (QUEVEDO-CAMARGO, 2019). Conforme Cristóvão (2017), essa visão da avaliação é distinta daquela em que ela é tomada e concebida como “um instrumento de mensuração do desempenho do estudante a fim de classificá-lo conforme uma régua adotada” (p. 8), e que ao lado de atividades docentes adequadas, a avaliação possa contribuir para a boa formação dos estudantes.

2.2 O conceito de proficiência

O termo proficiência, em contextos de ensino e de aprendizagem de uma LE, é discutido em trabalhos de estudiosos como, por exemplo, Scaramucci (2000), Consolo (2002, 2003, 2005, 2006, 2007), Anchieta (2017) e Quevedo-Camargo (2017, 2019). Variáveis como ensino, contexto, características, condições e processo de aprendizagem estão todas relacionadas com proficiência, cujo conceito representa, em linhas gerais, “uma fonte de classificações para aprendizes proficientes” ou não (ANCHIETA, 2017(b), p. 97). A definição do conceito de proficiência, entretanto, não é simples. Com o intuito de contribuir para o seu melhor entendimento, é pertinente fazer aqui uma distinção entre proficiência e competência, com base em uma breve análise de como essa distinção é apresentada e discutida na literatura.

Quevedo-Camargo (2019) apresenta o chamado “começo de tudo” ao retomar Saussure ([1916] 2006) e sua já conhecida dicotomia entre língua e fala. Para Saussure, a preocupação dos estudos da Linguística deveria ser a língua, isto é, o sistema, o conjunto de todos os signos, pois esta possui base irrefutável para ser objeto de estudo de uma ciência específica. Para o teórico, contudo, a fala, isto é, o uso individual, não poderia ser objeto de um estudo realmente científico (ILARI, 2004). Afirmava-se, naquele momento, uma separação entre as dimensões social e individual do funcionamento da linguagem¹ (QUEVEDO-CAMARGO, *op. cit.*, pg. 29).

O destaque ao sistema é novamente trazido à tona pelos estudos de Chomsky (1965, *apud* SCARAMUCCI, 2000, p. 17), que foi o primeiro a discutir, no âmbito do gerativismo e da gramática universal, as noções de competência e desempenho, “responsável por uma revolução

¹ Destaca-se que a autora não está considerando aqui a descoberta dos novos manuscritos de Saussure, a partir dos quais a visão separatista social-individual, ou a dicotomia língua-fala tal qual fora apresentada em seu Curso de Linguística Geral, é revista.

na conceituação de proficiência” (SCARAMUCCI, *op. cit.*). Ao explicar esta dicotomia, o teórico afirmou haver uma relação com a distinção língua-fala de Saussure, definindo competência como sendo o conhecimento estrutural da língua por parte de seu falante, e desempenho como sendo o “uso real da língua em situações concretas” (QUEVEDO-CAMARGO, *op. cit.*). Em outras palavras, o conceito de competência de Chomsky desconsidera as variações sociais e situacionais da linguagem e privilegia um conceito mais estático e mais próximo de um domínio da linguagem por um falante tido ideal, relegando a habilidade de uso para o domínio do desempenho.

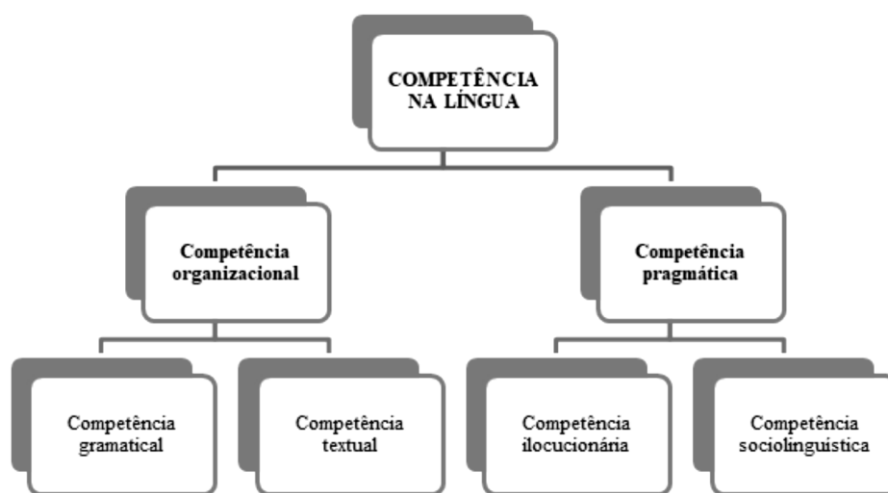
A partir destas conceituações, muitos foram os embates teóricos na busca por uma melhor compreensão e por uma definição mais clara do que é ser proficiente em uma língua. Tais discussões também suscitaram críticas à visão de competência trazida por Chomsky. Hymes (1972 *apud* SCARAMUCCI, 2000, p. 17) destacou-se por logo criticar esse “reducionismo” chomskyano. Para ele, conhecer as regras gramaticais não era o bastante para assegurar que uma pessoa se comunicasse com perfeição, além de argumentar que aspectos cognitivos, bem como sociais, influenciariam tanto a competência quanto o desempenho. Conforme Scaramucci (*op. cit.*), Hymes foi o precursor do conceito de “competência comunicativa”, ou seja, a capacidade de produção de significado a partir da interação entre falantes de uma língua (“*ability for use*”), incorporando, desta maneira, “fatores socioculturais e situacionais”, preteridos por Chomsky.

Com base no conceito de competência comunicativa, os linguistas Canale e Swain (1980) apresentam um modelo teórico que, “minimamente inclui três competências principais: competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica” (CANALE e SWAIN, *op. cit.*, pg. 28). Em suma, a primeira competência trata do conhecimento das estruturas linguísticas propriamente ditas, isto é, dos itens lexicais e das regras de gramática; a segunda competência aborda o uso da língua em certas situações sociais, considerando os conhecimentos tanto das “regras de uso sociocultural” quanto das “regras de discurso” (pg. 30); finalmente, a terceira competência refere-se a estratégias verbais e não verbais que podem ser usadas para compensar possíveis falhas de comunicação. Ao lado do modelo reelaborado por Canale (1983), no qual há uma quarta competência (que é a discursiva, diferenciada da sociolinguística), a grande contribuição dos dois modelos foi o de considerar a comunicação como sendo um processo dinâmico, e que possibilita o uso da língua em situações da vida real pelos aprendizes (QUEVEDO-CAMARGO, *op. cit.*).

Numa tentativa de melhor investigar proficiência, é apresentado na década de 1990 o modelo de habilidade linguístico-comunicativa proposto por Bachman (1990), e que

representou um grande avanço na compreensão do que é ser proficiente em uma língua. Formado por três componentes, é tido como mais complexo, porém mais claro e mais abrangente do que os modelos de Canale e Swain (1980) e de Canale (1983). Na figura 1, a seguir, apresenta-se um esquema do modelo de Bachman (1990) em detalhes, em um de seus componentes, competência na língua, competência linguística ou “competência de linguagem”²:

Figura 1: Componentes e subcomponentes da competência na língua.



Fonte: QUEVEDO-CAMARGO, 2019, pg. 34.

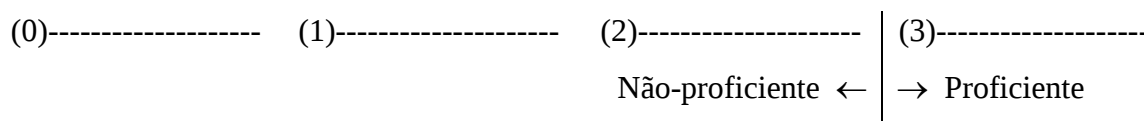
Pelo diagrama, é possível observar que a competência na língua se subdivide em competência organizacional (isto é, organização dos sinais linguísticos para uma comunicação eficiente, representada pela competência gramatical e pela competência textual) e competência pragmática (isto é, referente aos usuários de uma língua e ao seu contexto de comunicação, representada pela competência ilocucionária e pela competência sociolinguística). Conforme Quevedo-Camargo, o modelo de Bachman ainda traz a competência estratégica (isto é, a capacidade do usuário em negociar significados) e os chamados mecanismos psicofisiológicos (ou seja, a realização das duas competências anteriores por meio dos canais auditivo e visual), e esse modelo é considerado até hoje bastante importante no estudo e na elaboração de testes e exames de proficiência.

Ainda em busca do entendimento do conceito de proficiência, Scaramucci (2000) coteja as definições não-técnica e técnica do que seja proficiência. A primeira definição estaria mais relacionada a existência de uma “linha de corte” em uma escala imaginária, abaixo da qual um

² Bachman (1990) utiliza o termo “*language competence*” no original (QUEVEDO-CAMARGO, *op. cit.*, pg. 33).

indivíduo seria classificado, em referência a um “falante nativo ideal”, como um usuário “não-proficiente” de uma língua em termos absolutos, apontando, assim, para uma ideia de proficiência como sendo “monolítica, estável e única”. Esta definição não-técnica parte de julgamentos impressionistas com base em uma visão holística do desempenho de uso da LE (SCARAMUCCI, *op. cit.*, p. 13). A figura 2, a seguir, ilustra a definição não-técnica de proficiência.

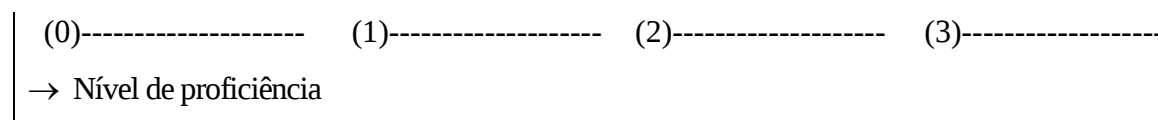
Figura 2: Uso não-técnico ou amplo do termo proficiência.



Fonte: SCARAMUCCI, 2000, pg. 14.

Já a segunda definição de proficiência, isto é, a técnica, privilegiaria um indivíduo capaz de demonstrar um adequado controle operacional da língua em uma situação específica, sendo posteriormente classificado por níveis (ou faixas) de proficiência crescentes, à medida que demonstre possuir um maior domínio, ou uma maior competência da LE, levando-se em conta o propósito da situação real de uso desta língua. A figura 3, a seguir, ilustra a definição técnica de proficiência.

Figura 3: Uso técnico do termo proficiência.



Fonte: SCARAMUCCI, 2000, pg. 14.

Em outras palavras, enquanto a definição não-técnica de proficiência aponta para um aspecto de “tudo-ou-nada”, a definição técnica considera a capacidade de uso futuro da língua por um indivíduo, levando-se em conta a especificidade do contexto, em uma situação possível de ser medida através de uma escala de gradação dessa proficiência (SCARAMUCCI, 2000). Ainda segundo a autora, programas de ensino a serem implementados, ou ainda diretrizes para um melhor desenvolvimento e formação de professores seriam todos impensáveis sem se levar em conta o conceito de proficiência e sem haver uma atenção quanto aos níveis de proficiência iniciais e finais daqueles que irão fazer parte do processo de avaliação. Assim sendo,

não se poderia pensar [...] em políticas linguísticas ou educacionais para o ensino de língua estrangeira ou ainda [...] em políticas para o desenvolvimento do professor nesses contextos sem esbarrar-se na necessidade de se ter um conceito de proficiência orientando as decisões tomadas. (SCARAMUCCI, *op. cit.*, p. 12).

A partir deste breve panorama, procurou-se não somente apontar a dificuldade na busca por uma conceituação de proficiência, mas sobretudo ratificar o interesse desta investigação em seguir a definição técnica desse conceito (SCARAMUCCI, 2000) para a discussão aqui proposta. Ao se tratar de exames de proficiência linguística nos quais os candidatos são levados a demonstrar o uso futuro da língua em situações reais e sendo classificados em diferentes níveis de proficiência conforme a complexidade da situação desse uso (e que é o caso do exame EPPLE, isto é, o objeto de estudo desta investigação), torna-se pertinente adotar nesta análise a definição técnica do conceito de proficiência.

2.3 Avaliação de proficiência

Uma avaliação de proficiência de uma LE pressupõe aferir, por meio de um exame ou de um teste, a capacidade de um candidato em realizar, de forma competente, determinadas tarefas de uso futuro daquela língua e ser posteriormente classificado em níveis (ou faixas) de proficiência conforme seu desempenho nessa avaliação. A caracterização do que seja essa proficiência, bem como sobre sua importância para a área de avaliação tem motivado pesquisas, trabalhos e outras reflexões acadêmicas em LA (por exemplo, CONSOLO, 2003, 2005, 2007; TEIXEIRA DA SILVA, 2007; BORGES-ALMEIDA, 2009; ANCHIETA, 2017). A proficiência, conforme já discutido, relaciona-se ao uso futuro da língua, e a avaliação de proficiência busca aferir as “necessidades reais de uso da língua enfrentadas pelo indivíduo após a realização desse tipo de avaliação”, devendo, assim, estar pautada nesse uso futuro da língua (BONVINO, 2010).

A avaliação de proficiência linguística de indivíduos não-nativos de uma dada LE não é em si uma novidade. Exames de proficiência em LI, tais como os da Universidade de Cambridge (*B2 First* – ou *Cambridge English: First (FCE)*, *C1 Advanced* – ou *Cambridge English: Advanced (CAE)*³, entre outros), existem há décadas e são bastante conhecidos aqui no Brasil (MARTINS, 2017). Nesses exames, são avaliadas as quatro habilidades linguísticas – isto é, leitura, produção escrita, compreensão auditiva e expressão oral – em situações de

³ Para mais informações sobre os exames FCE e CAE e outros de Cambridge, visite: www.cambridgeenglish.org/br.

verossimilhança com usos reais da língua, sendo que ao final de toda a avaliação, o candidato será classificado em um nível de proficiência conforme o QECR⁴, que será discutido mais adiante neste capítulo.

Dentre as quatro habilidades linguísticas citadas, a de produção escrita avalia a capacidade de o candidato realizar tarefas a partir de contextos de uso futuro da língua com base em situações reais (como, por exemplo, produzir um texto no qual tecerá argumentos favoráveis, ou não, acerca da tomada de decisão de uma autoridade local e que o afetará, ou ainda um texto no qual faz uma reclamação de um mau atendimento a ele prestado). Tais situações são apresentadas no escopo de um dos testes que compõem esses exames, em específico no teste de produção escrita (ou o “*writing exam*”).

Contudo, uma avaliação com o objetivo único de aferir a proficiência linguística de um professor de LE em um contexto de atuação genuinamente brasileiro ainda é considerada uma novidade no país (MARTINS, *op. cit.*). Acerca dos exames de proficiência linguística em LI, a autora pondera que não se deve desconsiderar

[...] as contribuições desses exames, ou das organizações onde esses “exames internacionais” são produzidos – tanto na criação dos mesmos quanto na implementação no cenário mundial – inclusive no Brasil; nos preocupamos, contudo, com os graus de validade desses exames na área específica para professores de Inglês como Língua Estrangeira. (MARTINS, *op. cit.*, p. 5).

Foi com esse propósito e a partir de estudos e várias discussões de diversos pesquisadores preocupados com o ensino e a aprendizagem de LE no Brasil, dentre eles os membros do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC (Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: crenças, construtos e competências, CNPq-UNESP), que se desenvolveu o exame EPPL, que é o Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (CONSOLO *et al.*, 2009, 2010), concretizado primeiramente em estudos-piloto com utilização de versões de testes e itens para avaliação da proficiência linguística do professor de LE para, em seguida, ser aplicado em forma de um exame de caráter comunicativo (MARTINS, 2017).

Uma das propostas do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC, sobre o EPPL, é a elaboração de um exame que tenha a finalidade específica de avaliar a proficiência linguístico-comunicativa do professor de LE que atuará no cenário brasileiro (CONSOLO, 2010), e que leve em consideração não apenas o perfil dos profissionais inseridos no contexto de ensino e de

⁴ Quadro Europeu Comum de Referência. Para mais informações, vide Council of Europe (2001).

aprendizagem de línguas, mas também que contemple subsídios teóricos, experimentais, além de referenciais na literatura e outros exames de proficiência nacionais e internacionais.

Consonante à perspectiva da elaboração de um exame para avaliar a proficiência linguística do professor de LE, é pertinente discutir brevemente o conceito de exame para fins específicos (*LSP - Language for Specific Purposes*). Conforme Douglas (2000), trata-se de um exame em que

o conteúdo e os métodos são derivados de uma análise de uso específico da língua-alvo em determinadas situações, de forma que as tarefas do exame e o conteúdo sejam representantes autênticos de tarefas na situação-alvo permitindo, por um lado, uma interação entre a habilidade linguística do candidato e o conhecimento do conteúdo de uma situação específica e por outro lado as tarefas do exame [...]. (DOUGLAS, *op. cit.*, p. 19)⁵

Em outras palavras, o autor argumenta que esse tipo de exame permite que inferências sejam feitas acerca da habilidade do candidato em fazer uso da língua em um domínio específico. Segundo Fernandes (2016, p. 35), um exame para fins específicos tem seu conteúdo baseado na análise de necessidades linguísticas requeridas para atuação em uma área específica. Essa característica é encontrada no EPPL, pois suas tarefas não somente visam simular atividades de uso de linguagem típica de sala de aula em LE, como também levar seus candidatos a demonstrar o domínio de uso desta linguagem, através de temáticas relacionadas ao contexto específico de atuação de professores de LE.

Um outro aspecto fundamental a ser considerado em um exame é pensar no quão bem ele contempla o conhecimento e as habilidades que busca avaliar por meio de suas tarefas. Assim, é indispensável que se reflita acerca do construto deste exame de forma atenta e cuidadosa, com vistas a uma melhor elaboração dessas tarefas, bem como assegurar que esse construto seja contemplado de maneira tanto adequada quanto balanceada (LIM, 2012, p. 7).

O entendimento do que seja o construto se refere a um conceito teórico não observável acerca de um aspecto do comportamento humano (SCARAMUCCI, 2009, p. 35) e que representa um comportamento ou uma habilidade a ser medida, ou avaliada em um teste ou exame (BONVINO, 2010, p. 45). Messick (1989), ao pensar acerca do construto de um exame, considera-o seu elemento central, isto é, sua “espinha dorsal”, englobando concepções acerca de língua e de linguagem, uso e avaliação da língua em testes (cf. BORGES-ALMEIDA, 2009).

⁵ De acordo com o original: “A specific purpose language test is one which test content and methods are derived from an analysis of a specific purpose target language use situation, so that test tasks and content are authentically representative of tasks in the target situation, allowing for an interaction between the test taker’s language ability and specific purpose content knowledge, on the one hand, and the test tasks on the other.”

De acordo com Cunha (2019), Bachman (1990) propõe que a determinação do construto seja o ponto inicial para se desenvolver um exame ou teste.

Desta forma, o construto de um exame é constituído de aspectos a serem definidos quando da elaboração desse instrumento de avaliação, sendo esse construto situado e definido localmente, e não compartilhado de forma universal (SCARAMUCCI, *op. cit.*). Tais aspectos constituirão os conhecimentos e as habilidades a serem avaliados e é o conhecimento desse construto que ajudará a determinar de que forma esses conhecimentos e habilidades poderão ser medidos e avaliados em um exame por meio de suas tarefas (LIM, *op. cit.*). Segundo Anchieta (2015), o construto, de fato, “descreve e permite verificar se um instrumento realmente avalia aquilo que é proposto avaliar” (p. 19). A autora argumenta que um dos objetivos de um teste de proficiência escrito em LE é avaliar “a capacidade de produzir textos adequados ao contexto e ao interlocutor, de forma a atingir satisfatoriamente seu propósito comunicativo, por exemplo, esse construto deve ser revelado por meio das tarefas do teste” (ANCHIETA, 2017, p. 157). O construto de proficiência constitui-se, assim, um aspecto relevante a ser aqui considerado.

Em se tratando do EPPLE, conforme Anchieta (2015, p. 255), o seu construto está em consonância com a visão de Stern (1983), segundo a qual proficiência relaciona-se ao desempenho efetivo de um falante de uma determinada língua, cujo uso contempla ações realizadas por seus falantes e que desenvolvem um conjunto de competências comunicativas nessa língua. A visão de Scaramucci (1999, *apud* ANCHIETA, 2017, p. 149) acerca de algumas características que compõem um exame de base comunicativa – e encontradas no construto do EPPLE – corrobora a visão de Stern supracitada. De acordo com a teórica, tais características envolvem conteúdos autênticos e contextualizados, capacidade de uso real da língua, ênfase na comunicação, domínio das formas, dos significados linguísticos e cognitivos, resultados expressos em faixas de proficiência. Por tudo isso, ressalta-se que para os objetivos desta investigação, o construto a ser considerado aqui é o do teste de produção escrita do exame EPPLE.

O teste de produção escrita do EPPLE é composto por três seções (1, 2 e 3), das quais somente a primeira não será contemplada nessa investigação, uma vez que não há nela qualquer produção escrita típica de professores de LE, por se tratar de um teste de leitura e compreensão de textos. Na segunda seção, é solicitado ao candidato que produza um texto, em situação contextualizada com o trabalho de professor de LI, no qual o primeiro e o último parágrafos são apresentados previamente redigidos, cabendo ao candidato fazer o preenchimento do parágrafo intermediário remanescente. Por fim, na terceira seção, são apresentados ao candidato

excertos escritos produzidos por estudantes de LI, os quais apresentam trechos contendo inadequações da chamada língua padrão. O candidato é, então, convidado a primeiro identificar essas inadequações, isto é, os desvios presentes nesses trechos e, em seguida, redigir, recorrendo à metalinguagem da área, correções e comentários compatíveis com quem os escreveu – em outras palavras, de forma que seja inteligível ao autor dos mesmos.

Uma vez que encontrarão no teste de produção escrita do EPPLLE tarefas esperadas para o professor de LE desempenhar, os candidatos, ao realizá-las, poderão demonstrar que não somente compreendem e sabem utilizar a LE em contextos de ensino e de aprendizagem, como também possuem a proficiência linguística necessária para sua atuação profissional, permitindo, assim, “a interação entre a proficiência linguística e o conhecimento de conteúdos específicos dos avaliados” (ANCHIETA, *op. cit.*, pg. 63). Essa discussão será aprofundada a seguir.

2.4 Proficiência linguística do professor

A preocupação com a qualidade da formação docente no Brasil, bem como a adequada proficiência de professores de LE, especialmente de professores de LI que irão atuar no contexto de ensino e de aprendizagem do país, vem sendo tema de investigação acadêmica crescente em LA (por exemplo, ALMEIDA FILHO, 1999; CONSOLO, 2001, 2004, 2005, 2017; CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2014, por exemplo). No que se refere aos cursos de Licenciatura em Letras e a preocupação quanto à formação adequada de professores de LE, levando-se em conta o aspecto linguístico de tal formação e o cenário contemporâneo de ensino e de aprendizagem, é importante salientar que ainda não há parâmetros determinados para se avaliar a qualidade da proficiência destes profissionais (cf. QUEVEDO-CAMARGO, 2017), o que corrobora o caráter deficitário da formação docente no que tange sua proficiência linguística.

Almeida Filho (1992) já havia constatado a problemática da formação de professores de LE em cursos de Licenciatura em Letras com dupla habilitação (isto é, licenciados na língua materna e em uma LE, principalmente a LI) que, embora sejam graduados em Letras, não se consideram competentes para usar a LE em sala de aula. O autor relata que o professor

[...] se formou com uma licenciatura dupla em português e uma LE, mas as capacidades linguística e teórico-pedagógica resultantes desta formação para ensinar a LE não convenceria ninguém. Comumente, o professor não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a língua estrangeira de sua habilitação quando em uso comunicativo [...] (ALMEIDA FILHO, *op. cit.*, p. 77).

É pertinente ressaltar a preocupação com a formação de professores de LE pelos cursos de Licenciatura em Letras, sobretudo no que tange sua competência e sua proficiência linguísticas na LE com a qual os futuros professores pretendam atuar. Estudos em LA já citados aqui não apenas tratam dessa preocupação, como também sugerem uma possível manutenção do que Consolo (2017) descreveu como sendo um “círculo vicioso” que, em linhas gerais, cria-se ao longo deste processo. A figura 4, a seguir, ilustra esse ciclo:

Figura 4: Círculo vicioso de aspectos insatisfatórios que afetam o ensino de ILE e a formação de seus professores no Brasil, proposto por Consolo (2008) e adaptado por Baffi-Bonvino.



Fonte: BAFFI-BONVINO, 2010, pg. 14.

Em suma, a figura 4 representa uma situação na qual um ciclo de baixa competência e proficiência linguísticas de professores de LE (em específico, LI) pode levar a um insucesso no ensino desta língua, sobretudo em se tratando do contexto da educação básica no Brasil permeada por diversas outras “condições insatisfatórias para se aprender” a LI (cf. CONSOLO, *op.cit.*). Alunos egressos desse contexto chegam, então, ao ensino superior, em específico aos cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em LI, demonstrando possuir pouco ou quase nenhum conhecimento linguístico desta LE que pretendem ensinar após sua graduação. Muitos licenciandos acreditam que, durante a graduação, não apenas receberão o insumo necessário para se tornar proficientes em LI, como sairão formados com esta proficiência linguística desejada para atuarem de forma competente e adequada.

Contudo, isso nem sempre acontece, o que não apenas gera uma frustração inevitável nesses novos professores, como também “contribui para a perpetuação do ciclo” (CONSOLO, *ibidem*), uma vez que este futuro professor de LE irá, muitas vezes, atuar no ensino de LI em escolas, com uma baixa competência e proficiência linguísticas. Vale mencionar que o ciclo vicioso proposto por Consolo levou em conta a problemática da proficiência oral em LI dos futuros professores. Entretanto, pode-se considerar que a proficiência escrita em LE desses mesmos professores também apresente lacunas e problemas semelhantes.

Segundo Borges-Almeida (2009), é esperado que um professor tenha como pressuposto não só conhecer acerca da LE que ensina, ou seja, de que forma o professor produz língua, mas que tenha a capacidade de usá-la com êxito ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, de forma comunicativa, visando alcançar resultados positivos. A esse conhecimento da língua, que é o objeto de ensino deste professor, a autora usa o termo proficiência linguístico-comunicativa, “ressaltando que (...) proficiência refere-se à amostra concreta da capacidade linguístico-comunicativa do falante em contextos específicos de uso da língua” (ANCHIETA, 2017, p. 58).

De acordo com Andreino (2017), é lugar comum tanto entre professores, como formadores e pesquisadores em LA, que a competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2006) do professor de LE (sobretudo, na LE com a qual pretende trabalhar) é considerada um requisito para a atuação deste profissional. Assim, a competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993; CONSOLO, 2007; BORGES-ALMEIDA, 2009) é a principal, porém não a única, competência que o professor de LE deve possuir para o exercício adequado do ensino de LE, não fazendo qualquer sentido “falar em outras competências para o professor de LE quando um nível mínimo de proficiência na LE não se faz presente” (BORGES-ALMEIDA, *op. cit.*, p. 24).

A chamada proficiência linguístico-comunicativa-pedagógica (CONSOLO e SILVA, 2014) que as tarefas do EPPLV visam avaliar refere-se à linguagem usada em contextos de ensino e de aprendizagem do professor de LE, como também a contextos mais restritos ao seu ofício, como por exemplo a habilidade de uso desta linguagem para ensinar, dar instruções, tirar dúvidas ou corrigir tarefas, isto é, uma linguagem para fins pedagógicos. Com isso, essa proficiência pode ser avaliada pelo exame, uma vez que suas tarefas reproduzem situações típicas do contexto de sala de aula, levando o candidato a simular uma prática de uso da linguagem condizente com seu ambiente profissional (ANCHIETA, 2017).

Em outras palavras, o exame busca de fato avaliar a proficiência linguística do candidato – mas não exatamente uma dada abordagem de ensino, nem tão pouco preocupa-se com

questões metodológicas de ensino – ainda que não deixe de ser pedagógico, uma vez que está inserido em um contexto de ensino e aprendizagem. Em consonância com Consolo e Silva (*op. cit.*), a importância de se implementar uma avaliação da proficiência da linguagem de professores em nível nacional, como é o caso do EPPLÉ, vai ao encontro da necessidade de se ter um “instrumento válido e confiável que atenda os objetivos de uma avaliação de proficiência efetivamente linguístico-comunicativa-pedagógica de professores” (p. 68), e que tenha embasamento em trabalhos acadêmicos que considerem o construto desse exame (cf. BORGES-ALMEIDA, 2009; BAFFI-BONVINO, 2010; FERNANDES, 2011).

Assim, espera-se que uma avaliação de proficiência voltada a professores de LE e pensada para o contexto brasileiro, como é o caso do EPPLÉ, possa não apenas contribuir como um instrumento capaz de medir a proficiência linguístico-comunicativa desses professores, como também servir de elemento de referência, por meio de seus resultados, capaz de nortear os cursos de Licenciatura em Letras no sentido de corrigir deficiências com vistas a aprimorar a formação dos futuros professores de LE.

2.5 Proficiência em linguagem escrita do professor

A discussão acerca da proficiência linguística do professor de LE, bem como de sua adequada avaliação, tem sido um tópico recorrente de pesquisas e de trabalhos acadêmicos em LA, alguns dos quais já mencionados aqui (ALMEIDA FILHO, 1992; ANCHIETA, 2017; ANDRELINO, 2017; BONVINO, 2010; CONSOLO, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2007; QUEVEDO-CAMARGO, 2017; SCARAMUCCI, 2000, 2006; TEIXEIRA DA SILVA, 2000, 2007). Além disso, a discussão sobre um exame de proficiência linguística para fins específicos, capaz de oferecer uma certificação para professores e voltado ao contexto de ensino e de aprendizagem de LE no Brasil, o EPPLÉ (CONSOLO *et al.*, 2009, 2010), também está presente nesta investigação.

Em se tratando de professores de LE, e ao se analisar os referenciais teóricos e a literatura pertinente acerca da caracterização da proficiência da linguagem desse profissional, verifica-se que muito já se discute sobre a avaliação da proficiência da produção oral do professor de LE (por exemplo, CONSOLO, 2004, 2006, 2007; BORGES-ALMEIDA, 2009; BONVINO, 2010; FERNANDES, 2011; COLOMBO, 2019), mas não tanto sobre avaliação da proficiência da produção escrita desse professor.

Segundo Pires (2015), o desenvolvimento da habilidade de produção escrita remonta a épocas antigas, tendo ao longo da história um papel de relevância no desenvolvimento das

sociedades. Na contemporaneidade, essa habilidade ganha destaque ainda maior quando se leva em conta áreas como a tecnológica, a comercial e, no caso desta investigação, a educacional. Ainda segundo a pesquisadora, as primeiras aplicações formais de testes de produção escrita tinham como objetivo selecionar candidatos, seja para ingresso acadêmico, seja para atuar em contextos bélicos (PIRES, *op.cit.*, p. 22). No final do último século, pesquisas e investigações acadêmicas deram um grande impulso no interesse pela área de avaliação da proficiência da produção escrita, levando também ao surgimento de periódicos e publicações voltadas a este campo de investigação como, por exemplo, *Language Testing* e *Cambridge Research Notes*, entre outros.

Anchieta (2015) faz uma análise das tarefas do teste escrito do EPPL, bem como apresenta uma discussão teórica associada à análise de tais tarefas. Segundo a autora, as tarefas do teste escrito do EPPL buscam reproduzir situações de uso da linguagem escrita características do contexto de atuação de professores de LE em sala de aula, algumas das quais, por exemplo, são

[...] compreender e produzir textos na área de atuação, responder a questões de compreensão de texto em formato dissertativo, [...] parafrasear textos escritos, identificar erros gramaticais, construir questões, responder a perguntas, escrever sobre teoria, elaborar uma explicação, corrigir erros gramaticais, utilizar a metalinguagem, dar instruções. (ANCHIETA, *op. cit.*, p. 64)

Pires (*op. cit.*) propõe a criação de uma escala de proficiência holística para a correção das tarefas do teste escrito do EPPL, e posterior classificação dos candidatos em níveis de proficiência. De acordo com a pesquisadora, o trabalho analisa as características da precisão gramatical da linguagem produzida nas respostas dos candidatos, e examinadores usaram esta escala holística preliminar para corrigir e classificar os candidatos em cinco níveis de proficiência linguística. Em sua apresentação, Pires concorda com a visão de que, embora haja propostas de faixas de proficiência para a avaliação do teste oral do EPPL,

poucas pesquisas foram realizadas acerca dos dados escritos do exame fazendo-se necessário, mais avanços no desenvolvimento de uma escala contendo descritores para a avaliação desta habilidade, [...] uma escala de proficiência para a correção do teste escrito do EPPL. (PIRES, *op. cit.*, p. 15)

Em suas considerações finais e encaminhamentos futuros de sua análise, ao tratar das faixas de proficiência para a avaliação da produção escrita no exame EPPL, a pesquisadora acredita “em uma proposta de uma escala analítica contendo descritores que avaliem os aspectos gramaticais para cada faixa de proficiência”, além de se considerar outros aspectos no

que tange a criação de descritores para os critérios analíticos, capazes de oferecer uma ideia mais clara acerca da proficiência nas habilidades escritas de candidatos ao exame, tais como competência organizacional, ortografia, vocabulário e competência textual (PIRES, *op. cit.*, p. 90). Ao tratar da necessidade de se discutir mais amplamente acerca de descritores para os componentes da linguagem na avaliação da proficiência da produção escrita no EPPE, Consolo e Silva (2014) defendem que haja este avanço em pesquisas

[...] sobre o teste escrito do EPPE, para a definição de descritores e de faixas de proficiência embasadas tanto em critérios analíticos como em critérios holísticos, com base em estudos específicos sobre a proficiência de professores nas habilidades escritas - em abrangência e com base em dados coletados [...] (CONSOLO e SILVA, *op. cit.*, p. 66)

Corroborando as visões de Anchieta e Pires, o papel e a relevância da produção escrita do professor de LE, em específico do contexto brasileiro, bem como sua caracterização por meio de tarefas de produção escrita com conteúdos autênticos e que, de fato, demonstrem e sejam representativas do uso dessa linguagem escrita, são alguns dos elementos norteadores desta investigação. Entretanto, ratifica-se a inquietação com o fato de ainda haver um número reduzido de trabalhos acadêmicos que discutam aspectos desta produção escrita, tanto no sentido de sua importância para um melhor exercício do trabalho do professor de LE, quanto com vistas a aprofundar e a colaborar com as discussões acadêmicas já iniciadas e aqui citadas acerca da produção escrita presentes em um exame de proficiência para professores de LE, quando comparada ao número extenso de trabalhos que versam sobre a produção oral deste mesmo profissional.

Em se tomando as tarefas de produção escrita do EPPE como modelo, o uso adequado e proficiente da linguagem escrita por parte do professor de LE na realização de atividades características de seu ofício é tanto importante quanto imprescindível para seu melhor exercício. Tarefas como corrigir desvios linguísticos, seja de natureza lexical ou de natureza gramatical, de textos escritos produzidos por alunos, ou fornecer instruções que os orientem a corrigir e a refazer suas atividades de produção de linguagem escrita, ou ainda prover explicações e exemplos que demonstrem aos alunos o uso apropriado de estruturas linguísticas da LE a que são expostos no processo de ensino e de aprendizagem da língua são algumas situações que podem ilustrar o uso real dessa linguagem escrita que é esperado de um professor de LE, sobretudo quando se trata de profissionais recém formados em cursos de Licenciatura em Letras e que podem não possuir ainda qualquer experiência profissional, ou então que possam ter

vivenciado uma situação ou episódio em que esse uso da linguagem escrita dentro de uma sala de aula fosse a eles solicitado.

A proposta desta investigação busca, portanto, contribuir para a caracterização da proficiência da linguagem escrita do professor de LE (ANCHIETA, *op. cit.*), assim como oferecer uma contribuição adicional para toda essa discussão acadêmica.

2.6 Faixas de proficiência

Estudos acerca do conceito de faixas de proficiência e sua importância como instrumento de referência em avaliações linguísticas vem sendo conduzidos por diversos estudiosos na área da LA nos últimos anos (por exemplo, HUDSON, 2005; NORTH, 1998, 2000). Segundo Alderson (1991, *apud* HUDSON, 2005, p. 208), há três funções distintas para as faixas, que são (1) descrever os níveis de desempenho, (2) fornecer uma referência aos examinadores que estão avaliando o desempenho e, finalmente, (3) orientar os desenvolvedores de testes com um conjunto de especificações. Em outras palavras, as faixas representam, para Bachman (1990, *apud* NORTH, 1998, p. 218), uma abordagem comportamental da avaliação, dado que elas buscam prover uma visão de proficiência do que um aprendiz consegue fazer com a língua, em um dado nível, de acordo com o desempenho em contextos específicos de uso dessa língua no mundo real (BRINDLEY, 1998, *apud* HUDSON, *op. cit.*, p. 210).

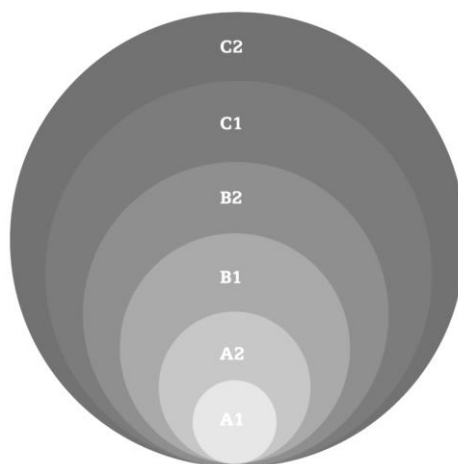
As faixas de proficiência se constituem como um conjunto de descrições a respeito do que um candidato é capaz de fazer, e servem tanto como base para avaliar o seu progresso quanto para saber em que momento seus objetivos foram atingidos (BONVINO, 2010). Ao tratar de características de avaliação em um exame e da importância do conjunto de critérios de avaliação nele empregados, Douglas (2000, pg. 67) ressalta a importância de se explicitar esses critérios. O autor, em específico, pondera ser extremamente importante para a avaliação de tarefas de maior extensão (tais como textos dissertativos, ou entrevistas orais) o desenvolvimento de faixas de proficiência, além de o uso de escalas globais e analíticas serem consideradas com cuidado por parte dos desenvolvedores de testes. (*op. cit.*, p. 71).

Assim sendo, e levando-se em conta o conceito de proficiência técnico (SCARAMUCCI, 2000) aqui adotado (isto é, relacionado ao uso futuro da língua em uma situação real), as faixas de proficiência são usadas com o objetivo de se mensurar o quão bem o indivíduo (ou o professor de LE, neste caso aqui) faz uso competente dos mecanismos linguísticos dessa língua para a qual está sendo avaliado, tendo seu desempenho linguístico posteriormente classificado em uma das faixas de proficiência – mais baixa ou mais alta, conforme seu desempenho.

Ao se discutir aqui o conceito de proficiência, modelos de competência comunicativa foram brevemente apresentados e, segundo Quevedo-Camargo (2019), o desenvolvimento desses modelos levou à necessidade de tanto avaliar quanto descrever o desempenho dos aprendizes em faixas (ou níveis) de proficiência linguística. Assim, diversas instituições, tanto nos Estados Unidos e no Canadá, quanto na Europa, dedicaram-se a elaborar guias e documentos com descritores capazes de descrever e caracterizar estas faixas. Um dos mais conhecidos e amplamente utilizado em todo o mundo é o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência, ou *CEFR – Common European Framework of Reference*, no original).

O QECR foi criado pelo Conselho da Europa e publicado em sua primeira versão em 2001, e que já conta desde 2020 com uma versão revisada e ampliada, que contém novos descritores, subníveis, entre outras mudanças. O quadro foi desenvolvido ao longo da segunda metade do século 20, no âmbito de um Projeto de Políticas Linguísticas na Europa, com o intuito de servir de referência ao ensino, à aprendizagem e à avaliação de línguas, por meio de uma abordagem que ajuda os usuários a desenvolver conhecimentos práticos para uso da língua em situações no mundo real. O QECR traz seis níveis de referência conforme o usuário da língua, divididos em três tipos a saber: o usuário básico (A1 e A2), o usuário independente (B1 e B2) e o usuário proficiente (C1 e C2) (cf. QUEVEDO-CAMARGO, *op.cit.*, p. 38). A figura 5, a seguir, traz uma representação desta divisão de níveis:

Figura 5: Níveis de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.



Fonte: *CEFR – Companion Volume*, 2020, p. 36

O QECR traz diversos quadros com descritores que detalham as competências esperadas pelos aprendizes nas várias habilidades linguísticas e dentro de cada nível de referência (ou faixa de proficiência). A figura 6, a seguir, reproduzirá o quadro com os descritores e mostrará

as faixas de proficiência para a habilidade de produção escrita geral, conforme o QECR (a tradução para o português foi de autoria própria):

Figura 6: Produção Escrita – Descritores.

PRODUÇÃO ESCRITA – DESCRITORES	
PRODUÇÃO ESCRITA GERAL	
C2	É capaz de produzir com clareza textos complexos, de maneira fluente e tranquila, em um estilo apropriado e eficiente, com uma estrutura lógica que auxilia o leitor a encontrar informações significativas.
C1	É capaz de produzir com clareza textos bem estruturados sobre assuntos complexos, salientando as questões relevantes, expandindo e defendendo pontos de vista com alguma extensão, usando pontos de apoio, razões e exemplos pertinentes e com conclusões apropriadas. É capaz de empregar as estruturas e as convenções de uma variedade de gêneros escritos, variando tom, estilo e registro de acordo com o leitor, tipo de texto e tema.
B2	É capaz de produzir com clareza textos detalhados sobre uma variedade de assuntos relacionados a sua área de interesse, sintetizando e avaliando informações e argumentos a partir de um número de fontes.
B1	É capaz de produzir textos simples ligados a assuntos que são familiares e de interesse, conectando uma série de elementos curtos em uma sequência linear.
A2	É capaz de produzir uma série de frases e sentenças simples, conectadas com conectores como “e”, “mas” e “porque”.
A1	É capaz de dar informações de maneira escrita sobre assuntos de relevância pessoal (como preferências, família, animais de estimação), usando palavras simples e expressões básicas. É capaz de produzir frases e orações simples e isoladas.
Pré A1	É capaz de dar informações pessoais básicas (como nome, endereço, nacionalidade), talvez com o auxílio de um dicionário.

Fonte: CEFR – *Companion Volume*, 2020, p. 66

Ainda com base no QECR, foram desenvolvidos descritores específicos que são usados na correção das tarefas de produção escrita de candidatos aos exames de proficiência de Cambridge, alguns dos quais já mencionados aqui. Estes descritores específicos são usados em todos os exames da instituição (LIM, 2012), sendo eles: conteúdo (ou seja, focado em medir o

quão bem o candidato realizou a tarefa, isto é, se o que foi solicitado foi de fato produzido), eficácia na comunicação (ou seja, se o candidato produziu um texto apropriado ao objetivo da tarefa solicitada, empregado o gênero e o registro esperados), organização (ou seja, se o conteúdo escrito foi produzido de forma coerente e ordenada) e linguagem (ou seja, focado tanto em amplitude vocabular como em precisão gramatical). Para cada descritor, uma nota de 0 a 5 é atribuída.

A fim de exemplificar o uso destes descritores em uma escala de um consagrado exame de Cambridge aqui citado (Cambridge *B2 First* – ou *Cambridge English: First (FCE)*), apresenta-se na figura 7, a seguir, um quadro com o detalhamento de cada um dos descritores e as notas a serem atribuídas na avaliação das tarefas de produção escrita nesse exame (a tradução para o português foi de autoria própria):

Figura 7: Descritores e escala de pontuação para produção escrita – Cambridge B2: *First*.

DESCRITORES E ESCALA DE PONTUAÇÃO PARA PRODUÇÃO ESCRITA – CAMBRIDGE <i>B2 FIRST</i>				
B2	CONTEÚDO	EFICÁCIA NA COMUNICAÇÃO	ORGANIZAÇÃO	LINGUAGEM
5	Todo o conteúdo é relevante para a tarefa. O leitor-alvo é plenamente informado.	Utiliza as convenções da tarefa comunicativa de maneira eficaz para prender a atenção do leitor-alvo e, quando apropriado, comunica ideias simples e complexas.	O texto é bem organizado e emprega uma variedade de recursos de coesão e padrões de organização para um bom efeito em geral.	Utiliza um repertório lexical de maneira apropriada, incluindo itens lexicais incomuns. Utiliza um repertório de formas gramaticais simples e complexas com controle e flexibilidade. Erros ocasionais podem estar presentes, porém não

				impedem a comunicação.
4	Desempenho apresenta características das notas 3 e 5			
3	Irrelevâncias menores e/ou omissões podem estar presentes. O leitor-alvo é, em geral, informado.	Utiliza as convenções da tarefa comunicativa para prender a atenção do leitor-alvo, e comunica ideias simples.	O texto é, em geral, bem organizado e coerente, empregando uma variedade de conectores e recursos de coesão.	Utiliza um repertório lexical do cotidiano de maneira apropriada, com uso ocasional e inapropriado de itens lexicais incomuns. Utiliza um repertório de formas gramaticais simples e algumas complexas com bom grau de controle. Erros não impedem a comunicação.
2	Desempenho apresenta características das notas 1 e 3			
1	Irrelevâncias e má interpretação da tarefa podem estar presentes. O leitor-alvo é minimamente informado.	Utiliza as convenções da tarefa comunicativa de maneira geralmente apropriada para comunicar ideias simples	O texto é conectado e coerente, empregando conectores básicos e um número limitado de recursos de coesão.	Utiliza um repertório lexical do cotidiano, em geral, de maneira apropriada, enquanto faz uso excessivo ocasional de certos itens lexicais. Utiliza formas gramaticais simples, com bom

				grau de controle. Enquanto erros são perceptíveis, o sentido ainda pode ser determinado.
0	Conteúdo é totalmente irrelevante. O leitor-alvo não é informado.	Desempenho abaixo da nota 1		

Fonte: Cambridge English: First *Handbook for teachers*, 2015, p. 34.

Ao se falar em faixas de proficiência, é preciso fazer uma distinção entre faixas holísticas e faixas analíticas. As faixas holísticas oferecem uma visão mais global do desempenho de um candidato, levando a um julgamento de caráter mais geral da qualidade de sua produção em um exame. As faixas holísticas, segundo Luoma (2004, *apud* BONVINO, 2010, p. 38), quando empregadas, permitem que os examinadores possam, por meio de uma nota, prestar atenção somente na impressão geral. Para Hughes (2003, *apud* PIRES, 2015, p. 36), a vantagem em se utilizar faixas holísticas para se avaliar a produção escrita de um candidato é a rapidez do processo de correção, além de ser um instrumento bastante confiável (PANOU, 2013, *apud* PIRES, *op. cit.*, p. 36).

Já as faixas analíticas são empregadas para se avaliar mais pontual e detalhadamente aspectos da proficiência de um candidato, podendo descrever em separado e por múltiplos componentes aquilo que foi produzido em um exame ou teste. Como os aspectos da proficiência (tais como acuidade gramatical, repertório vocabular, organização, compreensão, conteúdo, etc.) são avaliados em separado, as faixas analíticas são consideradas mais explícitas e mais informativas (WEIGLE, 2002; SINGER e LeMAHIEU, 2014, *apud* PIRES, *op.cit.*, p. 36), porém mais difíceis de serem utilizadas para a avaliação da produção escrita de um candidato, além de exigirem mais atenção e também um tempo maior de análise no processo de correção (BONVINO, *op. cit.*, p. 42).

Assim, enquanto as faixas holísticas têm como pontos fortes poder avaliar a produção escrita de um candidato de forma mais abrangente, com base em uma avaliação mais impressionista e subjetiva do examinador, além de tornar o processo de correção dos exames mais ágil sem deixar de ser confiável (BONVINO, 2010; PIRES, 2015), as faixas analíticas

“indicam uma avaliação da proficiência de diferentes aspectos do todo, ou seja, avalia separadamente os aspectos envolvidos” (BONVINO, *op. cit.*, p. 39), provendo informações claras, objetivas e valiosas acerca de pontos fortes e fracos do desempenho dos candidatos (LUOMA, 2004, *apud* BONVINO, *op. cit.*). Além disso, faixas de proficiência de caráter analítico permitem que diferentes aspectos de competência linguística, separados em critérios concretos e detalhados dentro de cada uma das escalas, sejam identificados e possam ser melhor explicitados em consonância com o construto do exame, assegurando, assim, que esse construto seja contemplado, de forma adequada e equilibrada, pelas tarefas de produção escrita nele existentes (LIM, *op. cit.*, p. 7).

Segundo Pires (*op. cit.*), o exame EPPLÉ conta atualmente com cinco faixas de proficiência holísticas para a classificação das tarefas de produção escrita, por meio das quais os candidatos são classificados. De acordo com esta classificação, o candidato que receber nota 5 (cinco) estará classificado na faixa de proficiência mais elevada, ao passo que o candidato que receber nota 1 (um) estará classificado na faixa considerada mais baixa. Em outras palavras, o candidato que recebe a nota 1 (um) não quer dizer que possua conhecimento nulo ou equivalente a zero na LE, mas que no âmbito do que é esperado que seja produzido por este candidato no cumprimento das tarefas de produção escrita do exame, ele não atingiu os requisitos mínimos para ser classificado nas faixas. Ainda segundo a pesquisadora, essas faixas surgiram com base em escalas do QECR e foram desenvolvidas de forma híbrida, por ser ela “uma escala mais completa e por ser utilizada como referência para a construção de escalas de testes consagrados” (PIRES, *op. cit.*, p. 50).

Além disso, as faixas holísticas contêm descritores que buscam contemplar categorias especificadas nos próprios descritores, tais como coesão, coerência, organização textual, conhecimento lexical, acuidade gramatical e ortografia – ainda que tais categorias não tenham sido contempladas de forma pontual e individualizada, isto é, elas são vistas em linhas gerais dentro dos descritores holísticos de Pires. A figura 8, a seguir, reproduz o quadro com essas faixas para a avaliação da produção escrita no EPPLÉ proposto pela pesquisadora:

Figura 8: Faixas holísticas de produção escrita – Exame EPPLÉ.

FAIXAS HOLÍSTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA – EXAME EPPLÉ	
5	▪ É capaz de sintetizar informações acerca de diversos assuntos e reconstruir argumentos de forma coerente.

	▪ É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência em um estilo apropriado, com estrutura lógica conduzindo o leitor a encontrar informações significativas. ▪ Possui comando lógico e um amplo repertório lexical incluindo expressões idiomáticas e coloquialismos. ▪ Mantém controle e precisão gramatical consistente e uma linguagem complexa.
4	▪ É capaz de produzir textos claros, bem estruturados acerca de assuntos complexos demonstrando domínio organizacional utilizando conectores e apresentando coesão do discurso. ▪ É capaz de escrever assuntos relevantes, expandindo e defendendo pontos de vista com argumentos lógicos e com conclusões plausíveis. ▪ Possui um bom repertório lexical; utiliza expressões idiomáticas e coloquialismos. ▪ Possui um alto domínio acerca da precisão gramatical com raras ocorrências de desvios.
3	▪ É capaz de entender o conteúdo essencial e concreto de textos complexos, incluindo discussões técnicas na sua especialidade. ▪ É capaz de produzir textos claros, rico em detalhes e expressar o seu ponto de vista apontando vantagens e desvantagens, sintetizando e avaliando informações e argumentos acerca de diferentes assuntos. ▪ Possui um bom controle gramatical cometendo pequenos deslizes e desvios, mas que são raros e podem ser facilmente corrigidos.
2	▪ É capaz de produzir textos simples, com tópicos que são familiares ou de interesse pessoal, conectando elementos em uma sequência linear. ▪ Possui vocabulário suficiente para expressar opiniões acerca da sua rotina, família, hobbies e interesses, trabalho, viagens e assuntos atuais. ▪ Os desvios são mais recorrentes, porém consegue expressar-se com clareza.
1	▪ É capaz de compreender frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas à áreas de relevância imediata. ▪ É capaz de escrever frases simples e sentenças utilizando conectores como “e”, “mas”, e “porque”. ▪ Possui vocabulário para se expressar acerca de situações da sua rotina. ▪ Utiliza algumas estruturas corretamente, mas comete desvios sistemáticos como, por exemplo, não utiliza os tempos verbais na forma correta. ▪ Possui um repertório limitado.

De acordo com Ginther (2015), contudo, uma outra proposta de organização das faixas de proficiência de um exame, contendo quatro (4) faixas ao invés de cinco (5), como é o caso das faixas holísticas atuais do EPPLÉ, seria capaz de oferecer um resultado e uma consequente classificação ainda mais precisas, em termos de proficiência linguística de seus candidatos. Segundo a pesquisadora, esta distribuição evitaria, na prática, que o examinador, em determinados casos, tenda a atribuir uma nota referente à faixa intermediária para certos candidatos cujo desempenho possa ter gerado uma incerteza no momento de sua avaliação, o que não necessariamente seria correspondente ao real perfil de proficiência linguística desses candidatos.

Assim sendo, uma proposta de escala analítica com quatro faixas não só exigiria, por parte do examinador, uma tomada de posição mais definida e pontual acerca do desempenho de um candidato, como também possibilitaria que todos os candidatos sejam necessariamente classificados em uma das duas faixas mais altas – ou superiores – nesta escala, ou em uma das duas faixas mais baixas – ou inferiores – nesta escala, indicando de maneira mais clara o seu nível de proficiência linguística. Por isso, o modelo de faixas de proficiência analíticas para se avaliar a produção escrita dos candidatos do exame EPPLÉ, a ser apresentado e discutido nesta pesquisa, levará em conta esta proposta de organização em quatro faixas de proficiência (GINTHER, *op. cit.*) corroborando, portanto, os objetivos de melhor se caracterizar a proficiência linguístico-comunicativa-pedagógica (CONSOLO e SILVA, 2014) de professores de LE que o EPPLÉ visa avaliar.

Ao final deste capítulo, e após toda uma discussão acerca de aspectos teóricos pertinentes e que servem de embasamento para as próximas discussões e análises aqui desenvolvidas, cumpre ressaltar alguns dos propósitos desta investigação, que visa não somente aprofundar a discussão acerca de aspectos pertinentes da proficiência escrita de professores de LE, como também busca contemplar outros ainda não existentes nas atuais faixas holísticas da produção escrita do exame EPPLÉ. Dado que somente a precisão gramatical pode não ser capaz de oferecer uma visão mais completa e abrangente da proficiência da produção escrita de candidatos do exame (PIRES, *op. cit.*), a proposta de criação de uma escala analítica que possa ser usada para a correção das tarefas da produção escrita dos candidatos ao exame EPPLÉ poderá contribuir para se melhor caracterizar esta proficiência de professores, dado que outros critérios serão contemplados juntamente com a precisão gramatical.

No capítulo seguinte, sobre a metodologia de pesquisa, são abordados a natureza deste estudo, bem como as características dos dados desta investigação.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, é apresentada a metodologia de pesquisa empregada para a realização desta investigação. Em um primeiro momento, a natureza da pesquisa é justificada; em seguida, o perfil dos participantes é brevemente descrito; na sequência, são apresentados o contexto de origem dos dados, bem como as duas seções do exame EPPLÉ tomadas nesta análise; depois, a análise preliminar dos dados e a subsequente elaboração das faixas de proficiência analítica são detalhadas; por fim, são apresentados os procedimentos de triangulação dos dados, bem como informações acerca dos procedimentos de validação, com a colaboração de examinadores especialistas no exame EPPLÉ.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta investigação se caracteriza como sendo uma pesquisa de natureza qualitativa (LAZARATON, 2002) e de caráter interpretativista (ERICKSON, 1986). De acordo com Lazaraton (*op.cit.*), havia uma tendência até o último século em se analisar dados quantitativos em estudos na área de avaliação de proficiência, com base em uma visão psicométrica dos comportamentos, de tradição positivista. Contudo, um novo olhar passou a ser fornecido por meio de metodologias de pesquisa qualitativas, isto é, métodos não embasados em quantificações e mais voltados para o processo ao invés do produto. Tidas como relativamente recentes na área de avaliação de línguas, ainda segundo Lazaraton (2004, *apud* CUNHA, 2019, p. 24), as metodologias de pesquisa qualitativas têm também como objetos de seu estudo aspectos sociais e humanos que eram relegados a um segundo plano pelas pesquisas quantitativas, além de permitirem não apenas uma descrição mais precisa do contexto em que a investigação se desenvolve, como também “uma discussão mais crítica a respeito dos dados coletados” (ANCHIETA, 2015, p. 33).

Em LA, a abordagem de pesquisa qualitativa tem ganhado cada vez mais espaço, segundo Borges-Almeida (2009), por permitir que perspectivas de outros “atores sociais” possam ser integradas à investigação. Para a autora, o que esses atores

trazem consigo está além de nossa capacidade para isolar fatores, pois é o conjunto desses que determinará o resultado final observável. Assim, a pesquisa qualitativa entende a importância de conhecer e descrever o contexto em que o(s) fenômeno(s) ocorre(m) a partir da visão não apenas do pesquisador, mas de todos os atores sociais envolvidos. (BORGES-ALMEIDA, *op. cit.*, p. 98).

A pesquisa qualitativa em LA possibilita, assim, uma reflexão crítica e mais subjetiva acerca das informações levantadas, realizada em grande parte pelo pesquisador. Este pesquisador é quem faz a interpretação dos dados contextualizados (aqui, textos, ou melhor, as tarefas de produção escrita em um exame de proficiência voltadas, em específico, a professores de LI) com base em parâmetros de natureza linguística, corroborando os objetivos desta investigação. A análise a ser feita acerca dos critérios de avaliação para a produção escrita do EPPLÉ faz parte do campo das ciências humanas e abrange aspectos sociais, o que justifica o uso de um paradigma de cunho interpretativista (ERICKSON, *op. cit.*), uma vez que os dados a serem analisados são oriundos de um instrumento de avaliação voltado para professores de LE. O termo interpretativista, ainda, permite evitar o sentido de “não-quantitativo” ao se empregar o termo qualitativo (BONVINO, 2010, p. 83).

Isto não quer dizer, entretanto, que procedimentos de análise de natureza quantitativa não serão aqui utilizados. Bachman (2000) considera essencial que sejam desenvolvidas formas de se combinar abordagens quantitativas e qualitativas, de maneira complementar, em pesquisas que tratam de avaliações de língua, dado que os resultados destas avaliações são ainda apresentados de maneira quantitativa por meio de números e resultados (*ibidem*, p. 7). Colombo (2014) traz a visão de Bogdan e Biklen (2013), os quais defendem o caráter favorável da utilização de dados quantitativos em pesquisas de base qualitativa, como forma de evidenciar considerações feitas acerca dos sujeitos envolvidos em uma pesquisa.

De acordo com Triviños (2008, *apud* ANCHIETA, *op. cit.*, p. 34), o objeto e o pesquisador são, ambos, “elementos primordiais a serem considerados” em uma pesquisa qualitativa e interpretativista. O primeiro elemento, por ser a forma direta de se coletar os dados (e neste caso, o objeto é o exame EPPLÉ); o segundo elemento, por ser o instrumento primordial na análise, na reflexão e na crítica. A adoção deste procedimento metodológico, portanto, se justifica pelo fato de as tarefas de produção escrita do exame EPPLÉ serem analisadas com o objetivo de se buscar caracterizar aspectos da proficiência da produção escrita de seus candidatos, isto é, professores de LE, por um viés subjetivo e que permite interpretações do pesquisador, uma vez que se trata do sujeito observador e crítico do objeto de pesquisa (ANCHIETA, *op. cit.*). Com base na análise das tarefas do teste escrito do EPPLÉ e das respostas dos candidatos, será possível não somente apontar quais aspectos são relevantes nesta caracterização, como também, a partir dela, propor critérios de avaliação da produção escrita por meio de faixas analíticas para o exame EPPLÉ, especificamente para as tarefas de produção escrita.

Por tudo isso e em consonância com os interesses desta investigação, adotou-se uma metodologia de pesquisa qualitativa e com utilização de paradigmas de análise interpretativista dos dados utilizados.

3.2 Perfil dos participantes

As tarefas de produção escrita que compõem o *corpus* desta investigação foram produzidas por dois grupos de estudantes (cf. CUNHA, 2019): um dos grupos, com estudantes oriundos de uma universidade pública do interior de São Paulo (doravante, grupo “SP”); o outro grupo, com estudantes oriundos de uma universidade pública do interior de Minas Gerais (doravante, grupo “MG”). O grupo SP é composto por 11 estudantes, todos formandos do curso de Licenciatura em Letras e de uma mesma classe do período diurno, com faixa etária entre 21 e 35 anos e ingressantes nesse curso entre 2012 e 2014. O grupo MG é composto por 13 estudantes, dos quais doze eram alunos de graduação do curso de Licenciatura em Letras, ingressantes entre 2011 e 2017 e com faixa etária, em sua maioria, entre 20 e 29 anos, havendo um candidato com 50 anos de idade quando da realização do exame. Além disso, uma das estudantes deste grupo já era aluna de pós-graduação na ocasião. Vale retomar a informação já apresentada no capítulo de Introdução acerca da origem desses dados, isto é, oriundos do banco de dados do projeto do exame EPPLÉ, disponíveis aos membros do grupo de pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: Crenças, Construtos e Competências”, ENAPLE-CCC (CNPq/UNESP).

Ainda de acordo com Cunha (*op. cit.*) e com base em respostas a um questionário respondido pelos 24 estudantes que, à época, fizeram o teste de produção escrita do exame EPPLÉ, 15 deles declararam já possuir alguma certificação de proficiência em LI (sendo 11 do grupo “MG” e os quatro restantes do grupo “SP”), e 19 deles declararam já atuar como professores de LI (sendo todos os 13 do grupo “MG” e os outros seis do grupo “SP”). Além disso, nove dos 13 participantes do grupo MG declararam possuir nível “avançado” de conhecimento de LE, especificamente LI, enquanto que somente dois do grupo SP declararam possuir o mesmo nível “avançado” de conhecimento de LE. Abaixo segue, na figura 9, uma reprodução do quadro elaborado pela pesquisadora com o objetivo de sintetizar todas essas características dos dois grupos de alunos participantes:

Figura 9: Características gerais dos participantes – Exame EPPLÉ.

Características gerais dos participantes – Exame EPPLÉ - 2017 e 2018				
Grupos de Participantes	Faixa etária	Experiência docente (passada ou presente)	Experiência de realização de exame de proficiência	Nível avançado em curso de inglês
Grupo MG	20 a 50 anos	100%	85%	69%
Grupo SP	21 a 35 anos	54%	36%	18%

Fonte: CUNHA, 2019, p. 41.

Segundo Cunha, os dados levantados acerca do perfil dos participantes apontavam uma diferença tanto em termos de experiência docente quanto em experiência prévia com exames de proficiência, ambas a favor do grupo MG em comparação ao grupo SP, o que sugeriria um possível desempenho superior do primeiro grupo em relação ao último. Contudo, e após uma análise preliminar dos dados levantados dos resultados dos participantes no exame, tais diferenças não se traduziram em melhores notas finais em favor do grupo MG. Na realidade, houve um equilíbrio nos resultados das melhores notas finais entre os grupos. As informações acerca destes dados preliminares serão melhor detalhadas ao longo do capítulo de Análise de Dados.

3.3 Descrição do contexto de origem dos dados

Os dados desta investigação foram levantados a partir de tarefas de produção escrita coletadas de um total de 24 testes do exame EPPLÉ, realizadas entre 2017 e 2018 (cf. CUNHA, *op. cit.*). À época, essas tarefas foram corrigidas e avaliadas por uma equipe de examinadores formada por três pesquisadores, todos membros do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC, tomando como critério de correção os descritores da escala de proficiência holística do teste escrito do EPPLÉ existente à época do estudo de Cunha, elaborada por membros do mesmo grupo de pesquisa⁶. Após análises e revisões de correção das tarefas pelos examinadores participantes do estudo de Cunha, chegou-se ao resultado definitivo das notas de cada um dos 24 testes aqui analisados.

⁶ Faixas de proficiência, de natureza holística, para as tarefas do teste escrito do EPPLÉ foram elaboradas por Vera Lúcia Teixeira da Silva e William Eduardo da Silva, e revisadas por Douglas Altamiro Consolo, membros do ENAPLE-CCC. Esta escala encontra-se no anexo desta dissertação.

Todas as notas finais dos testes de leitura e de produção escrita do EPPL e a subsequente classificação dos candidatos em faixas de proficiência foram atribuídas conforme o desempenho na realização das tarefas das três seções desse teste. Essas notas finais foram obtidas por meio da somatória das notas atribuídas a cada uma das três seções que compunham a totalidade desse teste do exame EPPL – aqui, incluindo a seção 1, que se baseia em tarefas de leitura e de interpretação de textos, sem haver nessa seção qualquer produção escrita. O resultado da soma total dessas três notas foi, então, dividido por cinco (5), que corresponde ao peso que cada seção do teste apresentava – isto é, peso 1 para a seção 2 e peso 2 para as seções 1 e 3. Com base então na média aritmética obtida a partir deste cálculo, cada candidato recebeu uma nota final (que variou entre 5,0 e 10,0) e, com base nesta nota, foi classificado conforme as faixas de proficiência holísticas do exame (sendo elas cinco, variando entre “A”, a faixa mais alta, e “E”, a faixa mais baixa, em ordem alfabética).

De acordo com os dados apurados, é importante ressaltar que, no teste de leitura e de produção escrita do EPPL, a nota da seção 1 (tarefa de leitura e de interpretação de textos) tinha como valor máximo 20 pontos (isto é, 40% da nota total), o mesmo valor máximo para a nota da seção 3 (tarefa de produção escrita de metalinguagem), e a nota da seção 2 (tarefa de produção textual em formato de texto dissertativo) tinha como valor máximo 10 pontos (isto é, 20% da nota total). Portanto, a pontuação máxima que um candidato ao EPPL poderia obter no conjunto total desse teste seria 50 pontos, dos quais, 30 pontos (ou 60% da nota total) correspondem à somatória das duas seções com tarefas de produção escrita propriamente ditas (seções 2 e 3), e os 20 pontos restantes (ou 40 % da nota total) correspondem exclusivamente à seção 1 – ou seja, a tarefa de leitura e de interpretação de textos.

Neste momento, ponderou-se que o levantamento dos dados de somente uma das duas seções das tarefas de produção escrita do EPPL poderia não resultar em uma análise consistente o bastante e que fosse capaz de dar solidez e embasamento necessários à proposta de criação do modelo de faixas de proficiência analíticas para a correção das tarefas de produção escrita do exame, dado que a porcentagem isolada da nota de qualquer uma das duas seções (2 ou 3) do teste de leitura e de produção escrita do EPPL e que contém tarefas de produção escrita efetivas não chega, em relação à nota total deste teste, a 50% do percentual total. Isso significa que, isoladamente, o peso dessas notas em separado não teria considerável relevância ao se avaliar o teste como um todo. Outro aspecto ponderado foi que escolher apenas uma de qualquer dessas duas seções do teste poderia suscitar um outro questionamento, acerca do quão representativa essa única seção escolhida seria, de fato, em se considerando ser esta uma amostra fidedigna de tarefa de produção escrita típica de professor de LE e que também pudesse

ser caracterizada como exemplo de uso real da linguagem escrita deste profissional em situação de verossimilhança com o uso dentro do amplo contexto de atuação do professor de LE.

Por tudo isso e para fins de uma melhor composição do *corpus* desta investigação, decidiu-se analisar os dados a partir das duas seções do teste de leitura e de produção escrita do exame EPPLÉ, ou seja, das seções 2 e 3. Além disso, e para os fins da análise aqui proposta, é pertinente ratificar um aspecto já apresentado no capítulo de Fundamentação Teórica e que se refere à decisão de que as tarefas da seção 1 do teste de leitura e de produção escrita do EPPLÉ não serão consideradas, uma vez que as tarefas desta seção não se configuram em exemplo de produção escrita propriamente dita, e sim de leitura e de interpretação de textos. Em consequência a essa decisão, foi constatado que, do total de 24 testes aqui analisados, a nota final e, por conseguinte, a classificação final em faixas de proficiência de 10 desses 24 testes seria alterada em relação à classificação original. Isto se deveu ao fato de que ao se considerar, para efeito de cálculo da nota final, somente as notas obtidas com as seções 2 e 3, que correspondem a tarefas de efetiva produção escrita no EPPLÉ, o resultado originalmente alcançado por 10 dos 24 candidatos seria diferente, o que levaria a uma reclassificação em faixas de proficiência desses 10 candidatos. As informações acerca desta constatação serão mais detalhadamente apresentadas no capítulo de Análise de Dados.

3.4 O exame EPPLÉ e as seções 2 e 3

O exame de proficiência EPPLÉ (CONSOLO *et al.*, 2009, 2010), conforme já apresentado no capítulo de Fundamentação Teórica, visa avaliar a proficiência linguístico-comunicativa do professor de LE atuante no cenário brasileiro (CONSOLO, 2010) por meio de testes compostos de tarefas de produção tanto oral quanto escrita – sendo a habilidade de produção escrita o foco de interesse desta investigação –, em situações de verossimilhança com usos reais da língua em contextos de ensino e de aprendizagem em sala de aula. O teste de produção escrita do EPPLÉ é composto por três seções, sendo que somente as seções 2 e 3 do exame serão reproduzidas a seguir, por serem ambas o objeto de análise desta investigação.

Na tarefa presente na seção 2 do teste escrito do EPPLÉ, o candidato deverá produzir um texto em LI no qual são apresentados previamente redigidos o primeiro e o último parágrafos, cabendo então ao candidato fazer o preenchimento do parágrafo intermediário remanescente, com extensão total podendo variar entre 150 e 200 palavras. Não são apresentadas no enunciado da seção 2 outras instruções mais específicas acerca, por exemplo, do gênero textual que é esperado que o candidato mobilize em sua produção escrita – ainda que se note a presença da

palavra em LI “essay” que, em português, pode ser entendida ou até traduzida como “dissertação” – ou do registro linguístico a ser empregado nesta produção escrita. A pontuação atribuída a essa tarefa varia de zero (0,0) a dez (10,0) pontos, sendo que a mesma apresenta peso 1 no cálculo da média final. A figura 10, a seguir, representa a tarefa de produção escrita da seção 2 do teste do EPPLÉ encontrada e analisada nas amostras aqui:

Figura 10: Tarefa de produção escrita do exame EPPLÉ – Seção 2.

Section 2: – Essay

In this section, you are going to read the introduction and the conclusion of a text about new technologies. Your task is to write a middle paragraph containing between 150 and 200 words.

New technologies, materials and ideas available for free on the web for language teaching, along with the possibilities afforded by social networks, are causing disagreement among professionals in the area of education. And the question is, which teachers can most benefit from those technologies, experienced or inexperienced teachers?

Teachers should not argue whether new technologies benefit experienced or inexperienced teachers. Instead, they should work together in order to understand these new technologies and how to use them to the best so that all teachers are able to include new technologies in their course planning to improve and facilitate their jobs.

Fonte: CONSOLO *et al.*, 2010.

Nas tarefas presentes na seção 3 do teste escrito do EPPLÉ, são apresentados ao candidato 10 (dez) excertos produzidos por estudantes de LE e escritos em LI, nos quais todos os trechos contêm inadequações, ou melhor, desvios da chamada língua padrão. O candidato deverá, primeiro, identificar e apontar essas inadequações, isto é, os desvios linguísticos presentes nesses excertos e, em seguida, redigir comentários e correções compatíveis com quem o escreveu, de forma inteligível e recorrendo à metalinguagem da área. Esse procedimento se assemelha a uma ação pedagógica de professores de línguas, ao corrigirem trabalhos escritos de seus alunos. Por vezes, em um mesmo excerto, mais de uma inadequação pode ser identificada. No entanto, basta ao candidato apontar apenas um único desvio, contanto que o comentário redigido apresente uma correção adequada ao erro apontado. A pontuação atribuída varia de zero (0,0) a dois (2,0) pontos para cada um dos 10 excertos, podendo chegar ao total de vinte (20,0) pontos no conjunto dessa tarefa, sendo que ela apresenta peso 2 no cálculo da

média final. A figura 11, a seguir, representa a tarefa de produção escrita da seção 3 do teste do EPPLÉ encontrada e analisada nas amostras desta investigação:

Figura 11: Tarefa de produção escrita do exame EPPLÉ – Seção 3.

Section 3 – Finding and Correcting Mistakes	
The following ten sentences were written by a college student whose level of English is typically described as intermediate. Each sentence contains ONE grammar mistake. You should find each mistake and write, in the space provided, the correction of the mistake and a brief explanation about it. You do not have to rewrite the whole sentence. Example: <i>There are so many ways to learn english. – Correct form: English – Explanation: The word "English" and other words that represent languages or peoples must always begin with a capital letter.</i>	
(A) You don't need necessarily to be in a classroom to know the English vocabulary or prounciation.	
Correct form: _____ Explanation: _____	
(B) As we know, day by day the globalization put closer the countries and their cultures.	
Correct form: _____ Explanation: _____	
(C) Is for that reason that today the world shares the same music, movies or books.	
Correct form: _____ Explanation: _____	
(D) People learn English unconsciously. They listen to and see English words everyday and in everywhere, as on TV or advertisements.	
Correct form: _____ Explanation: _____	
(E) These are words learned by games and the internet.	
Correct form: _____ Explanation: _____	
(F) Today, in Brazil, for example, almost all teenagers knows and usually say words like "fail", "loser", "win", "delete", "send" or "share".	
Correct form: _____ Explanation: _____	

(G) To watch subtitled movies often will help who is interested to know the pronunciation of new words. Correct form: _____ Explanation: _____
(H) To listen a song, to read the lyrics and sing along is another great exercise practiced for a lot of people. Correct form: _____ Explanation: _____
(I) Sadly, I also can't say that someone will speak English fluent just through these means. Correct form: _____ Explanation: _____
(J) I think that for to get the fluency it would be necessary more than that. Correct form: _____ Explanation: _____
DAConsolo

Fonte: CONSOLO *et al.*, 2010.

3.5 Análise preliminar das amostras

Dentre os procedimentos adotados nesta investigação, a etapa inicial foi realizar um primeiro levantamento geral das amostras dos 24 testes que compõem este *corpus*. Com base na classificação em faixas holísticas, quando da realização do exame e atribuídas pelos examinadores à época do estudo de Cunha (2019), essa análise preliminar resultou em uma separação inicial do total das amostras em dois grandes agrupamentos, assim denominados:

- Suficiente: refere-se ao conjunto de amostras de testes feitas por candidatos ao EPPLE, e que foram ao final classificados nas faixas “A”, “B” e “C” da escala de proficiência holística existente à época da realização desses testes;
- Insuficiente: refere-se ao conjunto de amostras de testes feitas por candidatos ao EPPLE, e que foram ao final classificados nas faixas “D” e “E” da escala de proficiência holística existente à época da realização desses testes.

Em seguida, as amostras de cada uma das duas seções do teste de produção escrita do EPPLE foram analisadas e comparadas às classificações em faixas holísticas, a fim de verificar

em que medida o desempenho na produção escrita dessas amostras condizia com essa classificação em faixas, e se os dados encontrados e analisados validariam esta análise.

O passo seguinte foi realizar uma nova análise dessas mesmas 24 amostras, desta vez em cada um dos dois agrupamentos anteriormente descritos, com o objetivo de identificar a existência, ou não, de amostras desses testes que pudessem representar, mais especificamente, exemplos de tarefas de produção escrita de qualidade superior, isto é, tarefas cuja produção escrita estaria alinhada a uma faixa holística superior a uma outra. Com isso, chegou-se ao final deste processo em quatro (4) agrupamentos de testes, separados com base na classificação em faixas holísticas feitas pelos examinadores à época do estudo de Cunha (2019)

Em uma tentativa de melhor detalhar qual o perfil de teste estaria representado por cada um dos quatro agrupamentos feitos, segue uma descrição de cada um:

- O primeiro agrupamento foi formado com amostras de testes classificados nas faixas “A” e “B” em conjunto, consideradas a mais altas na escala holística, sendo ambas faixas em que o candidato demonstra possuir nível de proficiência linguística elevado, conseguindo atingir plenamente todos os objetivos previstos pelas tarefas do teste;

- O segundo agrupamento foi formado com amostras de testes classificados na faixa “C”, sendo ela a faixa em que o candidato consegue atingir de maneira satisfatória boa parte dos objetivos previstos pelas tarefas do teste;

- O terceiro agrupamento foi formado com amostras de testes classificados na faixa “D” sendo ela a faixa que representa que o candidato, embora tenha demonstrado possuir um nível de proficiência linguística razoável, não conseguiu atingir satisfatoriamente os objetivos previstos pelas tarefas do teste;

- O quarto agrupamento foi formado com amostras de testes classificados na faixa “E”, considerada a mais baixa na escala holística, sendo ela a faixa em que o candidato demonstra não possuir o nível de proficiência linguística desejado, deixando de atingir minimamente os objetivos previstos pelas tarefas do teste.

A partir dessa análise preliminar e da subsequente separação das amostras de tarefas de produção escrita nos quatro agrupamentos apresentados, foi possível descrever o que um candidato é capaz de realizar, em termos de produção escrita, em cada agrupamento, ou seja, em cada uma das faixas de proficiência holísticas. Cada uma dessas análises foi essencial para que, posteriormente, fosse possível definir com maior clareza os critérios de avaliação da proficiência escrita dos candidatos ao EPPL, de caráter analítico, com base na descrição da produção escrita aqui analisada em cada um dos quatro agrupamentos, e que também servirão

de referência para a elaboração das faixas de proficiência, de caráter analítico, dentro do modelo a ser proposto.

3.6 Elaboração das faixas de proficiência analítica

Para que a proficiência em linguagem escrita do professor de LE seja melhor avaliada pelas tarefas de produção escrita do exame EPPLE, esta investigação encaminha-se para a proposição de um modelo de faixas de proficiência, de caráter analítico, criado especialmente para uma melhor avaliação do desempenho dos candidatos no teste escrito, e que seja capaz de contemplar aspectos específicos dessa proficiência de professores de LE, em particular professores de LI.

É importante ressaltar que o percurso para se chegar à elaboração destas faixas de proficiência analíticas contemplou toda a reflexão teórica apresentada e discutida ao longo do capítulo de Fundamentação Teórica desta pesquisa, bem como fundamentou-se, também, no conjunto de dados levantados a partir das análises de amostras de tarefas de produção escrita que compõem este *corpus*, descritas no item anterior.

Ainda como referência para a elaboração desse modelo de faixas de proficiência analítica, foram usadas diversas informações constantes no QECR, especificamente em sua versão revisada e ampliada de 2020, no que se refere aos descritores de cada uma das faixas, porém com devidos e necessários acréscimos e outras adaptações feitos em função da especificidade de sua aplicação, bem como o contexto de emprego deste modelo, isto é, voltado à avaliação do uso de linguagem escrita feito por professores de LE, em específico LI.

Além disso, levou-se em conta critérios que contemplam as habilidades escritas esperadas por um professor de LE, bem como em que medida essas habilidades estão em consonância com o construto do exame (ANCHIETA, 2015), de modo a melhor caracterizar a competência linguístico-comunicativa desse professor (ALMEIDA FILHO, 1999; CONSOLO, 2010, 2011). Por fim, pretendeu-se buscar um grau de alinhamento entre os descritores das faixas analíticas aqui propostas e os descritores das faixas holísticas já existentes. Desta maneira, procurou-se cotejar esses descritores das faixas holísticas durante a elaboração das faixas analíticas, como forma de melhor promover esse alinhamento.

O modelo aqui proposto, contudo, busca seguir uma nova organização de faixas de proficiência para o exame EPPLE, em relação ao modelo de faixas holísticas já existente, passando a conter quatro (4) faixas, ao invés de cinco (5), conforme já descrito ao final do capítulo de Fundamentação Teórica (cf. GINTHER, 2015). As quatro faixas de proficiência

analítica propostas para o exame EPPLÉ são: “A”, “B”, “C” e “D”. Os cinco critérios propostos para avaliar a proficiência em linguagem escrita do professor de LE, de forma analítica e por meio das tarefas de produção escrita do exame EPPLÉ, são:

- Adequação discursiva à terminologia da linguagem de professor;
- Coesão e coerência textuais;
- Ortografia e pontuação;
- Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais);
- Cumprimento da tarefa proposta.

Para tanto, faz-se necessário que cada um desses critérios, bem como seus descritores, seja apresentado e detalhado para seu melhor entendimento, em consonância com cada uma das quatro faixas de proficiência analíticas propostas.

3.6.1 Adequação discursiva à terminologia da linguagem de professor

A adequação discursiva à terminologia da linguagem de professor pode também ser compreendida como sendo a habilidade de uso da chamada metalinguagem. Em outras palavras, este critério preocupa-se com o conhecimento da linguagem que é esperada que um professor de LE saiba utilizar, de forma adequada, para explicar a língua aos alunos para, por exemplo, dar instruções, explicar estruturas linguísticas, ou ainda corrigir erros de produção escrita de estudantes.

Esse uso específico da língua por parte do professor de LE, em exercício do ofício, constitui, segundo Almeida Filho (2006), uma das competências desse professor. O autor denomina competência meta “a capacidade do professor em saber o funcionamento da língua que ensina e poder explica-la por meio de terminologia especializada” (*op. cit.*, 2002, *apud* FERNANDES, 2016, pg. 51). O fato de o professor de LE ser um usuário com elevada proficiência linguística em uma língua não necessariamente significa que este mesmo indivíduo seja capaz de fazer uso adequado do discurso característico de professor e, principalmente, que este seu discurso seja compreendido pelo seu público-alvo, isto é, pelos alunos, tanto aqueles iniciantes ou com nível mais básico de conhecimento da LE, como aqueles com grau mais elevado de conhecimento dessa mesma LE.

Figura 12: Faixas analíticas de produção escrita (Exame EPPL) – Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor.

Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor	
A	Possui amplo repertório de metalinguagem, demonstrando domínio de conteúdo e sendo capaz de dar instruções adequadas, desenvolver ideias, explicar estruturas linguísticas com clareza, esclarecer e corrigir erros de forma inteligível e diversificada, com emprego de linguagem precisa e ajustada ao nível do público-alvo.
B	Possui adequado repertório de metalinguagem, demonstrando conhecimento de conteúdo e sendo capaz de dar instruções, expressar ideias, explicar estruturas linguísticas e corrigir erros de forma apropriada, com alguma restrição de emprego de linguagem ao nível do público-alvo, mas que não compromete a inteligibilidade.
C	Possui limitado repertório de metalinguagem, empregando linguagem básica para dar instruções ou explicar os pontos principais de estruturas linguísticas ou de um erro, com alguma dificuldade de adequação ao nível do público-alvo, podendo ocasionalmente comprometer a inteligibilidade.
D	Possui insuficiente repertório de metalinguagem, apresentando dificuldade para corrigir erros ou dar instruções simples, ocorrendo falhas no uso de linguagem em situações de explicação de estruturas linguísticas variadas, restringindo a inteligibilidade geral do público-alvo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.6.2 Coesão e coerência textuais

O critério de coesão e coerência textuais descreve a maneira como as partes separadas que compõem o texto se inter-relacionam, formando uma sequência lógica das informações apresentadas por meio do uso adequado de mecanismos linguísticos como conjunções, elipses, conectores, entre outros, de modo a garantir que a produção textual final seja capaz de gerar o efeito de sentido esperado. No caso da produção escrita de professor de LE, a coesão e a coerência textuais precisam não apenas estar em consonância com as regras linguísticas daquela LE, como principalmente precisam fazer com que o texto produzido pelo professor seja inteligível pelo aluno, ou seja, que este compreenda o que foi inicialmente pretendido por aquele.

Figura 13: Faixas analíticas de produção escrita (Exame EPPLÉ) – Coesão e coerência textuais.

Coesão e coerência textuais	
A	É capaz de produzir textos bem organizados, com coesão e coerência, usando de maneira eficaz um amplo repertório de conectores e de mecanismos coesivos, além de apresentar uma variedade de padrões de organização, sempre de forma segura e controlada.
B	É capaz de produzir textos que, em geral, são organizados e coerentes, usando conectores e alguns outros mecanismos coesivos, com vistas a marcar com razoável clareza o encadeamento de informações e de ideias.
C	É capaz de conectar grupos de palavras ou frases simples, em uma sequência linear, pelo uso de um número limitado de mecanismos de coesão, podendo ocasionalmente levar a uma dificuldade de compreensão de informações e de ideias.
D	É capaz de empregar apenas conectores que ocorrem com frequência, tais como “and”, “but” ou “because”, para conectar elementos curtos, porém apresenta dificuldade de organização e de coerência gerais, comprometendo por vezes a compreensão de informações e de ideias.

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.6.3 Ortografia e pontuação

Este critério relaciona-se ao controle e a capacidade de redigir, soletrar, copiar e utilizar adequadamente as unidades morfológicas de uma LE, bem como conhecer e usar os mais variados elementos de pontuação gráfica em sua produção escrita, de forma inteligível e apropriada.

Figura 14: Faixas analíticas de produção escrita (Exame EPPLÉ) – Ortografia e pontuação.

Ortografia e pontuação	
A	É capaz de produzir escrita ortograficamente livre de erros. A ortografia e a pontuação são sempre precisas, consistentes e livres de qualquer interferência da língua materna.
B	É capaz de produzir escrita contínua que, em geral, é clara. A ortografia e a pontuação são satisfatoriamente corretas, porém pode apresentar erros pontuais ou mesmo alguma interferência ocasional da língua materna.

C	É capaz de produzir escrita razoavelmente inteligível. A ortografia e a pontuação são corretas o bastante para serem compreendidas, ainda que erros possam por vezes ser notados, além de uma certa interferência da língua materna.
D	É capaz de escrever palavras usadas comumente, mas não necessariamente dentro dos padrões ortográficos. Emprega somente pontuação básica e elementar, apresentando erros com certa frequência, em decorrência de clara interferência da língua materna.

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.6.4 Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)

Este critério diz respeito tanto ao conhecimento quanto ao uso adequado de estruturas linguísticas relacionadas à gramática e ao léxico da LE com as quais o professor dessa língua trabalha. A escolha adequada e o emprego linguisticamente preciso de variadas estruturas gramaticais, bem como a capacidade de seleção de um repertório lexical apropriado para as mais diversas situações de uso da língua dentro do contexto de ensino e de aprendizagem que o professor de LE vivenciará em seu ofício são algumas das habilidades previstas por este critério.

Figura 15: Faixas analíticas de produção escrita (Exame EPPLE) – Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais).

Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)	
A	Possui amplo e variado repertório lexical, utilizado de forma apropriada e sem erros significativos. É capaz de manter, de forma consistente, um elevado nível de precisão e de controle gramaticais, bem como de emprego de estruturas complexas em grande parte das situações; erros são raros e difíceis de serem notados.
B	Apresenta em geral uma boa precisão lexical, embora alguma confusão e escolhas de palavras incorretas possam ocorrer, sem comprometer o entendimento. Possui bom controle gramatical de estruturas simples e de algumas estruturas complexas. Erros pontuais podem ocorrer de forma ocasional, porém sem comprometer o entendimento.
C	Emprega apropriadamente um repertório lexical simples, porém erros ocorrem ao utilizar léxico mais complexo ou com o qual não esteja familiarizado. Utiliza estruturas gramaticais com razoável controle, embora haja uma notável interferência da língua materna. Erros ocorrem, mas em geral fica claro o que está tentando expressar.

D	Possui um repertório lexical limitado, restrito ao contexto de uso mais comum e familiar. Utiliza corretamente estruturas gramaticais simples, mas com limitado controle; ainda comete desvios básicos de linguagem – por exemplo, tende a errar o emprego de tempos verbais – capazes de comprometer o entendimento.
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.6.5 Cumprimento da tarefa proposta

O último critério trata da habilidade do professor de LE em realizar adequadamente tarefas características deste ofício, isto é, verificar o quão bem o candidato consegue atingir o cumprimento das tarefas que lhe são propostas no exame, da forma verossimilhante àquela esperada no exercício profissional de professor de LE.

Figura 16: Faixas analíticas de produção escrita (Exame EPPLE) – Cumprimento da tarefa proposta.

Cumprimento da tarefa proposta	
A	É capaz de cumprir todas as tarefas propostas com notável precisão e clareza, empregando recursos linguísticos e terminológicos variados e bem articulados, produzindo textos bem elaborados com ideias e exemplos relevantes, atingindo plenamente os objetivos de comunicação escrita em todas as etapas do teste.
B	É capaz de cumprir boa parte das tarefas propostas de forma adequada, desenvolvendo uma descrição e uma explicação articuladas e suficientemente claras, produzindo textos elaborados e com alguns exemplos e detalhes pontuais, atingindo satisfatoriamente os objetivos de comunicação escrita principais do teste.
C	É capaz de cumprir as tarefas propostas essenciais e de imediata relevância, produzindo textos que trazem alguma articulação e que expressam parte dos pontos principais de uma descrição ou explicação com certa clareza, atingindo os objetivos de comunicação escrita essenciais do teste, porém com limitações.
D	É capaz de cumprir somente as tarefas propostas simples, porém restritas a tópicos mais conhecidos, e tarefas mais específicas com notável dificuldade, produzindo textos quase sem exemplos e que expressam apenas alguns dos pontos essenciais, não sendo capaz de atingir os objetivos de comunicação escrita essenciais do teste.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao se comparar com critérios de habilidades de produção escrita existentes nos exames de proficiência linguística já citados no capítulo de Fundamentação Teórica, pode-se afirmar que os critérios acima listados, bem como seus descritores, foram pensados para avaliar a linguagem escrita produzida por candidatos a um exame de proficiência linguística especificamente voltado a professores de LE, por meio de tarefas verossimilantes àquelas que o futuro professor de LE encontrará no exercício de seu ofício, levando esses candidatos a produzir linguagem escrita adequada e com esperada habilidade e competência. Esses critérios apresentam aspectos mais específicos e pontuais, porém característicos, dessa produção escrita, diferenciando-os dos critérios e dos descritores existentes em outros exames de proficiência linguística voltados a avaliar a produção escrita de seus candidatos dentro de um contexto mais geral de uso da língua.

Para verificar a validade e a confiabilidade do modelo aqui proposto, as amostras deste *corpus*, que serão apresentadas e analisadas de maneira mais detalhada no capítulo de Análise de Dados subsequente, foram também submetidas a uma análise realizada por dois examinadores especialistas, convidados a apreciar as mesmas amostras selecionadas, e que empregaram o modelo de faixas analíticas para avaliar a produção escrita dessas amostras.

3.7 Procedimentos de triangulação dos dados e apresentação dos especialistas

Neste momento da investigação, faz-se necessário trazer o conceito de triangulação (FLICK, 2009; DENZIN, 2010) que está em consonância com a abordagem qualitativa de dados já apresentada no início deste capítulo. A triangulação apresenta-se como um procedimento de análise metodológica que possibilita que um determinado problema ou aspecto da investigação possa ser analisado, partindo-se de mais de um único ponto de vista. Conforme Cunha (2019), a triangulação, para Flick,

significa trazer diferentes perspectivas para uma questão que está sendo estudada, com o objetivo não de esgotar o objeto de estudo, mas de obter uma compreensão mais completa sobre esse objeto. A triangulação é vista, desde sua proposição, como um aspecto que contribui para a qualidade da pesquisa qualitativa. (CUNHA, *op. cit.*, p. 26).

Este procedimento busca trazer maior confiabilidade ao modelo proposto, uma vez que o objeto, isto é, o modelo de faixas analíticas, será analisado a partir de outros olhares para dar maior credibilidade não só ao objeto em si, mas também aos dados dele oriundos. De acordo

com Flick (*op. cit.*), foi Denzin (*op. cit.*) quem originalmente propôs, durante a década de 1970, subdividir a triangulação em quatro tipos distintos por ele identificados, a saber:

- Triangulação de dados, que permite coletar e analisar dados de formas diferentes, empregando metodologias distintas;
- Triangulação de investigador, que consiste no emprego de mais de um investigador, trazido para fazer observações, comparações sobre as questões em estudo, além de trazer uma visão além da visão individual do pesquisador;
- Triangulação de teoria, que possibilita utilizar diferentes teorias ou hipóteses para se examinar uma situação;
- Triangulação de metodologia, que emprega mais de um método para se analisar ou estudar um fenômeno ou aspecto.

Ainda de acordo com Denzin, a triangulação de investigadores também pode ser usada muito especificamente para se analisar um mesmo conjunto de dados, de maneira independente, com vistas a fornecer novas perspectivas de interpretações dos mesmos (*op. cit.*, p. 16). Portanto, nesta investigação considera-se o modelo de faixas analíticas aqui proposto, juntamente com as tarefas de produção escrita dos 24 testes do EPPLE aqui analisadas, como sendo o conjunto de dados apreciado pelos examinadores especialistas que discutiram e forneceram um parecer acerca destes dados, configurando-se, assim, em uma triangulação realizada por investigadores.

É importante apresentar aqui um breve perfil destes examinadores, convidados a participar da análise das amostras de produção escrita com base no modelo de faixas de proficiência de caráter analítico aqui proposto. Ambos são experientes professores de LE e membros do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC – além de especialistas tanto em avaliação de proficiência, como no exame EPPLE e no seu construto. Possuem titulação de doutor em LA e atuam em cursos de Licenciatura em Letras em universidades públicas do Brasil, em níveis tanto de graduação como de pós-graduação. Com vistas a preservar o anonimato dos examinadores especialistas, cada um foi identificado por um número (1 e 2), isto é, doravante serão identificados como “Especialista 1” e “Especialista 2”.

Ao empregar o procedimento de triangulação de investigadores, buscou-se trazer uma maior validade e uma maior confiabilidade para esta investigação como um todo, uma vez que se encontrou, conforme descrito no capítulo de Fundamentação Teórica, uma lacuna em estudos acadêmicos e outros trabalhos desta natureza que se interessam por investigar a proficiência linguística de professores de LE e seus critérios de avaliação, sobretudo no cenário nacional de avaliação de proficiência em linguagem escrita. Portanto, as considerações e os pareceres dos

examinadores especialistas contribuem de maneira significativa com as análises feitas aqui, bem como ajuda a preencher esta lacuna hoje existente na literatura teórica sobre produção escrita de professores de LE em exames de proficiência e traz um embasamento ainda maior às reflexões e discussões feitas nesta dissertação.

No próximo capítulo, acerca da análise de dados, são apresentados e detalhados os dados apurados nas análises das tarefas de produção escrita feitas durante a investigação, bem como as discussões subsequentes a essas análises feitas.

4. ANÁLISE DE DADOS

4. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresenta-se a análise de dados, bem como a discussão dos resultados alcançados. Em uma primeira descrição desses resultados, detalha-se a reclassificação em faixas de proficiência obtida antes da análise dos dados e com base nos critérios definidos no capítulo de Metodologia de Pesquisa. Em seguida, conduz-se a análise dos dados levantados. Por fim, faz-se a discussão desses dados, incluindo as considerações e os pareceres dos especialistas acerca da escala de proficiência de caráter analítico proposta para o teste escrito do EPPLÉ.

4.1 Reclassificação em faixas de proficiência

A respeito do contexto de origem dos dados apresentado no capítulo de Metodologia de Pesquisa, é preciso aprofundar a discussão sobre a decisão de analisar os dados a partir das seções 2 e 3 do teste de leitura e de produção escrita do exame EPPLÉ, que correspondem a tarefas de efetiva produção escrita do exame, bem como de desconsiderar os dados da seção 1 do mesmo teste do EPPLÉ, uma vez que as tarefas dessa seção não se configuram em exemplo de produção escrita propriamente dita, e sim de leitura e de interpretação de textos. Como consequência direta dessa decisão, constatou-se que, ao considerar para efeito de cálculo da nota final somente a somatória das notas obtidas com as seções 2 e 3, o resultado originalmente alcançado por 10 dos 24 candidatos seria diferente, o que levaria a uma reclassificação destes candidatos em faixas de proficiência.

Em termos práticos, a classificação final em faixas de proficiência de nove (9) dos 10 candidatos deveria ser realocada para uma faixa inferior àquela que haviam sido originalmente classificados, dado que, de acordo com o critério de análise descrito, a nota final desses candidatos, desconsiderando-se a nota obtida com a parte 1 do teste de leitura e de produção escrita do EPPLÉ, diminuiria. Além disso, somente um (1) dos 10 candidatos deveria ser realocado para uma faixa superior àquela que havia sido originalmente classificado pois, com base no mesmo critério de análise, isto é, desconsiderando-se a nota obtida com a parte 1 do teste de leitura e de produção escrita do EPPLÉ, a nota final deste único candidato aumentaria.

Além disso, é pertinente detalhar que, destas 10 notas reclassificadas em relação às suas faixas de proficiência originais, foi possível apurar que:

- A única nota “A” original seria reclassificada para “B”;
- A única nota “B” original seria reclassificada para “C”;
- quatro das cinco notas “C” originais seriam reclassificadas para “D”, e uma delas seria reclassificada para “B”;
- três das cinco notas “D” originais seriam reclassificadas para “E”;
- não haveria reclassificação de qualquer nota “E” para “D”, isto é, segundo o critério de análise seguido aqui, todos os candidatos originalmente classificados na faixa “E”, a mais baixa da escala, permaneceriam nesta mesma faixa “E”.

Para uma melhor visualização das informações apresentadas anteriormente, serão trazidas em sequência duas tabelas, ambas elaboradas por este pesquisador, com base nos dados obtidos a partir do estudo de Cunha (2019) e com informações acerca das notas obtidas pelos 24 candidatos para cada uma das seções do teste, atribuídas pela equipe de examinadores participantes do estudo supracitado e que realizaram a correção das mesmas, além da somatória destas notas, da média final obtida e da classificação à época em faixas de proficiência holística do EPPLÉ.

A primeira tabela (tabela 1) traz os dados completos, contendo todas as notas dos 24 testes do exame EPPLÉ que compõem o *corpus* desta investigação, obtidas pelos candidatos dos dois grupos (Grupo SP e Grupo MG) nas tarefas das três seções que compõem o teste em questão, ou seja, as notas da seção 1 (teste de leitura, compreensão e interpretação de textos), da seção 2 (teste de produção de texto escrito) e da seção 3 (teste de metalinguagem):

Tabela 1: EPPLÉ 2017 – Notas das Seções 1, 2 e 3 (*)

GRUPO	TESTES POR	NOTA SEÇÃO 1	NOTA SEÇÃO 2	NOTA SEÇÃO 3	NOTA TOTAL	MÉDIA FINAL	FAIXA EPPLÉ (**)
SP ou MG	CANDIDATO	0 - 20	0 - 10	0 - 20	0 - 50	50 / 5	A - E
G R U P O S P	SP_01	17	6,5	12	35,5	7,1	C
	SP_02	13	6	9	28	5,6	E
	SP_03	20	6	5,5	31,5	6,3	D
	SP_04	16	7	14,5	37,5	7,5	C
	SP_05	18	7	11,5	36,5	7,3	C
	SP_06	18	6	10	34	6,8	D
	SP_07	12	5	8	25	5	E
	SP_08	16	5,5	15,5	37	7,4	C
	SP_09	14	7	17	38	7,6	C
	SP_10	16	5	5	26	5,2	E
	SP_11	20	7	18	45	9	A
G R U P O M G	MG_01	18	7	14	39	7,8	C
	MG_02	18	7	13	38	7,6	C
	MG_03	14	6	12	32	6,4	D
	MG_04	17	8	15	40	8	B
	MG_05	10	5	7	22	4,4	E
	MG_06	13	6	12,5	31,5	6,3	D
	MG_07	18	5	6,5	29,5	5,9	E
	MG_08	18	5,5	9,5	33	6,6	D
	MG_09	16	5,5	6,5	28	5,6	E
	MG_10	15	6	14,5	35,5	7,1	C
	MG_11	10	5,5	11	26,5	5,3	E
	MG_12	18	6	15	39	7,8	C
	MG_13	15	6	15,5	36,5	7,3	C

Fonte: Elaborado pelo autor.

(*) Dados obtidos a partir do levantamento feito por Cunha (2019)

(**) Faixa de proficiência para o teste escrito do EPPLÉ, com base na escala holística existente à época.

A segunda tabela (tabela 2) traz quase que os mesmos dados já apresentados na tabela 1, com a diferença que, nesta, as notas obtidas pelos 24 candidatos na seção 1 não foram consideradas para o cálculo, ou seja, a nota total e a média final foram obtidas levando-se em conta a somatória somente das notas da seção 2 (teste de produção de texto escrito) e da seção 3 (teste de metalinguagem), também com base nas notas atribuídas pela equipe de examinadores participantes do estudo de Cunha. Como consequência, a classificação final de 10 dos 24 candidatos aqui analisados sofreu alteração em relação à classificação original, estando estas informações presentes na última coluna desta tabela e identificadas com símbolos que representam reclassificação a uma faixa inferior (↓), ou reclassificação a uma faixa superior (↑), ou ainda manutenção da classificação original (↔):

Tabela 2: EPPLÉ 2017 – Notas das Seções 2 e 3 (*)

GRUPO	TESTES POR	NOTA	NOTA	NOTA	TOTAL	MÉDIA	FAIXA
SP ou MG	CANDIDATO	SEÇÃO 1	SEÇÃO 2	SEÇÃO 3		FINAL	EPPLÉ (**)
			0 - 10	0 - 20	0 - 30	30 / 3	A - E
GRUPO S P	SP_01		6,5	12	18,5	6,1	D ↓
	SP_02		6	9	15	5	E ↔
	SP_03		6	5,5	11,5	3,8	E ↓
	SP_04		7	14,5	21,5	7,2	C ↔
	SP_05		7	11,5	18,5	6,1	D ↓
	SP_06		6	10	16	5,3	E ↓
	SP_07		5	8	13	4,3	E ↔
	SP_08		5,5	15,5	21	7,0	C ↔
	SP_09		7	17	24	8	B ↑
	SP_10		5	5	10	3,3	E ↔
	SP_11		7	18	25	8,3	B ↓
GRUPO M G	MG_01		7	14	21	7,0	C ↔
	MG_02		7	13	20	6,7	D ↓
	MG_03		6	12	18	6,0	D ↔
	MG_04		8	15	23	7,6	C ↓
	MG_05		5	7	12	4,0	E ↔
	MG_06		6	12,5	18,5	6,1	D ↔
	MG_07		5	6,5	11,5	3,8	E ↔
	MG_08		5,5	9,5	15	5	E ↓
	MG_09		5,5	6,5	12	4,0	E ↔
	MG_10		6	14,5	20,5	6,8	D ↓
	MG_11		5,5	11	16,5	5,5	E ↔
	MG_12		6	15	21	7,0	C ↔
	MG_13		6	15,5	21,5	7,2	C ↔

Fonte: Elaborado pelo autor.

(*) Dados obtidos a partir do levantamento feito por Cunha (2019)

(**) Faixa de proficiência para o teste escrito do EPPLÉ, com base na escala holística existente à época.

A pertinência de toda essa constatação vem ao encontro dos objetivos inicialmente definidos no capítulo de Introdução desta investigação, isto é, discutir a importância da produção escrita de professores de LE com vistas a avaliar sua proficiência linguística, por meio das tarefas de produção escrita do exame EPPLÉ. Antes mesmo de iniciar a análise mais detalhada dessas tarefas, foi possível constatar a relevância da utilização de tarefas do EPPLÉ que efetivamente demandam produção escrita para se caracterizar a proficiência em linguagem escrita dos candidatos do exame, posto que com base nas notas obtidas somente em tarefas de efetiva produção escrita – e que compõem este *corpus* – constatou-se que 40% dos candidatos teriam alguma mudança em sua classificação original.

Ainda acerca dos dados apresentados até este ponto da dissertação, considera-se importante e, até certo ponto, preocupante perceber que, das 10 reclassificações, somente uma delas seria para uma faixa de proficiência linguística superior àquela originalmente obtida pelo candidato – isto é, um dos candidatos que anteriormente havia sido classificado, ao final, na faixa “C” passaria para a faixa “B”, segundo este critério de reclassificação –, ao passo que 90 por cento das reclassificações restantes seriam para faixas de proficiência linguística inferiores às aquelas originalmente alcançadas pelos candidatos apurados – incluindo aqui a única classificação na faixa “A” alcançada anteriormente por um candidato que, com base neste novo critério, passaria para a faixa “B”, além de sete outras classificações que passariam para as faixas de proficiência consideradas “insuficiente” no âmbito do exame, especificamente as faixas “D” e “E”.

4.2 Análise dos dados do EPPL

Nesta seção, será feita a análise dos dados obtidos a partir das amostras do *corpus* desta investigação, ou seja, das tarefas de produção escrita das seções 2 e 3 do exame EPPL, de forma mais detalhada e pontual. Conforme descrito no capítulo de Metodologia de Pesquisa, após a análise preliminar das amostras de tarefas de produção escrita do exame EPPL, os 24 testes foram inicialmente separados em dois agrupamentos: amostras de respostas consideradas “suficiente” e amostras de respostas consideradas “insuficiente”.

Neste primeiro momento, as notas atribuídas pelo grupo de examinadores participantes do estudo de Cunha (2019) foram consideradas na íntegra como critério para esta separação inicial. É importante ressaltar também que, de acordo com as escalas de proficiência para o teste escrito do EPPL usadas à época pelo grupo de examinadores participantes do estudo de Cunha para a correção e classificação final dos candidatos ao exame, haviam cinco (5) faixas de proficiência holísticas, das quais três (A, B e C) eram consideradas faixas em que os candidatos conseguiram atingir boa parte dos objetivos previstos pelas tarefas do teste, enquanto que as duas restantes (D e E) eram consideradas faixas em que os candidatos não conseguiram atingir satisfatoriamente os objetivos previstos pelas tarefas do teste.

Assim sendo, e considerando inicialmente as informações presentes na tabela 1, a separação dos 24 testes em dois agrupamentos (“suficiente” e “insuficiente”), segundo o critério de “suficiente” para aqueles candidatos classificados nas três primeiras faixas de proficiência holísticas (A, B e C) e o critério de “insuficiente” para aqueles candidatos classificados nas duas faixas de proficiência holísticas restantes (D e E), apresentaria as seguintes quantidades:

- “Suficiente”: um conjunto total de 12 testes (sendo seis (6) do Grupo SP, que também teria a nota mais alta obtida, e outras seis (6) do Grupo MG);

- “Insuficiente”: um conjunto total de 12 testes (sendo cinco (5) do Grupo SP, e outras sete (7) do Grupo MG).

Entretanto, ao considerar as informações presentes na tabela 2 e que contemplam o critério aqui adotado e já descrito no item anterior deste capítulo – segundo o qual a nota obtida pelos candidatos nas tarefas da seção 1 não é levada em consideração para o cálculo da nota total e da média final – a separação dos 24 testes em dois agrupamentos (“suficiente” e “insuficiente”), segundo o mesmo critério de “suficiente” para os candidatos classificados nas três primeiras faixas de proficiência holísticas (A, B e C) e o mesmo critério de “insuficiente” para os candidatos classificados nas duas faixas de proficiência holísticas restantes (D e E), apresentou as seguintes quantidades:

- “Suficiente”: um conjunto total de oito (8) testes (sendo quatro (4) do Grupo SP, que também teria as duas (2) notas mais altas obtidas, e outras quatro (4) do Grupo MG);

- “Insuficiente”: um conjunto total de 16 testes (sendo sete (7) do Grupo SP, e as outras nove (9) do Grupo MG).

Uma primeira constatação feita aqui, em comparação com as quantidades de testes que seriam separados entre “suficiente” e “insuficiente” e em não se levando em conta as notas obtidas pelos candidatos na tarefa da seção 1, diz respeito à redução em quatro (4) no número de testes “suficientes” em relação àquela separação inicialmente proposta, sendo dois (2) testes a menos para cada grupo analisado (Grupo SP e Grupo MG). Uma segunda constatação diz respeito ao fato de que, contemplando-se o mesmo critério de se desconsiderar a nota da seção 1, nenhum dos 24 candidatos teriam sido classificados na faixa mais alta, isto é, a faixa “A”.

Ao se levar em conta, a partir de então, as informações da tabela 2, uma nova separação dos testes foi feita dentro dos agrupamentos “suficiente” e “insuficiente” após a primeira separação descrita anteriormente, de modo a se obter duas novas categorias dentro de cada agrupamento:

- No agrupamento “suficiente”, os testes foram separados em dois outros agrupamentos: o grupo dos testes chamados “superiores”, isto é, aqueles que alcançaram as duas faixas mais elevadas na escala de proficiência holística do teste (A e B), e o grupo dos testes chamados “adequados”, isto é, aqueles que alcançaram a faixa tida como satisfatória na escala de proficiência holística do teste (C);

- No agrupamento “insuficiente”, os testes foram separados em dois outros agrupamentos: o grupo dos testes chamados “limitados”, isto é, aquelas que alcançaram a faixa tida como

razoável na escala de proficiência holística do teste (D), e o grupo dos testes chamados “insatisfatórios”, isto é, aquelas que não alcançaram além da faixa minimamente satisfatória na escala de proficiência holística no teste (E).

Assim, as quantidades de testes para cada um destes quatro agrupamentos com base nas informações constantes na tabela 2 ficaram:

- “Superiores”: dois (2) testes, ambos do Grupo SP e nenhum do Grupo MG;
- “Adequados”: seis (6) testes, sendo dois (2) do Grupo SP e quatro (4) do Grupo MG;
- “Limitados”: seis (6) testes, sendo dois (2) do Grupo SP e quatro (4) do Grupo MG;
- “Insatisfatórios”: 10 testes, sendo cinco (5) do Grupo SP e os outros cinco (5) do Grupo MG.

Desta maneira, as amostras de tarefas de produção escrita dos 24 testes deste *corpus* foram inicialmente separadas em quatro (4) agrupamentos. O próximo passo foi, a partir da análise dessas mesmas amostras, buscar evidências que apontassem o que os candidatos foram capazes de produzir, em termos de linguagem escrita, em cada um dos quatro agrupamentos apresentados. Esse é um passo de fundamental importância, pois a análise das amostras feita neste momento resultou na criação dos descritores, de caráter analítico, para cada uma das quatro (4) faixas de proficiência, “A”, “B”, “C” e “D” (cf. GINTHER, 2015), presentes no modelo de faixas analíticas apresentado neste trabalho.

Considerando-se também os cinco critérios analíticos de avaliação da proficiência em linguagem escrita do professor de LE propostos para avaliar as tarefas de produção escrita do exame EPPLÉ, a descrição das quatro faixas permitiu apontar, sob cada um dos cinco critérios analíticos, o que é esperado que um candidato de fato produza, em termos de linguagem escrita, a partir de uma determinada tarefa presente no teste de produção escrita do exame EPPLÉ.

O passo seguinte foi buscar exemplos de tarefas de produção escrita das 24 amostras e compará-los a cada um dos cinco critérios analíticos definidos por seus descritores, conforme cada uma das quatro faixas de proficiência “A”, “B”, “C” e “D”. Assim, buscou-se verificar em que medida a produção escrita das amostras analisadas continham traços representativos dos critérios analíticos, ou seja, se no escopo das amostras analisadas foi possível encontrar exemplos de produção escrita que representassem o que cada um dos descritores dos cinco critérios analíticos descreve. Em um segundo momento, buscou-se demonstrar se os dados encontrados e posteriormente analisados dariam suporte para a aplicabilidade futura do modelo aqui proposto.

Decidiu-se, então, apresentar as amostras encontradas de acordo com os cinco critérios analíticos propostos e, no âmbito de cada critério, buscar exemplificar cada um dos descritores,

segundo as quatro faixas de proficiência aqui seguidas, “A”, “B”, “C” e “D”. Vale mencionar que todas as amostras a serem apresentadas a seguir foram obtidas a partir de respostas produzidas pelos candidatos de ambos os grupos (“SP” e “MG”), tanto na tarefa da seção 2, como também em tarefas da seção 3. Serão trazidas a seguir as figuras que reproduzem essas duas seções do teste de produção escrita do EPPLÉ já apresentadas anteriormente no capítulo de Metodologia de Pesquisa, e a partir das quais cada uma das tarefas de todos os 24 testes aqui analisados foram produzidas:

Figura 10: Tarefa de produção escrita do exame EPPLÉ – Seção 2.

Section 2: – Essay

In this section, you are going to read the introduction and the conclusion of a text about new technologies. Your task is to write a middle paragraph containing between 150 and 200 words.

New technologies, materials and ideas available for free on the web for language teaching, along with the possibilities afforded by social networks, are causing disagreement among professionals in the area of education. And the question is, which teachers can most benefit from those technologies, experienced or inexperienced teachers?

Teachers should not argue whether new technologies benefit experienced or inexperienced teachers. Instead, they should work together in order to understand these new technologies and how to use them to the best so that all teachers are able to include new technologies in their course planning to improve and facilitate their jobs.

Fonte: CONSOLO *et al.*, 2010.

Figura 11: Tarefa de produção escrita do exame EPPL – Seção 3.

Section 3 – Finding and Correcting Mistakes	
The following ten sentences were written by a college student whose level of English is typically described as intermediate. Each sentence contains ONE grammar mistake. You should find each mistake and write, in the space provided, the correction of the mistake and a brief explanation about it. You do not have to rewrite the whole sentence. <i>Example: There are so many ways to learn english. – Correct form: English – Explanation: The word "English" and other words that represent languages or peoples must always begin with a capital letter.</i>	
(A) You don't need necessarily to be in a classroom to know the English vocabulary or prounciation. Correct form: _____ Explanation: _____	
(B) As we know, day by day the globalization put closer the countries and their cultures. Correct form: _____ Explanation: _____	
(C) Is for that reason that today the world shares the same music, movies or books. Correct form: _____ Explanation: _____	
(D) People learn English unconsciously. They listen to and see English words everyday and in everywhere, as on TV or advertisements. Correct form: _____ Explanation: _____	
(E) These are words learned by games and the internet. Correct form: _____ Explanation: _____	
(F) Today, in Brazil, for example, almost all teenagers knows and usually say words like "fail", "loser", "win", "delete", "send" or "share". Correct form: _____ Explanation: _____	

(G) To watch subtitled movies often will help who is interested to know the pronunciation of new words.
Correct form: _____
Explanation: _____
(H) To listen a song, to read the lyrics and sing along is another great exercise practiced for a lot of people.
Correct form: _____
Explanation: _____
(I) Sadly, I also can't say that someone will speak English fluent just through these means.
Correct form: _____
Explanation: _____
(J) I think that for to get the fluency it would be necessary more than that.
Correct form: _____
Explanation: _____
DAConsolo

Fonte: CONSOLO *et al.*, 2010.

4.2.1 Adequação discursiva à terminologia da linguagem de professor

Retomando o que foi apresentado no capítulo de Metodologia de Pesquisa, este critério preocupa-se com o uso de metalinguagem esperada por um professor de LE em exercício do ofício. Capacidade de dar instruções, de explicar estruturas linguísticas, ou de corrigir erros de produção escrita de estudantes são algumas das habilidades que são previstas por este critério. Os exemplos apresentados foram encontrados em amostras de tarefas da seção 3 – o que poderia ser previsto, uma vez que essa seção do teste do EPPLÉ avalia o uso de linguagem típica de professor de LE em execução de tarefas características deste ofício. Iniciamos a análise da adequação da linguagem do professor tratando dos critérios da faixa “A”.

Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor	
A	Possui amplo repertório de metalinguagem, demonstrando domínio de conteúdo e sendo capaz de dar instruções adequadas, desenvolver ideias, explicar estruturas linguísticas

com clareza, esclarecer e corrigir erros de forma inteligível e diversificada, com emprego de linguagem precisa e ajustada ao nível do público-alvo.
--

Os cinco excertos a seguir foram produzidos por candidatos que obtiveram a pontuação máxima para cada uma das respostas, isto é, dois (2,0) pontos:

Candidato SP_08, em resposta à questão (E):

(E) *These are words learned by games and the internet.*

Correct form: “*through games*”

Explanation: “*In the way that is written, it means that the games and the internet learn the words, the correct preposition is through, representing the ways to learn the words*”

Candidato SP_09, em resposta à questão (A):

(A) *You don't need necessarily to be in a classroom to know the English vocabulary or pronunciation.*

Correct form: “*You don't necessarily need...*”

Explanation: “*‘Necessarily’ is an adverb. And adverbs should be before the main verb of the sentence*”

Candidato SP_11, em resposta à questão (I)

(I) *Sadly, I also can't say that someone will speak English fluent just through these means.*

Correct form: “*fluently*”

Explanation: “*When referring to the way something is done – in this case, the way English will be spoken – -LY must be added to the end of the word*”

Candidato MG_01, em resposta à questão (B):

(B) *As we know, day by day the globalization put closer the countries and their cultures.*

Correct form: “*‘puts’ (Grammar)*”

Explanation: “*Considering the subject ‘globalization’ (it), an S should be added to the verb*”

Candidato MG_04, em resposta à questão (D)

(D) *People learn English unconsciously. They listen to and see English words everyday and in everywhere, as on TV or advertisements.*

Correct form: “*everyday and everywhere*”

Explanation: “ ‘*everywhere*’ means ‘*in every place*’ so it’s not necessary to use ‘*in*’ ”

Em todas as explicações dos excertos, os candidatos demonstraram possuir e dominar o repertório de metalinguagem empregado, além de os erros de cada uma das respostas não terem somente sido corrigidos, como também esclarecidos através do uso de uma “linguagem precisa e ajustada ao público-alvo”, isto é, capaz de ser entendida por quem a está recebendo. Assim, pode-se afirmar que esses excertos contemplam as características que a faixa “A” do descritor deste critério prevê para que uma resposta receba a avaliação máxima. Passamos agora à análise dos critérios da faixa “B”.

Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor	
B	Possui adequado repertório de metalinguagem, demonstrando conhecimento de conteúdo e sendo capaz de dar instruções, expressar ideias, explicar estruturas linguísticas e corrigir erros de forma adequada, com alguma restrição de emprego de linguagem ao nível do público-alvo, mas que não compromete a inteligibilidade.

Os cinco excertos a seguir foram produzidos por candidatos que obtiveram pontuação igual a um ponto e meio (1,5):

Candidato SP_04, em resposta à questão (E):

(E) *These are words learned by games and the internet.*

Correct form: “*These are words learned from games and the internet*”

Explanation: “ ‘*words*’ are not learned by the games and the internet, but learned from this”

Candidato SP_07, em resposta à questão (A):

(A) *You don’t need necessarily to be in a classroom to know the English vocabulary or pronunciation.*

Correct form: “*don’t necessarily need*”

Explanation: “*The adverb come between the auxiliary and the main verb*”

Candidato MG_02, em resposta à questão (H):

(H) *To listen a song, to read the lyrics and sing along is another great exercise practiced for a lot of people.*

Correct form: “by”

Explanation: “ ‘By’ is used to express who is practicing the action in the passive tense”

Candidato MG_12, em resposta à questão (D):

(D) *People learn English unconsciously. They listen to and see English words everyday and in everywhere, as on TV or advertisements.*

Correct form: “everyday and everywhere”

Explanation: “It doesn’t need a preposition before everywhere and it also makes the sentence more parallel (without the preposition)”

Candidato MG_13, em resposta à questão (B):

(B) *As we know, day by day the globalization put closer the countries and their cultures.*

Correct form: “... globalization”

Explanation: “Some general nouns, don’t require an article”

Em relação aos excertos apresentados, todos têm alguma semelhança com o descritor da faixa “A” no que diz respeito à assertividade das explicações dadas às correções sugeridas pelos candidatos. O que as caracterizaria, contudo, como sendo exemplos de respostas alinhadas à faixa “B” é o fato de haver nessas explicações “alguma restrição de emprego de linguagem ao nível do público-alvo” – em consonância com aquilo que o descritor prevê nesta faixa. Isso pode ser visto nas explicações dos candidatos SP_04 e MG_12. Além disso, as explicações apresentadas pelos candidatos SP_07, MG_02 e MG_13 contêm erros em suas estruturas linguísticas, ainda que “não compromete a inteligibilidade”, conforme prevê o descritor. A análise dos critérios da faixa “C” virá a seguir.

Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor	
C	Possui limitado repertório de metalinguagem, empregando linguagem básica para dar instruções ou explicar os pontos principais de estruturas linguísticas ou de um erro, com alguma dificuldade de adequação ao nível do público-alvo, podendo ocasionalmente comprometer a inteligibilidade.

Os oito excertos a seguir foram produzidos por candidatos que obtiveram pontuação que variou de um (1,0) ponto a um ponto e meio (1,5):

Candidato SP_02, em resposta à questão (G):

(G) *To watch subtitled movies often will help who is interested to know the pronunciation of new words.*

Correct form: “*interested in knowing / pronouncing*”

Explanation: “*interested comes with preposition ‘in’ when some that comes after is a knowledge. This use demand on changing the following word if it’s a verb to gerund form*”

Candidato SP_03, em resposta à questão (I):

(I) *Sadly, I also can’t say that someone will speak English fluent just through these means.*

Correct form: “*fluently*”

Explanation: “*This is an adverb, not a noun*”

Candidato SP_10, em resposta à questão (H):

(H) *To listen a song, to read the lyrics and sing along is another great exercise practiced for a lot of people.*

Correct form: “*Listen to a song instead of ‘to listen to a song’*”

Explanation: “*listen is followed by ‘to’*”

Candidato MG_03, em resposta à questão (B):

(B) *As we know, day by day the globalization put closer the countries and their cultures.*

Correct form: “*(...) globalization put the countries and their culture closer*”

Explanation: “*The superlative verb should come in the end of the sentece*”

Candidato MG_05, em resposta à questão (J):

(J) *I think that for to get the fluency it would be necessary more than that.*

Correct form: “*I think that to get*”

Explanation: “*After ‘that’ and before ‘get’, we use the preposition ‘to’*”

Candidato MG_08, em resposta à questão (E):

(E) *These are words learned by games and the internet.*

Correct form: “*from*”

Explanation: “‘from’ is used to express the origin of something, while ‘by’ is the concept of ownership”

Candidato MG_09, em resposta à questão (D):

(D) *People learn English unconsciously. They listen to and see English words everyday and in everywhere, as on TV or advertisements.*

Correct form: “...and everywhere.”

Explanation: “‘everywhere’ doesn’t need ‘in’ (prepositions)”

Candidato MG_10, em resposta à questão (E):

(E) *These are words learned by games and the internet.*

Correct form: “...learned on...”

Explanation: “The preposition ‘by’ introduces another idea - by whom it is learned”

Em relação aos excertos apresentados, é possível notar o “limitado repertório de metalinguagem” para dar as explicações aos erros corrigidos, “empregando linguagem básica” da LI para tal, com destaque aos candidatos SP_03, SP_10, MG_05 e MG_09. Além disso, e em consonância com o descritor, algumas das explicações sugerem haver uma certa dificuldade de emprego de metalinguagem, “podendo ocasionalmente comprometer a inteligibilidade” dessas explicações, isto é, tornando-as vagas e relativamente imprecisas, ainda que a correção sugerida esteja adequada. Isso pode ser notado nas explicações dos candidatos SP_02, MG_03, MG_08 e MG_10. Finalizamos a análise acerca da adequação da linguagem do professor tratando, a seguir, dos critérios da faixa “D”.

Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor	
D	Possui insuficiente repertório de metalinguagem, apresentando dificuldade para corrigir erros ou dar instruções simples, ocorrendo falhas no uso de linguagem em situações de explicação de estruturas linguísticas variadas, restringindo a inteligibilidade geral do público-alvo.

Os seis últimos excertos foram produzidos por candidatos que obtiveram pontuação variando de zero (0,0) a um (1,0) ponto:

Candidato SP_01, em resposta à questão (I):

(I) *Sadly, I also can't say that someone will speak English fluent just through these means.*

Correct form: *"Sadly, also can't I say"*

Explanation: *"The use of sadly and the negative sentence demands the process of inversion"*.

Candidato SP_05, em resposta à questão (F):

(F) *Today, in Brazil, for example, almost all teenagers knows and usually say words like "fail", "loser", "win", "delete", "send" or "share".*

Correct form: *"The"*

Explanation: *"We need the article after 'all'"*

Candidato SP_06, em resposta à questão (C):

(C) *Is for that reason that today the world shares the same music, movies or books.*

Correct form: *"...the same music, movies and books."*

Explanation: *"It makes more sense to the context if 'and' is used instead of 'or' in order to include all the listed things"*

Candidato MG_06, em resposta à questão (D):

(D) *People learn English unconsciously. They listen to and see English words everyday and in everywhere, as on TV or advertisements.*

Correct form: *"like on TV or advertisements"*

Explanation: *"The sentence is giving some examples, which are introduced by the conjunction 'like' "*

Candidato MG_07, em resposta à questão (A):

(A) *You don't need necessarily to be in a classroom to know the English vocabulary or pronunciation.*

Correct form: *"...necessarily to be in classroom..."*

Explanation: *"The 'a' in this case isn't necessary because it is used to identify something specific and in this context 'classroom' is used in a general form. It isn't a specific classroom"*

Candidato MG_11, em resposta à questão (B):

(B) *As we know, day by day the globalization put closer the countries and their cultures.*

Correct form: “*day-by-day*”

Explanation: SEM RESPOSTA – EM BRANCO

Quanto aos excertos apresentados aqui, é possível notar em todos uma “dificuldade para corrigir erros (...) restringindo a inteligibilidade geral do público-alvo”, comprometendo o caráter corretivo e explicativo da resposta a quem se destina. Também é possível notar que algumas das respostas apontam para “falhas no uso de linguagem em situações de explicação de estruturas linguísticas variadas”, comprometendo sua clareza. Isso é observado, por exemplo, nas explicações dos candidatos SP_01, SP_05, MG_07 e MG_11 – nas quais os erros de fato foram sequer corrigidos, e em SP_06 e MG_06 – nas quais ambas as explicações não estão claras e não contemplam de forma mais precisa os erros existentes.

4.2.2 Coesão e coerência textuais

O critério de coesão e coerência textuais preocupa-se com o uso adequado de mecanismos linguísticos que compõem o texto como, por exemplo, conjunções, elipses, conectores, entre outros, capazes de contribuir para que a produção textual seja clara e coerente, formando uma sequência lógica das informações apresentadas e gerando o efeito de sentido esperado. Os exemplos apresentados foram obtidos a partir de amostras de tarefas da seção 2, pois na tarefa desta seção, os candidatos produziram encadeamentos textuais escritos de maior extensão, o que permitiu a localização destas amostras com mais facilidade. Para facilitar a visualização das informações de ocorrências pontuais nos exemplos apresentados a seguir – tanto neste subitem, como também nos dois subitens subsequentes – **destaques** em palavras ou outros trechos de interesse foram feitos por este pesquisador. Iniciamos a análise da coesão e coerência textuais tratando dos critérios da faixa “A”.

Coesão e coerência textuais	
A	É capaz de produzir textos bem organizados, com coesão e coerência, usando de maneira eficaz um amplo repertório de conectores e de mecanismos coesivos, além de apresentar uma variedade de padrões de organização, sempre de forma segura e controlada.

Os dois exemplos a seguir foram produzidos por candidatos que obtiveram pontuação variando de sete (7,0) a oito (8,0) pontos, que foram as pontuações mais elevadas de todas as

respostas à tarefa desta seção, sendo ambos os excertos transcritos na íntegra conforme encontrados nos originais:

Candidato SP_11, com sete (7,0) pontos:

“As matter in fact, those new technologies, material and ideals may benefit both an experienced and an inexperienced teacher for they can be a resource when it ~~can~~ comes to creating new lessons. The referred resources may come in hand when either a teacher with a lot of experience or not reflect about the way he/she should teach a subject. They can also represent the development and usage of new learning strategies the teachers weren’t familiar with before – even though ~~having~~ they have a great expe-rience in the classroom. Being good ~~and-ae~~ at and ~~aequaint~~ well acquainted with common activities in the classroom does not mean a teacher ~~is-well~~ would do well in a different environment which requires knowledge of technological devices such as google drive – which allows ~~one-to~~ him/her to work with the students from a distance and make them collaborate and ~~even~~ correct and give suggestions to their work –, for instance. Therefore, ~~ex-whether-a~~ whether a teacher is experienced or not should not be ~~i~~ a ~~factor~~ relevant factor when dealing with new technologies.” (170 palavras)

Acerca do primeiro texto, é possível observar o uso de “um amplo repertório de conectores e de mecanismos coesivos” existentes em LI e “de maneira eficaz”, como por exemplo “As matter in fact” – ainda que a expressão esteja incorretamente escrita, “as a matter of fact”, “for” – equivalente a “because” sendo, contudo, considerado mais formal, “even though” – empregado para introduzir uma oração concessiva, o que aconteceu na sequência, “even” – usado com função adverbial e, finalmente “therefore” – empregado para introduzir uma conclusão acerca de argumentos previamente apresentados. Todos os recursos coesivos aqui listados contribuem sobremaneira para que o texto tenha suas ideias e argumentos bem concatenados e adequadamente organizados ao longo de sua extensão, “sempre de forma segura e controlada” conforme prevê o descritor.

Candidato MG_04, com oito (8,0) pontos:

“Although people are bound to believe there is this distinction concerning experienced and inexperienced teachers and the way they are expected to deal (or not) with technology, the main point is that technologies have become part of our reality. As the access to new technologies has increased along the years, so the opportunities to learn

how to work with that have. Nowadays teachers have been offered many online and face to face courses and workshops whose aims are presenting and making teachers familiar with new apps and digital resources in general, as well as providing them opportunities to reflect about the possibilities they have to work with technology based on the own context they teach and the students they have. Taking into account these pieces of information which have just been presented, it is possible to understand that the problem is more related to teachers' resistance toward new resources than to technology itself."
(153 palavras)

Neste segundo texto analisado, é possível perceber o emprego “de maneira eficaz de um amplo repertório de conectores e de mecanismos coesivos” como, por exemplo, “*although*” – semelhante a “*even though*” empregado também para introduzir uma oração concessiva, o que aconteceu em seguida, “*as*” e “*so*” que, ao serem empregados em sequência, apresentam tanto uma ideia de gradação como de concatenação entre os enunciados subsequentes, trazendo também uma ideia de causa e consequência. Vale a pena destacar também o emprego do pronome relativo “*whose*”, cujo uso tanto em LI como do seu correlato em língua portuguesa nem sempre é de domínio corrente de usuários da língua, e que neste caso está corretamente empregado, bem como de “*as well as*”, outro elemento coesivo capaz de trazer maior fluidez ao texto “sempre de forma segura e controlada”. Para finalizar, o autor emprega duas frases que, em termos de coesão, contribuem para a conclusão adequada de seu texto, sendo elas “*taking into account*” e “*it is possible to*”, ambas as frases fazendo como que uma retomada dos pontos principais anteriormente apresentados e, como consequência, levando ao resultado apresentado nas últimas duas linhas. Vale mencionar aqui que esse texto foi o que obteve a mais alta nota na tarefa da seção 2, de todas as amostras analisadas neste *corpus*. Passamos agora à análise dos critérios da faixa “B”.

Coesão e coerência textuais	
B	É capaz de produzir textos que, em geral, são organizados e coerentes, usando conectores e alguns outros mecanismos coesivos, com vistas a marcar com razoável clareza o encadeamento de informações e de ideias.

Os quatro textos a seguir foram produzidos por candidatos que obtiveram pontuação que variou de seis (6,0) a sete (7,0) pontos, tendo sido todos transcritos na íntegra conforme encontrados nos originais:

Candidato SP_04, com sete (7,0) pontos:

“There is no correct answer to that question since both experienced or inexperienced teachers have something to contribute to this subject. An experienced teacher, for example, already knows how a classroom really respond to different types of activities and contexts, so he/she knows how to work with his/her students. In the other hand, an inexperienced teacher can discover what is (or what is not) good for the students with the students, so the students could participate on the choosing of the type of technology they want to use in class. Besides that, an experienced teacher and an inexperienced teacher could share the information they already have in order to find a way to follow in this subject. By narrating their experiences and by interacting with each other they could create an awareness of what could went wrong (or not) in a language class, for example. Sharing is a good way of learning.” (151 palavras)

Em linhas gerais, é possível perceber o texto está “organizado e coerente”, empregando “conectores e alguns outros mecanismos coesivos” variados, tais como “since”, além das duas ocorrências do uso de “so”, usados para expressar conclusão ou resultado. Apesar da preposição incorreta na frase “*In the otherhand*” – quando o correto é “*on the other hand*” – o seu uso marca corretamente uma mudança no foco da informação, passando do professor experiente para o professor inexperiente. Em seguida, emprega-se o conector “besides”, com vistas a introduzir um novo ponto de discussão, trazendo também a frase “*in order to*” que, tendo um verbo a seguir, apresenta um argumento de finalidade ao que foi sugerido antes, marcado pelo emprego apropriado do verbo modal “could”. Ao final, emprega-se a frase “*by + -ing*” com vistas a apresentar de quais maneiras a sugestão trazida na locução verbal acerca do que “poderia ter dado errado em uma aula”, conforme está no final do texto.

Candidato SP_09, com sete (7,0) pontos:

“Experienced teachers can use new technologies to improve their way of teaching and to have more support whey they prepare their schedule. However, some of them can have some difficulties to let the “old way” go and to adapt themselves to new techniques of teaching, taking into account their experience and in some cases, their will of doing things the same way as they have always done. On the other hand, inexperienced teachers can also use new technologies and have some good support in their classes. Maybe the fact that they are inexperienced teachers may make them feel afraid of trying some new

strategies of teaching, considering that they are still in the process of having contact with students and of preparing their own work. In both cases, teachers may have some problems about technology and find some challenges in the process of planning and preparing their classes, but also they can have great support and resources to their jobs.” (160 palavras)

Neste outro texto analisado, é possível perceber o emprego de recursos coesivos de LI como, por exemplo, “*however*”, “*taking into account*”, “*on the other hand*” além da frase “*considering that*”, que pode ser considerada uma opção a fim de se evitar a repetição da frase “*taking into account*” já usada, e por fim, a conjunção “*but*”. Embora não possa ser considerado um erro em si, o uso do advérbio “*maybe*” no mesmo período em que o verbo modal “*may*” foi empregado – que, em sua essência, traz uma conotação de possibilidade, de incerteza – poderia ter sido omitido, ou então um outro modal poderia ter sido empregado em vez de “*may*”. Em geral, pode-se dizer que “o encadeamento de informações e de ideias” foi marcado “com razoável clareza” neste texto.

Candidato MG_06, com seis (6,0) pontos:

“The use of technology have been facing both approvals and disapprovals because teachers are afraid the students to be distracted. Other sources claim that technology is not suitable for language teaching because the teacher may face technological problems or depend only on computers or other supplies, especially inexperienced teachers who may believe technology can be the only key for a good teacher. Furthermore, the idea of a traditional way of teaching is still strong and some teachers support this belief since students are more focused in on their activities and goals and they can be more autonomous in order to develop skills to learn that language. Nevertheless, technology may be helpful and both experienced and inexperienced teachers are able to fit in this reality, yet they can share useful information and change teaching techniques according to their needs. In addition, a reliable teaching process should provide knowledge not only to students, but also among teachers in a cooperative way.” (159 palavras)

Após a análise deste outro texto, percebe-se algumas tentativas de emprego de recursos coesivos de LI pouco comuns, como “*furthermore*”, “*nevertheless*” e “*yet*”. Pode-se dizer que houve “razoável clareza” no emprego destes conectores, porém não “de maneira segura e controlada”, como prevê o descritor da faixa “A”, o que contribui para justificar o porquê de

este texto não ser um exemplo desta faixa superior. Ainda que as orações imediatamente próximas aos três conectores parecem validar os seus usos, ao se observar o texto como um todo têm-se uma sensação de que não há uma clara concatenação entre os argumentos interligados por eles. Vale dizer que, embora o emprego destes recursos coesivos possa não ter sido exitoso ou feito “de forma eficaz” e correta, é válido considerar que seu autor buscou utilizar elementos coesivos mais sofisticados em seu texto, o que deve ser considerado como aspecto positivo neste tipo de análise. Ao final, o autor emprega “*in addition*” junto com as expressões “*not only*” e “*but also*”, visando marcar “com razoável clareza o encadeamento de informações e ideias”.

Candidato MG_10, com seis (6,0) pontos:

“It is a question difficult to be answered. If in one way experienced teachers can find and work with a multitude of excellent resources, also sharing their good practices and promoting important discussions on several topics. On the other, inexperienced teachers can find the support they need to structure and stablish their own practice. Experiment shared activities, by simply copying or adapting them, can be a good way to start. Moreover, it is a way to develop new methods and stablish his or her teaching styles, check what works and what does not. One is to say that experienced teachers could better benefit from technology and its multiple uses in teaching a foreign language. But by saying that, we underestimate inexperienced teacher’s capacity to do so. Nevertheless, it is important to consider the fact that they might not be able to master English teaching, but they might master technology and its uses.” (151 palavras)

O último texto analisado dentro desta faixa “B” apresenta “razoável clareza” e está, em linhas gerais, organizado e coerente, conforme previsto pelo descritor. Como exemplos de recursos coesivos empregados, cita-se “*moreover*” e “*nevertheless*”, ambos corretamente empregados, além de outros conectores, como “*one is to say*”, “*and*” e “*but*”. Ainda que o emprego de frases como “*if in one way*” na primeira linha e, no período seguinte, “*on the other*”, ambas de forma equivocada para se marcar um paralelismo de argumentos, foi possível perceber “com razoável clareza o encadeamento de informações e ideias” pretendido pelo autor. A análise dos critérios da faixa “C” virá a seguir.

C	É capaz de conectar grupos de palavras ou frases simples, em uma sequência linear, pelo uso de um número limitado de mecanismos de coesão, podendo ocasionalmente levar a uma dificuldade de compreensão de informações e de ideias.
---	--

Os quatro textos a seguir foram produzidos por candidatos que obtiveram todos seis (6,0) pontos, tendo sido transcritos na íntegra conforme encontrados nos originais:

Candidato SP_02:

“The classic expression ‘old school’ teachers can explain the difficulties some teachers have when they are called to use technologies in classroom. Some of them are not able to use that material because they don’t know how to use them. There is a lot of prejudice among the category when the topic is using technology in class. For other side is impossible to stop the students to use this kind of material. The essential, in this case, is build a bridge and help them to learn together their students. That can be a good solution. In this situation, the use of technologies in class could help different generations and change the point of view of those ‘traditional’ teachers. Also, the teachers can help themselves understanding how important is to be connected to new activities and skills. This change of position could also help them in their experience of teaching to this twenty-four/seven conected generation.” (154 palavras)

Neste primeiro texto analisado, é possível perceber o emprego “de um número limitado de mecanismos de coesão”, como “because”, “when” e “also”, sem haver qualquer ocorrência de outras opções, ou seja, restrito a esses mais comuns. Pareceu haver uma certa interferência da língua materna pelo emprego de uma expressão inexistente em LI, “for other side”, podendo contribuir com “uma dificuldade de compreensão de informações e ideias” como prevê o descritor ao seu final. Ao mencionar as frases “that material” e “this kind of material”, o autor deixa vago que, na verdade, está se referindo, em ambos os casos, a “to use technologies in classroom”. Outro problema de compreensão está no trecho “is build a bridge and help them to learn together their students.”, no qual não fica claramente definido a que se refere a frase “build a bridge” e também no trecho “help them to learn together their students”, no qual também se nota a ausência da preposição “with” que é normalmente empregada após a frase verbal “learn together”.

Candidato MG_03:

“We must consider that inexperienced teachers, specially the youngest ones are already capable of applying and using new tech-nologies in their classrooms, as they may see it as a tool to make their classes better. Also, during their undergraduate studies, they have the opportunity of taking methodology classes which involve discussions about teaching with technologies. However, many experienced teachers are not able to implement these gadgets in their classroom. Actually, most of them face problems when it comes to turn a computer on, unfortunnatelly. Then, they look for ~~student’s~~ students’ help of ~~the~~ try to update their methods to the reality. Indeed, we are living in an era that demands a lot of digital literacy. Language teachers should be able to incorporate these applications to their classes. If they have a dictionary app available on a student phone, for example, they are able to check a word spelling. With the help of some plataforms, both experienced and inexperienced teachers are capable of creating virtual learning spaces, which may help students collaborative learning and develop their skills.” (176 palavras)

O segundo texto analisado aqui apresenta alguns recursos coesivos de LI um pouco mais variados, tais como “as”, “also” e “however”, bem como nota-se o emprego adequado ao final de oração condicional “if-clause” e do pronome relativo “which”. Outro emprego a ser pontuado aqui diz respeito ao conector “indeed”, usado para enfatizar o enunciado ao qual está atrelado, o que pareceu ser o caso aqui, caracterizando um emprego adequado. Contudo, pareceu fazer um emprego equivocado do conector “actually”, provavelmente por interferência deste com o seu cognato existente em língua portuguesa, que tem função adverbial temporal, justamente o que não ficou claro acerca desse emprego aqui, dado que em LI, o conector possui outra conotação bem distinta.

Candidato MG_12:

“The fact is, even for experienced or inexperienced teachers, the use of technology can have positive and negative aspects. So, besides the person, it is going to depend on the purpose why that tool or resource is being used, if the teacher has time to prepare the material, the context of the class, the students likes, etc. Experienced teachers can try new ways to teach using technology. However, he needs to want that, because it demands extra efforts. For the inexperienced teachers the same can happen, but more. As he/she is the beginning of their career they have to take risks to start to build up their stories as teachers. The main point is: it’s not about having experience or not. Teachers should ~~be~~ always be aware of their student’s needs. If it involves technologies, good. If it does not,

it is also OK. The question needs to change from which teachers can most benefit to how teachers can benefit from those technologies.” (161 palavras)

Neste texto analisado, nota-se o “uso de um número limitado” de mecanismos de coesão tais como “so”, “because” e “but”, ainda que duas tentativas pontuais e adequadas de emprego de outros mecanismos coesivos – “however” e “as” – foram registrados. Entretanto, ao arriscar o emprego de outras estruturas, como a oração condicional “if-clause”, percebe-se que o autor se limita a produzir enunciados mais curtos e frases mais simples “podendo levar a uma dificuldade de compreensão de informações e de ideias”, em consonância com o descritor desta faixa “C”. Além disso, ao sugerir no final do texto uma mudança na pergunta originalmente apresentada na descrição da tarefa da seção 2, o autor não justifica ou sequer desenvolve sua sugestão de mudança.

Candidato MG_13:

“For experienced teacher it can refresh the way their lessons are going to be delivered. In terms of methodology, the use of technology can bring many benefits to their classes, for instance, the class’ environment can become much more dynamic, as enabling students to be more participative (in the lessons) by using resources which they are familiar with. Some resources that can be added to class include the most traditional ones, as overhead projector or videos and songs or the teacher might want to be a little bit bold, and try something different, as some applications available, for instance, whatsapp audios, duolingo, twitter and social medias in general. Experienced teachers may be a little resistent to join the ‘21st century classroom’, however, the benefits to putting together experience and new medias can be amazing. As long as for inexperienced teachers, the use of such resources in class can offer a valuable support. Apart from the fact that a new teacher is exposed to a large amount of information and knowledge in the teachers community online, in terms of the day-by-day classroom management, the use of technology can [sic] their self-confidence when delivering a lesson to a group of people.” (198 palavras)

Sobre este último texto analisado, nota-se que é o mais extenso de todos que formam o corpus desta investigação, quase que chegando ao total máximo de palavras definido nas instruções da tarefa da seção 2 (isto é, 200 palavras). Contudo, a quantidade elevada de palavras não necessariamente se traduziu em um texto mais coerente ou com maior número de

mecanismos de coesão em relação a todos os demais analisados neste critério. Em algumas partes do texto, o autor fez uso equivocado de vírgulas (,), em vez de empregar pausas entre períodos usando ponto final (.) e, em seguida, utilizar elementos de coesão. Como exemplos destes elementos aqui empregados, cita-se “*in terms of*”, “*for instance*” e “*as*” por mais de uma vez – este último, ora com função exemplificativa como em “*as overhead projector or videos*” ou ainda “*as some applications available*”, ora com função explicativa como em “*as enabling students to be more participative*” – além de tentar empregar pontualmente alguns outros, tais como “*however*” e “*as long as*” – ambos, porém, de forma errônea: o primeiro, em função da pontuação anterior, uma vez que foi empregado uma vírgula (,) e não um ponto final (.); o segundo, talvez em uma tentativa de se utilizar a expressão “*as far as ... to be concerned*”, que estaria mais coerente com o sentido do enunciado onde a expressão apareceu. Finalizamos a análise acerca da coesão e coerência textuais tratando, a seguir, dos critérios da faixa “D”.

Coesão e coerência textuais	
D	É capaz de empregar apenas conectores que ocorrem com frequência, tais como “ <i>and</i> ”, “ <i>but</i> ” ou “ <i>because</i> ”, para conectar elementos curtos, porém apresenta dificuldade de organização e de coerência gerais, comprometendo por vezes a compreensão de informações e de ideias.

Os dois últimos exemplos desta seção foram obtidos de textos produzidos por candidatos que obtiveram todos cinco pontos e meio (5,5), tendo sido transcritos na íntegra conforme encontrados nos originais:

Candidato MG_09:

“Inexperienced teachers seem to be more vulnerable or less prepared to choose the best technology among an enormous quantity of materials available on the web. On the other hand, even experienced teachers must be careful, because there are lots of not reliable sources and it’s not easy to decide which one is better or not. It’s important to focus on the students and to think of what’s the benefit of the chosen material. For the whole class another important thing is to get to know what’s the purpose of the research and if the specific technology will work according to the class’ interest.” (103 palavras)

Em termos de coesão e coerência textuais, o primeiro texto apresenta um elemento que compromete sobremaneira a avaliação sob este critério: o número total de palavras empregado

está abaixo do limite mínimo previsto nas instruções desta tarefa de produção textual. A análise deste texto fica em parte comprometida, uma vez que o candidato não fornece subsídios linguísticos suficientes para que ela, bem como sua correção, seja feita de acordo com o que prevê a tarefa.

Candidato MG_11:

“All the material and resources are used by experienced or inex-perienced teachers being ideas from the new technologies or not. The discus-sion about who should most benefit from this resource is non-sense. Be-cause all technologies are available in many other professions to the new employees or workers or to the experienced ones. A second reason is that the inexpe-rienced teachers can learn how to improve his/her work through the technologies. A third reason is that the experience teachers can share information with inexperienced ones about many kinds of technologies. A last reason why a discu-ssion about this matter is non-sense is the students will be the ones who will have the benefits from the technologies used by the teachers.” (119 palavras)

Neste último texto analisado, percebe-se o mesmo problema que comprometeu a análise do texto anterior, isto é, a quantidade de palavras abaixo do mínimo exigido pela tarefa. Além disso, é possível notar alguns outros problemas, como o emprego de alguns sequenciadores como *“A second reason”*, *“A third reason”* e *“A last reason”* sem que houvesse um primeiro elemento, deixando os demais sem ligação. Ao afirmar que a discussão proposta na tarefa é “sem sentido” cria no leitor no texto uma expectativa de que argumentos bem elaborados e concatenados de forma coesa seriam apresentados, uma vez que este ponto de vista não era o esperado pela proposta do texto. Contudo, o que se viu foi que a posição antagônica do autor não foi sustentada, ainda que tenha tentado listar algumas “razões” para este posicionamento, contribuindo para a “dificuldade de organização e de coerência” observada no texto, “comprometendo por vezes a compreensão de informações e de ideias”, conforme prevê o descritor desta faixa “D”.

4.2.3 Ortografia e pontuação

De acordo com o exposto no capítulo de Metodologia de Pesquisa acerca deste critério, ortografia e pontuação se relacionam ao conhecimento e ao uso de elementos de pontuação gráfica na produção escrita, de forma inteligível e apropriada, além de se referir ao controle e à

capacidade de redigir, soletrar e utilizar adequadamente as unidades morfológicas em LI. Acerca das amostras aqui apresentadas como exemplos deste critério, elas puderam ser localizadas tanto na seção 2, como também na seção 3, uma vez que o critério de ortografia e de pontuação pôde ser detectado ao longo de quase todas as amostras analisadas, ainda que com certa prevalência de exemplos oriundos da seção 2. Iniciamos a análise da ortografia e pontuação tratando dos critérios da faixa “A”.

Ortografia e pontuação	
A	É capaz de produzir escrita ortograficamente livre de erros. A ortografia e a pontuação são sempre precisas, consistentes e livres de qualquer interferência da língua materna.

O único texto a seguir foi obtido em resposta à tarefa da seção 2, além de já ter sido trazido aqui como exemplo do critério de coesão e coerência textuais:

Candidato SP_09:

“Experienced teachers can use new technologies to improve their way of teaching and to have more support whey they prepare their schedule. However, some of them can have some difficulties to let the “old way” go and to adapt themselves to new techniques of teaching, taking into account their experience and in some cases, their will of doing things the same way as they have always done. On the other hand, inexperienced teachers can also use new technologies and have some good support in their classes. Maybe the fact that they are inexperienced teachers may make them feel afraid of trying some new strategies of teaching, considering that they are still in the process of having contact with students and of preparing their own work. In both cases, teachers may have some problems about technology and find some challenges in the process of planning and preparing their classes, but also they can have great support and resources to their jobs.”

Com relação à tarefa do candidato SP_09, percebe-se que não há erros na ortografia, bem como no emprego da pontuação, ambas “precisas e livres de interferência da língua materna” como prevê o descritor desta faixa “A”. Por fim, não foram detectados erros em termos de separação silábica, ocorrência muito comum em textos escritos produzidos por aprendizes de LI como segunda língua, sendo este aspecto um exemplo de interferência da língua materna, ainda que ele não faça parte do descritor. Passamos agora à análise dos critérios da faixa “B”.

Ortografia e pontuação	
B	É capaz de produzir escrita contínua que, em geral, é clara. A ortografia e a pontuação são satisfatoriamente corretas, porém pode apresentar erros pontuais ou mesmo alguma interferência ocasional da língua materna.

Os três textos a seguir foram obtidos em resposta à tarefa da seção 2, tendo dois deles já sido apresentados na seção de coesão e coerência textuais (SP_11 e MG_04), enquanto que o restante é inédito até aqui:

Candidato SP_11:

*“As matter in fact, those new technologies, material and ideals may benefit both an experienced and an inexperienced teacher for they can be a resource when it ~~can~~ comes to creating new lessons. The referred resources may come in hand when either a teacher with a lot of experience or not reflect about the way he/she should teach a subject. They can also represent the development and usage of new learning strategies the teachers weren’t familiar with before – even though ~~having~~ they have a great **expe-rience** in the classroom. Being good ~~and-ae~~ at and ~~aequaint~~ well acquainted with common activities in the classroom does not mean a teacher ~~is-well~~ would do well in a different environment which requires knowledge of technological devices such as **google drive** – which allows ~~one-to~~ him/her to work with the students from a distance and make them collaborate and even correct and give suggestions to their work – for instance. Therefore, ~~ex-whether-a~~ whether a teacher is experienced or not should not be i a ~~factor~~ relevant factor when dealing with new technologies.”*

Quanto à tarefa do candidato SP_11, é possível perceber que, em geral, quase não há erros na ortografia, bem como no emprego da pontuação ao longo do texto. Além disso, vale destacar que os poucos erros detectados foram corrigidos e devidamente tarjados pelo próprio autor, o que demonstra não apenas o seu conhecimento acerca das regras ortográficas da LI, como também seu elevado grau de proficiência em buscar soluções para contornar os próprios erros. Apesar de se tratarem de ocorrências pontuais e que poderiam passar despercebido sem comprometer o texto como um todo, nota-se um erro quanto a separação silábica, no texto manuscrito original, da palavra “*experience*” que, segundo as regras ortográficas da LI, não seria separada da forma como foi; o outro erro foi na grafia de “*google drive*” ao final do texto,

sem as iniciais maiúsculas “G” e “D”, por se tratar de nome próprio de uma ferramenta eletrônica de armazenamento de dados.

Candidato MG_01:

“Actually, both teachers, experienced and inexperienced ones can benefit from all technologies available nowadays. Teachers who have been teaching for many years can use from technologies not only to research and stay updated on the new studies on teaching and learning. These teachers can also use it to upgrade and update their approaches and procedures inside the classroom. Technologies can be a really useful tool for new teachers. Considering that they haven’t had many teaching experiences in their professional life and haven’t faced (probably) challenges like teaching children with special needs or groups with discipline problems, using internet, for example, to reseach for different approaches and metodologies can help them to face these difficult situations. Of course new teachers can also benefit from these technologies when planning and organizing their classes, once it has been proved that the use of different digital tools and mechanisms helps students through their learning process, since they become more engaged during activities and class.” (160 palavras)

Acerca do texto do candidato MG_01, as interferências da língua materna quase não aparecem aqui, exceção feita à “metodologies” que, em LI, é grafada com um “h” entre as letras “t” e “o”. Além disso, duas ocorrências pontuais de erro ortográfico foram notadas em “problesm” e “reseach” – na primeira, a palavra esperada era “problem”; na segunda, a ortografia correta esperada era “research” – porém a ortografia, em geral, é satisfatoriamente correta, conforme prevê o descritor. O mesmo pode ser dito acerca da pontuação em linhas gerais, exceção feita à ocorrência de uma vírgula (,) na primeira linha, em “both teachers, experienced and inexperienced ones can benefit from”, na qual nota-se que o mesmo erro poderia ser corrigido com o acréscimo de uma outra, entre “ones” e “can”, criando, desta maneira, um aposto entre o sujeito “both teachers” e a locução verbal “can benefit from”. Por fim, pode-se afirmar, conforme prevê o descritor, que a escrita produzida aqui é contínua e, em geral, clara.

Candidato MG_04:

“Although people are bound to believe there is this distinction concerning experienced and inexperienced teachers and the way they are expected to deal (or not) with

*technology, the main point is that technologies have become part of our reality. As the access to new technologies has increased along the years, so the opportunities to learn how to work with that have. Nowadays teachers have been offered many online and face to face courses and workshops whose aims are presenting and making teachers familiar with new apps and digital resources in general, as well as providing them opportunities to reflect about the possibilities they have to work with technology based on the own context they teach and the students they have. Taking into account these pieces of information which have just been presented, it is possible to understand that the problem is more related to teachers' **resistance** toward new resources than to technology itself."*

Assim como aconteceu com os textos dos candidatos SP_09 e SP_11, é possível perceber com relação à tarefa do candidato MG_04 que quase não há erros na ortografia, bem como no emprego da pontuação. Destaca-se o emprego da vírgula (,) que, ao longo do texto, apresenta-se precisa, conforme prevê o descritor. Apenas a ortografia da palavra “*resistence*” apresentou erro, uma vez que segundo as regras ortográficas, escreve-se esta palavra com a vogal “a” após a consoante “t” – e não com a vogal “e” – dado que o cognato em português é escrito com a vogal “e” após a consoante “t”, o que poderia ser explicado devido a “alguma interferência ocasional da língua materna”, conforme prevê o descritor desta faixa “B”. A análise dos critérios da faixa “C” virá a seguir.

Ortografia e pontuação	
C	É capaz de produzir escrita razoavelmente inteligível. A ortografia e a pontuação são corretas o bastante para serem compreendidas, ainda que erros possam por vezes ser notados, além de uma certa interferência da língua materna.

Os dois textos a seguir foram obtidos em respostas de candidatos à tarefa da seção 2, tendo um deles já sido apresentado na seção de coesão e coerência textuais (MG_03), enquanto que o restante é inédito até aqui:

Candidato SP_08:

*“We can think that, younger teacher actually would have more **facility** to deal with the available **recourses**, because they are already a part of their reality. Going through that way, **unexperienced** teachers would benefit more. But is knowing the recourses enough for use it in classroom? The experienced teacher knows the limits brought by physical*

*structure of the school and by the students themselves. This teacher would know better in which situation to implement activities with new technologies and how far he can go, from the student perspective, but don't know the limits and the particularities of these new resources. The best way to include the new technologies in the students activities would be to be apart of both realities: technologies' and students'. So, discuss about the issue and look for who will benefit the most won't lead anyone to a relevant answer, after all teachers should think, not in their benefit, but the student's who will be able to **develope** a lot with new recourses ahead.” (167 palavras)*

Acerca do texto do candidato SP_08, as interferências da língua materna na ortografia são perceptíveis em algumas ocorrências. Chama a atenção, na primeira e na segunda linhas, as ocorrências de “*facility*” e “*recourses*”, respectivamente, de certa forma em referência a vocábulos similares em língua portuguesa, neste caso, “*facilidade*” e “*recursos*”. No caso do primeiro, o termo da LI até existe, mas não possui a conotação que o candidato buscou ao emprega-lo – o que poderia até mesmo ser explicado pela questão de ambas as palavras serem falsos cognatos entre si. Já no caso do último, a palavra empregada sequer existe em LI. Ao final do texto, ainda se percebe outro problema com a ortografia do verbo “*develop*”, que foi erroneamente grafado com uma vogal adicional “*e*” inexistente ao seu final. Por fim, um erro de ortografia que foi bastante recorrente em diversos textos aqui analisados, mas que será apontado a título de exemplo neste texto, foi o da palavra “*unexperienced*” – aqui, tendo ocorrido na terceira linha, logo após uma vírgula (,) e antes do substantivo “*teachers*”. Chama a atenção este erro por não se tratar de uma interferência da língua materna, mas sim de uma possível desatenção do candidato, uma vez que no trecho inicial da apresentação da tarefa da seção 2, a palavra correta “*inexperienced*” aparece – sem contar que a palavra soletrada com o prefixo “*un-*” sequer existe em LI.

Candidato MG_03:

*“We must consider that inexperienced teachers, **specially** the youngest ones are already capable of applying and using new **tech-nologies** in their classrooms, as they may see it as a tool to make their classes better. Also, during their undergraduate studies, they have the opportunity of taking methodology classes which involve discussions about teaching with technologies. However, many experienced teachers are not able to implement these gadgets in their classroom. Actually, most of them face problems when it comes to turn a computer on, **unfortunnately**. Then, they look for ~~student's~~ students' help of ~~the~~ try to*

*update their methods to the reality. Indeed, we are living in an era that demands a lot of digital literacy. Language teachers should be able to incorporate these applications to their classes. If they have a dictionary app available on a student phone, for example, they are able to check a word spelling. With the help of some **plataforms**, both experienced and inexperienced teachers are capable of creating virtual learning spaces, which may help students collaborative learning and develop their skills.”*

Em relação ao texto do candidato MG_03, percebe-se que a ortografia incorreta de palavras como “*unfortunnately*” – com uma letra “l” a mais – e “*plataforms*” – esta última, em uma certa interferência da língua materna. Além disso, nota-se a ortografia da palavra “*specially*” na primeira linha que, por si só, não se configura em um erro de ortografia, mas sim um uso indevido do advérbio em questão. A palavra mais adequada para ser empregada ali seria soletrada com um “e” inicial – “*especially*” – que contempla o sentido e uso pretendidos pelo candidato. Por fim, percebe-se novamente a questão de erro em separação silábica que, como já citado anteriormente, é uma ocorrência frequente em produção escrita em LI, desta vez em “*technologies*”. Finalizamos a análise acerca da ortografia e pontuação tratando, a seguir, dos critérios da faixa “D”.

Ortografia e pontuação	
D	É capaz de escrever palavras usadas comumente, mas não necessariamente dentro dos padrões ortográficos. Emprega somente pontuação básica e elementar, apresentando erros com certa frequência, em decorrência de clara interferência da língua materna.

Os três últimos exemplos desta seção foram obtidos de textos em resposta de candidatos à tarefa da seção 2, todos inéditos até aqui:

Candidato SP_03:

*“As we can see, the increase of the use of technologies in classrooms is causing questions that points for who **techno-logie** should work. Some think that inexperienced teachers need it the most mainly as a instrument of search. Where they can find a [] to the students’ questions that eventually they are not able to respond. Other say that experienced teachers which enjoy [] web’s **facilities** better, since they already know what to look for, in which information they should trust, what are the **trustfull** websites or essays ~~on~~ available on internet and this kinds of facilities that comes from those who are more*

*confident about the foreign language and also about the teaching process. However, this may not be the point of the discussion, we should not be worried about whom **technologie**'s benefit **aplies** to, but how the materials and information that we find on web can help experienced, inexperienced and teachers to be to transform the learning environment and how the use of this tools would make students more interested.” (172 palavras)*

Sobre este texto, é possível notar algumas ocorrências de problemas de ortografia, tanto por clara interferência da língua materna – como no caso de “*facilities*” na quinta e na oitava linhas – como por erros com relação à ortografia da LI – como em “*trustfull*”, no qual o sufixo “-ful” está erroneamente grafado com uma segunda letra “l”, e também nas duas ocorrências da palavra “*technologie*”, que termina em “-y”, e não em “-ie”, e ainda no caso do verbo “*apply*”, que aparece escrito após uma das ocorrências errôneas de “*technologie*”, grafado com uma letra “p” a menos – além de haver duas ocorrências de ausência de palavras no texto original – que foram nessa transcrição marcadas com os símbolos [] –, levando a dúvidas acerca de quais palavras deveriam estar nesses pontos. Por fim, nota-se uma outra ocorrência de erro, e novamente com a palavra “*technologie*”, tendo sido separada em sílabas, mais uma vez, de forma equivocada.

Candidato SP_10:

*“Actually, both of them has the **potencial** to use new technologies, perhaps the problem is that younger teachers have more contact with new technologies and by consequence they have more facility to deal with it. As we can see, we have a generation problem, because new teachers had grown using cell phones, tablets and social networks. It is easier to them to use this new technologies. On the other hand, the distance between recent graduated teachers and experienced teachers is slight. The experienced teachers has to believe that we always have to approach our methods, as including technologies in the classroom, so if they realise that they can improve their classes using **technologie**, but they do not know how, they can take a course to learn it, or even ask for help to an inexperienced teacher who is updated in this topic. The power of **technologie** in the students is [undermable] because we can reach them and understand their reality, **caughting** their **attention** by teaching and learning process.” (167 palavras)*

Acerca deste texto, é possível notar uma “clara interferência da língua materna” logo na primeira linha, com a ocorrência de “*potencial*” que, em LI, é soletrado corretamente com a letra “t” no lugar da letra “c” erroneamente usada aqui, além da palavra “*attention*” na última linha que, em LI, é soletrada com duplo “t” logo após a vogal “a”. Mais uma vez, detecta-se duas ocorrências de erro na grafia da palavra “*technology*”, como já apontado em textos anteriormente analisados. Além disso, o verbo “*catch*” está erroneamente conjugado antes da palavra “*attention*”, o que levou a um claro erro em sua ortografia, e ainda existe a ocorrência de uma palavra que, devido a sua ortografia, não se sabe exatamente qual foi a forma pretendida pelo autor, levando a um problema de entendimento de seu sentido. Vale a pena mencionar, mas aqui em termos de pontuação, o uso equivocado de vírgula (,) na primeira linha, logo antes da palavra “*perhaps*”, onde talvez um ponto final (.) seria mais adequado, tendo como base a sequência do enunciado conforme feito pelo autor do texto.

Candidato MG_05:

“Both of them can be benefited. however it is not only related to the experience of the teacher with traditional classes, because when teachers use technologies, they change a lot the methodologies and classes work in different ways. For that reason, it is not easy to adapt classes using technologies. The teachers need to know how work with it and the most important, they need to know their goals and if the activity prepared using the technologies is good to that learning context. Nowadays, there are a lot of preparative courses which can help teachers to prepare their classes using effectives technological methodologies. This is good and helps to provide teachers an experience in this kind of classes, which are completelly different from the traditional ones, because, if they are not prepared to work with technologies, they maybe bring some negative aspects to their classes, for example think that they are teaching in an effective way and students are learning well, however can be happening the opposite and they delay to realize this.”
(173 palavras)

O último texto aqui apresentado contém problemas de uso de pontuação envolvendo uma mesma palavra, a conjunção “*however*”. Em ambas as ocorrências desta conjunção, nota-se a ausência de vírgula (,) após esta palavra, o que se caracteriza como um erro de uso de pontuação elementar, conforma prevê o descritor desta faixa “D”, assim como nota-se antes da expressão “*for example*”, ao final do texto, em que o emprego de um ponto final (.) – ao invés de uma vírgula (,) ali usada – estaria em consonância com as regras de pontuação. Retomando o uso de

“however”, e como decorrência dos problemas de emprego de pontuação próximo às duas ocorrências, nota-se que a conjunção aparece, em ambos os casos, grafada com “h” minúsculo, sobretudo na primeira ocorrência logo no início do texto, em que um ponto final a antecede. Por fim, nota-se o problema na ortografia da palavra “completally”, tanto por interferência da língua materna pelo uso equivocado da vogal “a”, como pelo erro na escrita do sufixo “-ly” com um adicional “l” inexistente.

4.2.4 Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)

Este critério contempla tanto o grau de conhecimento, quanto o uso adequado e preciso de estruturas linguísticas relacionadas à gramática e ao léxico da LE com os quais o professor dessa língua trabalha. Este talvez seja, dentre os cinco critérios, o que mais possibilitaria a localização de exemplos de amostras de tarefas tanto da seção 2 quanto da seção 3, embora optou-se aqui pela prevalência de exemplos oriundos da seção 2. Iniciamos a análise das estruturas linguísticas tratando dos critérios da faixa “A”.

Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)	
A	Possui amplo e variado repertório lexical, utilizado de forma apropriada e sem erros significativos. É capaz de manter, de forma consistente, um elevado nível de precisão e de controle gramaticais, bem como de emprego de estruturas complexas em grande parte das situações; erros são raros e difíceis de serem notados.

Os exemplos apresentados a seguir foram obtidos a partir da análise das respostas de dois dos candidatos melhor pontuados, cujos textos já discutidos aqui apresentam exemplos consistentes de emprego de estruturas linguísticas consideradas “apropriadas e sem erros significativos”, além de apresentarem “um elevado nível de precisão e de controle” tanto lexical quanto gramatical, em consonância com o que prevê o descritor desta faixa “A”:

Candidato SP_11:

“As matter in fact, those new technologies, material and ideals may benefit both an experienced and an inexperienced teacher for they can be a resource when it ~~can~~ comes to creating new lessons. The referred resources may come in hand when either a teacher with a lot of experience or not reflect about the way he/she should teach a subject. They can also represent the development and usage of new learning strategies the teachers

were n't familiar with before – even though ~~having~~ they have a great experience in the classroom. Being good ~~and~~ ~~at~~ and ~~acquaint~~ well acquainted with common activities in the classroom does not mean a teacher ~~is well~~ would do well in a different environment which requires knowledge of technological devices such as google drive – which allows ~~one to~~ him/her to work with the students from a distance and make them collaborate and even correct and give suggestions to their work –, for instance. Therefore, ~~ex-whether-a~~ whether a teacher is experienced or not should not be ~~i a factor~~ a relevant factor when dealing with new technologies.”

Destaca-se nessa amostra o emprego de expressões e frases de maior complexidade, como por exemplo “when it comes to” seguido de “-ing”, “come in hand” – ainda que haja um quase imperceptível erro aqui, já que o correto nesta expressão é o uso do adjetivo “handy”, com o sentido de útil, a calhar – “be good at”, “well acquainted with”, bem como o domínio de flexão verbal e de longos períodos subordinados, como em “do well in a different environment which requires knowledge of technological devices such as google drive” e “whether a teacher is experienced or not should not be [] a [] relevant factor when dealing with new technologies”. Vale a pena reiterar aqui os comentários já pontuados no critério de coesão e coerência textuais, no qual este mesmo texto foi usado para exemplificar o uso “amplo e variado” de conectores e de mecanismos coesivos, o que corrobora os comentários já feitos anteriormente.

Candidato MG_04:

“Although people are bound to believe there is this distinction concerning experienced and inexperienced teachers and the way they are expected to deal (or not) with technology, the main point is that technologies have become part of our reality. As the access to new technologies has increased along the years, so the opportunities to learn how to work with that have. Nowadays teachers have been offered many online and face to face courses and workshops whose aims are presenting and making teachers familiar with new apps and digit resources in general, as well as providing them opportunities to reflect about the possibilities they have to work with technology based on the own context they teach and the students they have. Taking into account these pieces of information which have just been presented, it is possible to understand that the problem is more related to teachers' resistance toward new resources than to technology itself.”

Neste outro exemplo apresentado, é possível destacar o emprego de expressões e frases de maior complexidade, como por exemplo “*are bound to*”, “*are expected to deal with*”, “*taking into account*” e “*pieces of information*” – neste último, demonstrando domínio do emprego de substantivos incontáveis em LI, quando comparado ao seu correlato em português, usado de maneira oposta – e também o domínio de flexão verbal, uso de voz passiva e de longos períodos subordinados, como em “*As the access to new technologies has increased along the years, so the opportunities to learn how to work with that have*”, “*teachers have been offered many online and face to face courses and workshops whose aims are*”, além de uma oração comparativa completa em “*the problem is more related to teachers’ resistance toward new resources than to technology itself*”, incluindo a frase “*related to*” que pode ser facilmente confundida com sua correlata existente em língua portuguesa, induzindo a uma escolha errônea de outra preposição que “*to*”. Aqui também vale retomar os comentários já pontuados no critério de coesão e coerência textuais, em que este mesmo texto foi usado para exemplificar o uso “amplo e variado” de conectores e de mecanismos coesivos, assim como aconteceu com o texto anteriormente apresentado. Passamos agora à análise dos critérios da faixa “B”.

Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)	
B	Apresenta em geral uma boa precisão lexical, embora alguma confusão e escolhas de palavras incorretas possam ocorrer, sem comprometer o entendimento. Possui bom controle gramatical de estruturas simples e de algumas estruturas complexas. Erros pontuais podem ocorrer de forma ocasional, porém sem comprometer o entendimento.

Os três exemplos a seguir foram obtidos de textos de candidatos em resposta à tarefa da seção 2, sendo que o texto do candidato SP_09 já foi apresentado em seções anteriores, enquanto que os outros dois são inéditos até aqui:

Candidato SP_05:

“The question shows an insecurity in using and dealing with new technologies. Many teachers do not know how to work with technological machines, so they think this will difficult their classes and their way of teaching will be negatively affected. But the new technologies provide many benefits, and students deal with them all the time, so it would be great to integrate those technologies to classroom, thinking about how the student’s knowledge and experience can be part of the class, dealing with not only their knowledge about the content, but also about the new ways of learning it. Even with the insecurity

that some teachers have, they can study about the new technologies, ask for other teachers help them, and try to find their own way of learning about this and finding new ways of teaching. This process will involve research, study, debates, discussions, analysis of the context of technologies' application, reflect and etc.” (154 palavras)

Em relação ao primeiro texto apresentado, é possível perceber alguns dos aspectos previstos pelo descritor da faixa “B” como, por exemplo, “boa precisão lexical, embora alguma confusão e escolhas de palavras incorretas possam ocorrer”, o que aconteceu com o emprego do adjetivo “*difficult*” com função de verbo na terceira linha, ou ainda a escolha do verbo “*study*” seguido de complemento preposicional “*about*” quando, ao que pareceu, o autor teria buscado uma conotação mais alinhada com o verbo “*learn*” – que não só está em maior consonância com o contexto do enunciado como um todo, como também este verbo é mais normalmente seguido da preposição “*about*” que aquele. Quanto ao “controle gramatical de estruturas simples” e também “de algumas estruturas complexas”, nota-se um exemplo de cada situação neste texto onde, em ambas as situações, “erros pontuais podem ocorrer de forma ocasional, porém sem comprometer o entendimento”. No caso de estrutura simples, há uma ausência da partícula “*to*” após a locução verbal “*ask for*”, seguida de complemento indireto “*other teachers*”, partícula essa também necessária antes do verbo “*help*”, empregado no modo infinitivo logo em seguida. Já no caso de estrutura complexa, nota-se o emprego da expressão “*not only (...) but also*” logo após a locução verbal “*dealing with*”. O problema “ocasional” que ocorreu, mas que não comprometeu o entendimento, foi a posição da expressão “*not only*” em relação à partícula “*with*”. Ao invés de “*dealing with not only their knowledge about the content, but also about the new ways of learning it*”, a posição correta seria “*dealing not only with their knowledge about the content, but also about the new ways of learning it*”. Contudo, o texto, em linhas gerais, apresenta “uma boa precisão lexical” e um “bom controle gramatical”, conforme prevê o descritor.

Candidato SP_09:

“Experienced teachers can use new technologies to improve their way of teaching and to have more support whey they prepare their schedule. However, some of them can have some difficulties to let the “old way” go and to adapt themselves to new techniques of teaching, taking into account their experience and in some cases, their will of doing things the same way as they have always done. On the other hand, inexperienced teachers can also use new technologies and have some good support in their classes. Maybe the fact

that they are inexperienced teachers may make them feel afraid of trying some new strategies of teaching, considering that they are still in the process of having contact with students and of preparing their own work. In both cases, teachers may have some problems about technology and find some challenges in the process of planning and preparing their classes, but also they can have great support and resources to their jobs.”

Sobre o segundo texto apresentado, é possível perceber que o candidato faz uso adequado de estruturas simples e algumas complexas, sem apresentar erros perceptíveis. Como exemplos, cita-se as expressões verbais “*taking into account*” e “*make them feel afraid of trying*”, além das conjunções “*however*” e “*on the other hand*”, ambas já citadas anteriormente. Entretanto, parece ter havido alguma interferência da língua materna em dois sintagmas nominais, no que se refere à sequência “adjetivo + substantivo” comum em LI, mas que foi erroneamente invertida pelo autor: “*techniques of teaching*” e “*strategies of teaching*”.

Candidato MG_02:

“There is not a consent yet about the answer to that question. Some professionals claim that inexperienced teachers will not be able to have a full professional development if they only use those materials in the exact way they are available. On the other hand, other professionals affirm that experienced teacher will not benefit from those technologies since they do not have the need of using them; they have years of experience and they have developed their own collection of materials and ideas along their career. Both sides should have considered that every teaching material must be adapted according to the context in which they will be used and to the student who will use them. Textbooks need to be adapted as well as those online materials. Therefore, both teachers benefit from new technologies, not only them, but also their students. Trying to answer that question from the earlier paragraph is pointless or meaningless.” (154 palavras)

No último texto aqui apresentado, é possível perceber o emprego adequado de algumas estruturas linguísticas complexas, como prevê o descritor da faixa. Como exemplo, nota-se o emprego correto de uma oração condicional em “*inexperienced teachers will not be able to have a full professional development if they only use those materials in the exact way they are available*”. Outro exemplo é percebido no paralelismo estrutural em “*Some professionals claim that (...)*” e “*other professionals affirm that (...)*”. Em geral, os conectores empregados estão corretos, como “*On the other hand*” e “*Therefore*”. Alguns erros pontuais, que podem ocorrer

ocasionalmente, sem comprometer o entendimento são notados aqui, como em “yet” na primeira linha, na qual a posição anteposta em que apareceu pode causar um certo estranhamento, uma vez que é mais comumente visto ao final de um período. Outra ocorrência de erro pontual foi notada em “*other professionals affirm that experienced teacher will not benefit from*”, onde o substantivo “*teacher*” deveria estar no plural. Um pouco mais adiante deste trecho, nota-se o emprego de um ponto e vírgula (;) que poderia ser substituído por um ponto final (.), uma vez que há uma clara distinção entre o período composto anterior e o período composto posterior. O texto, em suma, apresenta “uma boa precisão lexical” e também um “bom controle gramatical”, conforme está previsto no descritor desta faixa “B”. A análise dos critérios da faixa “C” virá a seguir.

Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)	
C	Emprega apropriadamente um repertório lexical simples, porém erros ocorrem ao utilizar léxico mais complexo ou com o qual não esteja familiarizado. Utiliza estruturas gramaticais com razoável controle, embora haja uma notável interferência da língua materna. Erros ocorrem, mas em geral fica claro o que está tentando expressar.

Os três exemplos a seguir foram obtidos de textos de candidatos em resposta à tarefa da seção 2, sendo que o texto do candidato SP_10 já foi apresentado em seções anteriores, enquanto que os outros dois são inéditos até aqui:

Candidato SP_01:

“There is a disagreement to that in the sense that experienced teachers ~~find~~ think that the unexperienced ones are not able to use this new kind of material correctly since they have not worked with what is traditional yet or, at least, they have not had enough experience with the traditional techniques. In the other hand, the unexperienced teachers also think that the experienced teachers are not able to use new technologies material correctly. In their point of view, the experienced teachers are not able to adapt their teaching styles to the modern ways to work in a classroom. The unexperienced think that the experienced teachers will only aply their tradicional experience to a new medium, not making a significant change or benefiting from the new technologies in the teaching/learning process. To the unexperienced teachers, the use of new technologies by the most experienced can, actually, be a step back in the learning process, creating, perhaps, a dislike in the students to the use of new technologies in the classroom.” (169 palavras)

No primeiro texto analisado, é possível perceber o que o descritor prevê em seu final, ao definir que, nesta faixa “C”, “em geral fica claro o que está tentando expressar”, mas “erros ocorrem” de uma maneira mais facilmente perceptível quando comparada a textos classificados na faixa “B”. No caso deste texto, além dos erros ortográficos em “*unexperienced*” e “*aply*” já apontados anteriormente em outros textos, nota-se também o emprego até correto da expressão adversativa “*on the other hand*”, porém com a preposição errada “*in*”, e novamente percebe-se o emprego errôneo de uma preposição em uma expressão – desta vez, em “*in their point of view*”, quando normal e corretamente a preposição “*from*” é empregada, “*from their point of view*”. Além disso, há uma aparente elipse após o demonstrativo “*that*” na primeira linha, após o enunciado “*There is a disagreement to*”, deixando em aberto com o que o autor do texto exatamente “está em desacordo” – tradução do pesquisador. Um outro erro cometido pelo autor do texto diz respeito ao emprego da locução verbal “*step back*”, que neste caso traz dois problemas: o primeiro diz respeito ao emprego em si, uma vez que “*step back*” é uma locução verbal, mas no texto aparece exercendo papel de substantivo, algo que não é previsto em LI, sendo talvez explicada por “uma notável interferência da língua materna”, em específico com o sintagma “passo atrás”; o segundo diz respeito ao sentido em si, dado que, em vez de “*step back*”, o autor do texto talvez pretendeu empregar o substantivo “*setback*” que, corretamente, significa “contratempo” em língua portuguesa, uma conotação mais alinhada com o contexto do enunciado onde a locução verbal foi erroneamente usada.

Candidato SP_06:

“The experience shows that inexperienced teachers are more aware of these resources potential than the experienced ones. On this scenario, prevails the wrong conception that the technologies are facilitating teaching tools, not so reliable as the ‘analogical’ methods that, due its wide tradition, has more prestige, which is, of course, a common-sense mistake. The situation puts in evidence that language teaching is changing to be adapted and supported by digital medias, and technology. However, at the same time, the traditional ‘modus operandi’ of language teaching fights back against it by reinforcing their credibility through the valorization of didatic books, notebooks, paper handouts, written tasks on the board and so on; putting aside technologies instead of including it in order to be appealing to the youngest student generation. The professional teachers need to maintain a never-ending formation to be always changing their posture facing the raise

of new demands and realities. Technologies nowadays are part of everyone's life and it must be used in classroom as a way of education development.” (170 palavras)

Neste segundo texto analisado, percebe-se o que é previsto pelo descritor, em termos de erros ocorrerem ao tratar do uso de “léxico mais complexo ou com o qual não esteja familiarizado”, como nos casos de “valorization”, “didatic” e “appeilling”, sendo que os dois primeiros, em algum grau, são decorrentes de interferência da língua materna e o último, ainda que sua conotação esteja alinhada com o enunciado onde foi empregado, com a ortografia equivocada – “appealing” – além de a ortografia de “students” estar incorreta logo em seguida, “appeilling to the youngest studenst generation”, sendo este um exemplo de léxico básico que não é esperado que seja escrito errado desta forma. Em termos de estruturas gramaticais, pode-se apontar alguns problemas nas linhas iniciais do texto em consonância com o que está previsto no descritor ao apontar o uso de “estruturas gramaticais com razoável controle, embora haja uma notável interferência da língua materna”. Ao final da segunda linha, nota-se o uso do verbo “prevail” que está sem sujeito e com conotação quase literal ao seu cognato em língua portuguesa “prevalece(r)” em “prevails the wrong conception”. Na terceira linha, nota-se o uso do verbo “facilitate” que em si não está errado em sua conotação, porém está empregado sem um complemento direto, o que deixa dúvidas quanto ao seu sentido, em “the technologies are facilitating teaching tools”. Em outras palavras, “as tecnologias estão facilitando” o quê? Elas facilitam “o uso de” “ferramentas de ensino”?

Candidato SP_10:

“Actually, both of them has the potencial to use new technologies, perhaps the problem is that younger teachers have more contact with new technologies and by consequence they have more facility to deal with it. As we can see, we have a generation problem, because new teachers had grown using cell phones, tablets and social networks. It is easier to them to use this new technologies. On the other hand, the distance between recent graduated teachers and experienced teachers is slight. The experienced teachers has to believe that we always have to approach our methods, as including technologies in the classroom, so if they realise that they can improve their classes using technologie, but they do not know how, they can take a course to learn it, or even ask for help to an inexperienced teacher who is updated in this topic. The power of technologie in the students is [undermable] because we can reach them and understand their reality, caughting their attention by teaching and learning process.”

Na última análise de texto nesta faixa “C”, algumas ocorrências de erros são facilmente perceptíveis quanto ao uso de estruturas gramaticais. Uma mesma ocorrência de falta de concordância entre sujeito plural e verbo flexionado em 3ª pessoa do singular “*has*” – na primeira linha, após “*both of them*” e na sétima linha, após “*The experienced teachers*”. Quase ao final, percebe-se também um erro na flexão do verbo “*catch*”, o qual está erroneamente flexionado em forma de particípio passado, porém tendo recebido a desinência “*-ing*” que só é empregada com o verbo na chamada forma base. “Uma notável interferência da língua materna” é percebida, contudo, em duas ocorrências relacionadas ao uso do léxico, logo no início do texto. Na primeira linha, a palavra “*potencial*” que, em LI, não se soletra com a letra “*c*” – e sim, com uma repetição da letra “*t*” antes do ditongo final – e na terceira linha, a palavra “*facility*” foi empregada com base em seu falso cognato existente em língua portuguesa. Ainda acerca da questão lexical, vale mencionar as duas ocorrências de erro de ortografia da palavra “*technology*” – aqui, soletrada ao final como “*-logie*”, o uso do verbo “*to approach*”, cujo significado usual não se enquadra no contexto em que a palavra foi empregada e ainda, na mesma linha, o adjetivo “*slight*” que foi, erroneamente, empregado sem um substantivo na sequência. Finalizamos a análise acerca das estruturas linguísticas tratando, a seguir, dos critérios da faixa “D”.

Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)	
D	Possui um repertório lexical limitado, restrito ao contexto de uso mais comum e familiar. Utiliza corretamente estruturas gramaticais simples, mas com limitado controle; ainda comete desvios básicos de linguagem – por exemplo, tende a errar o emprego de tempos verbais – capazes de comprometer o entendimento.

Os dois últimos exemplos a seguir foram obtidos de textos de candidatos em resposta à tarefa da seção 2, sendo que apenas o texto do candidato SP_03 já foi apresentado em seções anteriores, enquanto que o outro é inédito até aqui:

Candidato SP_03:

“As we can see, the increase of the use of technologies in classrooms is causing questions that points for who techno-logie should work. Some think that inexperienced teachers need it the most mainly as a instrument of search. Where they can find a [] to the students’ questions that eventually they are not able to respond. Other say that experienced

teachers which enjoy [] web's facilities better, since they already know what to look for, in which information they should trust, what are the trustfull websites or essays on available on internet and this kinds of facilities that comes from those who are more confident about the foreign language and also about the teaching process. However, this may not be the point of the discussion, we should not be worried about whom technologie's benefit applies to, but how the materials and information that we find on web can help experienced, inexperienced and teachers to be to transform the learning environment and how the use of this tools would make students more interested."

Com relação ao primeiro texto analisado, nota-se algumas ocorrências acerca do uso de “estruturas gramaticais simples”, porém “com limitado controle”, corroborando o que prevê o descritor. Dentre elas, cita-se o verbo “*cause*”, ao final da primeira linha, cujo complemento “*questions*” não forma uma expressão típica em LI; outro exemplo diz respeito à falta de concordância entre o demonstrativo “*this*” e o substantivo plural “*tools*” em sequência no final do texto; vale ainda citar o artigo “*a*” que não é seguido de substantivo escrito com vogal inicial, como é o caso de “*instrument*”; por último nesta série, o determinante “*other*” é seguido de substantivo plural antes de se ter um verbo, o que não ocorreu em “*other say that*”, na quinta linha. Em duas situações, o autor do texto deixou espaços em branco – pontualmente na quarta e na quinta linhas – nos quais haveria uma palavra, o que colabora para “comprometer o entendimento”, novamente em consonância com o descritor da faixa “D”. Menciona-se ainda duas ocorrências de emprego equivocado de expressões frasais: na segunda linha, a locução verbal “*points for*” não encontra registros de uso em LI, o que sugere uma interferência da língua materna, e na oitava linha, a frase “*kinds of*” é mais encontrada em registros da linguagem oral, não sendo comumente empregada em um texto escrito. A ortografia de “*trustful*” está incorreta quanto ao sufixo, que não pode ser usado com duplo “*l*” como foi feito. Registra-se também a ocorrência de um enunciado completo cujo sentido está um tanto incerto quando se analisa o texto como um todo. Logo após “*kinds of*”, iniciando logo antes em “*this kinds of facilities that comes from those who are more confident about the foreign language*”. Ainda que se saiba que o demonstrativo “*this*” refere-se a “*‘trustful’ websites or essays available on internet*”, as informações que seguem a frase “*kinds of*” parecem não estar concatenadas com qualquer outra informação prévia ou que venha em sequência, comprometendo o entendimento conforme prevê o descritor, o que no conjunto justifica a classificação desse texto na faixa “D”.

“Both teachers can use technology in the class, but the inexperienced teachers maybe will be not benefit. These teachers don’t have a specific way of learning, so it is easier to them starting a new type of teaching. For example, if you compare an old teacher and a new teacher this new teacher is more adaptable than the old one. However, we can’t make a generalization, there are cases which experienced people are most benefit. What we have to take in account is how the teacher are with their students. All teacher need to be a person who likes studying and a person who want to improve her or his techniques of teaching. Otherwise their students won’t want to participate and they won’t have a good experience in the class and this will be a reflect in their grades. If doesn’t exist a limit between teachers and student the education would be compromised.” (153 palavras)

Em relação ao outro texto analisado, as ocorrências de uso equivocado estão bastante aparentes e perceptíveis. Logo na segunda linha, nota-se alguns desvios de linguagem tanto no emprego do advérbio “*maybe*”, quanto no emprego do verbo modal “*will*” em sua forma negativa, juntamente com a frase “*be benefit*” que, por sua vez, também pareceu ser empregada incorretamente – dentre outros usos, a frase é corretamente empregada em “*be of benefit to someone/something*”. Na terceira linha, o adjetivo “*easy*” em “*it is easier*” é sequenciado por verbo na forma infinitiva, o que não ocorreu ali. Além disso, em caso de uso de um complemento pronominal, este é normalmente precedido da preposição “*for*” – e não da preposição “*to*”, que foi empregada pelo autor. Assim, a frase completa “*it is easier to them starting*” apresenta erros em sequência. A seguir, já na sexta linha, a frase “*to take into account*” foi usada com uma outra preposição, o que poderia passar despercebido ainda que esteja errado. Em seguida, algumas ocorrências de erro de concordância sujeito-verbo são identificadas, em “*how the teacher are with their students. All teacher need to be a person who likes studying and a person who want to improve her or his techniques of teaching*”. Primeiramente, nota-se a falta de concordância entre o sujeito “*the teacher*” e a forma plural “*are*” do verbo “*to be*”; em segundo, o determinante “*all*” seguido do substantivo contável no singular “*teacher*” configura-se em outro erro, uma vez que esse determinante é seguido de substantivo contável no plural ou então substantivo incontável; em seguida, o verbo “*need*” não está concordando com o substantivo “*teacher*” que, neste caso, se configuraria em terceira pessoa do singular, necessitando que o verbo ganhasse a desinência característica representada pelo acréscimo da letra “*-s*” – o mesmo erro aparece mais à frente, desta vez com o verbo “*want*”, cujo sujeito “*person*” também é de terceira do singular; para terminar, ao final deste enunciado, nota-se uma inversão na ordem dos possessivos “*her*” e “*his*” – ainda que não seja exatamente um erro,

porém vale destacar que a ordem usual quando ambos são usados é ao contrário daquela empregada pelo autor – e também uma inversão na sequência “adjetivo-substantivo”, característica em LI, dos termos “*techniques*” e “*teaching*”, interligados pela preposição “*of*”, sugerindo uma certa interferência da língua portuguesa. Já quase ao final do texto, duas outras ocorrências chamam a atenção: a primeira trata do emprego errôneo do verbo “*reflect*” com função de substantivo, em “*this will be a reflect in their grades*”; a outra, trata-se de um emprego equivocado de uma estrutura condicional, em “*If doesn’t exist a limit between teachers and student the education would be compromised.*” Além da oração condicional introduzida pela conjunção “*if*” estar desprovida de sujeito – o que também sugere uma interferência da língua materna do autor, o verbo modal “*would*” usado na oração principal está em desacordo com esta estrutura – sem contar que o sentido do verbo “*compromise*” também sugere a mesma interferência da língua materna, dado que em LI, o seu sentido não estaria alinhado com o enunciado em que o mesmo foi empregado.

4.2.5 Cumprimento da tarefa proposta

O último critério para as faixas de proficiência analíticas busca verificar o quão bem o candidato cumpre adequadamente tarefas verossimilhantes àquelas do ofício de professor de LE, presentes no exame EPPL. Quanto às amostras apresentadas como exemplos neste critério, elas puderam ser localizadas tanto na seção 2, como também na seção 3, embora com certa prevalência de exemplos oriundos da seção 3, uma vez que o critério de cumprimento de tarefa pôde ser detectado ao longo de quase todas as amostras analisadas desta seção, o que não significou que alguma amostra da seção 2 também não pudesse ser trazida para esta análise como exemplo do emprego deste critério para sua avaliação. Iniciamos a análise do cumprimento da tarefa proposta tratando dos critérios da faixa “A”.

Cumprimento da tarefa proposta	
A	É capaz de cumprir todas as tarefas propostas com notável precisão e clareza, empregando recursos linguísticos e terminológicos variados e bem articulados, produzindo textos bem elaborados com ideias e exemplos relevantes, atingindo plenamente os objetivos de comunicação escrita em todas as etapas do teste.

Os quatro excertos a seguir foram produzidos pelos dois candidatos que obtiveram nas tarefas da seção 3 a somatória total mais alta de notas das respostas, além de ambos não terem tido nenhuma de suas respostas zerada ou considerada incorreta ao longo de toda essa seção:

Candidato SP_09, em resposta à questão (H):

(H) *To listen a song, to read the lyrics and sing along is another great exercise practiced for a lot of people.*

Correct form: “*practiced by*”

Explanation: “*To mark agents of an action, ‘by’ should be used*”

Candidato SP_09, em resposta à questão (I):

(I) *Sadly, I also can’t say that someone will speak English fluent just through these means.*

Correct form: “*speak English fluently*”

Explanation: “*When you want to modify a verb (‘speak’), you should use an adverb*”

Candidato SP_11, em resposta à questão (C):

(C) *Is for that reason that today the world shares the same music, movies or books.*

Correct form: “*It is*”

Explanation: “*In English, we usually don’t write sentences with no subject, so it is better to put the pronoun in the beginning*”

Candidato SP_11, em resposta à questão (F):

(F) *Today, in Brazil, for example, almost all teenagers knows and usually say words like “fail”, “loser”, “win”, “delete”, “send” or “share”.*

Correct form: “*all teenagers know*”

Explanation: “*In the simple present, –S is only added to he/she/it and ‘teenagers’ can be changed for ‘they’*”

No que diz respeito aos quatro exemplos citados anteriormente, é possível perceber que os dois candidatos cumpriram todas as tarefas de produção escrita propostas em ambas as seções (2 e 3), de acordo com o que prevê o descritor desta faixa, além de terem atingido em geral pontuações muito elevadas nas tarefas de cada uma das seções dentre todas as amostras analisadas. Vale a pena frisar, também, os níveis de precisão e de clareza produzidos nos textos,

contribuindo para que os “objetivos de comunicação escrita” destas tarefas fossem atingidos em sua plenitude. Passamos agora à análise dos critérios da faixa “B”.

Cumprimento da tarefa proposta	
B	É capaz de cumprir boa parte das tarefas propostas de forma adequada, desenvolvendo uma descrição e uma explicação articuladas e suficientemente claras, produzindo textos elaborados e com alguns exemplos e detalhes pontuais, atingindo satisfatoriamente os objetivos de comunicação escrita principais do teste.

Os seis excertos a seguir foram produzidos por candidatos que realizaram as tarefas da seção 3, sendo que todos eles tiveram ao menos uma de suas respostas zerada, ou então deixada em branco sem qualquer resposta, ou ainda tendo obtido pontuação mínima em ao menos uma de suas respostas ao longo da seção:

Candidato SP_04, em resposta à questão (A):

(A) *You don't need necessarily to be in a classroom to know the English vocabulary or pronunciation.*

Correct form: “*You don't necessarily need to be...*”

Explanation: “*the adverb ‘necessarily’ must be put after the auxiliary verb and before the main verb of the sentence*”

Candidato SP_05, em resposta à questão (G):

(G) *To watch subtitled movies often will help who is interested to know the pronunciation of new words.*

Correct form: “*Watching*”

Explanation: “*The verb ‘watch’ is in the position of the subject*”

Candidato MG_01, em resposta à questão (J):

(J) *I think that for to get the fluency it would be necessary more than that.*

Correct form: “*to achieve (semantics)*”

Explanation: “*fluency is a state that people reach after years of studying, it is not something you can just grab or find somewhere.*”

Candidato MG_04, em resposta à questão (F):

(F) *Today, in Brazil, for example, almost all teenagers knows and usually say words like “fail”, “loser”, “win”, “delete”, “send” or “share”.*

Correct form: “*teenagers know*”

Explanation: “*Teenagers refers to the third person of plural, so it doesn’t require to change the verb, only if it was the third person of the singular*”

Candidato MG_10, em resposta à questão (C):

(C) *Is for that reason that today the world shares the same music, movies or books.*

Correct form: “*It is for...*”

Explanation: “*There must be a subject on that sentence. We can only start one with “to be” in the interrogative form*”

Candidato MG_12, em resposta à questão (F):

(F) *Today, in Brazil, for example, almost all teenagers knows and usually say words like “fail”, “loser”, “win”, “delete”, “send” or “share”.*

Correct form: “*know*”

Explanation: “*Teenagers are in the plural for the third person, so it doesn’t need an ‘s’ in the verb*”

Em relação aos exemplos citados aqui, é possível perceber que quatro deles estão compatíveis com respostas consideradas superiores, tendo obtido nota dois (2,0) enquanto que outros dois receberam nota um e meio (1,5) – candidatos SP_05 e MG_01. Ainda sobre os exemplos aqui citados, o candidato MG_04 teve uma produção escrita, sobretudo na seção 2, compatível com os dois melhores candidatos classificados na faixa “A” dentro deste critério. O que o distingue daqueles dois citados anteriormente e, ao mesmo tempo, justifica sua classificação aqui nesta faixa “B”, foi o fato de o candidato MG_04 ter tido uma de suas respostas da seção 3 zerada (resposta A) e obtido nota um (1,0) em outras duas (respostas B e J). Situação semelhante foi observada nas tarefas da seção 3 dos candidatos SP_04 (cuja resposta G foi zerada), SP_05, MG_01, MG_10 e MG_12 (cuja resposta A foram zeradas). Além disso, o candidato MG_10 obteve nota um (1,0) nas respostas E e J. Por fim, os candidatos SP_04, SP_05 e MG_01 obtiveram um desempenho superior na tarefa da seção 2 – alcançando sete (7,0) pontos cada, o que não aconteceu com os candidatos MG_10 e MG_12 – que alcançaram cada um seis (6,0) pontos. A análise dos critérios da faixa “C” virá a seguir.

Cumprimento da tarefa proposta	
C	É capaz de cumprir as tarefas propostas essenciais e de imediata relevância, produzindo textos que trazem alguma articulação e que expressam parte dos pontos principais de uma descrição ou explicação com certa clareza, atingindo os objetivos de comunicação escrita essenciais do teste, porém com limitações.

Os sete excertos a seguir foram produzidos por candidatos que realizaram as tarefas da seção 3, tendo todos eles entre uma (1) a no máximo três (3) de suas respostas zeradas, deixadas em branco sem qualquer resposta, ou obtido pontuação mínima para elas ao longo da seção:

Candidato SP_01, em resposta à questão (H):

(H) *To listen a song, to read the lyrics and sing along is another great exercise practiced for a lot of people.*

Correct form: “*and to sing along*”

Explanation: “*This are listed actions and, as they are in the infinitive, they need ‘to’*”

Candidato SP_08, em resposta à questão (H):

(H) *To listen a song, to read the lyrics and sing along is another great exercise practiced for a lot of people.*

Correct form: “*... are other exercises*”

Explanation: “*We have a plural subject, so the verb and the complements must be in the plural also*”

Candidato MG_02, em resposta à questão (I):

(I) *Sadly, I also can’t say that someone will speak English fluent just through these means.*

Correct form: “*fluently*”

Explanation: “*The word above is the adverb of the sentence. Thus it should be written that way*”

Candidato MG_03, em resposta à questão (C):

(C) *Is for that reason that today the world shares the same music, movies or books.*

Correct form: “*It is for that reason that today the world shares of the same...*”

Explanation: “*The verb ‘is’ must comes with a subject ‘it’*”

Candidato MG_06, em resposta à questão (J):

(J) *I think that for to get the fluency it would be necessary more than that.*

Correct form: *“I think to get the fluency”*

Explanation: *“There are two prepositions together (‘for’ and ‘to’). In this case, to show a goal, we should use just ‘to’ ”*

Candidato MG_11, em resposta à questão (I):

(I) *Sadly, I also can’t say that someone will speak English fluent just through these means.*

Correct form: *“Sadly, I also can’t say that someone will speak a fluent English”*

Explanation: *“The adjective in English always come before the noun”*

Candidato MG_13, em resposta à questão (J):

(J) *I think that for to get the fluency it would be necessary more than that.*

Correct form: *“for getting the fluency or to get the fluency”*

Explanation: *“there is no need to use both prepositions”*

Acerca dos exemplos apresentados aqui, são respostas que “expressam parte dos pontos principais de uma descrição ou explicação”, conforme aponta o descritor desta faixa “C”. Também é possível notar que as explicações contemplam os erros apontados e corrigidos por boa parte delas, porém de maneira parcial (como, por exemplo, os candidatos MG_02, MG_06 e MG_13), ou ainda com erros corrigidos com “certa clareza” em suas explicações, podendo até conter alguns equívocos (como no caso dos candidatos SP_01, SP_08, MG_03 e MG_11). Finalizamos a análise acerca do cumprimento da tarefa proposta tratando, a seguir, dos critérios da faixa “D”.

Cumprimento da tarefa proposta	
D	É capaz de cumprir somente as tarefas propostas simples, porém restritas a tópicos mais conhecidos, e tarefas mais específicas com notável dificuldade, produzindo textos quase sem exemplos e que expressam apenas alguns dos pontos essenciais, não sendo capaz de atingir os objetivos de comunicação escrita essenciais do teste.

Os nove últimos excertos foram produzidos por candidatos que realizaram as tarefas da seção 3, tendo todos eles a partir de quatro (4) de suas respostas zeradas, deixadas em branco sem qualquer resposta, ou obtido apenas a pontuação mínima prevista nesta seção:

Candidato SP_02, em resposta à questão (H):

(H) *To listen a song, to read the lyrics and sing along is another great exercise practiced for a lot of people.*

Correct form: “*To listen to a song*”

Explanation: “*The verb listen also comes with the preposition ‘to’ in this situation*”

Candidato SP_03, em resposta à questão (D):

(D) *People learn English unconsciously. They listen to and see English words everyday and in everywhere, as on TV or advertisements.*

Correct form: “*they listen to it*”

Explanation: “*All verbs in English needs an subject*”

Candidato SP_06, em resposta à questão (G):

(G) *To watch subtitled movies often will help who is interested to know the pronunciation of new words.*

Correct form: “*Watch subtitled movies often will help*”

Explanation: “*There is no need of ‘to’ before ‘watch’ since it is the subject of the sentence*”

Candidato SP_07, em resposta à questão (C):

(C) *Is for that reason that today the world shares the same music, movies or books.*

Correct form: “*for that reason is*”

Explanation: “*The auxiliary verb comes in the beginning just in questions*”

Candidato SP_10, em resposta à questão (A):

(A) *You don’t need necessarily to be in a classroom to know the English vocabulary or pronunciation.*

Correct form: “*‘necessarily’ don’t use*”

Explanation: “*because it got confusing*”

Candidato MG_05, em resposta à questão (C):

(C) *Is for that reason that today the world shares the same music, movies or books.*

Correct form: “*shares (of) the same music*”

Explanation: SEM RESPOSTA – EM BRANCO

Candidato MG_07, em resposta à questão (E):

(E) *These are words learned by games and the internet.*

Correct form: “*These are...*”

Explanation: “ ‘*These*’ it’s a demonstrative pronoun and doesn’t fit in this case because the context of the sentence is to say that something exist and not apoint for something”

Candidato MG_08, em resposta à questão (G):

(G) *To watch subtitled movies often will help who is interested to know the pronunciation of new words.*

Correct form: “*Watch*”

Explanation: “*The ‘to’ for the infinitive form of the verb in the beginning of a sentence can be omitted*”

Candidato MG_09, em resposta à questão (J):

(J) *I think that for to get the fluency it would be necessary more than that.*

Correct form: “*for getting the fluency.*”

Explanation: “ ‘*for*’ aks for ‘*ing*’ form of the verb”

Em relação aos exemplos de respostas da seção 3 trazidos aqui, todos contêm problemas ou na explicação somente, ou em ambas correção e explicação. Conforme prevê o descritor aqui, os candidatos conseguem “cumprir somente as tarefas propostas simples (...) apresentando erros” que, se não frequentes, não são despercebidos. Ainda como parte deste critério, destaca-se duas amostras de respostas à tarefa da seção 2. Os textos abaixo transcritos demonstram, novamente em menção ao que diz o descritor desta faixa “D”, “notável dificuldade” em suas produções textuais, “não sendo capaz(es) de atingir os objetivos de comunicação escrita do teste”.

Candidato MG_07:

“All the teachers can benefit from the. Experienced teachers has to be open to inovation things and inexperienced teachers must pay attention in what they are using, because in the internet there is a lot of activities with mistakes and this is treaky for them. On the

other hand, inexperienced teachers can find a ‘world’ of new and inovational things that are very helpful and they can use to make a very good class.” (74 palavras)

Nesta resposta, é possível perceber que o candidato sequer atingiu a metade da quantidade mínima de palavras estipulada pela tarefa da seção 2, isto é, 150 palavras, impossibilitando uma correção minimamente adequada e comprometendo seriamente a avaliação de sua produção escrita. Além disso, alguns problemas quanto aos critérios de ortografia e pontuação, e também de estruturas linguísticas podem ser apontados neste texto como, por exemplo, a ortografia equivocada de “*innovation*”, “*treaky*” e “*inovational*”. Outros problemas foram o erro na flexão do verbo “*have*” na primeira linha, em desacordo com o sujeito plural “*teachers*”, e ainda o emprego errôneo da locução verbal “*there is*” em relação ao complemento plural “*a lot of activities with mistakes*”.

Candidato MG_08:

“Experienced teachers argues that the inexperienced ones won’t be able to do a good use of the resources available, once they are inexperienced and do not have a wide knowledge about methodology of teaching. In this way, the resources won’t be used in a proper and useful way. Although, inexperienced teachers argues that the new technologies will be helpful in their teaching and in the management and planning of their classes.” (71 palavras)

Nesta outra resposta, nota-se o mesmo problema quanto ao baixo número de palavras que o candidato anterior havia apresentado em sua produção textual, também comprometendo a avaliação desta produção escrita. Além disso, alguns problemas quanto aos critérios de coesão e coerência e de estruturas linguísticas podem ser apontados neste texto como, por exemplo, a flexão equivocada do verbo “*argue*” em suas duas ocorrências, não havendo concordância com o sujeito plural de modo a justificar sua flexão. Outro problema foi a tentativa do emprego da conjunção “*although*” que, por definição, não é empregada de forma isolada por pontuação.

Terminado este subitem do capítulo de Análise de Dados, será iniciada a seguir a discussão acerca dos dados levantados e analisados.

4.3 Discussão

Neste momento, conduz-se uma discussão mais detalhada sobre os dados levantados e de toda a análise realizada até este ponto da dissertação. Para uma melhor visualização desta discussão, optou-se pela apresentação dos principais tópicos de interesse separados por subitens dentro deste item. O primeiro desses subitens tratará da comparação entre o perfil dos participantes e seu desempenho na realização das tarefas do teste escrito do EPPLÉ aqui analisado. Em seguida, a discussão acerca do critério de reclassificação das amostras em faixas de proficiência será aprofundada. Depois serão feitas duas discussões similares, cada uma dedicada às seções do teste de leitura e de produção escrita do EPPLÉ que foram considerados para as análises feitas aqui – 2 e 3. Em seguida, uma discussão acerca do modelo de faixas analíticas e de sua aplicabilidade será apresentada. Por fim, a análise e o parecer dos examinadores especialistas será descrita e discutida em específico.

4.3.1 Perfil dos participantes e seu desempenho no teste

Conforme informações apresentadas no início do capítulo de Metodologia de Pesquisa acerca do perfil dos participantes do estudo de Cunha (2019), o conjunto das respostas ao questionário aplicado à época desse estudo sugeria que os participantes oriundos do grupo MG poderiam alcançar um desempenho superior, em termos de notas finais e de classificação em faixas de proficiência na realização das tarefas de produção escrita do teste do EPPLÉ aqui analisadas, em comparação com o desempenho dos participantes oriundos do grupo SP, dado que as informações referentes ao perfil dos mesmos apontavam uma diferença, tanto em termos de experiência docente quanto de experiência prévia com exames de proficiência, ambas a favor do grupo MG.

Entretanto, os dados analisados não corroboraram de todo essa expectativa, pois os resultados alcançados pelos participantes do grupo MG não se mostraram tão superiores aos resultados dos participantes do grupo SP como se previa. Ao contrário, logo ao se separar os testes em dois agrupamentos (“suficiente” e “insuficiente”) para o início desta análise de dados, percebeu-se que as quantidades de testes dentro do primeiro agrupamento – 12, ao todo – e no segundo agrupamento – oito (8) ao todo – eram iguais para os dois grupos. Em outras palavras, no conjunto dos 12 testes classificadas como “suficiente” no primeiro agrupamento, seis (6) eram do grupo SP e os outros seis oriundos de candidatos do grupo MG. Já para os oito testes classificados como “suficiente” no segundo agrupamento, isto é, aquele que levou em

consideração o critério de não se usar a nota obtida pelos candidatos na seção 1 do teste de leitura e de produção escrita do EPPL, quatro (4) dos testes eram de candidatos do grupo SP e os outros quatro oriundos do grupo MG.

Além disso e após a nova separação dos testes, agora em duas (2) categorias no âmbito do agrupamento “suficiente” (testes “superiores” e testes “adequados”), percebeu-se que os únicos dois (2) testes tidos como “superiores”, isto é, aqueles que teriam alcançado as duas faixas mais elevadas na escala de proficiência holística no teste (A e B) eram de participantes oriundos somente do grupo SP (SP_09 e SP_11), não havendo nenhum participante do grupo MG que teria alcançado esta classificação – isso sem contar com o fato de que, de acordo com os critérios de correção adotados pelos examinadores participantes do estudo de Cunha (isto é, levando-se em conta todas as notas obtidas pelos 24 candidatos analisados à época), o candidato SP_11 foi o único a ser classificado à época dentro da faixa de proficiência “A”, a mais alta da escala holística adotada.

Ainda sobre esse aspecto, vale mencionar que dentre todas as amostras analisadas para a seção 2 e para a seção 3, as respostas produzidas pelos candidatos SP_09 e SP_11 foram as mais utilizadas como exemplos tanto na seção 2 (três vezes cada exemplo) como na seção 3 (três amostras de respostas desta seção de cada participante), uma vez que tais respostas foram as únicas cujas produções escritas estavam condizentes com os critérios analíticos aqui propostos, sobretudo como exemplos para os descritores das faixas “A” e “B” de todos os cinco (5) critérios.

Sobre as demais amostras, é importante registrar as quantidades em que cada uma delas foi utilizada como exemplos ao longo da análise, sempre em consonância com os descritores dos cinco critérios analíticos propostos e de acordo com as seções do teste de produção escrita do EPPL consideraras para essa análise:

- Seção 2: todas as amostras de tarefas dos 24 candidatos foram analisadas e citadas como exemplo ao menos uma vez, exceção às amostras dos candidatos SP_03 e MG_03 (duas vezes cada), candidatos SP_09 e SP_11 (já citados, com três vezes cada) e candidato MG_04 (também três vezes);

- Seção 3: todas as amostras de tarefas dos 24 candidatos tiveram, ao menos, duas de suas respostas citadas como exemplo, com exceção às amostras dos candidatos SP_09 e SP_11 (já citados), que tiveram suas respostas desta seção citadas três vezes cada um. Haverá um detalhamento mais pontual acerca das quantidades de cada uma das dez tarefas presentes nessa seção e que foram utilizadas como exemplos nesta análise em um subitem mais adiante ainda neste capítulo.

4.3.2 Sobre a reclassificação em faixas de proficiência

Em consonância com o critério de reclassificação em faixas de proficiência adotado nesta pesquisa, com base no qual a nota obtida pelos candidatos na tarefa da seção 1 não foi considerada para efeito de reclassificação dos mesmos, algumas considerações bastante pertinentes foram feitas anteriormente na seção 4.1 deste capítulo. Após a análise detalhada das amostras de tarefas de produção escrita dos 10 candidatos que, sob este critério, teriam suas classificações originais realocadas de alguma forma, já foi relatado também que dessas 10 amostras, somente uma delas seria reclassificada a uma faixa superior àquela originalmente obtida pelo candidato – em específico, o candidato SP_09, passando da faixa “C” para a faixa “B” – enquanto que todas as outras nove restantes seriam reclassificadas a uma faixa inferior àquela originalmente alcançada pelos candidatos.

Destes nove candidatos, também já foi dito aqui que um deles – em específico o candidato SP_11 – teria a única classificação na faixa “A” sendo realocada para a faixa “B”, e que dos oito restantes, sete deles passariam para faixas de proficiência consideradas como “insuficiente” no âmbito do exame – especificamente as faixas “D” e “E”. Será feita, a seguir, uma breve discussão acerca de cinco candidatos e de suas notas: as quatro notas “C” originais e que seriam reclassificadas para a faixa “D”, além de uma discussão adicional acerca da única nota “B” original e que seria reclassificada para a faixa “C”. Não serão tratadas as três reclassificações de candidatos classificados originalmente na faixa “D” e que seriam reclassificados para a faixa “E”.

Ao se levar em conta a escala de proficiência holística adotada à época, daqueles cinco candidatos citados anteriormente, quatro deles – em específico, os candidatos SP_01, SP_05, MG_02 e MG_10 – passariam da faixa mínima considerada suficiente “C” para a primeira faixa considerada insuficiente – “D”, enquanto que o outro candidato que foi originalmente classificado na faixa “B”, MG_04, passaria para a faixa “C” – inferior, porém ainda tido como suficiente no âmbito do exame. A partir das análises de amostras de tarefas destes cinco candidatos citados, foi possível observar que os candidatos SP_01, SP_05, MG_02 e MG_10 tiveram oscilações no cerne das análises de suas produções escritas, enquanto que MG_04 apresentou uma maior regularidade em suas produções escritas.

Em geral, SP_01 teve produções escritas ligeiramente inferiores aos outros três, tendo sido classificado na faixa “C” em dois dos critérios analíticos propostos – “estruturas linguísticas” e “cumprimento de tarefa”, exceção feita à resposta ao critério analítico

“adequação discursiva”, no qual sua amostra foi classificada na faixa “D”. Isso estaria condizente, portanto, com a reclassificação aqui proposta, ou seja, SP_01 seria reclassificado para a faixa holística “D”, estando as análises de suas tarefas assim compatíveis com faixas tidas como insuficiente.

Já outros dois daqueles candidatos, a saber, SP_05 e MG_10, tiveram suas produções escritas da seção 2 classificadas na faixa “B” sob dois critérios analíticos distintos – SP_05 em “estruturas linguísticas”, e MG_10 em “coesão e coerência” –, enquanto que uma das duas tarefas de produção escrita analisadas de ambos – oriunda da seção 3 – foram classificadas também no descritor da faixa “B” sob um mesmo critério analítico – a saber, “cumprimento da tarefa”. Contudo, sob um dos outros critérios analíticos – em específico, “adequação discursiva” –, tanto SP_05 quanto MG_10 tiveram suas outras tarefas de produção escrita – também oriunda da seção 3 – analisadas e classificadas em faixas consideradas como “insuficiente”: SP_05 na faixa “D” e MG_10 na faixa “C”.

Sobre o candidato MG_02, este teve um desempenho ligeiramente superior na análise de suas tarefas, ao contrário dos três anteriores. Das três tarefas analisadas, em duas delas, MG_02 foi classificado na faixa “B” sob dois critérios analíticos: sua tarefa da seção 2, sob o critério “estruturas linguísticas” e uma de suas tarefas da seção 3, sob o critério “adequação discursiva”. Contudo, sua outra tarefa da seção 3 foi classificada na faixa “C” sob o critério “cumprimento da tarefa”, que caracteriza que, em linhas gerais, MG_02 não teve êxito na realização do conjunto de suas tarefas. Com tudo isso, ratifica-se o comentário anterior acerca da oscilação nas análises de amostras de tarefas desses quatro candidatos, SP_01, SP_05, MG_02 e MG_10.

Em relação ao candidato MG_04, o mais regular de todos os quatro discutidos até aqui, vale uma ponderação à parte, pois foi possível constatar, a partir das análises feitas, que esse candidato sempre apresentou produções escritas de muito boa qualidade e altamente compatíveis com os dois únicos candidatos classificados para a faixa “B” sob o critério de reclassificação aqui adotado (a saber, SP_09 e SP_11) – além de a produção escrita deste candidato na seção 2 ter obtido a nota mais alta de todas as tarefas dessa seção, segundo dados do estudo de Cunha e corroborada sob as análises feitas aqui. Em linhas gerais, a produção escrita de MG_04 esteve compatível com os descritores da faixa “A” para três dos cinco critérios analíticos propostos – “adequação discursiva”, “coesão e coerência” e “estruturas linguísticas”. Quanto aos outros dois critérios analíticos – “ortografia e pontuação” e “cumprimento da tarefa” –, ficou claro na descrição das análises feitas com as amostras de suas tarefas que MG_04 quase poderia ter sido classificado na faixa “A”. Em suma, este foi o único candidato reclassificado a uma faixa de proficiência holística inferior àquela alcançada por ele

na classificação original, mas que teve produção escrita compatível com as faixas mais elevadas, aqui atestada pelas análises feitas com base nos critérios analíticos.

4.3.3 Sobre as amostras da seção 2

Ao realizar tarefas de produção escrita em exames de proficiência linguística semelhantes à tarefa da seção 2 do EPPLÉ, a quantidade de palavras a ser empregada por candidatos não é considerado em si um critério de avaliação, dado que um texto escrito com número elevado de palavras não necessariamente alcançaria uma pontuação máxima ou próxima a ela após sua correção sob esse aspecto, assim como textos escritos com número mínimo de palavras, ou até mesmo abaixo da quantidade mínima estipulada, não necessariamente estariam fadados a uma anulação certa. Porém, ao se estipular uma certa quantidade de palavras para tarefas de produção escrita desse tipo, busca-se não apenas orientar os candidatos quanto a um dos parâmetros que se espera ser seguido por eles na realização dessa tarefa, como também subsidiar os examinadores com insumo suficiente para que sua correção seja feita de maneira adequada.

Uma tarefa de produção escrita com número de palavras empregadas abaixo do mínimo estipulado pode ser entendida como um exemplo de insucesso ou de falha no seu cumprimento por parte dos candidatos. Por outro lado e no outro extremo, uma tarefa de produção escrita que foi realizada empregando-se um número de palavras acima da quantidade máxima estipulada também pode ser interpretada como exemplo de insucesso no seu cumprimento, levando até mesmo a uma impressão negativa quanto à sua organização, ou à repetição de ideias, ou ainda à irrelevância de pontos abordados, entre outros aspectos (cf. CAMBRIDGE, 2015, p. 28).

Acerca das tarefas de produção escrita desta seção 2 do EPPLÉ, é importante lembrar que, de acordo com as instruções nela presentes, os candidatos deveriam produzir textos escritos com variação de, no mínimo, 150 palavras a, no máximo, 200 palavras. A respeito das 24 amostras analisadas aqui, foi possível apurar que os candidatos realizaram produções escritas que continham, em média, 165 palavras. A mais extensa foi produzida pelo candidato MG_13, contendo 198 palavras, e a menos extensa foi produzida pelo candidato MG_08, contendo 71 palavras – quase 80 palavras abaixo da quantidade mínima estipulada nas instruções. Também é relevante mencionar que outros três candidatos realizaram esta tarefa de produção escrita usando uma quantidade de palavras abaixo do mínimo, sendo eles os candidatos MG_07, com 74 palavras, depois o candidato MG_09, com 103 palavras e, finalmente, o candidato MG_11, com 119 palavras.

Ainda que a quantidade de palavras, como foi já discutido, não é exatamente um critério de avaliação, também não se pode desconsiderar a importância de discutir um dado como este no âmbito das análises feitas aqui e que, de certa maneira, corrobora as preocupações trazidas ao longo desta investigação em se refletir acerca dos aspectos que melhor caracterizam a proficiência em linguagem escrita do professor de LE, bem como de estudantes de cursos de Licenciatura em Letras, com vistas a ajudar na melhoria da formação desses futuros professores por parte desses cursos. Acredita-se que um exame de proficiência que seja capaz de, por meio de suas tarefas, atestar a qualidade da formação dos futuros profissionais, em termos de sua proficiência em linguagem escrita, tenha um papel primordial neste processo – como é o caso do exame EPPLÉ.

Após analisar os 24 testes do EPPLÉ que compõem este *corpus* e verificar que a média da quantidade de palavras empregadas pelos candidatos (165) em suas produções escritas na tarefa desta seção 2 ficou mais perto do mínimo (150) que do máximo (200) das quantidades estipuladas nas instruções, pode-se inferir que os candidatos encontraram dificuldades em elaborar e produzir seus textos, mesmo esta tarefa de produção escrita estando em consonância não apenas com o construto do exame (BONVINO, 2010; ANCHIETA, 2015, 2017; PIRES, 2015), como também trazendo um uso da língua escrita em situação de verossimilhança com o que esses candidatos poderão vivenciar no contexto de atuação profissional de ensino de LE. Além disso, o tema escolhido para a tarefa de produção escrita aqui analisada tratava de uma problemática totalmente contextualizada com o ambiente de trabalho do professor de LE, o que em tese colaboraria para um melhor desenvolvimento dessa tarefa e, conseqüentemente, facilitaria a produção escrita por parte dos candidatos.

Essa dificuldade pode também ser ratificada com base em um outro aspecto resultante das análises feitas: o fato de que as três melhores produções escritas dentre todas as 24 analisadas – a saber, SP_09, SP_11 e MG_04 –, foram as únicas a serem repetidas por três vezes cada uma, como exemplos de produção escrita dentro das faixas “A” ou “B” segundo três dos cinco critérios analíticos aqui propostos, o que corresponde a menos de 15 por cento do total de tarefas de produção escrita analisadas. Isso significa que, dentre todas as amostras analisadas, não foram encontradas outras que, além das três supracitadas, pudessem ser tomadas como exemplos daquilo que são previstos pelos descritores dos critérios analíticos das duas faixas suficientes do exame aqui propostas, levando a uma repetição da citação das mesmas a título de exemplo daquilo que as faixas analíticas superiores preveem para que uma produção escrita seja classificada como tal.

4.3.4 Sobre as amostras da seção 3

Uma primeira constatação acerca da análise das amostras da seção 3, isto é, as tarefas de análise e de correção de dez excertos (listados em sequência, de acordo com a ordem alfabética, de (A) a (J), conforme apresentado neste capítulo e no capítulo de Metodologia de Pesquisa), diz respeito ao fato de que foi possível encontrar ao menos um exemplo de produção escrita, a partir de cada um dos dez excertos que compõem essa tarefa, e que contivesse traços representativos dos descritores de cada um dos cinco critérios analíticos aqui propostos.

Uma segunda constatação ratifica a informação de que cada uma das 24 amostras que compõem o *corpus* desta investigação teve ao menos duas de suas respostas tomadas como exemplo de produção escrita às tarefas dessa seção, e dois candidatos (SP_09 e SP_11) tiveram três de suas respostas tomadas como exemplo de produção escrita aqui. Com isso, totalizam-se 50 amostras de respostas tomadas como exemplo na seção 3. Em termos de quantidades específicas por tarefa, constatou-se que as tarefas (A), (F) e (G) tiveram, cada uma, quatro exemplos citados ao longo das análises; as tarefas (B), (D), (E) e (J) tiveram, cada uma, cinco exemplos citados, e as tarefas (C), (H) e (I) tiveram, cada uma, seis exemplos citados em toda a análise de dados, totalizando 50 amostras citadas.

Por vezes, pensou-se em aumentar as quantidades de respostas tomadas como exemplo para cada candidato, isto é, buscou-se trazer mais de dois exemplos daquilo que os 24 candidatos produziram em suas tarefas desta seção. Contudo, à medida que as análises avançaram, chegou-se à conclusão que o critério para se apontar os exemplos não deveria ter como base quantidades de respostas de cada candidato, mas sim quais destas respostas seriam exemplos fidedignos e alinhados com o que cada um dos descritores dos critérios analíticos prevê. Novamente, a limitação do número de amostras deste *corpus* foi um fator que pesou no momento de se buscar exemplos mais variados sem que deixassem de contemplar os descritores dos critérios analíticos aqui propostos.

Além disso, percebeu-se por vezes que respostas de diferentes candidatos a uma mesma tarefa, isto é, exemplos de respostas produzidas por candidatos distintos a partir de um excerto semelhante, resultavam em produções escritas bastante similares. Ainda que houvesse em um mesmo excerto a possibilidade de ser encontrada mais de uma inadequação linguística, conforme descrito no capítulo de Metodologia de Pesquisa sobre as tarefas dessa seção, foi possível perceber também que as produções escritas similares desses diferentes candidatos contemplavam a correção de uma mesma inadequação, trazendo como consequência explicações muito semelhantes entre si. Isso tudo contribuiu para que houvesse de fato uma

quantidade pequena de citações de exemplos variados de respostas por candidato para cada uma das dez tarefas da seção 3, mas que ainda assim pudessem ser representativas daquilo que os descritores dos critérios analíticos descrevem.

Outro aspecto que também chamou a atenção ao se analisar as respostas dos candidatos nesta seção 3 foi a quantidade elevada daqueles que foram classificados em uma das duas faixas tidas como “insuficiente” (“C” e “D”) sob dois dos cinco critérios analíticos aqui propostos, com base na análise de suas tarefas. Isso se deveu ao fato de que, tomando-se como critério suas produções escritas em resposta às inadequações presentes nos dez excertos da tarefa dessa seção, percebeu-se que vários dos candidatos tiveram suas respostas zeradas, ou com pontuação mínima, segundo os critérios de correção holísticos adotados pelos examinadores no estudo de Cunha (2019) e corroborados sob os critérios analíticos aqui seguidos. Portanto, ao se fazer o levantamento das respostas produzidas pelos candidatos às tarefas dessa seção do teste, uma quantidade que variou de sete (7) a nove (9) respostas foram classificadas como exemplos adequados de uma das duas faixas tidas como “insuficiente” (“C” e “D”) sob os critérios analíticos propostos.

Em contrapartida, o mesmo não foi visto quando se considera as quantidades encontradas e trazidas como exemplos adequados de tarefas de produção escrita de uma das duas faixas tidas como “suficiente” (“A” e “B”) para esta seção 3 do teste, as quais variaram de quatro (4) a seis (6) exemplos – isso sem contar que em um dos critérios analíticos propostos, em específico “cumprimento da tarefa proposta”, foi possível encontrar quatro exemplos oriundos de somente dois testes de todos os 24 analisados (novamente, dos candidatos SP_09 e SP_11), em consonância com o descritor para a faixa “A” desse critério.

4.3.5 Sobre o modelo de faixas analíticas e sua aplicabilidade

É importante retomar algumas informações inicialmente apresentadas, no capítulo de Metodologia de Pesquisa, acerca do modelo de faixas de proficiência analíticas, que foi pensado especialmente para avaliar as tarefas de produção escrita do exame EPPLÉ, além de ter sido elaborado com referência às informações constantes no QECR (cf. COUNCIL OF EUROPE, 2020) no que tange seus descritores. Conforme frisado naquele momento, tal modelo contaria com os “devidos e necessários acréscimos e outras adaptações feitos em função da especificidade de sua aplicação”, cotejando-o com as escalas holísticas existentes e citadas anteriormente (por exemplo, em PIREs, 2015) além de outros relevantes referenciais teóricos revisitados para melhor embasar a elaboração desse modelo (por exemplo, MARTINS, 2017).

Em suma, o modelo de faixas analíticas levou em conta tanto o construto do exame (ANCHIETA, 2015; LIM, 2012), como o contexto de seu emprego, ou seja, a avaliação da linguagem escrita produzida por professores de LE, especificamente LI, por meio das tarefas de produção escrita do exame EPPL, com vistas a melhor caracterizar a proficiência em linguagem escrita desses professores.

Ainda acerca do processo de elaboração do modelo, o mesmo sofreu diversas revisões em sua redação – sobretudo nos descritores de cada uma das quatro (4) faixas – antes de sua aplicação nas análises feitas aqui, com o intuito de se obter uma uniformidade e uma padronização dos mesmos. A título de exemplo, será reapresentada, a seguir, a figura 12, trazida inicialmente no capítulo de Metodologia de Pesquisa quando da apresentação do primeiro dos cinco critérios analíticos, a saber, “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor”:

Figura 12: Faixas analíticas de produção escrita (Exame EPPL) – Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor.

Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor	
A	Possui amplo repertório de metalinguagem, demonstrando domínio de conteúdo e sendo capaz de dar instruções adequadas, desenvolver ideias, explicar estruturas linguísticas com clareza, esclarecer e corrigir erros de forma inteligível e diversificada, com emprego de linguagem precisa e ajustada ao nível do público-alvo.
B	Possui adequado repertório de metalinguagem, demonstrando conhecimento de conteúdo e sendo capaz de dar instruções, expressar ideias, explicar estruturas linguísticas e corrigir erros de forma apropriada, com alguma restrição de emprego de linguagem ao nível do público-alvo, mas que não compromete a inteligibilidade.
C	Possui limitado repertório de metalinguagem, empregando linguagem básica para dar instruções ou explicar os pontos principais de estruturas linguísticas ou de um erro, com alguma dificuldade de adequação ao nível do público-alvo, podendo ocasionalmente comprometer a inteligibilidade.
D	Possui insuficiente repertório de metalinguagem, apresentando dificuldade para corrigir erros ou dar instruções simples, ocorrendo falhas no uso de linguagem em situações de explicação de estruturas linguísticas variadas, restringindo a inteligibilidade geral do público-alvo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação à uniformidade e à padronização pretendidas é possível perceber, no escopo de sua estrutura frasal, que os descritores se assemelham do início ao fim em todas as quatro faixas de proficiência desse critério, (“possui [...] repertório de metalinguagem, demonstrando domínio/conhecimento [...] sendo capaz de [...] com emprego de linguagem [...] ao nível do público-alvo, (não) comprometendo a inteligibilidade”), tendo como principal variação algumas palavras-chave empregadas especialmente para marcar as diferenças de aspectos que caracterizam em específico os descritores para cada uma das faixas, como demonstram estes exemplos obtidos a partir de trechos dos descritores:

- faixa “A”: “Possui **amplo** repertório de metalinguagem (...) corrigir erros de forma **inteligível** e **diversificada** (...)”

- faixa “B”: “Possui **adequado** repertório de metalinguagem (...) corrigir erros de forma **apropriada** (...)”

- faixa “C”: “Possui **limitado** repertório de metalinguagem, empregando linguagem **básica** (...), com **alguma dificuldade** de adequação (...)”

- faixa “D”: “Possui **insuficiente** repertório de metalinguagem (...) **apresentando dificuldade** para corrigir erros (...)”

Todas as amostras de tarefas de produção escrita oriundas dos 24 testes que compõem o *corpus* desta investigação foram avaliadas, de forma analítica, sob a óptica do modelo de faixas de proficiência aqui proposto. Em outras palavras, cada um dos cinco critérios de avaliação apresentados nesse modelo foi aplicado na análise das amostras de todas as tarefas do *corpus*. Vale retomar brevemente aqui uma informação já apresentada acerca do que foi analisado a partir de cada amostra, levando-se em conta o fato de que duas foram as seções do teste de leitura e de produção escrita do exame EPPLC consideradas para a realização das análises, seções 2 e 3: para a tarefa da seção 2, todas as 24 produções escritas foram analisadas e apresentadas como exemplos de produção escrita de algum dos critérios analíticos propostos; para as tarefas da seção 3, todos os 24 testes tiveram ao menos duas (2) de suas 10 respostas analisadas e apresentadas como exemplos de produção escrita de algum dos critérios analíticos propostos.

O intuito de fazer toda esta análise com base no modelo de faixas analíticas objetivava verificar dois aspectos apresentados anteriormente neste capítulo e que, de certa maneira, alinham-se com os dois objetivos específicos desta investigação:

– em que medida os exemplos de produção escrita analisados conteriam traços representativos daquilo que os cinco critérios analíticos propostos pelo modelo de faixas de

proficiência analíticas preveem haver em tarefas de produção escrita do EPPLÉ, conforme cada um de seus descritores para as quatro faixas, “A”, “B”, “C” e “D”;

– em consequência à verificação do aspecto anterior, a análise das amostras buscaria demonstrar se os dados encontrados dariam suporte a uma aplicabilidade futura do modelo proposto, ou seja, se o modelo de faixas de proficiência analíticas poderia ser aplicado para a avaliação das tarefas de produção escrita do EPPLÉ com base no que foi analisado nesta investigação.

A respeito do primeiro aspecto, percebeu-se após todas as análises de produções escritas feitas que as amostras de tarefas do EPPLÉ continham, de fato, traços representativos e previstos pelo modelo de faixas de proficiência analíticas. Procurou-se ressaltar esses traços ao longo de toda a análise de dados feita a partir das tarefas de produção escrita dos candidatos ao EPPLÉ. Para isso, cada uma das quatro faixas de proficiência foi destacada em todos os cinco critérios propostos, e sua análise foi feita em separado das outras três restantes, sempre com base em exemplos obtidos a partir de amostras de tarefas dos 24 testes que compõem o *corpus* aqui analisado. Desta maneira, o modelo mostrou-se eficaz em descrever as características daquilo que é esperado encontrar em tarefas de produção escrita do exame conforme os cinco critérios de avaliação analíticos propostos, permitindo ainda que, ao final, tais tarefas pudessem ser classificadas em uma das quatro faixas de proficiência aqui apresentadas.

No entanto, e conforme já trazido a esta discussão no subitem anterior que tratou da análise das amostras da seção 3 do teste, não foram todas as amostras que continham exemplos de todos os cinco critérios propostos, o que não quer dizer que o modelo falhou em atingir o objetivo de descrever aquilo que é esperado ser produzido por candidatos que tenham suas tarefas de produção escrita avaliadas por este modelo de faixas analíticas.

Acerca do segundo aspecto, e com base em todas as amostras de tarefas de produção escrita analisadas aqui, as análises feitas a partir das amostras de tarefas de produção escrita do exame buscaram demonstrar se haveria uma aplicabilidade futura do modelo proposto. Em consonância com a discussão iniciada no aspecto anterior, é possível afirmar que o modelo de faixas de proficiência analíticas proposto se mostrou viável para ser empregado na avaliação das tarefas do EPPLÉ em uma futura aplicação do exame. Os dados aqui levantados dão suporte para sua aplicação no que tange a avaliação da produção escrita de candidatos ao exame de proficiência ao qual ele se destina, isto é, o EPPLÉ.

Verificou-se, também, que este modelo é capaz de suprir a lacuna trazida ao final do estudo de Pires (2015), ao tratar da necessidade de se propor uma escala analítica que ofereça um “uma ideia mais clara acerca da proficiência nas habilidades escritas de candidatos ao exame

(*op. cit.*, p. 90), além de contribuir para uma discussão mais ampla acerca da caracterização da proficiência da produção escrita no EPPL (CONSOLO E SILVA, 2014).

Percebeu-se durante as análises que certos critérios se mostraram mais alinhados que outros no escopo da avaliação das tarefas em cada uma das duas seções do teste de leitura e de produção escrita do EPPL analisadas nesta investigação. Em outras palavras, os critérios que mais se alinharam na avaliação das tarefas da seção 2 foram: “Coesão e coerência textuais” e “Ortografia e pontuação”. Já com relação à avaliação das tarefas da seção 3, o critério que mais se alinhou foi: “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor”. Por fim, dois critérios mostraram-se mais alinhados para avaliar as tarefas de ambas as seções, isto é, tanto a seção 2 quanto a seção 3 poderiam ser avaliadas sob dois critérios: “Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)” e “Cumprimento da tarefa proposta”.

Acredita-se que isso tenha ocorrido por conta da natureza distinta dos tipos de tarefas de produção escrita existentes no teste do EPPL tomadas para análise nesta investigação. A tarefa da seção 2 prevê uma produção escrita de maior extensão, o que certamente facilita sua análise sob critérios que demandam esta característica, como o que aconteceu com os critérios “Coesão e coerência textuais” e “Ortografia e pontuação”. Já o caráter mais específico das tarefas da seção 3 demandou um critério que pudesse melhor descrever o que nela foi alcançado, em termos de produção escrita, por seus candidatos, daí o maior alinhamento com o critério “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor”. Por fim, os dois critérios que se mostraram alinhados para avaliar as tarefas de ambas as seções, “Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)” e “Cumprimento da tarefa proposta”, possuem características que permitem uma avaliação de aspectos mais globais e que, por isso, poderiam ser encontrados em amostras de tarefas de ambas as seções analisadas.

Entretanto, este alinhamento, aqui percebido, não significa que critérios não empregados nas análises das seções 2 e 3 realizadas ao longo desta investigação inviabilizaria a aplicabilidade do modelo como um todo, pois o modelo de faixas de proficiência analíticas foi especialmente pensado para avaliar o conjunto das tarefas de produção escrita do exame EPPL. Em outras palavras e a título de exemplo, o fato de as tarefas da seção 3 não terem sido avaliadas sob o critério “Coesão e coerência textuais”, ou ainda sob o critério “Ortografia e pontuação” não significa que, em uma correção futura das tarefas dessa seção, tais critérios não possam ser aplicados.

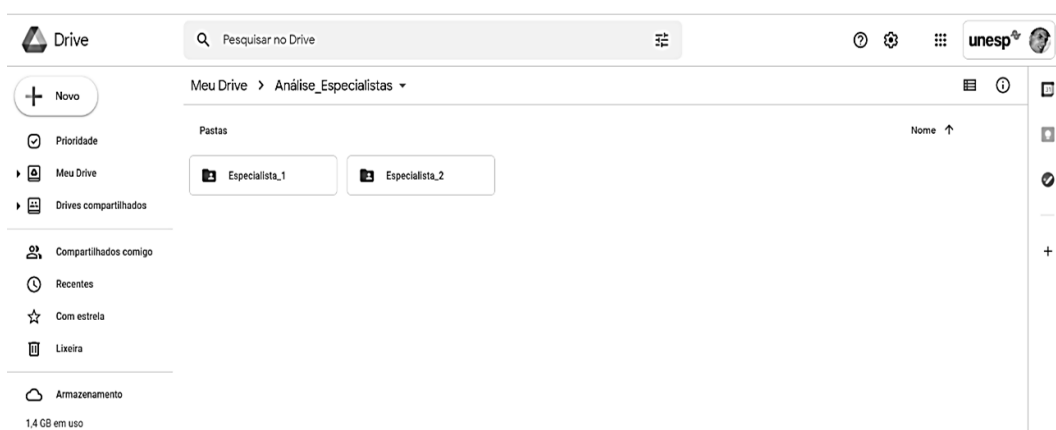
4.3.6 Sobre a análise e o parecer dos especialistas

Conforme já descrito inicialmente no capítulo de Metodologia de Pesquisa, as amostras de produção escrita que compõem o *corpus* desta investigação foram submetidas a uma análise posteriormente realizada por dois examinadores, especialistas no exame EPPLE, que foram convidados a apreciar as mesmas amostras apresentadas neste capítulo de Análise de Dados e a empregar o modelo de faixas analíticas aqui proposto para avaliar a produção escrita dos candidatos nessas amostras, com o objetivo de se verificar a confiabilidade desse modelo.

Após receberem todas as 24 amostras de tarefas de produção escrita das duas seções do EPPLE aqui consideradas, esses examinadores especialistas julgaram o desempenho dos candidatos nas seções 2 e 3 do teste escrito do EPPLE e, utilizando o modelo de faixas analíticas, atribuíram uma classificação das produções escritas por meio de uma das quatro faixas de proficiência previstas pelo modelo, “A”, “B”, “C” e “D”. Cada examinador especialista realizou a análise das amostras de forma individual e sem qualquer contato com o outro examinador.

Para realizar os procedimentos de análise e de avaliação das amostras de produção escrita de forma compartilhada com os dois examinadores especialistas, este pesquisador utilizou a ferramenta *Google Drive*, que não apenas permite salvar e armazenar todos os documentos em nuvem como também possibilita o acesso e a colaboração de usuários distintos, de maneira segura e independente. Por meio desta ferramenta, foram criadas duas pastas separadas, uma para cada examinador especialista em específico, intituladas “Especialista_1” e “Especialista_2”. A figura 17 a seguir apresenta a disposição dessas pastas no ambiente da ferramenta *Google Drive*:

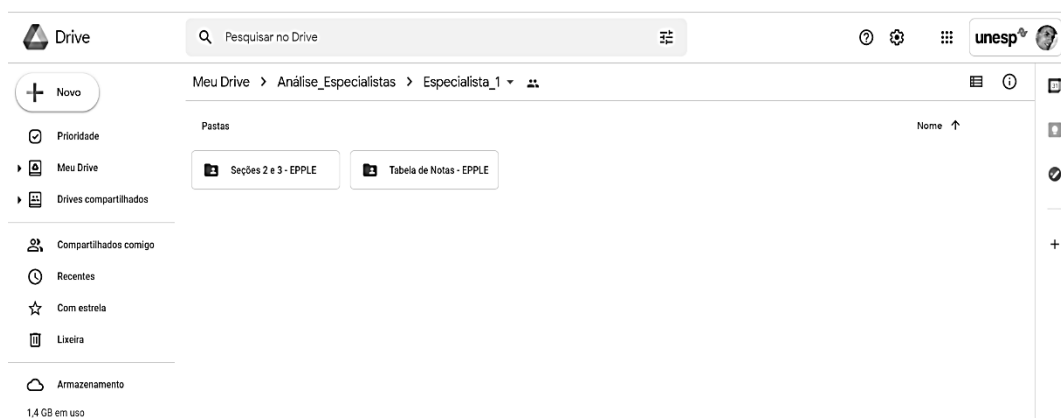
Figura 17: Apresentação das pastas para cada especialista.



Fonte: Elaborado pelo autor.

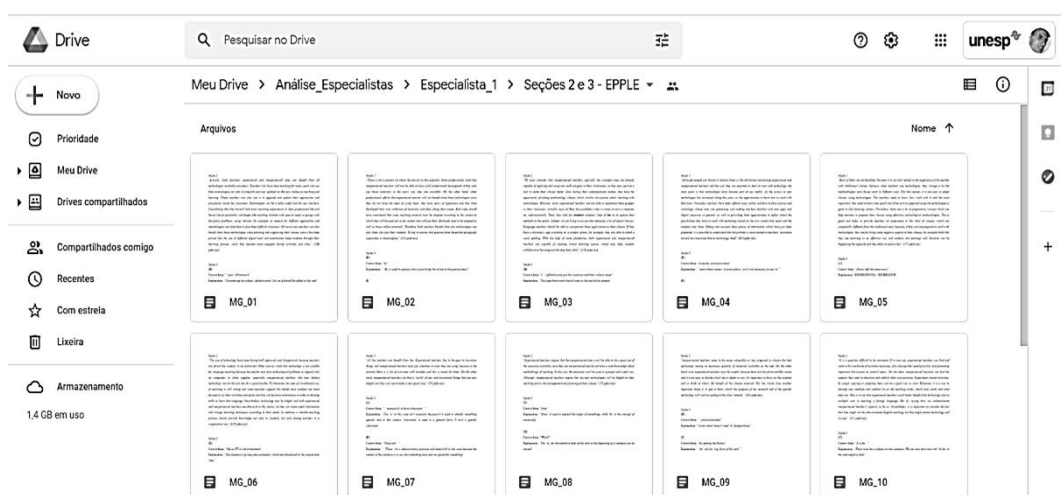
O próximo passo foi oferecer o mesmo material aos dois examinadores especialistas para a análise de dados. Assim, cada um encontrou, em sua pasta, duas subpastas: uma, chamada “Seções 2 e 3 – EPPLÉ”, na qual estavam as 24 amostras de produção escrita a serem avaliadas, e uma outra, chamada “Tabela de Notas – EPPLÉ”, na qual estava um quadro com o modelo de faixas de proficiência aqui proposto e contendo todos os descritores dos cinco critérios, divididos nas quatro faixas previstas pelo modelo. As figuras 18, 19 e 20 a seguir apresentam toda essa organização no âmbito da ferramenta *Google Drive*:

Figura 18: Apresentação das subpastas para cada especialista.



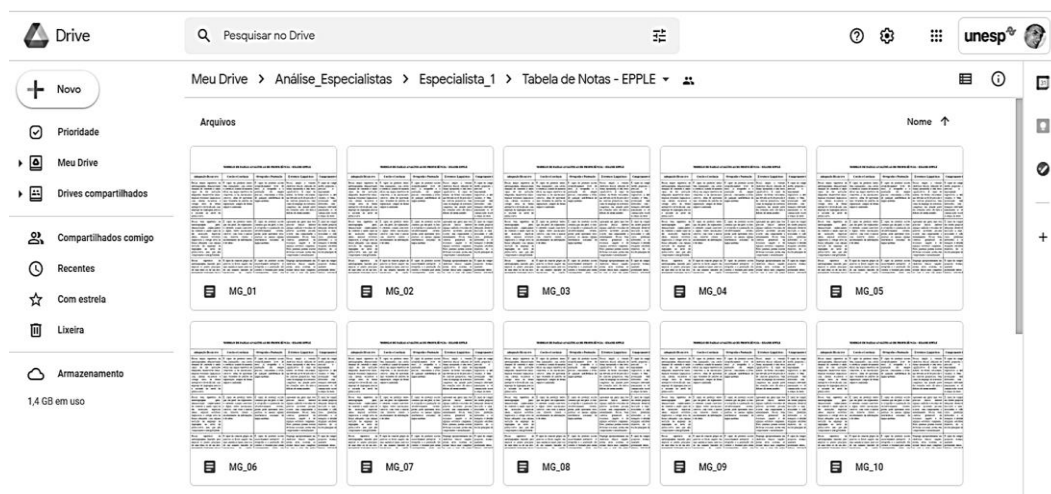
Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 19: Disposição dos arquivos na pasta “Seções 2 e 3 - EPPLÉ”.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 20: Disposição dos arquivos na pasta “Tabela de Notas - EPPLE”.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda na mesma pasta “Tabela de Notas - EPPLE”, cada examinador especialista encontrou duas tabelas em sequência ao quadro com o modelo de faixas analíticas. Essas duas tabelas eram destinadas ao registro, em separado, da avaliação das amostras de tarefas das duas seções - 2 e 3 - do teste de produção escrita do EPPLE. Em cada uma, havia uma breve instrução sobre como esse registro em uma das quatro faixas de proficiência, “A”, “B”, “C” e “D”, deveria se proceder no momento de sua classificação após a realização das análises. Os arquivos referentes ao quadro com o modelo de faixas de proficiência e às tabelas de notas encontram-se disponíveis para consulta no apêndice desta dissertação.

Para uma melhor discussão das informações apuradas, é importante esclarecer os procedimentos adotados para se chegar aos dados apresentados a seguir.

Um primeiro procedimento foi dividir todo esse processo de análise em quatro (4) etapas, a saber:

- Etapa 1: foram analisados os dados das classificações deste pesquisador em comparação com o chamado “Especialista 1”, somente;
- Etapa 2: foram analisados os dados das classificações deste pesquisador em comparação com o chamado “Especialista 2”, somente;
- Etapa 3: foram analisados os dados das classificações do “Especialista 1” em comparação com o “Especialista 2”, somente;
- Etapa 4: foram analisados os dados das classificações deste pesquisador em comparação com os dados dos dois especialistas, todos juntos.

Para a obtenção das porcentagens de concordância nas duas primeiras etapas, fez-se um primeiro levantamento de quantas amostras receberam, para cada um dos cinco critérios, classificação idêntica em faixa de proficiência entre a classificação atribuída por este pesquisador e a classificação atribuída por um dos examinadores especialistas a uma mesma amostra. Essa informação foi chamada de “faixas idênticas”.

Em seguida, fez-se um segundo levantamento; desta vez, de quantas amostras receberam, para cada um dos cinco critérios, classificação em faixa de proficiência com apenas uma faixa de divergência entre a classificação atribuída por este pesquisador e a classificação atribuída por um dos examinadores a uma mesma amostra. Essa informação foi chamada de “margem de divergência”.

Por último, fez-se um outro levantamento; neste caso, de quantas amostras receberam, para cada um dos cinco critérios, classificação em faixa de proficiência com divergência de duas ou três faixas entre a classificação atribuída por este pesquisador e a classificação atribuída por um dos examinadores a uma mesma amostra. Essa informação foi chamada de “classificação discordante”.

Na chamada “Etapa 3”, os mesmos levantamentos de porcentagens descritos acima foram seguidos. A única diferença nesta etapa é que as análises das faixas foram feitas exclusivamente sobre os conceitos atribuídos aos desempenhos dos candidatos pelos dois examinadores especialistas.

Para a obtenção das porcentagens de concordância na chamada “Etapa 4” – a única em que foram comparados dados de três origens, isto é, os dados deste pesquisador com os dados dos dois examinadores especialistas –, foi empregado o mesmo critério já descrito anteriormente, mas com uma pequena diferença: após o levantamento de amostras classificadas em “faixas idênticas”, encontrou-se amostras com duas situações distintas de “margem de divergência”, a saber:

- amostras em que houve uma classificação divergente em relação a outras duas, porém com apenas uma faixa de divergência – estas amostras foram chamadas de “duas idênticas e uma divergente”;
- amostras em que houve uma classificação divergente em relação a outras duas, porém com divergência de duas ou três faixas – estas amostras foram chamadas de “duas idênticas e uma diferente”.

A chamada “classificação discordante” nesta Etapa 4 seguiu o mesmo critério já descrito anteriormente. Em outras palavras, foram classificadas neste critério as amostras cujas três faixas de proficiência eram totalmente distintas entre si.

Sobre a chamada “margem de divergência” apresentada, é relevante que se faça neste momento uma justificativa sobre este levantamento. Ele teve como referência a experiência profissional deste pesquisador em sua atuação como examinador de proficiência linguística de exames da Universidade de Cambridge (*Cambridge Assessment English*), conforme apresentado no capítulo de Introdução. Todos os exames desta instituição – alguns dos quais foram brevemente citados no capítulo de Fundamentação Teórica – são amplamente reconhecidos pela validade e pela confiabilidade de seus resultados, sendo também considerados exames de alto impacto em todo o mundo.

Como forma de garantir a validade e a confiabilidade dos resultados desses exames, todos os examinadores em atividade e vinculados à Universidade de Cambridge são periodicamente submetidos a processos de treinamento e de calibragem dos critérios de avaliação, para que suas classificações estejam sempre de acordo com os padrões que a universidade exige. Contudo, ao se avaliar o desempenho de candidatos, é aceitável e considerado “satisfatório” que uma classificação atribuída por um examinador esteja em divergência em relação à classificação atribuída por outro examinador para um mesmo candidato em um mesmo critério, contanto que esta divergência seja de, no máximo, um (1,0) ponto entre os examinadores, de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos pela universidade.

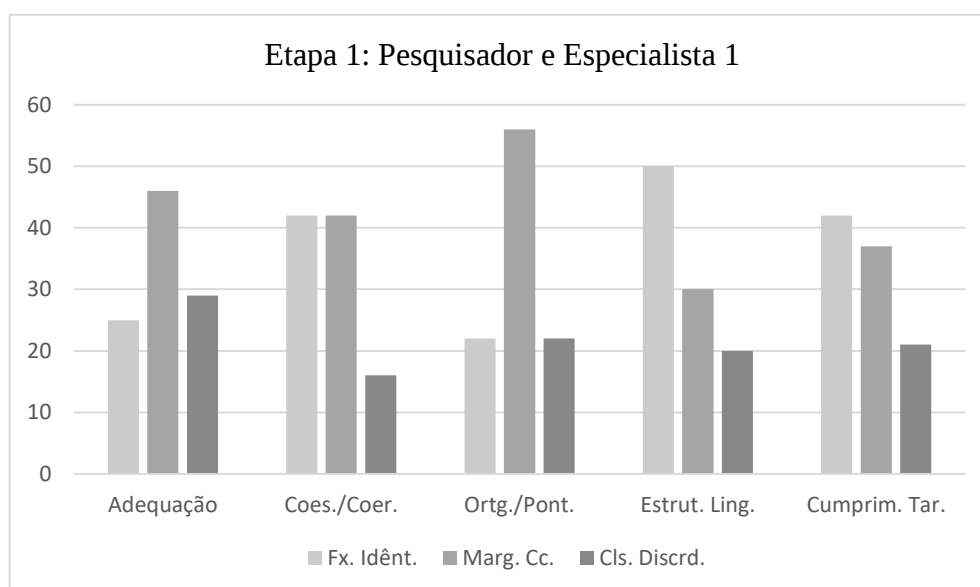
Assim, este pesquisador decidiu considerar nesta análise de dados as classificações em faixa de proficiência nas quais houve esta divergência de, no máximo, uma faixa entre examinadores para uma mesma amostra de produção escrita sob um mesmo critério analítico. Portanto, serão apresentados os resultados obtidos a partir do levantamento da chamada “margem de divergência”, em comparação aos resultados obtidos a partir do levantamento das chamadas “faixas idênticas”, além de uma comparação adicional, referente ao levantamento da chamada “classificação discordante”.

A partir das informações em porcentagem, foi possível elaborar, em forma de gráfico de colunas, uma representação que melhor ilustra todos os dados apurados, com vistas a facilitar a análise subsequentes dos mesmos. Ao final da apresentação dos dados apurados, será conduzida uma breve discussão dos mesmos, além de uma compilação de outras informações oriundas da reunião síncrona conduzida com os dois examinadores após a conclusão das avaliações, na qual todos puderam apresentar suas impressões e opiniões a respeito de todas as análises realizadas.

4.3.6.1 Apresentação dos dados – Etapa 1

A figura 21, a seguir, apresenta os dados obtidos a partir da análise comparada feita na chamada “Etapa 1”, na qual os dados das classificações deste pesquisador foram comparados somente com os dados do “Especialista 1”. As porcentagens de concordância apresentadas na 1ª coluna referem-se às chamadas “faixas idênticas”, na 2ª coluna à chamada “margem de divergência” e, finalmente, na 3ª coluna à chamada “classificação discordante”, levando-se em consideração as classificações atribuídas sempre a uma mesma amostra de produção escrita, para cada um dos cinco critérios analíticos propostos pelo modelo de faixas aqui apresentado:

Figura 21: Porcentagens de concordância - Etapa 1



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação às “faixas idênticas”, os dados apurados nesta Etapa 1 revelam que o critério “Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)” foi aquele onde houve maior porcentagem de concordância (50%), seguido pelos critérios “Coesão e coerência textuais” e “Cumprimento da tarefa proposta”, ambos com porcentagens iguais (42%). O critério com menor porcentagem de concordância entre as classificações deste pesquisador e do “Especialista 1” foi “Ortografia e pontuação” (22%), seguido do critério “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor” (25%). Destaca-se também o fato de que nenhum dos cinco critérios analíticos atingiu porcentagem de concordância em “faixas idênticas” acima de 50%.

Acerca da “margem de concordância”, os dados apurados nesta Etapa 1 apontam que o critério “Ortografia e pontuação” atingiu a porcentagem mais elevada (56%), seguido pelos

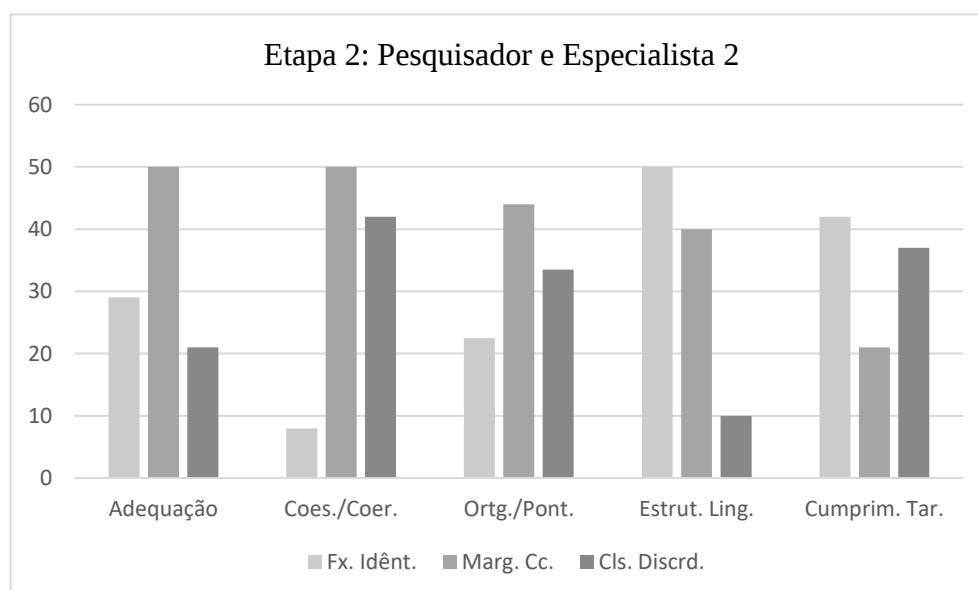
critérios “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor” (46%) e “Coesão e coerência textuais” (42%). O critério com “margem de concordância” mais baixa entre as classificações deste pesquisador e do “Especialista 1” foi “Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)” (30%), seguido do critério “Cumprimento da tarefa proposta” (37%).

Sobre a “classificação discordante”, vale destacar que nenhum dos cinco critérios atingiu porcentagem acima de 30% entre as classificações deste pesquisador e do “Especialista 1”, o que sugere ter havido uma leitura semelhante tanto do modelo de faixas de proficiência como de seus descritores por parte dos dois examinadores, resultando em uma análise das amostras e em sua classificação em faixas de proficiência com um elevado grau de semelhança entre os dois.

4.3.6.2 Apresentação dos dados – Etapa 2

A figura 22, a seguir, apresenta os dados obtidos a partir da análise comparada feita na chamada “Etapa 2”, na qual os dados das classificações deste pesquisador foram comparados somente com os dados do “Especialista 2”. As porcentagens de concordância apresentadas na 1ª coluna referem-se às chamadas “faixas idênticas”, na 2ª coluna à chamada “margem de divergência” e, finalmente, na 3ª coluna à chamada “classificação discordante”, levando-se em consideração as classificações atribuídas sempre a uma mesma amostra de produção escrita, para cada um dos cinco critérios analíticos propostos pelo modelo de faixas aqui apresentado:

Figura 22: Porcentagens de concordância - Etapa 2



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre as “faixas idênticas”, os dados apurados nesta Etapa 2 revelam que o critério “Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)” foi novamente aquele onde houve maior porcentagem de concordância, alcançando a mesma porcentagem apurada na Etapa 1 (50%). O critério “Cumprimento da tarefa proposta” foi o segundo com maior porcentagem de concordância (42%). O critério com menor porcentagem de concordância entre as classificações deste pesquisador e do “Especialista 2” foi “Coesão e coerência textuais” (8%), seguido dos critérios “Ortografia e pontuação” (22%) e “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor” (29%). Destaca-se também o fato de que nenhum dos cinco critérios analíticos atingiu porcentagem de concordância em “faixas idênticas” acima de 50%, fato constatado também na Etapa 1.

Com relação à “margem de concordância”, os dados apurados nesta Etapa 2 apontam que os critérios “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor” e “Coesão e coerência textuais” foram aqueles com porcentagem mais elevada, ambos com valores iguais (50%). O critério “Ortografia e pontuação” foi o terceiro com maior porcentagem (44%), seguido pelo critério “Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)” (40%). O critério com “margem de concordância” mais baixa entre as classificações deste pesquisador e do “Especialista 2” foi “Cumprimento da tarefa proposta” (21%).

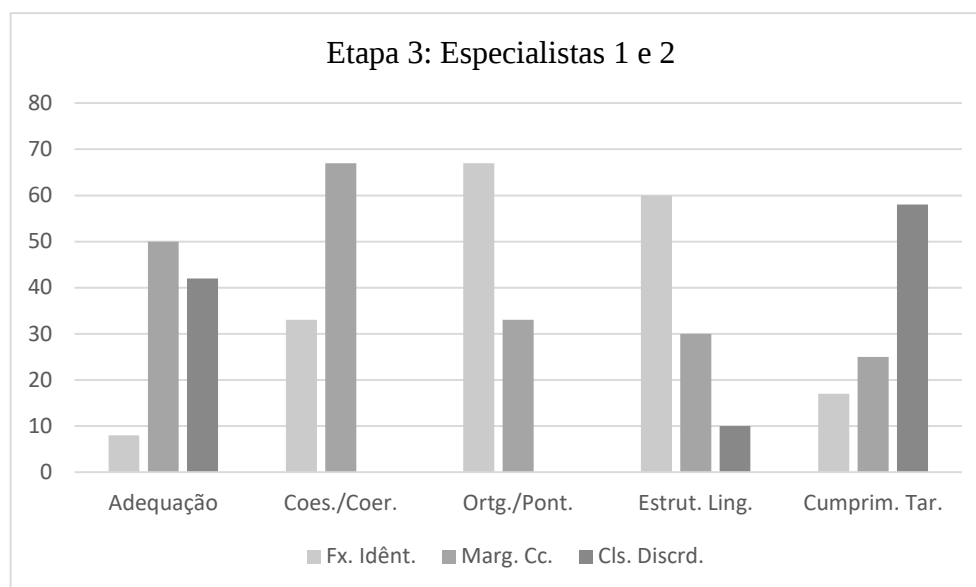
Diferentemente do que foi apurado na “Etapa 1”, a “classificação discordante” apontou três critérios nos quais as porcentagens atingiram valores acima de 30% – sendo eles “Coesão e coerência textuais” (42%), “Cumprimento da tarefa proposta” (37%) e “Ortografia e pontuação” (33,5%), o que sugere uma leitura distinta tanto do modelo de faixas de proficiência como de seus descritores por parte dos dois examinadores, resultando em uma análise das amostras e sua classificação em faixas de proficiência com grau de semelhança não tão elevado quanto se observou na “Etapa 1”.

4.3.6.3 Apresentação dos dados – Etapa 3

A figura 23, a seguir, apresenta os dados obtidos a partir da análise comparada feita na chamada “Etapa 3”, na qual os dados das classificações dos dois examinadores especialistas foram comparados entre si, sem levar em conta quaisquer dados de avaliação do desempenho dos candidatos oriundos deste examinador. As porcentagens de concordância apresentadas na 1ª coluna referem-se às chamadas “faixas idênticas”, na 2ª coluna à chamada “margem de divergência” e, finalmente, na 3ª coluna à chamada “classificação discordante”, levando-se em

consideração as classificações atribuídas sempre a uma mesma amostra de produção escrita, para cada um dos cinco critérios analíticos propostos pelo modelo de faixas aqui apresentado:

Figura 23: Porcentagens de concordância - Etapa 3



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre as “faixas idênticas”, os dados apurados nesta Etapa 3 revelam que o critério “Ortografia e Pontuação” foi aquele onde houve maior porcentagem de concordância (67%), seguido pelo critério “Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)” (60%), ambos com porcentagens maiores do que 50%, algo que ainda não havia sido registrado nos levantamentos feitos nas Etapas 1 e 2. O critério com menor porcentagem de concordância entre as classificações dos especialistas foi “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor” (8%), seguido dos critérios “Cumprimento da tarefa proposta” (17%) e “Coesão e coerência textuais” (33%).

Com relação à “margem de concordância”, os dados apurados nesta Etapa 3 apontam que o critério “Coesão e coerência textuais” atingiu a porcentagem mais elevada (67%), seguido pelo critério “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor” (50%). Os critérios “Ortografia e pontuação” (33%) e “Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)” (30%) alcançaram valores muito próximos, seguidos pelo critério “Cumprimento da tarefa proposta” (25%), o último neste levantamento.

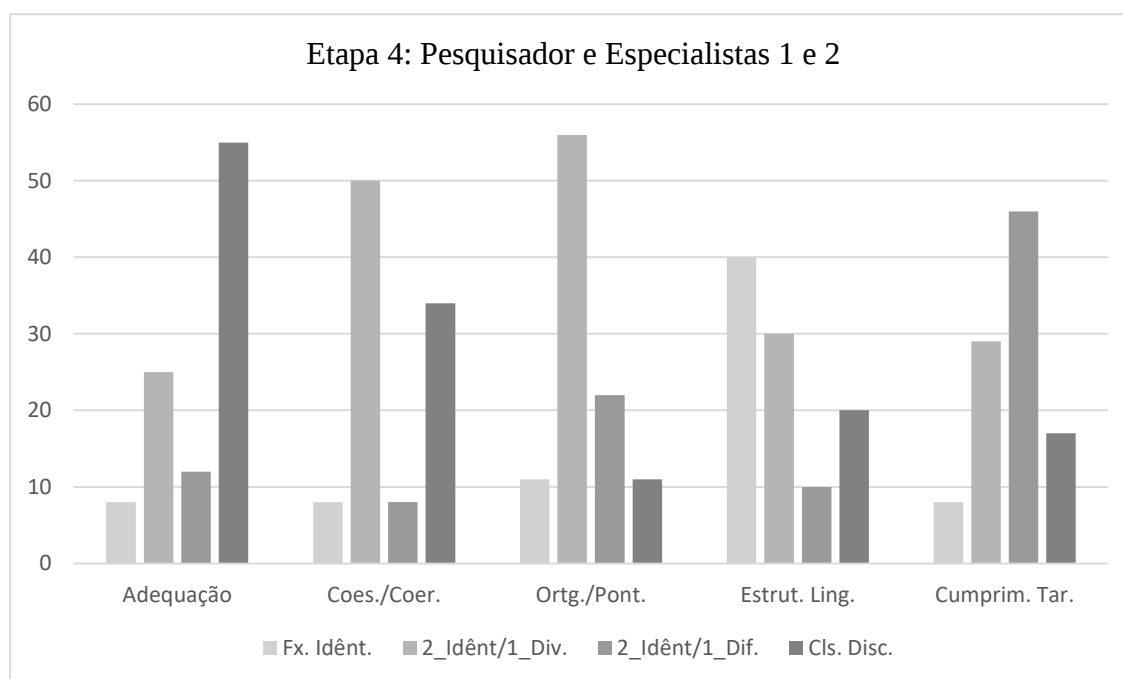
Acerca da “classificação discordante”, vale destacar que dois critérios apresentaram valores iguais a zero – “Coesão e coerência textuais” e “Ortografia e pontuação” –, algo que não havia sido registrado até aqui. No entanto, os critérios “Cumprimento da tarefa proposta”

(58%) e “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor” (42%) alcançaram valores muito elevados, o que sugere que os descritores destes dois critérios podem não ter sido interpretados muito claramente pelos dois examinadores especialistas.

4.3.6.4 Apresentação dos dados – Etapa 4

A partir das informações em porcentagem, foi possível elaborar, em forma de gráfico de colunas, uma representação que melhor ilustra todos os dados apurados na chamada “Etapa 4” – a única em que foram comparados os dados deste pesquisador com os dados dos dois examinadores especialistas –, com vistas a facilitar a análise subsequentes dos mesmos. A figura 24, a seguir, apresenta os dados obtidos a partir da análise comparada feita na “Etapa 4”. As porcentagens de concordância apresentadas na 1ª coluna referem-se às chamadas “faixas idênticas”, na 2ª coluna à chamada “duas idênticas e uma divergente”, na 3ª coluna à chamada “duas idênticas e uma diferente” e, finalmente, na 4ª coluna à chamada “classificação discordante”, levando-se em consideração as classificações atribuídas sempre a uma mesma amostra de produção escrita, para cada um dos cinco critérios analíticos propostos pelo modelo de faixas aqui apresentado:

Figura 24: Porcentagens de concordância - Etapa 4



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação às porcentagens de concordância das chamadas “faixas idênticas” nesta Etapa 4, em que os dados dos três examinadores são comparados, apurou-se que o critério “Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)” foi novamente aquele em que a porcentagem de concordância chegou ao valor mais alto (40%), o que ratifica a hipótese de que este critério analítico apresentou o maior indício de confiabilidade dentre os cinco critérios analíticos.

Os outros quatro critérios analíticos, por sua vez, não alcançaram porcentagens de concordância em “faixas idênticas” acima de 11% – especificamente o critério “Ortografia e pontuação”. Os três critérios restantes, “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor”, “Coesão e coerência textuais” e “Cumprimento da tarefa proposta” alcançaram, todos, apenas 8% de porcentagem de concordância em “faixas idênticas”.

Acerca das porcentagens de concordância da chamada “margem de divergência” – primeiramente na situação chamada de “duas idênticas e uma divergente”, apurou-se que o critério “Ortografia e pontuação” alcançou a porcentagem mais elevada (56%), seguido pelo critério “Coesão e coerência textuais” (50%). Os critérios “Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)” (30%) e “Cumprimento da tarefa proposta” (29%) quase tiveram porcentagens idênticas nesta situação de “margem de divergência”. Novamente, o critério “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor” (25%) foi o que teve a porcentagem mais baixa neste levantamento.

Sobre as porcentagens de concordância da chamada “margem de divergência” – desta vez na situação chamada de “duas idênticas e uma diferente”, apurou-se que o critério “Cumprimento da tarefa proposta” alcançou a porcentagem mais elevada (46%), seguido pelo critério “Ortografia e pontuação” (22%). Os critérios “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor” (12%) e “Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)” (10%) tiveram porcentagens muito próximas nesta situação de “margem de divergência”. Finalmente, o critério “Coesão e coerência textuais” (8%) foi o que teve a porcentagem mais baixa neste levantamento.

Na “classificação discordante”, destaca-se a porcentagem apurada sob o critério “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor”, que alcançou o valor mais elevado nesta Etapa (55%). Isso sugere que este critério, tal qual já foi apontado na Etapa 3, foi o que apresentou menor clareza no entendimento de seus descritores por parte dos examinadores em conjunto. Em segundo está o critério “Coesão e coerência textuais” (34%), seguido pelos critérios “Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)” (20%) e “Cumprimento da tarefa proposta” (17%). Em último, o critério com menor porcentagem de “classificação discordante” nesta Etapa 4 foi “Ortografia e pontuação”, com apenas 11% – exatamente o

mesmo critério que alcançou a porcentagem mais elevada na chamada “margem de divergência”, considerando-se duas classificações idênticas e uma divergente entre os três examinadores.

4.3.6.5 Apresentação dos dados – Discussão geral

Após todo o levantamento dos dados, de sua apresentação e breve análise de cada uma das quatro etapas, conduz-se, nesta subseção, uma discussão mais detalhada a respeito desses dados a partir das análises feitas até aqui, além de um aprofundamento nas mesmas, incluindo uma reflexão acerca das impressões e das opiniões dos dois examinadores especialistas com este pesquisador.

A respeito das porcentagens de concordância por critério analítico e considerando-se a análise das chamadas “faixas idênticas” nas etapas 1, 2 e 3, apurou-se que o critério “Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)” foi aquele em que as porcentagens de concordância chegaram aos valores mais altos nas Etapas 1 e 2 (50%) e também na Etapa 4 (40%), e foi a segunda porcentagem mais alta na Etapa 3 (60%), o que sugere que este critério analítico apresentou um maior indício de confiabilidade dentre os cinco critérios, pois suas porcentagens de concordância alcançaram uma média de 50% em todas as etapas apuradas.

O critério “Cumprimento da tarefa proposta” foi aquele em que as porcentagens de concordância chegaram a valores idênticos nas Etapas 1 e 2 (42%), mas caiu a menos da metade na Etapa 3 (17%) e mais ainda na Etapa 4 (8%), alcançando uma média de porcentagem de concordância de 27% nas 4 etapas apuradas até aqui.

Já o critério “Ortografia e pontuação” apresentou uma situação inversa ao anterior. Este foi o critério em que as porcentagens de concordância também chegaram a valores idênticos nas Etapas 1 e 2, porém em índices muito baixos (22%). Seu valor na Etapa 4 também foi muito baixo (11%), o que não se repetiu na Etapa 3 – ao contrário, a porcentagem nesta etapa foi a mais alta alcançada (67%), o que fez com que esse critério alcançasse uma média de porcentagem de concordância de 30% em todas as etapas apuradas.

Com relação ao critério “Coesão e coerência textuais”, apurou-se que as porcentagens de concordância nas 3 etapas tiveram índices oscilantes. O maior foi alcançado na Etapa 1 (42%); o menor foi alcançado nas Etapas 2 e 4, com o mesmo índice em ambas (8%); na Etapa 3, o índice foi de 33%. A média de porcentagem de concordância neste critério chegou a 22% nas 4 etapas apuradas até aqui.

Por fim, o critério “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor” foi aquele em que a média de porcentagem de concordância alcançou o valor mais baixo (17%), o que sugere que este critério analítico apresentou um menor indício de confiabilidade dentre os cinco critérios – hipótese que pode ser corroborada com o fato de que, na Etapa 4 em específico, a chamada “classificação discordante” apresentou porcentagem de 55%. Na Etapas 1, a porcentagem de concordância foi de 25%; na Etapa 2 foi de 29% e, finalmente, nas Etapas 3 e 4 foi de apenas 8%.

No entanto, todo este panorama é sensivelmente alterado quando se consideram os dados da chamada “margem de divergência”. Com exceção pontual feita aos critérios “Cumprimento da tarefa proposta” na Etapa 3 e “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor” na Etapa 4, é possível afirmar, com base nas informações apresentadas nos gráficos, que a média de porcentagem de concordância seria mais elevada em havendo uma margem de divergência na classificação entre faixas a ser considerada como “satisfatória” pelos examinadores no momento da avaliação das amostras, tal qual acontece em avaliações dos exames de Cambridge.

Porém, é relevante ressaltar que, diferentemente daquele cenário, os dois examinadores especialistas não foram submetidos a qualquer processo prévio de treinamento ou de calibragem ao modelo de faixas analíticas aqui proposto, tão pouco aos critérios de avaliação seguidos por este pesquisador quando da análise das mesmas amostras a que os dois foram submetidos. Além disso, conforme já descrito no início dessa seção, os dois examinadores não tiveram qualquer contato entre si, de modo que pudessem compartilhar opiniões ou impressões acerca de suas análises, ou ainda sobre os descritores das faixas para cada um dos cinco critérios analíticos.

Ainda no tocante aos examinadores especialistas, ambos tiveram uma oportunidade para discutir individualmente com este examinador – e uma outra, em que todos os três estiveram reunidos – suas impressões, dificuldades e outras considerações sobre todo o processo de análise e de classificação das produções escritas em faixas de proficiência, utilizando o modelo de faixas analíticas aqui proposto. Todas as oportunidades supracitadas ocorreram por meio de reuniões síncronas entre este pesquisador e os examinadores especialistas nos meses de junho e julho de 2021.

Em linhas gerais, ambos enalteceram a qualidade do modelo em si, bem como de seus critérios analíticos e descritores por faixas, e também da vantagem de sua aplicabilidade para avaliar as tarefas de produção escrita de das seções 2 e 3 do EPPEL, em comparação ao modelo de faixas holísticas já existente. Segundo os examinadores, este modelo permite avaliar, de forma mais precisa e detalhada, aspectos da produção escrita que eram mais difíceis de serem

pontuados com base no modelo de faixas holísticas. Um outro aspecto positivo que foi ressaltado nessas discussões foi o fato de que, por haver quatro faixas de proficiência para a classificação das amostras, eles tiveram que fazer análises mais pontuais para chegar às classificações atribuídas a cada amostra, o que foi facilitado pelo modelo aqui proposto, de acordo com os especialistas.

Entretanto, ambos foram categóricos em relatar dificuldades para aplicar as classificações sob o critério “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor”, tanto nas tarefas da seção 2 como, principalmente, nas tarefas da seção 3. A justificativa teve como base dois aspectos por eles apontados:

- não havia uma clareza acerca do que exatamente o critério buscava avaliar, ainda que a redação dos descritores não foi apontada como confusa ou imprecisa, mas o problema foi que, após lerem os descritores por faixas, ambos não conseguiram aplicar nas amostras de produção escrita por eles avaliadas o que estava previsto nos descritores quanto ao uso da metalinguagem;
- o insumo presente nas amostras das duas seções consideradas não era extenso o bastante para subsidiar a análise da metalinguagem a ser realizada sob este critério. Em outras palavras, as produções escritas estavam muito curtas e, por conta disso, a análise e subsequente classificação foi mais difícil de ser feita com base no que os descritores previam.

Além disso, os dois examinadores apontaram uma outra dificuldade, relacionada não à extensão das produções escritas em si, mas com relação ao número reduzido de amostras disponibilizadas para análise e avaliação das mesmas, com base no modelo. Em outras palavras, os dados oriundos de um *corpus* relativamente pequeno como este fez com que a apreciação do modelo ficasse em parte limitada, dado que com poucas amostras, outras impressões não puderam ser obtidas com maior clareza, bem como dúvidas e incertezas quanto à aplicabilidade desse modelo poderiam ter sido superadas com base em mais análises que, invariavelmente, dependeriam de um *corpus* mais numeroso do que o que foi efetivamente disponibilizado.

Por fim, os examinadores especialistas relataram um aspecto que já havia sido apontado por este examinador na seção anterior a esta análise, na qual percebeu-se durante as análises que certos critérios se mostraram mais alinhados que outros no escopo da avaliação das tarefas das seções do teste de leitura e de produção escrita do EPPLC contempladas nesta investigação. Segundo os dois especialistas, os critérios que mais se alinharam na avaliação das tarefas da seção 2 foram: “Coesão e coerência textuais” e “Ortografia e pontuação” – ainda que o primeiro apresentou maior dificuldade de avaliação que o segundo. Com relação à avaliação das tarefas da seção 3, o critério “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor” foi o que mais se alinhou com as análises, dada a maior possibilidade frente à tarefa da seção 2 de se

avaliar a questão do uso da metalinguagem, prevista por esse critério. Por fim, os critérios “Estruturas linguísticas (gramaticais e lexicais)” e “Cumprimento da tarefa proposta” mostraram-se adequados para avaliar as amostras tanto a seção 2 quanto a seção 3.

Ao final, foi possível constatar, conforme os relatos dos examinadores especialistas, a aplicabilidade do modelo de faixas analíticas aqui proposto, apesar dos problemas apontados e das dificuldades por eles relatadas. Além disso, com base nas informações apresentadas nos quatro gráficos, inferiu-se que as porcentagens de concordância por critério analítico atingiram índices razoavelmente elevados, em se levando em conta ambos os levantamentos “faixas idênticas” e “margem de divergência” – exceção feita ao critério “Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor” – o que sugere que o modelo de faixas analíticas, juntamente com seus descritores, seja revisto e aprimorado, para que sua confiabilidade possa ser ampliada.

Encerra-se aqui a análise de dados realizada no âmbito desta investigação, bem como a discussão conduzida acerca dos resultados alcançados posteriormente a essa análise. No próximo capítulo, apresentam-se as considerações finais acerca deste estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, são apresentados os resultados gerais alcançados por esta investigação após a apresentação de toda a análise de dados realizada e seguida de sua discussão. Em seguida, as limitações da investigação são apresentadas e detalhadas. Por fim, os encaminhamentos futuros são sugeridos, a partir do conjunto das ações realizadas ao longo desta investigação, levando-se em conta as considerações apresentadas neste capítulo final.

5.1 Resultados alcançados

Após as análises realizadas, juntamente com as discussões conduzidas e apresentadas no capítulo anterior, torna-se pertinente discorrer acerca dos resultados alcançados. Antes, porém, é necessário retomar tanto o objetivo geral desta investigação como suas perguntas específicas com vistas a nortear esta discussão de resultados, além de trazer uma importante reflexão sobre o que esta investigação efetivamente alcançou.

De acordo com exposto no capítulo de Introdução, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar os aspectos que caracterizam a proficiência em linguagem escrita do professor de LE e, por meio da análise dos critérios de avaliação das tarefas de produção escrita do exame de proficiência EPPLÉ, discutir como avaliar a proficiência linguística da produção escrita do professor de LI. A pesquisa buscou responder às duas perguntas centrais que se delinearam a partir desse objetivo geral. A primeira delas foi:

1ª) Como avaliar a proficiência em linguagem escrita de um professor de LE, em especial do professor de LI?

Em resposta a esta primeira pergunta específica, buscou-se investigar os critérios usados para que a proficiência em linguagem escrita de um professor de LE seja avaliada. Para tanto, a investigação seguiu por três caminhos em paralelo, através dos quais a resposta começou a ser delineada.

O primeiro caminho foi buscar na literatura pertinente as referências necessárias para dar embasamento às reflexões posteriores, bem como ajudar na construção do percurso prático que esta investigação seguiu a partir do arcabouço teórico em LA que foi levantado acerca do tema. Conceitos como avaliação, proficiência, avaliação de proficiência, proficiência linguística do professor, proficiência em linguagem escrita do professor e, ao final, faixas de proficiência foram todos trazidos à baila para que houvesse um primeiro grande entendimento acerca do que

seja a proficiência em linguagem escrita do professor de LE e de que maneira esta pode ser avaliada.

Logo percebeu-se, contudo, que essa empreitada encontraria um obstáculo trazido já no capítulo de Fundamentação Teórica. Em se comparando com o grande volume de pesquisas, investigações, publicações, enfim, de trabalhos acadêmicos diversos e também de referencial teórico pertinente que visam discutir a avaliação da proficiência oral de professores de LE, o mesmo não pode ser afirmado acerca da avaliação da proficiência da produção escrita destes mesmos professores. Isso significou que esta investigação percorreu, por vezes, caminhos que pareceram ser inéditos, ou que tenham sido outrora trilhados por outros (ANCHIETA, 2015, 2017; PIRES, 2015, por exemplo), muito embora em número bastante reduzido.

O segundo caminho foi o estudo minucioso das escalas de proficiência holísticas já existentes para o exame EPPL, e que são os critérios atualmente em uso para a avaliação da proficiência em linguagem escrita do professor de LE. A análise dessas escalas foi essencial para um primeiro entendimento acerca de como essa proficiência escrita do professor de LE é avaliada, isto é, o que de fato define o quão proficiente um professor de LE é, em termos de sua linguagem escrita, e como isso é representado por meio destas escalas holísticas. Foram duas as escalas de proficiência holísticas analisadas e que serão brevemente retomadas a seguir.

A primeira delas foi apresentada através do estudo de Pires (2015) e trazida às discussões acerca da definição do conceito de faixas de proficiência no capítulo de Fundamentação Teórica. Segundo a pesquisadora, a escala holística proposta foi criada com o objetivo específico de se analisar a precisão gramatical em produções escritas de candidatos que realizaram o teste escrito do EPPL (*op.cit.*, p. 7). Além disso, a escala holística de Pires foi usada por um grupo de juízes/avaliadores tanto para avaliar amostras do teste escrito do EPPL como para, ao final, classificar essas amostras em faixas de proficiência.

A segunda delas foi analisada a partir do estudo de Cunha (2019), sendo essa mesma escala que foi utilizada quando da correção das 24 amostras de tarefas de produção escrita que formam o *corpus* desta investigação, e também para a classificação dessas amostras em faixas de proficiência conforme apresentado aqui no capítulo de Análise de Dados (vide tabela 1). A escala foi elaborada por membros do grupo de pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: Crenças, Construtos e Competências” (ENAPLE-CCC) e revisadas à época por Consolo, conforme já apresentado no capítulo de Metodologia de Pesquisa.

O terceiro caminho foi a análise das características da produção escrita presentes em tarefas do exame de proficiência EPPL, por meio da qual buscou-se obter dados que pudessem não só exemplificar, como também delinear os critérios que permitem avaliar a proficiência

escrita do professor de LE, especificamente LI. Um estudo mais detalhado e aprofundado da escala de proficiência holística do teste escrito do EPPLÉ foi feito, sobretudo de seus descritores para cada uma das cinco faixas de proficiência previstos por este modelo. É importante mencionar que esse estudo foi feito em consonância com a análise da escala de Pires (*op. cit.*) e permeado também pela revisão de toda a literatura teórica discutida ao longo desta investigação.

Além disso, buscou-se levantar algumas outras informações que poderiam ajudar nessa análise, dentre elas os resultados obtidos pelos candidatos no cumprimento de cada uma das tarefas de produção escrita do teste, notas finais, classificação em faixas de proficiência e, também, o estudo e a análise detalhados de duas seções das amostras dos 24 testes do exame EPPLÉ selecionadas para formar este *corpus*.

A segunda pergunta específica oriunda do objetivo geral desta investigação foi:

2ª) Quais são os critérios de avaliação de proficiência em linguagem escrita, de caráter analítico, das tarefas de produção escrita em um exame de proficiência para professores de LE?

Em resposta à segunda pergunta específica, foi proposto um modelo de faixas de proficiência, de caráter analítico, elaborado especificamente para avaliar as tarefas de produção escrita do exame EPPLÉ e que buscou contemplar aspectos que caracterizam a proficiência em linguagem escrita do professor de LE. A elaboração desse modelo levou em conta todo o levantamento obtido até então com as três investigações feitas com base nas respostas à primeira pergunta descrita anteriormente. Além disso, quadros consagrados, guias e outros documentos de referência foram analisados e cotejados para melhor embasar esta elaboração, sendo o QECR o principal referencial estudado e aqui utilizado como modelo, bem como informações constantes nas duas escalas de proficiência holísticas já existentes.

Após a elaboração do modelo de faixas de proficiência analíticas, buscou-se aplicar esse modelo na avaliação das amostras de produção escrita dos 24 testes do EPPLÉ que compõem o *corpus* desta investigação. Em outras palavras, as tarefas de produção escrita de duas seções do teste do EPPLÉ foram então analisadas, de forma analítica, com o objetivo principal de verificar a viabilidade de aplicação desse modelo não apenas na avaliação dos aspectos da produção escrita, mas sobretudo na caracterização dos critérios que tangem a proficiência nas habilidades escritas do professor de LE, especificamente de LI.

Os resultados alcançados e já trazidos no capítulo anterior mostram que o modelo de faixas de proficiência analíticas mostrou-se não só viável para avaliar a produção escrita a ser feita dentro de um cenário de aplicação do exame EPPLÉ, como também capaz de, por meio de seus descritores analíticos dentro de cada um dos cinco critérios propostos, caracterizar, em

faixas de proficiência, o que os candidatos ao exame são capazes de produzir, em termos de linguagem escrita, e de que forma esta produção escrita pode ser classificada em faixas de proficiência. Por fim, a análise e o parecer de dois examinadores especialistas – convidados a julgar o desempenho dos candidatos e, ao final, atribuir uma classificação das produções escritas, empregando o modelo de faixas de proficiência aqui proposto – buscou verificar sua confiabilidade, bem como corroborar as impressões alcançadas por este pesquisador.

Desta maneira, o modelo cumpre um de seus objetivos, que é delinear os critérios que caracterizam a proficiência em linguagem escrita de professores de LE que se submetem ao exame EPPL, em consonância com as discussões teóricas acerca do grau de detalhamento de informações oriundas das faixas de proficiência analíticas (BONVINO, 2010; PIRES, 2015) capazes de serem fornecidas por um modelo como este.

5.2 Limitações da investigação

Ao longo de toda a investigação, alguns aspectos mostraram-se limitadores desde o início – por exemplo, no que tange a existência na literatura de um arcabouço teórico, um tanto limitado, que discorra acerca da proficiência em linguagem escrita de professores de LE no Brasil. Este aspecto, porém, já foi abordado no subitem anterior, ainda que não tenha deixado de ser um fator limitador a ser considerado. Outros surgiram à medida que a investigação progredia.

Outro fator que limitou as análises aqui conduzidas está relacionado ao *corpus* selecionado para a análise de dados, que foi obtido a partir de uma amostra relativamente pequena de testes do exame EPPL aplicadas entre 2017 e 2018. Com isso, os exemplos de respostas que poderiam ser usados para representar tanto o que é descrito por cada um dos descritores dos cinco critérios analíticos propostos, como para contribuir com a caracterização da proficiência em linguagem escrita de candidatos ao EPPL por meio da análise de suas tarefas de produções escritas ficaram limitados de alguma forma, sobretudo quando se considera os descritores das faixas de proficiência “A” e “B”.

A mesma dificuldade foi apontada pelos dois examinadores especialistas que, por vezes, queixaram-se da quantidade reduzida de amostras à disposição para conduzirem suas análises e avaliações, o que também foi considerado por eles como um fator limitador para se aplicar o modelo de faixas analíticas na classificação das amostras, dada a pequena quantidade de exemplos de tarefas de produção escrita existentes no *corpus* disponibilizado. Acredita-se, portanto, que uma amostra relativamente maior, isto é, com uma maior quantidade de testes do

EPPLE contendo tarefas de produção escrita poderia oferecer mais dados para serem analisados, contribuindo conseqüentemente para as discussões aqui conduzidas, além de fortalecer algumas das conclusões apresentadas acerca da aplicabilidade do modelo de faixas analíticas.

Por último, mas não menos relevante, e também em consonância com o referencial teórico acerca das faixas de proficiência de caráter analítico, é importante salientar algumas das dificuldades então apontadas para a utilização real de um modelo analítico em correção de tarefas de produção escrita de um exame – neste caso, o tempo de análise necessário ao processo de correção e de classificação das amostras em faixas de proficiência. De fato, conforme descrito na literatura teórica aqui revisada (BONVINO, 2010), houve uma demanda significativamente elevada de tempo que foi demandada para que a avaliação e subsequente classificação de toda a amostra deste *corpus* pudesse ser concluída segundo os critérios analíticos propostos, e isso sem deixar de lado o fato de que se tratou de uma amostra consideravelmente pequena – isto é, 24 testes. Com isso, ressalva-se esta preocupação quanto ao caráter da agilidade no processo de correção destes testes do EPPLE, submetidas a um critério analítico de avaliação, em se levando em conta a questão tempo.

5.3 Encaminhamentos futuros

Esta investigação buscou averiguar aspectos que caracterizam a proficiência em linguagem escrita de candidatos que se submetem ao exame de proficiência EPPLE – que é voltado a professores de LE em processo de formação, ou já atuantes – por meio da análise de sua efetiva produção escrita realizada em cumprimento às tarefas de produção escrita propostas por este exame. Para que essa análise pudesse ocorrer, foi proposto um modelo de faixas de proficiência, de caráter analítico, capaz de não somente avaliar essas tarefas, como também classificar os candidatos em faixas de proficiência que atestam o que eles são capazes de produzir, em termos de linguagem escrita.

Uma amostra de 24 testes do EPPLE com tarefas de produção escrita feitas por estudantes de Letras do Brasil entre 2017 e 2018 foi analisada, com vistas a caracterizar a proficiência em linguagem escrita dos mesmos, bem como verificar a aplicabilidade do modelo aqui proposto. Salienta-se que o modelo se mostrou viável para ser aplicado como instrumento capaz de caracterizar a proficiência em linguagem escrita com base em uma amostra de testes do EPPLE já realizados.

Entretanto, são necessários mais estudos que possam aprofundar as discussões aqui levantadas acerca dos critérios que caracterizam a proficiência em linguagem escrita dos candidatos ao exame EPPLÉ. Assim sendo, investigações futuras poderão trazer mais informações e contribuições com vistas a consolidar a afirmação de que o modelo de faixas de proficiência aqui proposto é, de fato, capaz de atestar a proficiência em linguagem escrita, e de caráter analítico, de candidatos ao EPPLÉ.

Além disso, e como já foi dito ao final da seção anterior, o modelo foi aqui aplicado com êxito para se corrigir uma amostra relativamente pequena de testes do EPPLÉ e que compunham este *corpus*. Não se sabe, entretanto, como essa viabilidade se daria em caso de uma aplicação dentro de um contexto real de correção de testes do EPPLÉ, no que tange a questão de tempo para sua completa correção – uma vez que um revés precisa ser considerado em modelos de faixas analíticas como o proposto aqui. Assim sendo, investigações futuras servirão para verificar a aplicação do modelo em uma correção real, isto é, para a avaliação de uma seção de aplicação do exame EPPLÉ, bem como averiguar a viabilidade de aplicação do modelo em uma correção de um número relativamente elevado de testes, além de poder trazer novas informações acerca do tempo necessário para se fazer tal correção.

Um outro aspecto que surgiu à medida que a investigação progrediu, e que não se viu totalmente respondido por essa pesquisa, diz respeito a uma necessidade de as tarefas de produção escrita, existentes na versão atual do teste de leitura e de produção escrita do exame EPPLÉ, serem revisadas e aprimoradas, com vistas a se obter um maior alinhamento entre elas e o modelo de faixas de proficiência analíticas aqui proposto. Embora já se discutiu amplamente até este ponto a aplicabilidade do modelo tanto para avaliar as tarefas de produção escrita do EPPLÉ, como para caracterizar a proficiência em linguagem escrita do professor de LI, por vezes foi possível notar que o atual formato das tarefas presentes nas duas seções do EPPLÉ aqui consideradas – 2 e 3 – dificultou essa aplicabilidade do modelo. Isso não quer dizer que o modelo em si não tenha apresentado falhas ou que não precisa ser revisado. Contudo, acredita-se que as tarefas das duas seções precisam ser aprimoradas – desde seus enunciados, ainda um tanto vagos (como, por exemplo, na tarefa da seção 2, em que o enunciado não deixa claramente descrito qual o gênero textual a ser contemplado na tarefa, ou então o registro linguístico a ser empregado), até suas instruções, não tão específicas (como, por exemplo, na tarefa da seção 3, em que as instruções não deixam claramente descrito como deve ser feita a explicação para o erro apontado pelo candidato, em termos de uso de metalinguagem esperada) – para levar os candidatos ao EPPLÉ a uma produção de linguagem escrita efetivamente mais consistente. Esse

aprimoramento das tarefas poderá servir de ponto de referência para uma consequente melhoria no modelo aqui proposto.

Em consonância às considerações e ponderações trazidas tanto pelos examinadores especialistas, como pelos membros do Exame de Qualificação, foi constatado que alguns dos critérios analíticos propostos pelo modelo de faixas de proficiência (por exemplo, Adequação discursiva à terminologia da linguagem do professor” e “Coesão e coerência textuais”) precisam ser melhor definidos e alinhados, tanto com relação às tarefas de produção escrita em si, quanto com relação ao construto do exame, para aprimorar ainda mais a aplicabilidade do modelo em um cenário futuro de correção em larga escala de tarefas de produção escrita do exame EPPLÉ. Para isso, acredita-se que um aprofundamento em discussões a respeito de uma melhor definição desses critérios mais falhos, com a colaboração dos membros do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC, será de grande importância na busca por soluções para essas ponderações.

Um último, porém não menos pertinente, aspecto sugerido a ser considerado em investigações futuras, e que certamente complementaria sobremaneira a questão da aplicabilidade do modelo de faixas de proficiência analíticas aqui proposto, seria uma maior investigação, por meio de pesquisas, acerca de critérios de pontuação a ser atribuída às faixas analíticas, de modo de o modelo possa, de fato, ter total aplicabilidade para a correção das tarefas de produção escrita do exame EPPLÉ. Se, por um lado, o modelo mostrou-se viável para se caracterizar a proficiência em linguagem escrita de candidatos ao EPPLÉ, ao se pensar na aplicação do modelo para uma correção em larga escala, percebeu-se uma lacuna acerca da pontuação, isto é, do peso que cada critério analítico teria na composição da nota a ser atribuída ao candidato ao final do teste de produção escrita do EPPLÉ, assim como de que maneira poderia se chegar a uma pontuação para cada uma das faixas analíticas. Assim, mais estudos são sugeridos para se aprofundar nesse aspecto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. *Contexturas*, São Paulo, v. 9, p. 09-19, 2006, ed. Especial.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Análise de Abordagem como Procedimento Fundador de Auto-Conhecimento e Mudança para o Professor de Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Pontes Editores, Campinas, p. 11-28, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. *Pontes Editores*, Campinas, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. *Contexturas*, São Paulo, v. 1, p. 77-85, 1992.
- ANCHIETA, P. P. O EPPLÉ como Instrumento de Avaliação de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira: Um Processo de Validação. In: *Revista do GELNE*. Natal/RN: v. 19, n. 1, pg. 147-160, 2017.
- ANCHIETA, P. P. Relações entre os conceitos “cultura, identidade e diferença” e o exame de proficiência EPPLÉ. In: *Revista EntreLínguas*. Araraquara: v. 3, n. 1, pg. 95-104, 2017(b).
- ANCHIETA, P. P. Relações entre o construto e as características do teste escrito do EPPLÉ eletrônico: um processo de validação. Tese de Doutorado – São José do Rio Preto, UNESP, 2015.
- ANDRELINO, P. J. A caracterização de instruções de professores de inglês: contribuições para a elaboração de tarefas para um teste oral. In: CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. T.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Orgs.). *Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação da prática docente*. Campinas: Pontes, p. 95-112, 2017.
- BAFFI-BONVINO, M. A. Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor “vocabulário” de um teste de proficiência para professores de língua inglesa. Tese de Doutorado – São José do Rio Preto, UNESP, 2010.
- BACHMAN, L. F. Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. *Language Testing*, v. 1, n.17, p. 1-42, 2000.
- BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BORGES-ALMEIDA, V. Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em letras: Implicações para a validação de um teste. Tese de Doutorado – São José do Rio Preto, UNESP, 2009.

CAMBRIDGE ENGLISH: FIRST. Handbook for Teachers *for exams from 2015*. Cambridge English Language Assessment, University of Cambridge, 88 p., 2015

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n.1, p. 1-47, 1980

COLOMBO, C. S. Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: Uma proposta de abordagem avaliativa em um exame para professores de línguas com base em métodos de estruturação de problemas e em métodos multicritério de análise de decisão. Tese de Doutorado – São José do Rio Preto, UNESP, 2019.

COLOMBO, C. S. O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças: a fala do professor em foco. Dissertação de mestrado – São José do Rio Preto, UNESP, 2014.

CONSOLO, D. A. Assessing EFL teacher's oral proficiency: on the development of teacher education programmes and testing policies in Brazil. In: CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. T.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Orgs.). *Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação da prática docente*. Campinas: Pontes, p. 59-71. 2017.

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

CONSOLO, D. A. Avaliação da proficiência linguístico-comunicativa-pedagógica do professor de línguas: operacionalização de construto no Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL). Projeto trienal de pesquisa, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2011.

CONSOLO, D. A.; ALVARENGA, M. B.; CONCÁRIO, M.; LANZONI, H. P.; MARTINS, T. H. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Exame de proficiência para professores de língua estrangeira (EPPL): proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro. In: II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL). 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: PUC-Rio, "(...) p. 1035-1050. CD-ROM. 2010.

CONSOLO, D. A.; ALVARENGA, M. B.; CONCÁRIO, M.; LANZONI, H. P.; MARTINS, T. H. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. An examination of foreign language proficiency for teachers (EPPL): The initial proposal and implications for the Brazilian context. In: Congresso Internacional da ABRAPUI: The Teaching of English: Towards an Interdisciplinary Approach Between Language and Literature. São José do Rio Preto-SP. *Anais...* São José do Rio Preto, p. 1-15. 2009.

CONSOLO, D. A. Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL): definição de construto, tarefas e parâmetros para avaliação em contextos brasileiros. Projeto trienal de pesquisa. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2008

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: NH, p. 165-178, 2007.

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, v. 11, n. 1, p. 1-27, 2006.

CONSOLO, D. A. Competência Linguística em Língua Inglesa de Alunos de Letras: definição de Parâmetros na Formação e Avaliação da Proficiência Oral do Professor de Língua Estrangeira. *Projeto Trienal de Pesquisa*. São José do Rio Preto: UNESP, 2005.

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

CONSOLO, D. A. Proficiência Oral em Língua Inglesa (POLI) de Professores de Inglês como Língua Estrangeira. *Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado*. Campinas: DLA/IEL-UNICAMP, 2003.

CONSOLO, D. A. Competência linguístico-comunicativa: (re)definindo o perfil do professor de língua estrangeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA – CBLA, 6, 2002, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2002.

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.

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

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*. s./l., 2018.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L. Prefácio. In: CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. T.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Orgs.). *Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação da prática docente*. Campinas: Pontes, p. 7-13. 2017.

CUNHA, J. N. C. O Pré-Teste ao EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras): desafios tecnológicos, validade e histórico de implementação. Dissertação de mestrado – São José do Rio Preto, UNESP, 2019.

DOUGLAS, Dan. *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: CUP, 2000

DENZIN, Norman. *An introduction to triangulation*. Switzerland: UNAIDS, 2010

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Collier-Macmillan, p. 119-161, 1986.

FERNANDES, A. M. A (meta)linguagem para explicação gramatical em língua inglesa :subsídios para elaboração de tarefas do teste oral do EPPL. Tese de Doutorado – São José do Rio Preto, UNESP, 2016.

FERNANDES, A. M. A metalinguagem e a precisão gramatical na proficiência oral de duas professoras de inglês como língua estrangeira. Dissertação de mestrado – São José do Rio Preto, UNESP, 2011.

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

HUDSON, T. Trends in Assessment Scales and Criterion-Referenced Language Assessment. In: *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 205-227, 2005.

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, v. 3, p. 52-92, 2004.

KRAEMER, M. E. P. Avaliação da Aprendizagem como Construção do Saber. In: V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis: *Repositório Institucional da UFSC*, 2005.

LAZARATON, A. Qualitative Approach to the Validation of Oral Language Tests. *Studies in Language Testing* 14. Cambridge: CUP, 2002.

LIM, G. S. *Developing and validating a mark scheme for Writing*. Cambridge: Cambridge ESOL: Research Notes, vol. 49, p. 06-10, 2012.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Porto alegre: *Pátio*, n.12 p. 01-07, 2000.

MARTINS, T. H. B. Evidências de validade no teste de leitura e produção escrita no exame de proficiência para professores de língua estrangeira – EPPL. Relatório de Pós-Doutorado – São José do Rio Preto, UNESP, 2017.

NORTH, B. *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter Lang, 2000.

NORTH, B.; SCHNEIDER, G. *Scaling descriptors for language proficiency scales*. In: *Language Testing*. London: Arnold, vol. 15, n. 2, p. 217-263, 1998.

PIRES, J. R. Análise da precisão gramatical na produção escrita de candidatos a um exame de proficiência para professores de Língua Estrangeira. Dissertação de mestrado – Brasília, Universidade de Brasília, 2015.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Breve história da evolução do construto proficiência em línguas. *Aberto*, Brasília, vol. 32, n. 104, p. 27-44, 2019.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação docente como mecanismo de desenvolvimento profissional. IN: CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Orgs.), *Perspectivas em Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de Línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente*. Campinas: Pontes Editores, p. 41-58. 2017.

SAUSSURE, F. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix, [1916] 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. *Calidoscópio*, vol. 7, n. 1, p. 30-48, 2009.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação da na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.) *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, p. 49-64, 2006.

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

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

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas*, São Paulo, n. 4, p. 115-124, 1999/2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. A avaliação em sala de aula de língua estrangeira XIV JELI, UNESP, São José do Rio Preto, Apliesp, 1998.

SHOHAMY, E. & INBAR, O. The Language Assessment Process: A “Multiplism” Perspective. *CALPER*, p. 01-08. 2006.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. A competência para a avaliação na formação do professor de línguas. In: CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Orgs.). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN, p. 243-255. 2007.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras-LE*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2000.

VELOSO, F.S. Percurso para a elaboração de um teste de compreensão oral em Língua Italiana de (futuros) professores. Tese de Doutorado – São José do Rio Preto, UNESP, 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TABELA DE NOTAS – EPPLE(*)

(*) Conforme apresentado aos examinadores especialistas, dentro da ferramenta *Google Drive*.

MODELO DE FAIXAS ANALÍTICAS DE PROFICIÊNCIA – EXAME EPPLE					
	Adequação Discursiva	Coesão e Coerência	Ortografia e Pontuação	Estruturas Linguísticas	Cumprimento da Tarefa
A	Possui amplo repertório de metalinguagem, demonstrando domínio de conteúdo e sendo capaz de dar instruções adequadas, desenvolver ideias, explicar estruturas linguísticas com clareza, esclarecer e corrigir erros de forma inteligível e diversificada, com emprego de linguagem precisa e ajustada ao nível do público-alvo.	É capaz de produzir textos bem organizados, com coesão e coerência, usando de maneira eficaz um amplo repertório de conectores e de mecanismos coesivos, além de apresentar uma variedade de padrões de organização, sempre de forma segura e controlada.	É capaz de produzir escrita ortograficamente livre de erros. A ortografia e a pontuação são sempre precisas, consistentes e livres de qualquer interferência da língua materna.	Possui amplo e variado repertório lexical, utilizado de forma apropriada e sem erros significativos. É capaz de manter, de forma consistente, um elevado nível de precisão e de controle gramaticais, bem como de emprego de estruturas complexas em grande parte das situações; erros são raros e difíceis de serem notados.	É capaz de cumprir todas as tarefas propostas com notável precisão e clareza, empregando recursos linguísticos e terminológicos variados e bem articulados, produzindo textos bem elaborados com ideias e exemplos relevantes, atingindo plenamente os objetivos de comunicação escrita em todas as etapas do teste.
B	Possui adequado repertório de metalinguagem geral, demonstrando conhecimento de conteúdo e sendo capaz de dar instruções, expressar ideias, explicar estruturas linguísticas e corrigir erros de forma adequada, com alguma restrição de emprego de linguagem ao nível do público-alvo, mas que não compromete a inteligibilidade.	É capaz de produzir textos que, em geral, são organizados e coerentes, usando conectores e alguns outros mecanismos coesivos, com vistas a marcar com razoável clareza o encadeamento de informações e de ideias.	É capaz de produzir escrita contínua que, em geral, é clara. A ortografia e a pontuação são satisfatoriamente corretas, porém pode apresentar erros pontuais ou mesmo alguma interferência ocasional da língua materna.	Apresenta em geral uma boa precisão lexical, embora alguma confusão e escolhas de palavras incorretas possam ocorrer, sem comprometer o entendimento. Possui bom controle gramatical de estruturas simples e de algumas estruturas complexas. Erros pontuais podem ocorrer de forma ocasional, porém sem comprometer o entendimento.	É capaz de cumprir boa parte das tarefas propostas de forma adequada, desenvolvendo uma descrição e uma explicação articuladas e suficientemente claras, produzindo textos elaborados e com alguns exemplos e detalhes pontuais, atingindo satisfatoriamente os objetivos de comunicação escrita principais do teste.
C	Possui limitado repertório de metalinguagem, empregando linguagem básica para dar instruções ou explicar os pontos principais de estruturas linguísticas ou de um erro, com alguma dificuldade de adequação ao nível do público-alvo, podendo ocasionalmente comprometer a inteligibilidade.	É capaz de conectar grupos de palavras ou frases simples, em uma sequência linear, pelo uso de um número limitado de mecanismos de coesão, podendo ocasionalmente levar a uma dificuldade de compreensão de informações e de ideias.	É capaz de produzir escrita razoavelmente inteligível. A ortografia e a pontuação são corretas o bastante para serem compreendidas, ainda que erros possam por vezes ser notados, além de uma certa interferência da língua materna.	Emprega apropriadamente um repertório lexical simples, porém erros ocorrem ao utilizar léxico mais complexo ou com o qual não esteja familiarizado. Utiliza estruturas gramaticais com razoável controle, embora haja uma notável interferência da língua materna. Erros ocorrem, mas em geral fica claro o que está tentando expressar.	É capaz de cumprir as tarefas propostas essenciais e de imediata relevância, produzindo textos que trazem alguma articulação e que expressam parte dos pontos principais de uma descrição ou explicação com certa clareza, atingindo os objetivos de comunicação escrita essenciais do teste, porém com limitações.

D	Possui insuficiente repertório de metalinguagem, apresentando dificuldade para corrigir erros ou dar instruções simples, ocorrendo falhas no uso de linguagem em situações de explicação de estruturas linguísticas variadas, restringindo a inteligibilidade geral do público-alvo.	É capaz de empregar apenas conectores que ocorrem com frequência, tais como “and”, “but” ou “because”, para conectar elementos curtos, porém apresenta dificuldade de organização e de coerência gerais, comprometendo por vezes a compreensão de informações e de ideias.	É capaz de escrever palavras usadas comumente, mas não necessariamente dentro dos padrões ortográficos. Emprega somente pontuação básica e elementar, apresentando erros com certa frequência, em decorrência de clara interferência da língua materna.	Possui um repertório lexical limitado, restrito ao contexto de uso mais comum e familiar. Utiliza corretamente estruturas gramaticais simples, mas com limitado controle; ainda comete desvios básicos de linguagem – por exemplo, tende a errar o emprego de tempos verbais – capazes de comprometer o entendimento.	É capaz de cumprir somente as tarefas propostas simples, porém restritas a tópicos mais conhecidos, e tarefas mais específicas com notável dificuldade, produzindo textos quase sem exemplos e que expressam apenas alguns dos pontos essenciais, não sendo capaz de atingir os objetivos de comunicação escrita essenciais do teste.
---	--	--	---	---	---

INSTRUÇÃO: Para as seções 2 e 3, de acordo com o critério selecionado, marque com um (X) qual é a faixa (A / B / C / D) que melhor representa sua avaliação.

SEÇÃO 2 – EXAME EPPLE					
	Adequação Discursiva	Coesão e Coerência	Ortografia e Pontuação	Estruturas Linguísticas	Cumprimento da Tarefa
A					
B					
C					
D					
	Comentários / Observações:				

SEÇÃO 3 – EXAME EPPLE					
	Adequação Discursiva	Coesão e Coerência	Ortografia e Pontuação	Estruturas Linguísticas	Cumprimento da Tarefa
A					
B					
C					
D					
	Comentários / Observações:				

ANEXO

ANEXO A - EPPLE: ESCALAS DE PROFICIÊNCIA PARA O TESTE ESCRITO**Faixa A (9.0 a 10.0)**

Atinge plenamente os objetivos de comunicação escrita em todas as etapas do teste, apresentando organização e coerência de modo que o texto se desenvolva com fluidez e naturalidade. Exibe plena compreensão de todos os textos que lê e reconhece facilmente os diferentes gêneros textuais apresentados. Demonstra alta precisão e complexidade gramatical, bem como o domínio de muitas estruturas linguísticas (por exemplo, tempos e aspectos verbais, sintagmas nominais complexos etc.) e expressões lexicais (por exemplo, colocações e idiomatismos) adequadas e específicas. Reconhece e explica os conteúdos de maneira clara e natural, e fornece exemplos adequados ao contexto de ensino e ao público alvo.

Faixa B (8.0 a 8.9)

Atinge plenamente os objetivos de comunicação escrita em todas as etapas do teste, apresentando organização e coerência de modo que o texto se desenvolva com fluidez e naturalidade na maioria das vezes. Exibe vasta compreensão dos textos que lê e reconhece seus significados implícitos. Distingue os diferentes gêneros textuais apresentados. Demonstra precisão e complexidade gramatical superiores, bem como o domínio de uma variedade de estruturas linguísticas (por exemplo, tempos e aspectos verbais, sintagmas nominais complexos) e expressões lexicais (por exemplo, colocações e idiomatismos) adequadas e específicas. Reconhece e explica os conteúdos sem maiores dificuldades, e fornece exemplos adequados ao contexto de ensino e ao público alvo.

Faixa C (7.0 a 7.9)

Atinge os objetivos de comunicação escrita satisfatoriamente. Apresenta ideias e informações de modo geralmente claro, e encadeia ideias utilizando linguagem apropriada na maioria das vezes. Exibe compreensão dos pontos principais dos textos que lê. Distingue a maioria dos gêneros textuais apresentados. Demonstra precisão e complexidade gramatical mediana, utilizando estruturas linguísticas simples e pouca variedade de expressões lexicais. Expressa conhecimento parcial sobre regras de uso da língua, mas não consegue explicá-las de modo

claro. Tem dificuldade em selecionar informações para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos.

Faixa D (6.0 a 6.9)

Atinge os objetivos de comunicação escrita com limitações. Apresenta organização e coerência de ideias e informações que dificultam a compreensão do leitor. Não encadeia as ideias de modo eficaz. Exibe dificuldade de compreensão dos pontos principais dos textos que lê. Distingue um número limitado de gêneros textuais apresentados. Demonstra precisão e complexidade gramatical limitada, utilizando estruturas linguísticas muito simples e pouca variedade de expressões lexicais. Expressa conhecimento limitado sobre regras de uso da língua e não consegue selecionar quais informações são relevantes para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos, ou não consegue explicar as regras da língua de modo claro.

Faixa E (0.0 a 5.9)

Não atinge satisfatoriamente os objetivos de comunicação escrita, apresentando falta de organização e coerência de modo a dificultar a compreensão. Compreende frases isoladas. Não consegue distinguir os diferentes gêneros textuais apresentados. Não demonstra precisão nem complexidade gramatical, e sem conhecimento de estruturas linguísticas e de expressões lexicais. Expressa pouco ou nenhum conhecimento sobre regras de uso da língua, e não consegue explicar regras da língua de modo a esclarecer dúvidas linguísticas de alunos.

(Adaptado das faixas enviadas por Vera Lúcia Teixeira da Silva e William Eduardo da Silva)