



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**

**INSTITUTO DE LETRAS – IL**

**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**ANÁLISE DA PRECISÃO GRAMATICAL NA PRODUÇÃO ESCRITA  
DE CANDIDATOS A UM EXAME DE PROFICIÊNCIA PARA  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**JAQUELINE REALINA PIRES**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**BRASÍLIA – DF**

**JUNHO/2015**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**

**INSTITUTO DE LETRAS – IL**

**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**ANÁLISE DA PRECISÃO GRAMATICAL NA PRODUÇÃO ESCRITA  
DE CANDIDATOS A UM EXAME DE PROFICIÊNCIA PARA  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**JAQUELINE REALINA PIRES**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. VANESSA BORGES DE ALMEIDA**

**BRASÍLIA-DF**

**JUNHO/2015**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

ANÁLISE DA PRECISÃO GRAMATICAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DE  
CANDIDATOS A UM EXAME DE PROFICIÊNCIA PARA PROFESSORES  
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

JAQUELINE REALINA PIRES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA, COMO  
PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.

APROVADA POR:

---

PROFA. DRA. VANESSA BORGES DE ALMEIDA- UnB  
(ORIENTADORA)

---

PROFA. DRA. GLADYS QUEVEDO-CAMARGO – UnB  
(EXAMINADORA INTERNA)

---

PROFA. DRA. VERA LÚCIA TEIXEIRA DA SILVA - UERJ/ISAT  
(EXAMINADORA EXTERNA)

---

PROF. DR. YUKI MUKAI - UnB  
(SUPLENTE)

BRASÍLIA-DF

JUNHO/2015

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

PIRES, Jaqueline Realina. **Análise da precisão gramatical na produção escrita de candidatos a um exame de proficiência para professores de Língua Estrangeira**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2015, 92 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

### FICHA CATALOGRÁFICA

Pires, Jaqueline Realina

Análise da precisão gramatical na produção escrita de candidatos a um exame de proficiência para professores de Língua Estrangeira / Jaqueline Realina Pires - Brasília, 2015.

92 f.

Dissertação de mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientadora: Vanessa Borges de Almeida.

1. Precisão gramatical. 2. Avaliação de proficiência. 3. Escala de proficiência. 4. EPPLE. 5. Avaliação de professores de línguas. I. Universidade de Brasília. II. Título.

CDU

## DEDICATÓRIA

*À minha família.*

*Com todo amor.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Sou grata à Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida, minha orientadora, por ter me mostrado o caminho com tanta sabedoria.*

*Às professoras que participaram como juízas/avaliadoras, pela disponibilidade de contribuir com esta pesquisa.*

*Aos colegas de mestrado, que participaram comigo da caminhada.*

*Às amigas Alessandra e Aline, pelo companheirismo e apoio em todos os momentos.*

*Aos meus pais, irmãos pelo incentivo.*

*Ao meu esposo Melquíades, à minha filha Ester e à Sunny, pela motivação e apoio sempre.*

## RESUMO

Este estudo de natureza híbrida que integra abordagens quantitativas e qualitativas para o tratamento dos dados, teve como principal objetivo propor uma escala de proficiência para a correção do teste escrito do Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE). Este trabalho analisou as características da precisão de linguagem produzida por 18 candidatos do EPPLE-inglês escrito. A amostra dos candidatos foi selecionada aleatoriamente do banco de provas realizadas do EPPLE e esses candidatos são alunos do curso de Letras Inglês em diferentes Universidades do Brasil situadas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal. Os exames foram realizados entre 2011 e 2013 na modalidade eletrônica. Participaram deste estudo como juízes/avaliadores quatro pesquisadores familiarizados com o exame, que avaliaram os testes escritos do EPPLE preliminarmente utilizando uma escala holística elaborada por esta pesquisadora para a classificação dos candidatos em faixas de proficiência. Esta escala holística preliminar contém critérios de avaliação para classificar cada candidato em cinco níveis de proficiência. As produções escritas foram analisadas quanto à precisão gramatical e os desvios linguísticos foram categorizados levando-se em consideração o constituinte sintático afetado. Após a categorização, os dados foram segmentados em *T-units* e analisados por meio de índices quantitativos (desvios por unidade; unidades sem desvio). Os resultados apontam diferenças nas ocorrências de desvios em cada faixa de proficiência, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Com esses resultados descrevemos os aspectos gramaticais para cada faixa de proficiência em uma escala para precisão gramatical para o EPPLE-inglês escrito. Esta proposta visa a contribuir para com o projeto do EPPLE e com outros estudos que investiguem as características da produção escrita de candidatos a exames de proficiência no cenário brasileiro.

**Palavras-chave:** Precisão gramatical. Avaliação de proficiência. Escala de proficiência. EPPLE. Avaliação de professores de línguas.

## ABSTRACT

This hybrid study that integrates qualitative and quantitative approaches, aimed at proposing a rating scale to the EPPLE (Exam of Proficiency for Foreign Language Teachers) written test. This study analyzed the grammatical accuracy of 18 candidate written production that participated in the EPPLE-written test. These candidates were randomly chosen from the EPPLE data and they were majoring in Letters course from different Universities in Brazil located in São Paulo, Rio de Janeiro and Distrito Federal states. The exams were taken between 2011 and 2013 and they were delivered by computer. Four judges/raters, familiarized with EPPLE, evaluated the EPPLE-written test preliminarily using a holistic scale that was designed by this researcher to classify the candidates in different scoring rubrics. This preliminary holistic scale contains criteria to classify each candidate in five proficiency levels. The grammatical accuracy in the written productions was analyzed and linguistic deviations (errors) were categorized. After the categorization, the data were segmented in T-units and analyzed by quantitative indexes. The results showed quantitative and qualitative differences in deviation occurrences in each proficiency band. With these results we described the grammatical aspects for each proficiency band in a grammatical accuracy scale to EPPLE-written test. This purpose intends to contribute with the EPPLE project and with future research investigating the candidates' written production features in proficiency assessment in Brazil.

**Key-words:** Grammatical Accuracy. Proficiency Assessment. Rating Scale. EPPLE. Assessment for Language Teachers.



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	14
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1 Avaliação de proficiência .....	18
1.1.1 Avaliação de proficiência para fins específicos.....	20
1.1.2 Avaliação de proficiência em habilidade escrita.....	22
1.2 Competência comunicativa dos professores no contexto brasileiro .....	25
1.2.1 Competência organizacional e precisão gramatical .....	28
1.3 O EPPLÉ .....	30
1.3.1 Testes de proficiência na modalidade eletrônica .....	32
1.4 Escala preliminar de avaliação da produção escrita.....	36
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA .....	44
2.1 A natureza da pesquisa.....	44
2.2 Procedimentos de coleta de dados .....	45
2.3 Construto do EPPLÉ .....	45
2.4 Contexto da pesquisa e candidatos.....	46
2.4.1 Seleção dos juízes .....	47
2.4.1.1 Notas dos juízes .....	48
2.5 Escala preliminar de produção escrita.....	50
2.6 Procedimento de tratamento e análise dos dados.....	52
2.6.1 Segmentação em unidades .....	52
2.6.2 Análise qualitativa da precisão gramatical .....	53
2.6.3 Decisões sobre o efeito do método .....	55
2.7 Análise quantitativa .....	56
CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	58
3.1 Precisão gramatical .....	58
3.1.1 Faixa 4 .....	58
3.1.2 Faixa 3 .....	62
3.1.3 Faixa 2 .....	68
3.1.4 Faixa 1 .....	76
3.2 Discussão da precisão gramatical .....	78
3.3 Os desvios ao longo da escala de proficiência: comparação entre as faixas .....	82
3.4 Discussão dos desvios de digitação .....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	89
Limitações e encaminhamentos futuros.....	91
REFERÊNCIAS .....	93
APÊNDICES .....	99
AP 01 - Booklet .....	100
AP 02 - Questionário.....	104

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01 – Categorias de desvios .....	54
Tabela 02 – Faixa 4 - Índice de desvios por <i>T-units</i> .....	79
Tabela 03 – Faixa 3 - Índice de desvios por <i>T-units</i> .....	79
Tabela 04 – Faixa 2 - Índice de desvios por <i>T-units</i> .....	80
Tabela 05 – Faixa 1 - Índice de desvios por <i>T-units</i> .....	81
Tabela 06 – Notas dos juízes candidato 160 .....	82
Tabela 07 – Notas dos juízes candidato 165 .....	83
Tabela 08 – Média das frequências e tipos de desvios por faixa de proficiência .....	85
Tabela 09 – Precisão gramatical .....	86
Tabela 10 – Desvios de digitação .....	87
Tabela 11 – Média de desvios relevantes .....	90

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 – Uso técnico do termo proficiência .....	19
Figura 02 – Círculo vicioso proposto por Consolo (2008).....	26
Figura 03 – Modelo de proficiência de Bachman (1990) .....	28
Figura 04 - Características de métodos de testes e limitações dos CALT .....	33
Figura 05 – Teclado ABNT .....	35
Figura 06 – Diagrama conceitual de uma escala comum de testes de níveis.....	37
Figura 07 – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas .....	38
Figura 08 – LPAT – Descritores da produção escrita (Parte 1) .....	40
Figura 09 – Escala de proficiência escrita - ECPE .....	41
Figura 10 – Escala de proficiência escrita ACTFL.....	42
Figura 11 – Notas dos juízes na correção das provas escritas do EPPLE.....	49
Figura 12 – Escala preliminar de produção escrita.....	51
Figura 13 – Teclado de computador .....	56
Figura 14 – Frequência de desvios do candidato 134 no teste escrito do EPPLE.....	59
Figura 15 – Frequência de desvios do candidato 160 no teste escrito do EPPLE.....	60
Figura 16 – Frequência de desvios do candidato 161 no teste escrito do EPPLE .....	61
Figura 17 - Frequência de desvios do candidato 162 no teste escrito do EPPLE .....	62
Figura 18 - Frequência de desvios do candidato 163 no teste escrito do EPPLE .....	63
Figura 19 - Frequência de desvios do candidato 165 no teste escrito do EPPLE .....	64
Figura 20 - Frequência de desvios do candidato 170 no teste escrito do EPPLE .....	65
Figura 21 - Frequência de desvios do candidato 175 no teste escrito do EPPLE .....	66
Figura 22 - Frequência de desvios do candidato 121 no teste escrito do EPPLE .....	67
Figura 23 - Frequência de desvios do candidato 166 no teste escrito do EPPLE .....	68
Figura 24 - Frequência de desvios do candidato 108 no teste escrito do EPPLE .....	69
Figura 25 - Frequência de desvios do candidato 114 no teste escrito do EPPLE .....	70
Figura 26 - Frequência de desvios do candidato 115 no teste escrito do EPPLE .....	72
Figura 27 - Frequência de desvios do candidato 118 no teste escrito do EPPLE .....	73
Figura 28 - Frequência de desvios do candidato 119 no teste escrito do EPPLE .....	74
Figura 29 - Frequência de desvios do candidato 120 no teste escrito do EPPLE .....	75
Figura 30 - Frequência de desvios do candidato 112 no teste escrito do EPPLE .....	76
Figura 31 - Frequência de desvios do candidato 169 no teste escrito do EPPLE .....	77

Figura 32 – Média de desvios de maior ocorrência na faixa 4.....	78
Figura 33 – Média de desvios de maior ocorrência na faixa 3.....	79
Figura 34 – Média de desvios de maior ocorrência na faixa 2.....	80
Figura 35 – Média de desvios de maior ocorrência na faixa 1.....	81
Figura 36 – Comparação de frequências de desvios mais recorrentes por faixa do EPPLE-inglês escrito .....	84
Figura 37 – Média de desvios por faixa .....	85

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACTFL - American Council on the Teaching of Foreign Languages

EPPLE- Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira

FCE - First Certificate in English

IELTS - International English Language Testing System

ILE- Inglês como Língua Estrangeira

L- Alvo- Língua- alvo

L1 – Língua materna

LE- Língua Estrangeira

LPAT - Language Proficiency Assessment for Teachers

QCER - Quadro Comum Europeu de Referência

TOEFL - Test of English as a Foreign Language

## APRESENTAÇÃO

A avaliação, sendo uma característica universal na nossa vida, exerce um papel essencial no desenvolvimento humano não estando este termo associado somente ao ambiente escolar. Este importante instrumento social e educacional, pode classificar o ser humano como um vencedor ou um perdedor, é capaz de promover a obtenção do sucesso ou fracasso e tem o poder de despertar sentimentos de rejeição ou aceitação (McNAMARA, 2000; SHOHAMY, 2001; BAFFI-BONVINO, 2010).

Podemos elencar várias situações em que a avaliação permeia a nossa vida: nas nossas primeiras relações sociais, no nosso grupo familiar, nos nossos relacionamentos no grupo de amigos ou relacionamentos amorosos, no contexto educacional e no ambiente profissional. Avaliamos o que fomos no passado, o que estamos realizando no presente e como serão as nossas ações futuras.

No cenário educacional a avaliação exerce um papel relevante especialmente nos contextos de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) e representa uma importante prática social na contemporaneidade. Segundo Scaramucci (2011) “grandes desenvolvimentos têm caracterizado a pesquisa em avaliação de línguas nos últimos anos com contribuições importantes para a área de Linguística Aplicada.” Esse desenvolvimento explica-se pelo fato de que as avaliações veem sendo instrumentos bastante utilizados como base para tomadas de decisões com propósitos educacionais e profissionais na vida das pessoas.

Neste contexto vale ressaltar que as avaliações de LE diferem entre si de acordo com o propósito a ser avaliado (McNAMARA, 2000). Destacamos aqui a avaliação de proficiência para fins específicos que, segundo Douglas (2000) consiste em uma avaliação cujas tarefas representam uma simulação de uma situação real de uso futuro da língua alvo (L-alvo). No tocante à prática docente, faz-se necessário definir uma avaliação específica que caracterize a proficiência linguístico-comunicativa do professor de LE principalmente no cenário nacional. Busnardi e Fernandes (2010) destacam que os cursos de formação de professores de inglês como língua estrangeira (ILE) no Brasil não contemplam todas as competências necessárias para que esse profissional possa atuar de maneira satisfatória. Para Elder (2001), a proficiência linguística de um professor de LE engloba habilidades especializadas que inclui terminologia metalinguística específica da disciplina, competência discursiva para a apresentação do conteúdo, o comando de elementos linguísticos além de técnicas e estratégias que viabilizem a compreensão dos alunos em relação aos conteúdos ensinados.

Através de estudos realizados acerca da realidade dos professores de LE e sobre a formação desses futuros profissionais no Brasil, (ALMEIDA FILHO, 1993; CONSOLO, 1997) e posteriormente através de investigações de outros pesquisadores (MARTINS, 2005; CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2007; BASSO 2001; BORGES-ALMEIDA, 2009; BUSNARDI; FERNANDES, 2010) várias reflexões, atividades e pesquisas sobre a definição do perfil do professor de LE vem sendo realizadas. Segundo Consolo (2004) é preocupante a forma de atuação desse professor de LE nas interações em sala de aula no contexto nacional no tocante à sua competência linguístico-comunicativa. Essa competência configura-se como um dos principais requisitos para traçar o perfil de um professor. Entretanto, existem indícios da baixa proficiência linguística desses profissionais.

Com base nestas investigações, estabeleceu-se um exame de proficiência denominado Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE) (CONSOLO *et al*, 2008) com o propósito de firmar-se como um exame específico que oferecesse uma certificação para o professor de LE (BUSNARDI; FERNANDES, 2010). Este exame vem sendo desenvolvido por pesquisadores integrantes de um grupo de pesquisa de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: Crenças, Construtos e Competências (ENAPLE-CCC)<sup>1</sup>.

O EPPLE apresenta critérios avaliativos da proficiência linguístico-comunicativa do professor pré-serviço e também daqueles que já estão em exercício na profissão, através de tarefas que avaliam a sua proficiência oral e escrita. Embora já tenha sido implementada uma “proposta preliminar de faixas de proficiência para o teste oral do EPPLE” (CONSOLO, TEIXEIRA DA SILVA, 2014), 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.

Diante do exposto, nesta pesquisa buscamos sugerir uma escala de proficiência para a correção do teste escrito do EPPLE, pois, acreditamos na necessidade de propor instrumentos que viabilizem este projeto maior, através da sugestão de descritores que descrevam a precisão gramatical dos candidatos. Esses descritores foram embasados em alguns aspectos analíticos e também em critérios holísticos. Um processo mais simples de mensuração da proficiência escrita de um candidato se dá através de critérios holísticos, em que um único descritor descreve o desempenho de um candidato em diferentes níveis de proficiência, representando uma impressão geral da qualidade da sua produção escrita (EAST, 2009).

---

<sup>1</sup> O ENAPLE-CCC é coordenado pelo professor Dr. Douglas Altamiro Consolo (UNESP) e pela professora Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva (UERJ).

Brown e Abeywicrama (2010) apontam vantagens e desvantagens acerca da utilização de abordagens holísticas. As vantagens incluem rapidez no processo de correção e facilidade na interpretação dos descritores. As desvantagens devem ser levadas em consideração quanto ao uso destes descritores, pois, não fornecem uma informação diagnóstica mais detalhada da produção dos candidatos fazendo-se necessário intensificar o treinamento dos avaliadores para que esta escala seja utilizada de forma correta e precisa.

Diferentemente, os critérios analíticos têm como principal característica fornecer informações mais detalhadas do desempenho do candidato em diferentes aspectos da sua habilidade de produção escrita. Os descritores analíticos podem também ser utilizados para o treinamento de avaliadores, por conter critérios mais claros, portanto mais fáceis de serem interpretados principalmente por um avaliador com pouca experiência (WEILGLE, 2002).

A competência gramatical segundo Bachman (1990) envolve componentes morfológicos e sintáticos e inclui o conhecimento das formas linguísticas. A escolha das palavras para expressar significados, levando-se em consideração a organização dos enunciados, é conduzida pelo vocabulário, morfologia, ortografia e sintaxe. Assim, a competência gramatical relaciona-se à organização de enunciados e frases enquanto a competência textual refere-se à organização desses enunciados e frases resultando em textos coerentes e de fácil entendimento (TEIXEIRA DA SILVA 2004).

É importante ressaltar que, o objetivo deste estudo foi focar na competência gramatical do examinando. Desta forma delimitamos uma dimensão do componente morfossintático, *precisão gramatical* para a nossa análise da produção escrita dos candidatos, pois, acreditamos ser esse um importante elemento de caracterização da proficiência escrita. Segundo Skehan (2009), a precisão gramatical configura-se como um importante instrumento de mensuração do desempenho linguístico de um examinando.

Existem várias pesquisas sobre precisão gramatical na área de Aquisição de Segunda Língua, mas podemos destacar alguns estudos que investigam a precisão gramatical na área de avaliação de proficiência como a pesquisa de doutorado de Borges-Almeida (2009) e as dissertações de mestrado de Fernandes (2011) e de Busnardi (2012). Tais trabalhos abordam a precisão gramatical na produção oral dos participantes das referidas pesquisas e traçam comparações com outros componentes. Segundo as autoras, a precisão gramatical está relacionada à ausência de desvios nas formas linguísticas. Estas pesquisas nos motivaram a avaliar este componente a fim de contribuir para que mais pesquisas sejam realizadas nesta área e colaborar com o construto do EPPL para que mais avanços sejam promovidos.



Assim, as perguntas que orientaram este trabalho são:

1. Quais as características da produção escrita dos candidatos ao EPPE em cada faixa de proficiência em relação à precisão gramatical?
2. Há diferenças (a) quantitativas e (b) qualitativas quanto à precisão gramatical na produção escrita de candidatos em diferentes faixas?
3. Quais dessas características gramaticais poderiam compor uma grade de correção para o elemento precisão gramatical para o EPPE-inglês escrito?

Este trabalho está organizado da seguinte forma: iniciamos com uma apresentação contendo a justificativa do nosso tema. O primeiro capítulo consiste da fundamentação teórica que norteou esta pesquisa. O segundo capítulo mostra a metodologia utilizada nesta pesquisa. O terceiro capítulo que apresenta os resultados e a discussão dos mesmos e que também exhibe as considerações finais, as limitações encontradas durante este estudo e encaminhamentos para futuros estudos.

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos as teorias que embasam esta pesquisa que estão relacionadas à avaliação de proficiência geral, conceituando o termo proficiência e em seguida delimitamos a avaliação de proficiência em habilidade de produção escrita.

Em um segundo momento, discorreremos acerca da situação dos futuros professores de inglês como Língua Estrangeira (ILE) no contexto brasileiro, contemplando a competência organizacional e tratamos do conceito de competência gramatical. Em seguida descrevemos o teste escrito do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira), o seu construto tecemos uma discussão sobre testes de proficiência na modalidade eletrônica. Finalmente tratamos do construto da escala preliminar do teste escrito do EPPL.

#### 1.1 Avaliação de proficiência

Avaliação de proficiência em Língua Estrangeira (LE) é um assunto que vem sendo muito discutido e pesquisado nas últimas décadas e projeta-se, tanto no cenário nacional como internacional como um campo em crescente desenvolvimento. Nesta seção iremos definir proficiência em habilidade escrita, em linhas gerais e em seguida focaremos no conceito de avaliação de proficiência propriamente dito.

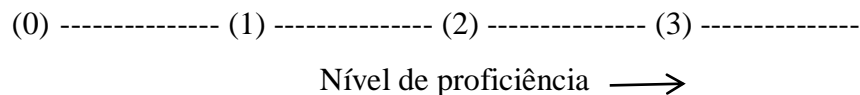
A proficiência na habilidades escrita, segundo Weigle (2002) pode ser definida como o controle dos elementos linguísticos em uma L.E. Dessa forma, ao fazer uso desta habilidade, o aprendiz ou candidato utiliza o mesmo processo da escrita na língua materna na língua estrangeira de acordo com o seu nível de proficiência. A autora assevera que, devido a algumas dificuldades encontradas pelos aprendizes por causa da limitação ou baixa proficiência no conhecimento da L.E., o aprendiz ou candidato tem o seu foco voltado mais para os aspectos de uso da língua do que para o conteúdo do texto que deverá desenvolver, podendo assim interferir na classificação do mesmo em um teste de proficiência.

Para um melhor entendimento do conceito de proficiência, Scaramucci (2000, p.13) caracteriza o termo a partir de duas esferas terminológicas: o uso técnico e o uso não técnico. A autora considera o uso não técnico como uma definição global de proficiência, baseado em julgamentos impressionistas acerca do desempenho do candidato e caracteriza-se como um

conceito estável, monolítico e unitário sem basear-se em critérios de avaliação sistemáticos. Nesse sentido, pressupõe-se que o conceito de proficiência seja binário, dividindo os candidatos entre proficientes e não-proficientes.

Entretanto, o termo proficiência apresenta também o sentido técnico, que se caracteriza como mais adequado para sua definição no contexto de avaliação em LE, pois avalia o candidato não de uma maneira geral, absoluta mas, de uma forma relativa em que ele é nivelado através de uma escala de proficiência baseada em descritores dos níveis de linguagem, que descrevem as características linguísticas do candidato.

Assim, um candidato do nível (3) é considerado mais proficiente e que aqueles que estão nos níveis (0), (1) e (2) são menos proficientes como mostrado na figura abaixo (figura 01):



*Figura 01 - Uso técnico do termo proficiência (Scaramucci, 2000)*

Neste sentido, o conceito de proficiência não é “absoluto” classificando o candidato como proficiente ou não proficiente, mas um conceito “relativo” que classifica o candidato de acordo com a sua habilidade para fazer algo em uma determinada situação de uso específico da língua.

Com o intuito de avaliar a capacidade do candidato para o uso real da língua, a avaliação de proficiência de natureza comunicativa orienta-se para o uso futuro da língua sem necessariamente fazer referência ao processo de ensino e aprendizagem, permitindo que o desempenho futuro do candidato seja avaliado através de uma simulação de uma situação comunicativa autêntica (BACHMAN, 1996; McNAMARA, 2000; BORGES-ALMEIDA, 2009; FERNANDES, 2011; SCARAMUCCI, 2011; BUSNARDI, 2012).

Entretanto, diferentemente da avaliação de proficiência, a avaliação de rendimento está associada à instrução que o aprendiz recebe, é específica e descreve a aprendizagem do aluno em determinado curso, tem compromisso com o que foi ensinado no passado baseado no *syllabus* ou no currículo estudado (BORGES-ALMEIDA 2009; BUSNARDI, 2012).

A avaliação de proficiência é uma modalidade da avaliação de desempenho que avalia a capacidade linguístico-comunicativa do candidato em atos de comunicação e não se restringe somente à comunicação oral, mas envolve também a produção escrita (McNAMARA, *op.cit.*; SCARAMUCCI, 2011). Outro ponto a ser considerado nos testes de desempenho de

proficiência é que, o formato dos mesmos simulam tarefas que reproduzem situações de uso real da língua (BUSNARDI, *op.cit.*). Norris (2009) conceitua tarefas como “o que o candidato é capaz de fazer na LE”.

A avaliação de rendimento pressupõe, portanto, a importância do processo e do produto enquanto na avaliação de proficiência o produto é que tem maior relevância. Rendimento refere-se ao passado e proficiência refere-se ao futuro (BORGES-ALMEIDA, *op.cit.*; McNAMARA, *op.cit.*).

Assim, a maioria desses testes de desempenho utilizam escalas de proficiência para avaliar as amostras de uso da língua do candidato. (SHOHAMY, 1995).

Nos testes de desempenho na modalidade escrita existe uma grande variedade de alternativas avaliativas, dentre elas respostas abertas, *essays*<sup>2</sup> e portfólios (SHOHAMY, *op.cit.*), que se caracterizam como tarefas que mensuram a habilidade escrita do candidato, simulando situações da vida real com critérios de avaliação predeterminados.

Na próxima seção discutimos o conceito de avaliação de proficiência para fins específicos discutindo os conceitos desses testes desenvolvidos especificamente para professores de LE.

### 1.1.1 Avaliação de proficiência para fins específicos

Existem vários exames de proficiência internacionais e nacionais que definem níveis de proficiência de acordo com a sua especificidade bem como de acordo com a particularidade da situação proposta de uso da língua (SCARAMUCCI, 2000).

Nesta seção discorreremos sobre as formas de avaliação que são definidas como avaliação de proficiência para fins específicos, pois o EPPLE configura-se como um exame dessa natureza.

Douglas (2000) elucida que esses são:

[...] testes cujos conteúdos e métodos são derivados de uma análise das características específicas de uma situação de uso da língua, dessa forma as tarefas do teste e o conteúdo do mesmo são autenticamente representativos da situação de uso da língua alvo, permitindo uma interação entre a habilidade linguística do candidato e o seu conhecimento do conteúdo específico por um lado, e as tarefas do teste do outro.(p. 150)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Segundo o *Cambridge Dictionary Online*, *essay* significa: redação, ensaio, trabalho escrito.

<sup>3</sup> <sup>2</sup>[A test] which the test content and methods are derived from an analysis of the characteristics of the specific target language use situation, so that test tasks and content are authentically representative of the

Segundo Alderson e Banerjee (2001), quanto mais uma tarefa de um teste apresentar similaridades com uma situação real de uso da língua, mais o desempenho do candidato no teste irá refletir o seu domínio de uso desta L-alvo.

Dessa forma, as necessidades reais de uso da língua em diferentes contextos são avaliadas através de tarefas, e quando nos referimos a professores de LE, essas tarefas devem representar uma situação real de sala de aula envolvendo a avaliação da competência comunicativa necessária para uma situação de ensino em LE (FERNANDES, 2011). Espera-se, portanto, que o professor de LE, ao ser avaliado através de uma avaliação para fins específicos, tenha o domínio de habilidades especializadas que incluam, proficiência, comando de assuntos específicos, uso de metalinguagem, competência discursiva para apresentação do conteúdo de forma clara incluindo habilidades didático-pedagógicas (ELDER, 2001).

É importante, portanto, que seja analisado o tipo de uso da língua em uma avaliação de proficiência para fins específicos para que sejam definidos o contexto e os critérios avaliativos, levando-se em conta a proficiência linguística do candidato, bem como o que é esperado que ele desenvolva dentro do contexto proposto (BUSNARDI, 2012).

Existem técnicas de elaboração e descrição de situações de uso da L-alvo que são denominadas análise de necessidades, que constroem as bases para a identificação das tarefas dos testes para fins específicos. Este processo de análise de necessidades inclui a definição do problema, uma investigação preliminar, coleta de dados e finalmente a análise da linguagem e das tarefas correspondentes à situação de uso da língua (DOUGLAS, 2000).

Especialistas nesta área fornecem informações e dados autênticos das situações específicas de uso da L-alvo. Essas informações resultam de técnicas como pesquisa etnográfica, gravações, entrevistas, observações, etc. O papel destes informantes é extremamente importante para os pesquisadores/avaliadores que desenvolvem os testes de proficiência para fins específicos, porque nem sempre o que será avaliado constitui sua área de expertise (DOUGLAS, *op.cit*; BORGES-ALMEIDA, 2009).

Discutiremos a seguir sobre a avaliação da habilidade de produção escrita mostrando as suas características e importância no contexto avaliativo.

### 1.1.2 Avaliação de proficiência em habilidade de produção escrita

A habilidade de produção escrita já foi considerada de domínio dos escribas, pessoas inseridas em instituições religiosas e da elite com formação acadêmica. Com o passar dos anos, o desenvolvimento desta habilidade tornou-se essencial na sociedade moderna, assumindo um importante papel não somente nas áreas educacionais, mas também nas áreas tecnológicas, nas nossas interações sociais e culturais, alcançando um relevante significado em vários aspectos da nossa vida (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2010, p. 259; HYLAND, 2010, p. 191; WEIGLE, 2002, p.1).

A avaliação formal de proficiência escrita tem um histórico marcado pela sua implementação na Universidade de Harvard em 1874, como parte da bateria de exames no processo de admissão de alunos nesta instituição. Entretanto, a aplicação de testes escritos teve início na década de 1920, com o intuito de classificar os recrutas da *WWI -World War I* (Primeira Guerra Mundial). Estes testes eram formalizados com o apoio de instituições, como o *College Entrance Examination Board (CEEB)* (Banca examinadora para ingresso na faculdade) (HUOT, 2002, p.83; O'NEILL, 2002).

O interesse na área de avaliação de proficiência na habilidade escrita passou a ganhar destaque a partir da década de 1970, e nas últimas três décadas (de 1970 até 2000) as pesquisas e investigações resultaram em transformações e avanços neste campo de estudos que se refletiram em várias publicações de pesquisadores e pelo lançamento de revistas especializadas como, por exemplo, *Language Testing* e *Assessing Writing* e a publicação do *The Journal of Writing Assessment* (PANOU, 2013; HUOT, 2002). Naquela época, os testes gramaticais eram populares e não exigiam muita produção escrita por parte do candidato, mas somente preenchimento de lacunas e testes de múltipla escolha (O'NEIL, 2002).

Brown e Abeywickrama (2010) ressaltam que a habilidade escrita é considerada difícil por parte dos aprendizes, pois escrever bem, expressar-se claramente, desenvolver um texto e organizá-lo de forma coerente em qualquer língua, seja ela a sua Língua Materna (L1) ou uma Língua Estrangeira (LE) caracteriza-se com uma tarefa árdua, pois, envolve não apenas o uso correto das estruturas, mas expressar-se utilizando argumentos persuasivos, preocupando-se com a organização textual, pois, os gêneros escritos são mais formais e exigem complexidade linguística mais ampla e rebuscada do que na linguagem oral.

Podemos referir-nos à habilidade de produção escrita como uma organização coesa de palavras, orações e sentenças que são estruturadas de acordo com um sistema de regras tendo como objetivo a produção de um texto formal, envolvendo conhecimentos linguísticos, uso de

vocabulário adequado, gramática, regras sintáticas e outros aspectos, em uma combinação coerente que são essenciais na construção textual (HYLAND, 2003).

Miccoli (2010) considera o registro de textos no papel como um instrumento identificador das deficiências de um candidato que se submetem a uma avaliação escrita, pois permite que o registro das respostas seja corrigido com mais objetividade.

Weigle (2002) assevera que o ensino da habilidade escrita na área do ensino de Língua Estrangeira (LE) vem tornando-se amplamente valorizado, pois envolve uma versão mais complexa da língua. Assim, ter domínio da habilidade escrita requer que o aprendiz desenvolva sua capacidade de uso da língua, e para isso, é essencial que ele seja exposto às situações concretas e também fazendo-se necessário recorrer aos gêneros textuais (TOSATTI, 2012).

Para nos comunicarmos verbalmente em um texto, a comunicação só é possível através de algum gênero textual que tem a função de estabelecer a ordem nas ações diárias de comunicação, estreitando uma forte relação entre a vida social e cultural. Os gêneros textuais podem ser: carta comercial, romance, bilhete, reportagem jornalística, edital de concurso, carta eletrônica e mais uma infinidade de “textos materializados que encontramos em nossa vida diária” (MARCUSHI, 2005).

O desenvolvimento da compreensão escrita e da habilidade de leitura segue um curso similar de aquisição, pois o escritor deve ser capaz de ler o que acabou de escrever (BROWN; ABEYWICKRAMA, *op.cit.*).

Para que a habilidade escrita seja avaliada, deve-se levar em consideração a clareza dos objetivos e critérios do teste. Segundo Brown e Abeywickrama (*op.cit.*), faz-se necessário também o estabelecimento de critérios para cada aspecto a ser avaliado: a aptidão da escrita, ortografia, gramática, construção de parágrafos e o desenvolvimento lógico e coerente das ideias do texto. De acordo com esses autores, existe uma grande variedade de gêneros que um aprendiz ou candidato pode produzir para demonstrar sua habilidade escrita. Esses gêneros podem ser acadêmicos, relacionados ao trabalho e mesmo a escrita pessoal: redação, *essay*, relatórios técnicos, teses e dissertações, memorandos, anúncios, manuais, cartas, e-mails, dentre outros.

É relevante neste trabalho citarmos testes de proficiência que avaliam a habilidade escrita a fim de delimitarmos os aspectos de um teste escrito para a avaliação dos examinandos.

Alguns destes testes são reconhecidos internacionalmente e avaliam a habilidade escrita dos candidatos separadamente. Podemos citar o *TOEFL (Test of English as a Foreign*

*Language*), *IELTS* (*International English Language Testing System*) e o *FCE* (*First Certificate in English*). Estes testes são específicos para que o candidato possa ingressar em universidades ou obter certificações para trabalhar, exceto o *FCE* que caracteriza-se como um teste geral.

O *TOEFL* avalia a proficiência de candidatos cuja língua materna não é o inglês. Os escores obtidos através deste teste são utilizados para tomadas de decisão em admissões dos candidatos em universidades nos Estados Unidos e Canadá bem como por agências governamentais e programas que fornecem bolsa de estudos para aqueles interessados em estudar em países estrangeiros. A aplicação da prova de produção escrita – *TWE* (*Test of Written English*) iniciou-se juntamente com a aplicação do teste via computador no ano de 1998. Este teste de produção escrita tem a duração de 30 minutos e consiste na produção de um *essay*. O principal objetivo é o de demonstrar a capacidade do candidato de produzir textos utilizando o inglês padrão. O candidato deve demonstrar habilidade no desenvolvimento de dois tipos de textos que são escolhidos aleatoriamente pelo computador e que consistem de: 1) um em que o candidato deve ser capaz de se expressar-se e sustentar sua opinião; 2) o candidato deve escolher um assunto, posicionar-se e defender a sua opinião.

O *FCE* é um exame aplicado pela *University of Cambridge Local Examination Syndicate* (*UCLES*). Este exame é dividido em cinco testes diferentes, cada um focando em uma habilidade – habilidade de leitura, habilidade de produção escrita e habilidade de compreensão oral. O segundo teste, avalia a habilidade escrita do candidato e consiste de duas tarefas: uma tarefa obrigatória que todos os candidatos devem ser capazes de completa-la e outra tarefa opcional que possui quatro opções em que o candidato escolhe apenas uma para executar. Na tarefa obrigatória, é solicitado ao candidato a elaboração de uma carta formal relacionada a negócios que pode ser uma solicitação ou uma resposta a uma solicitação, baseada em pequenos artigos ou propagandas. Na tarefa opcional, o candidato pode escolher diferentes tipos textuais incluindo textos discursivos, narrativos ou descritivos. Os textos devem ser compostos de 120 a 180 palavras cada, e deve ser redigido com duração máxima de 1 hora e 30 minutos.

O *IELTS* tem como objetivo avaliar a habilidade linguística do candidato que intenciona estudar em uma universidade ou trabalhar em uma área que requer o uso da língua inglesa. Este teste é também administrado pela *UCLES*, *British Council* e *IDF Education Australia*. O teste é dividido em quatro seções: auditiva, oral, leitura e escrita. Na seção que avalia a habilidade escrita, o candidato tem duas opções: o módulo geral (*General Training Module*) ou o módulo acadêmico (*Academic Module*). Os dois módulos consistem de duas tarefas: na



primeira, considerada uma tarefa menor, o candidato produz um texto de pelo menos 150 palavras com duração de 20 minutos; e na segunda, considerada uma tarefa maior, a produção textual é de 250 palavras com duração de 40 minutos. O que difere os dois módulos é a complexidade das tarefas, e que um é um teste geral e o outro é acadêmico. Ao submeter-se ao módulo geral (*General Training Module*), na primeira tarefa, o candidato deve responder uma carta ou fazer uma solicitação a partir de um problema na tentativa de solucioná-lo. Na segunda tarefa, é solicitado ao candidato que ele produza um *essay* ou um relatório informando, problematizando e sugerindo uma solução através de opiniões próprias e argumentos. No módulo acadêmico (*Academic Module*), a primeira tarefa requer que o candidato analise um diagrama, uma tabela ou um tópico informando através de um texto argumentativo, seus pontos de vista e opiniões. A segunda tarefa consiste da apresentação da solução de um problema, justificando sua opinião, comparando evidências.

Ao traçarmos este panorama de testes de línguas que avaliam a habilidade escrita dos candidatos, buscamos focar o nosso interesse neste trabalho que é o da avaliação da habilidade escrita. Vale ressaltar que, dos exames citados como exemplo, nenhum configura-se no cenário nacional.

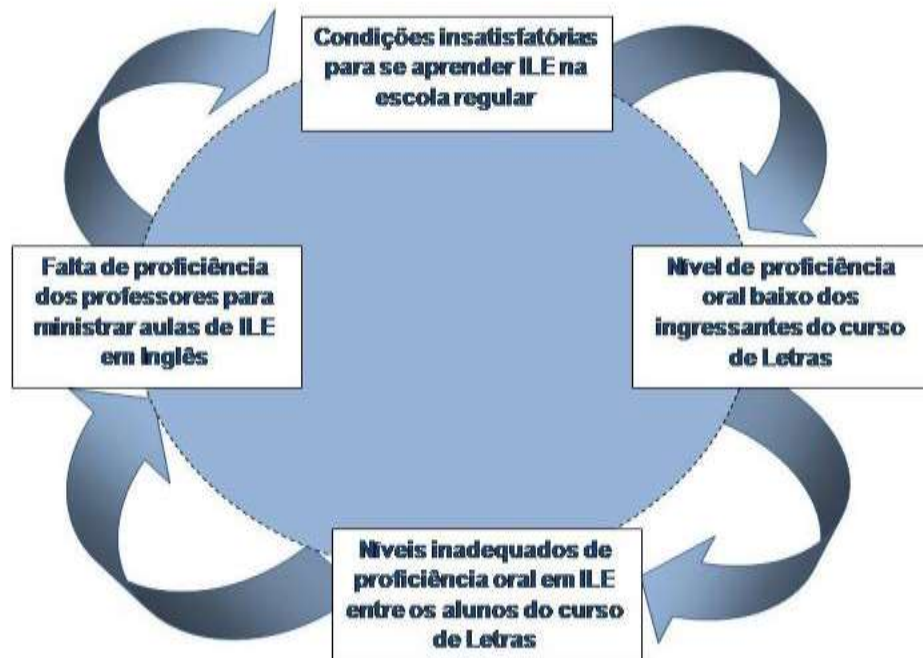
Na próxima seção discutiremos acerca da competência comunicativa dos docentes no contexto brasileiro.

## **1.2 Competência comunicativa dos professores no contexto brasileiro**

No contexto brasileiro os alunos que ingressam em um curso de graduação de Letras com habilitação em Língua Inglesa tem a crença ou uma visão ingênua de que, ao conseguir o diploma de conclusão do curso, atingirão um nível de proficiência satisfatório para a prática pedagógica correspondente ao dos falantes nativos. Como esse cenário não condiz com a realidade as frustrações são inevitáveis. Segundo Mastrella-de-Andrade (2011) existe uma expectativa de que o aluno, ao ingressar no curso de Letras, deverá ter um nível de inglês em que ele possa comunicar-se utilizando a L-alvo. Segundo a autora o que acontece é que muitos são aprovados no vestibular e, ao iniciarem o curso, demonstram conhecimento insuficiente da língua a qual pretendem ensinar, tornando-se uma questão preocupante, pois, esta deficiência compromete a prática pedagógica do futuro professor.

Existem vários estudos sobre a prática dos professores de LE no contexto brasileiro que apontam a baixa competência e proficiência linguísticas desses profissionais. De acordo com Consolo *et. al.* (2010), este cenário pode comprometer o ensino aprendizagem no ensino

regular e gerar um 'círculo vicioso' que foi proposto por Consolo (2008), mostrado na figura 02:



*Figura 02 - Círculo vicioso proposto por Consolo (2008), adaptado por Baffi-Bonvino (2010)*

Nesse contexto, se for mantido este círculo vicioso mostrado acima, teremos sempre os mesmos problemas que afetam o ensino aprendizagem de LE.

Para que o professor de inglês como língua estrangeira (ILE) possa atuar na sua área específica, espera-se que esse profissional tenha proficiência na L-alvo e possua a formação pedagógica, não apenas ter um domínio amplo e um vasto conhecimento do conteúdo estudado na graduação, mas requer além de tudo, outras competências. Pressupõe-se que os cursos de Letras certificam o professor para atuar na língua materna (L1) e em uma língua estrangeira (LE) e normalmente nos currículos a carga horária de disciplinas voltadas para a L1 é bem maior do que do que as de LE. Dessa forma, diminuem as chances do aluno de Letras de desenvolver a sua proficiência na L-alvo (BUSNARDI, FERNANDES, 2010; CONSOLO, PORTO, 2011).

A competência linguístico-comunicativa é um dos requisitos para definir o perfil dos professores de LE (CONSOLO, 2004), porém o termo competência é difícil de ser definido

por tratar-se de um assunto confuso e controverso na área da Linguística Aplicada (TEIXEIRA DA SILVA, 2004).

O termo competência comunicativa é entendido como a capacidade de saber fazer e agir na e pela língua na área de atuação do professor de LE, baseado nos conhecimentos adquiridos por esse profissional com o intuito de promover transformações no ensino de línguas e possibilitando um avanço na aprendizagem do aluno, dando-lhe maior autonomia (SILVA, 2010; BASSO, 2001).

O sentido de competência utilizado nesta pesquisa é o que é estabelecido por Bachman (1990) em seu modelo de Capacidade Linguístico-Comunicativa por ser considerado para a avaliação um modelo que permite visualizar separadamente cada componente.

Bachman (1990) propõe um modelo mais amplo e mais completo, fruto de vários estudos, pesquisas e discussões. O modelo de Bachman é uma expansão de todo o trabalho feito anteriormente por outros pesquisadores, iniciando com a noção de competência *versus* desempenho postulada por Chomsky (1959,1965), quando esse autor define competência (*competence*) como conhecimento da língua englobando suas estruturas e regras gramaticais na Língua Materna (LM) , e o desempenho (*performance*) que engloba a habilidade de uso da língua em diversos contextos e em situações variadas de fala, porém sem a preocupação com a função social da mesma. Apesar de ter sido criticado, influenciou todas as outras abordagens sobre tema (LLURDA, 2000; FULCHER, 2003, p.42)<sup>4</sup>.

Para Bachman (1990), ser comunicativo ao usar a língua envolve a capacidade de usar o conhecimento englobando as especificidades que são usadas na comunicação. O modelo de Bachman compreende as seguintes competências como é mostrado no esquema abaixo:

---

<sup>4</sup> Para uma retrospectiva histórica acerca da Competência Comunicativa ver Llurda(2000) e Teixeira da Silva (2004).

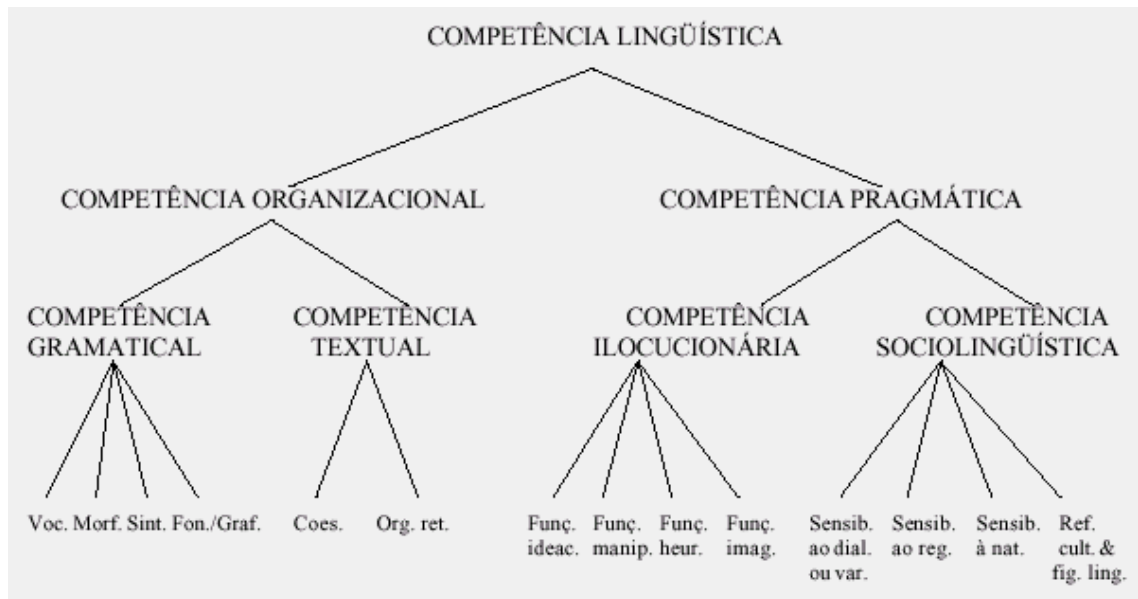


Figura 03 - Modelo de proficiência de Bachman (1990)<sup>5</sup>

A relação entre a produção e interpretação de enunciados e o contexto de comunicação constitui o domínio da competência pragmática. A competência pragmática subdivide-se em dois componentes: a) competência ilocucionária; b) competência sociolinguística.

A capacidade de interpretação da relação entre o enunciado e a intenção do usuário/falante da língua é o que chamamos de competência ilocucionária. Por outro lado, a capacidade de criar e interpretar a língua em um contexto apropriado, incluindo o conhecimento das convenções que são determinadas pelo uso apropriado das variações linguísticas, dialetos, funções da linguagem e discurso caracteriza a competência sociolinguística.

Na próxima seção abordaremos sobre as competências que compõem a competência organizacional e sobre precisão gramatical que configura-se como o tema central deste estudo.

### 1.2.1 Precisão gramatical

A competência gramatical refere-se à organização de frases e enunciados que respeitam as regras da gramática envolvendo o conhecimento das formas da língua. Essa competência implica no domínio do código linguístico, inclui características e regras da língua que orientam na escolha das palavras para expressar significados utilizando os seguintes componentes: vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia/grafia (BACHMAN, *op.cit.*). Os

<sup>5</sup> Para mais informações sobre o modelo, ver Bachman (1990).

componentes citados orientam na escolha de palavras para expressar significados e definir a organização dos enunciados.

A competência textual está relacionada à maneira como os enunciados e frases se organizam para formar textos compreensíveis, que são organizados de acordo com regras de coesão e organização retórica.

As competências gramatical e textual discutidas aqui relacionam-se à produção de textos escritos de forma precisa, em que o candidato demonstra seu conhecimento morfológico bem como o conhecimento das regras sintáticas. Neste trabalho focamos o nosso olhar nestas regras morfológicas analisando a precisão gramatical.

Segundo Borges-Almeida (2009), a precisão gramatical, também denominada acurácia, preocupa-se com a adequação formal da língua e está relacionada com a forma e à ausência de desvios. Em sua tese de doutorado, esta autora não se atém a fazer distinções entre os termos erro, lapso ou desvio, mas adota o termo *desvio* pela sua imparcialidade. Nesta pesquisa essa acepção do termo que também adotamos.

As discussões sobre a noção de desvio destacaram-se na década de 60 quando iniciaram-se os estudos da Análise Contrastiva, que caracteriza-se pela comparação de duas línguas, a língua materna (L1) e a língua estrangeira (LE), no processo de ensino e aprendizagem. Este conceito foi atribuído à transferência negativa de hábitos da L1 na produção da LE. Esta interferência era vista como uma barreira no processo de aquisição de uma segunda língua/ língua estrangeira (BROWN, *op.cit.*; FREUDENBERGER e LIMA, 2006).

Dulay (1982, apud CAVALARI, 2015) classifica os desvios, dentre outras categorias, de acordo com o constituinte linguístico afetado tais como: adjetivo, preposição, verbo auxiliar, etc. O presente trabalho norteia-se nestas categorias utilizando-as como base para classificação dos desvios que foram levantados.

De acordo com o que é proposto por Borges Almeida (*op.cit.*), a categorização dos desvios de maneira global possibilita ao pesquisador a análise dos dados sem a necessidade de se ater totalmente na teoria para análise. Segundo essa autora, em sua pesquisa sobre precisão gramatical da fala, esse componente tem sido pesquisado na literatura por meio de índices quantitativos: (a) frequência dos desvios por unidade de fala ou a cada 100 palavras; e/ou (b) a porcentagem de unidades de fala corretas. Para investigarmos a precisão gramatical da produção escrita, utilizamos essa mesma abordagem.

A relevância de tratarmos desses conceitos e percepções acerca da competência comunicativa baseia-se no objetivo que norteia o EPPLÉ, que é o de avaliar as habilidades linguístico-comunicativas do professor de inglês como língua estrangeira (ILE).

Para o propósito deste estudo, discutimos as características gramaticais da produção escrita.

### **1.3 O EPPLÉ**

Nesta seção, discorreremos acerca de um importante objeto deste estudo, que constitui-se de um exame de proficiência em fase de implementação no contexto brasileiro: o EPPLÉ.

O Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLÉ), foi desenvolvido por um grupo de professores pesquisadores coordenados pelo Professor Dr. Douglas Altamiro Consolo. Configura-se como um exame comunicativo para fins específicos que avalia a proficiência linguístico-comunicativo-pedagógica dos professores de LE já em exercício da profissão e dos professores pré-serviço que são formandos do curso de Letras almejando essa ocupação (CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2014).

Desde 1999, ano em que ocorreu a primeira apresentação da proposta do EPPLÉ ao público, na XV Jornada de Ensino de Língua Inglesa (JELI) até os dias atuais, a equipe de pesquisadores do EPPLÉ vem desenvolvendo estudos, produzindo artigos e apresentações de sessões de comunicações em congressos nacionais e internacionais com o intuito de contribuir no cenário de formação de professores de LE no Brasil bem como de estabelecer critérios para avaliar a habilidade linguístico-comunicativa dos profissionais da área através deste instrumento de avaliação<sup>6</sup>.

O EPPLÉ é um teste de proficiência com tarefas integradas aplicado no contexto nacional, que avalia as habilidades linguísticas do futuro professor de LE, em que a gramática, vocabulário, pronúncia, sintaxe e aspectos pragmáticos são testados conjuntamente. Neste tipo de teste ser proficiente significa que o candidato tenha competência para comunicar-se em uma situação real de uso da língua e também que ele seja capaz de demonstrar sua proficiência em produção escrita, utilizando uma linguagem específica para a atuação pedagógica como, por exemplo: redigir perguntas, fazer correções em textos produzidos por alunos e produzir textos argumentativos.

---

<sup>6</sup> Para maiores detalhes sobre o histórico do EPPLÉ, ver Consolo e Teixeira da Silva, 2014.

O candidato que se submete ao EPPLÉ é um futuro professor de inglês como Língua Estrangeira (ILE) e, segundo Borges-Almeida (2009), ao almejar o cargo o professor de ILE, além das competências que são necessárias à profissão, é esperado que o mesmo tenha o conhecimento e domínio da sua área de atuação para não comprometer o processo de ensino e aprendizagem. A autora ainda afirma que é necessário que o professor possua “um nível de proficiência satisfatório para o desempenho competente de suas funções”.

Neste exame, são avaliadas as habilidades de compreensão e de produção da LE nas modalidades escrita e oral dos candidatos. Configura-se como em exame composto de dois testes distintos: um teste de leitura e produção escrita, e um teste de compreensão auditiva e produção oral (CONSOLO *et.al.*, 2010; ANCHIETA, 2011).

No teste escrito, são apresentados textos baseados em temas que fazem parte do universo de professores de (ILE). Este teste é composto também de tarefas em que o candidato deverá corrigir desvios gramaticais de um texto que mostra supostamente a habilidade de produção escrita de um aluno. Existem também tarefas que exigem produção de texto argumentativo, ou de resumos de textos acadêmicos.

A primeira tarefa do exame escrito (*Part 1*) consiste da leitura de um texto e da resolução de quatro questões relacionadas ao texto. Esta tarefa requer que o candidato demonstre a sua capacidade de fazer inferências, descrever os objetivos gerais e específicos de um texto na LE. A segunda tarefa (*Part 2*) está relacionada à capacidade do candidato de fazer correções em frases contendo erros, em que ele deverá identificá-los e corrigi-los reescrevendo cada sentença na forma correta. Na terceira tarefa (*Part 3*), o candidato deve escolher três frases de um texto, supostamente escrito por um aluno, em que ele deverá dar explicações na língua inglesa sobre possíveis erros cometidos através de um *feedback* para esse aluno. A quarta e última tarefa (*Part 4*), requer que o candidato escreva um *essay* contendo entre 900 a 1100 caracteres.

O teste é composto por uma linguagem que é voltada para o ambiente de atuação do professor de ILE, com tarefas que apresentam situações reais do uso da língua.

De acordo com Anchieta (2011), um exame como o EPPLÉ tem como objetivo fornecer parâmetros para a obtenção de uma melhor qualidade na formação dos professores através do impacto, influência ou consequências (positivas ou negativas) deste exame neste cenário. Segundo Shohamy (2006, apud QUEVEDO-CAMARGO, 2014), no contexto de avaliação, este impacto é conhecido como efeito retroativo<sup>7</sup>. Scaramucci (2004) afirma que,

---

<sup>7</sup> *Washback* ou *backwash* na língua inglesa.

Entender melhor o conceito de efeito retroativo pressupõe compreender os mecanismos operantes na relação entre ensino/aprendizagem e avaliação que, de acordo com Bachman e Palmer (1996), é muito mais complexa do que apenas a influência de um teste no ensino e na aprendizagem. O impacto teria, nesse caso, de ser avaliado com referência às variáveis, objetivos e valores da sociedade, do sistema educacional em que é usado, assim como dos resultados potenciais de seu uso.

Desde 2009 o EPPLE é aplicado para os alunos formandos do curso de Letras Inglês e os dados obtidos têm sido analisados pelo grupo de pesquisadores e também por seus orientandos. A viabilidade de aplicação em larga escala do exame depende de apoio financeiro para que se possa também avaliar o impacto do efeito retroativo no território nacional (CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, *op.cit.*).

### **1.3.1 Testes de proficiência na modalidade eletrônica**

Nesta seção discutiremos sobre as implicações da introdução da tecnologia na elaboração e aplicação de testes de proficiência para fins específicos, bem como o impacto causado por essas transformações. Faremos também uma breve análise sobre as variáveis que podem afetar de maneira positiva ou negativa o desempenho do candidato durante a execução de um teste de proficiência em habilidade escrita.

Os testes na modalidade eletrônica testemunharam um rápido avanço nas últimas décadas em que os computadores começaram a ser utilizados não apenas para a aplicação de testes de línguas nos mais diferentes contextos, mas também em todo o processo de desenvolvimento desse teste.

O *TOEFL* é um dos mais conhecidos testes de proficiência a ser aplicado em todo o mundo via computador, e inúmeros candidatos submetem-se a esse teste anualmente. A primeira versão do *TOEFL* via computador<sup>8</sup> foi introduzida em 1998 (ALDERSON e BANERJEE, 2001). Chappelle e Douglas, (2006) ressaltam que o computador pode ser utilizado em todo o processo de desenvolvimento de um teste. Os autores avaliam as vantagens da aplicação de testes nesta modalidade em termos de acessibilidade e agilidade nos resultados, contudo, são apontadas também algumas desvantagens como, por exemplo, a

---

<sup>8</sup> *Computer-based TOEFL.*



falta de familiaridade com o uso de tecnologias bem como atitudes negativas em relação ao uso do computador.

Chapelle e Douglas (*op.cit.*) elaboraram um quadro mostrando as características do método de um teste apresentando as vantagens e limitações de testes que são aplicados por meios eletrônicos<sup>9</sup>. Consideramos relevante mostrar a comparação apontada pelos autores, pois, ao estabelecerem as limitações dos exames aplicados via computador podemos visualizar como método pode afetar o desempenho do candidato.

A seguir trazemos um quadro que foi mostrado na dissertação de mestrado de Anchieta (2011), traduzida por essa autora (figura 04):

<b>CARACTERÍSTICAS DO MÉTODO</b>	<b>VANTAGENS DO CALT</b>	<b>LIMITAÇÕES DO CALT</b>
<b>Circunstâncias físicas e temporais</b>	CALTS podem ser aplicados em diferentes locais, em diferentes momentos, sem que haja a intervenção humana.	Segurança é uma questão primordial. Sendo assim, é preciso que os equipamentos sejam corretamente instalados e cadastrados.
<b>Instruções</b>	As tarefas e os insumos apresentados aos candidatos são padronizados e automáticos, para que não ocorra diferença entre os testes.	Diferentes níveis de instruções e dicas oferecidas por meio da tela, com diferentes artefatos linguísticos utilizados para apresentar as instruções.
<b>Input(insumo apresentado) e resposta esperada</b>	Os artefatos da multimídia permitem que os diferentes <i>inputs</i> e suas consecutivas respostas sejam contextualizadas, aproximando-se do contexto real de comunicação.	O <i>input</i> e as respostas são limitados pelos dispositivos tecnológicos disponíveis.
<b>A interação entre o input e a resposta</b>	Computadores podem adaptar o <i>input</i> de acordo com a resposta e as ações do candidato, possibilitando o surgimento de testes adaptados e de rápido <i>feedback</i> .	A interação é mais controlada no formato eletrônico do que em outros formatos e tem um custo maior.
<b>Características da avaliação</b>	O processamento natural da linguagem tecnológica permite uma avaliação automática e fiel das respostas complexas.	O processamento natural da linguagem tecnológica é de alto custo e é limitado, o que pode gerar problemas potenciais para a construção da definição e da validação do teste.

Figura 04: Características de métodos de testes e limitações dos CALT

<sup>9</sup> Estes testes são conhecidos como CALT (*Computer-assisted language testing*).

Compreender as novas maneiras de avaliar na era digital e de globalização demanda um entendimento do que sejam as novas categorias que estão atreladas ao desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e de informação (DUBOC, 2011).

Vários testes ou exames de proficiência são aplicados eletronicamente. Como o nosso trabalho se desenvolve em torno de testes escritos, citaremos apenas as versões eletrônicas de exames que testam a habilidade escrita dos candidatos.

Os exames de proficiência configuram-se como instrumentos que podem ser aplicados por meios eletrônicos, apresentando a vantagem de a sua aplicação poder ser realizada em diversas regiões do país, dada a grande extensão geográfica do Brasil e também pelo aumento expressivo do uso de tecnologias nos contextos educacionais. Outra, das várias vantagens que os testes aplicados eletronicamente apresentam, é a facilidade de adaptação ao nível de proficiência do candidato, além de oferecer uma variedade de insumos que facilitam a aplicação e apoio visual como textos, som, imagens, fotografias e vídeos, propiciando a elaboração de tarefas mais autênticas. Devemos também considerar que os testes aplicados eletronicamente facilitam a obtenção imediata dos resultados (CONSOLO E TEIXEIRA DA SILVA, 2014; CONSOLO *et al*, 2010; FERNANDES, 2011; DUBOC, 2014).

Vale ressaltar que existem exames que podem ser aplicados via computador, à distância ou mesmo de forma presencial. Contudo, nem sempre pode-se contar com a disponibilidade de quantidade suficiente de computadores nas instituições onde o exame é aplicado e em alguns casos, o acesso a uma boa conexão de internet é limitado ou mesmo ausente. Outro problema enfrentado nesses contextos é a falta de habilidade por parte do candidato de lidar com a tecnologia (CONSOLO E TEIXEIRA DA SILVA, *op.cit.*). Existem pesquisas que apontam que testes realizados via computador podem afetar “o processo mental exigido para responder a um item corretamente<sup>10</sup>” (WAINER *et.al.*, 2000 apud CHAPELLE e DOUGLAS, *op.cit.*).

O método de um teste é caracterizado pelas suas tarefas, pela maneira que o candidato deve responder às questões deste teste e pelos procedimentos utilizados para julgar o desempenho do examinando. Estas características afetam diretamente o desempenho do candidato e conseqüentemente a forma que ele será avaliado (CHAPELLE e DOUGLAS, *op.cit.*). Dentre as investigações sobre avaliação, existem poucos estudos acerca das técnicas e do construto que está sendo testado, não ocorrendo, portanto, discussões suficientes sobre o efeito do método (ALDERSON, 2000).

---

<sup>10</sup> “ *The mental processes required to respond correctly to the item*”. (Nossa tradução).

Para que o candidato seja bem sucedido em um teste de proficiência escrita, são necessárias revisões na sua produção textual e naturalmente tempo para realizar esta tarefa. Porém, os testes de proficiência normalmente não permitem essas revisões devido ao fator tempo (CHO, 2003). Outro problema enfrentado pelo candidato, de acordo com o autor, é que em uma tarefa que requer que o candidato produza um *essay*, ele corre o risco de não ter conhecimento prévio sobre o tema sobre o qual deverá discorrer. O grau de dificuldade da tarefa pode tornar-se maior quando é esperado que o candidato desenvolva um texto em que é possível que ele não tenha pensado a respeito anteriormente. De acordo com Polio e Glew (1996, apud CHO, 2003) o fator limite de tempo “afeta a escolha do candidato em relação ao tópico a ser discorrido e também no processo da produção escrita”.

Consideramos também o fator erro de digitação, como desvios que podem ser encontrados em testes eletrônicos (SILVA, 2014). Segundo o autor, os erros de digitação são verificados a partir dos seguintes elementos:

- a) a palavra que foi digitada possuir letras corretas;
- b) a palavra aparece no teste com a ortografia incorreta apenas uma vez, mas depois aparece em outro trecho do mesmo exame digitada corretamente;
- c) ocorrência de adição de um caractere extra na palavra que pode ocorrer por acidente, ocasionado pela proximidade no teclado de um caractere a outro, como mostrado na figura 05 da ABNT.

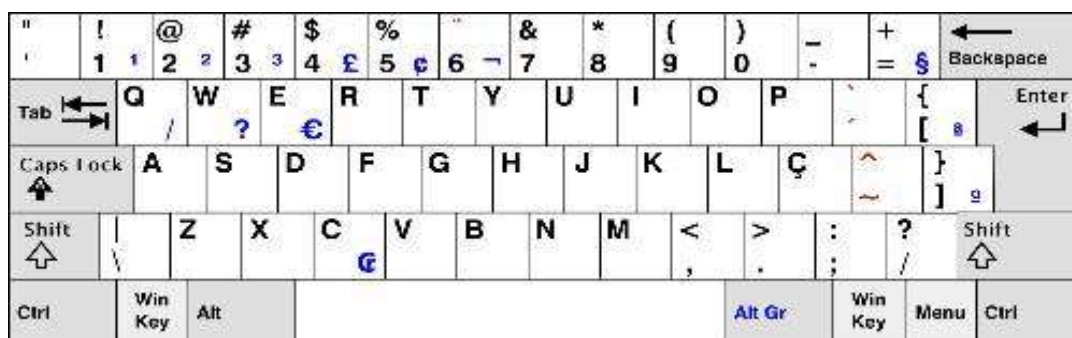


Figura 05 Teclado ABNT. Disponível em <http://enternauta.com.br/dicas-para-pc/teclado-abnt-e-abnt2/>.

Acesso em 5 de fevereiro de 2015.

No capítulo metodológico mostraremos exemplos claros sobre erros de digitação nos testes do EPPLE.

#### 1.4 Escala preliminar de avaliação da produção escrita

A escala de proficiência representa um importante instrumento de análise do construto mensurado na avaliação. Essas escalas são classificadas como holísticas e analíticas (WEIGLE, 2002; SINGER e LeMAHIEU, 2014). Nesta seção mostraremos os diferentes aspectos dessas escalas e faremos um levantamento dos tipos de escalas de proficiência que serviram de referência para a construção da escala preliminar utilizada neste estudo, bem como das escalas utilizadas em testes de proficiência em habilidade escrita internacionais.

As escalas de proficiência podem ser holísticas ou analíticas constituindo-se como instrumentos importantes que orientam no processo de classificação do candidato através de níveis de proficiência (BORGES-ALMEIDA, 2009; FERNANDES, 2011).

As escalas holísticas são utilizadas para medir a proficiência escrita do candidato, sendo que um único escore representa uma visão global e um julgamento geral da qualidade da habilidade escrita do mesmo (EAST, 2009). Quando a proficiência na habilidade escrita é avaliada, uma escala holística é um instrumento bastante confiável<sup>11</sup> (PERKINS, 1983, apud PANOU, 2013). A vantagem de avaliar uma amostra da habilidade escrita de um candidato utilizando uma escala holística é a rapidez do processo quando o teste é corrigido por juízes experientes (HUGHES, 1989, 2003, p.95).

Na escala analítica, os aspectos da habilidade de produção escrita (conteúdo, organização, uso da língua, precisão gramatical, etc.) são avaliados separadamente e cada um recebe um escore individual. A escala analítica é, portanto, considerada mais informativa e explícita (WEIGLE, 2002; SINGER e LeMAHIEU, *op.cit.*).

Uma recente pesquisa realizada na área de avaliação da habilidade escrita nos Estados Unidos (*National Writing Project*, NWP 2008b) mostrou que, 46 dos 50 estados norte americanos aplicam testes escritos. Dentre eles, 32 (67%) desses estados utilizam escalas holísticas e 21 estados (44%) utilizam escalas analíticas para correção dos testes (SINGER e LeMAHIEU, *op.cit.*).

Em um estudo realizado por Hawkey e Barker (2004), os autores analisaram qualitativamente tarefas escritas de candidatos que se submeteram a diferentes testes em um projeto de *Cambridge ESOL Common Scale for Writing*<sup>12</sup>(CSW), que teve como objetivo propor uma escala comum para mensurar a habilidade escrita dos examinandos. Esta escala

---

<sup>11</sup> "Holistic scoring is the most reliable when the construct assessed is writing proficiency". (Minha tradução).

<sup>12</sup> Escala comum de habilidade escrita.

contém características que distinguem o desempenho dos candidatos em diferentes níveis de proficiência, e em diferentes testes de Cambridge *ESOL: Key English Test (KET)*<sup>13</sup>, *Preliminary English Test (PET)*<sup>14</sup>, *First Certificate in English (FCE)*<sup>15</sup>, *Certificate in Advanced English (CAE)*<sup>16</sup> e *Certificate of Proficiency in English*<sup>17</sup> (CPE). (Figura 06).

Escala comum para níveis de produção escrita.

Common Scale for Writing Levels	CEF LEVELS				
	A2 (KET)	B1 (PET)	B2 (FCE)	C1 (CAE)	C2 (CPE)
5				A B	A B C D
4			A B	C D	E
3	A B	A B C D	C D	E	
2	C D E	C D	E		
1		E			

Figura 06 - Diagrama conceitual de uma escala comum de testes de níveis.

Os autores asseveram que, as tarefas que avaliam a habilidade escrita dos candidatos nos testes, classificam o desempenho dos mesmos através de critérios como: eficácia na comunicação, organização, amplitude lexical e precisão gramatical.

A figura 07 mostra uma escala geral de proficiência na habilidade escrita do Quadro Europeu Comum de Referência.

Através da utilização dos descritores propostos pelo Quadro Europeu Comum de Referência é possível adaptar os níveis de acordo com o contexto que será analisado, pois o mesmo oferece descritores claros e organizados.

<sup>13</sup> O KET é uma qualificação de nível básico que demonstra que o candidato é capaz de utilizar o inglês para se comunicar em situações simples.

<sup>14</sup> O PET é uma qualificação de nível intermediário que demonstra que o candidato é capaz de utilizar suas habilidades na língua inglesa para trabalhar, estudar e viajar.

<sup>15</sup> O FCE é uma qualificação de nível intermediário superior que comprova que o candidato é capaz de utilizar o inglês escrito e falado para trabalhar ou estudar.

<sup>16</sup> O CAE é uma qualificação que demonstra que o candidato possui um alto desempenho na língua inglesa.

<sup>17</sup> O CPE é a qualificação mais avançada dos exames de Cambridge e comprova que o candidato atingiu um nível extremamente elevado em inglês.

Níveis
<b>C2</b> É capaz de escrever textos, claros, fluentes e complexos em um estilo apropriado com estrutura lógica que ajuda o leitor a compreender os pontos essenciais.
<b>C1</b> É capaz de escrever com clareza e de forma estruturada sobre temas complexos e relevantes, defendendo pontos de vista utilizando argumentos e exemplos relevantes e finalizando com uma conclusão apropriada.
<b>B2</b> É capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com temas de interesse. É capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando prós e contra um determinado ponto de vista. Consegue escrever cartas sobre acontecimentos significativos ou experiências relevantes.
<b>B1</b> É capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. É capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
<b>A2</b> É capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. É capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.
<b>A1</b> É capaz de escrever um postal simples e curto. É capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, endereço e nacionalidade.

Figura 07 - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – Escala geral de produção escrita (escala ilustrativa)

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) foi criado pelo Conselho da Europa e configura-se como um importante instrumento na área de ensino de línguas, por fornecer diretrizes para serem discutidas no processo de ensino aprendizagem de LE (HUHTA *et al.*, 2014.p.31). Essas diretrizes fornecem bases para a elaboração de currículo na área de ensino de línguas, guias, exames e livros didáticos. O QCER é um padrão internacional utilizado para descrever habilidades linguísticas e fornece um “Esquema Descritivo” (*Descriptive Scheme*) de definições, categorias e exemplos que os profissionais da área de ensino de Língua Estrangeira (LE) podem utilizar para entender e comunicar seus objetivos. O desenvolvimento da QCER iniciou-se na década de 60 e coincidiu com as mudanças ocorridas no ensino de línguas na transição do método gramática/tradução para a abordagem comunicativa.

Conforme detalhamos no capítulo metodológico, buscamos a escolha pela construção de uma escala holística para a correção do EPPLE-inglês escrito por configurar-se como uma escala mais viável e mais prática. Outro grande argumento em favor dessa escolha, é que este tipo de escala proporciona ao juiz/avaliador maior agilidade na correção das avaliações. Weigle (2002) pontua a respeito da rapidez na correção da avaliação, como uma das características positivas da utilização da escala holística, pois a utilização dessa escala implica em uma única leitura da produção escrita do candidato, elencando o mesmo em um dos níveis de proficiência. Diferentemente, na escala analítica o avaliador terá que ler a produção escrita várias vezes para que ele possa focar em diferentes aspectos que estão sendo avaliados.

Para a confecção desta escala analisamos escalas holísticas e analíticas de testes de proficiência internacionais consagrados. Das escalas analisadas, selecionamos as seguintes como referência:

1. Quadro Europeu Comum de Referência;
2. *Language Proficiency Assessment for Teachers (LPAT)*,
3. *Examination for the Certificate of Proficiency in English (ECPE)*;
4. Escala do *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)*.

O *Language Proficiency Assessment for Teachers- LPAT*<sup>18</sup> constitui-se como um exame padronizado, que foi desenvolvido para professores de inglês que ministram aula no ensino fundamental e médio em Hong Kong (DAVID; PETER, 2013).

As habilidades avaliadas no *LPAT* são: habilidade de leitura (*reading*), habilidade de produção escrita (*writing*), habilidade auditiva (*listening*) e habilidade de produção oral (*speaking*). Os candidatos são avaliados através de três testes escritos, uma avaliação oral e através do desempenho de uso da língua em ambiente de sala de aula. A avaliação da habilidade escrita é composta de uma redação (*Part 1*), correção e explicação de erros e correção de problemas na redação de um aluno (*Part 2*). Os avaliadores utilizam escalas contendo descritores para classificar cada candidato em faixas de 1 a 5 na *Part 1* do teste de habilidade escrita. O nível 5 demonstra um alto nível de proficiência e o nível 1 o mais baixo. Na *Part 2*, o candidato é classificado ao conseguir alcançar um nível de proficiência através da nota 3 ou acima de 3 em cada teste. As escalas e descritores não são utilizados na avaliação das habilidades de leitura e escrita na *Part 2* (Correção e explicação de erros/ problemas na redação *dos* estudantes) e habilidade auditiva. A figura 08 mostra a escala adotada no *LPAT*.

---

<sup>18</sup> Avaliação de Proficiência Linguística para Professores (Minha tradução).

## ***LPATE Descritores de Desempenho: Produção escrita (Parte 1)***

<b>5</b>	<p><b>Organização e Coerência</b> Escreve um texto completamente coerente em que as ideias e informações fluem naturalmente. Utiliza linguagem apropriada fazendo uma conexão lógica e coerente de ideias.</p> <p><b>Precisão lexical e gramatical</b> Demonstra controle sobre estrutura gramatical e vocabulário incluindo expressões idiomáticas.</p> <p><b>Realização da tarefa</b> Responde a todas as tarefas com elaboração e ilustração apropriadas.</p>
<b>4</b>	<p><b>Organização e Coerência</b> Escreve um texto coerente em que as ideias, na maioria das vezes, fluem naturalmente. Utiliza uma linguagem apropriada que auxilia para conexão lógica e coesa entre as ideias.</p> <p><b>Precisão lexical e gramatical</b> Demonstra controle sobre uma variedade de estruturas gramaticais e vocabulário incluindo expressões idiomáticas, embora ocorrendo erros ocasionais.</p> <p><b>Realização da tarefa</b> Responde a todas as tarefas com alguma elaboração e ilustração apropriadas.</p>
<b>3</b>	<p><b>Organização e Coerência</b> Apresenta ideias e informações geralmente de forma claras. Conecta as ideias utilizando na maioria das vezes uma linguagem apropriada.</p> <p><b>Precisão lexical e gramatical</b> Demonstra um controle limitado de estruturas gramaticais e vocabulário.</p> <p><b>Realização da tarefa</b> Completa a tarefa com algumas omissões.</p>
<b>2</b>	<p><b>Organização e Coerência</b> Apresenta ideias e informações de uma maneira que dificulta o entendimento do leitor. Não conecta as ideias apropriadamente.</p> <p><b>Precisão lexical e gramatical</b> Demonstra um controle limitado de estruturas gramaticais e vocabulário.</p> <p><b>Realização da tarefa</b> Não complete as tarefas satisfatoriamente.</p>
<b>1</b>	<p><b>Organização e Coerência</b> Apresenta e conecta as ideias e informações de uma maneira difícil de entender.</p> <p><b>Precisão lexical e gramatical</b> Não demonstra controle das estruturas gramaticais e vocabulário.</p> <p><b>Realização da tarefa</b> Não consegue realizar a tarefa.</p>

*Figura 08 – LPAT – Descritores da produção escrita (Parte 1)*



*Examination for the Certificate of Proficiency in English – ECPE* ( Exame para Certificado de Proficiência em Inglês).

O *ECPE* é um teste que foi elaborado para candidatos que possuem um nível de proficiência avançado, sendo este aplicado para aceitação do ingresso de alunos em Universidades e em contextos profissionais (PLOUGH; MacMILLAN; O’CONNELL, 2011). As habilidades de leitura, habilidade auditiva, habilidade de produção oral e habilidade de produção escrita são avaliadas através da combinação de tarefas integradas e o teste tem como escopo o maior nível de proficiência (C2, *Proficient: Mastery*) que é um dos seis níveis da *CEFR*.

### ECPE-ESCALA DE HABILIDADE ESCRITA

Classificação	Retórica	Gramática/Sintaxe	Vocabulário	Ortografia/Pontuação
<b>A</b> <b>Honra</b>	Tópico ricamente elaborado. Controle e organização apropriada ao material. Conexão uniforme.	Uso flexível de uma grande variedade de estrutura sintática (nível de frases), estrutura morfológica (forma), precisão.	Grande variedade de uso apropriado de vocabulário.	Erros insignificantes de ortografia e pontuação.
<b>B</b>	Tópico claro e bem desenvolvido com conhecimento e complexidade. Controle e organização . Pequenos problemas de conexão.	Uso simples e complexo de sintática; bom controle morfológico.	Vocabulário normalmente adequado. Na ocorrência de uso inapropriado, não interfere no significado.	Erros em ortografia e pontuação são infrequentes.
<b>C</b>	Tópico com desenvolvimento claro, mas nem sempre demonstra conhecimento. Organização geralmente controlada ocorrendo às vezes a falta de conexão.	Presença de sintaxe complexa e simples. Controle inconsistente de morfologia.	Vocabulário adequado mas algumas vezes inapropriado.	Ocorrências de erros ortográficos e de pontuação.
<b>D</b>	Desenvolvimento do tópico normalmente claro mas simples e repetitivo. Organização parcialmente controlada.	Erros morfológicos frequentes. Frases simples são normalmente precisas, porém as mais complexas não são apropriadas.	Vocabulário limitado e algumas vezes inapropriado causando confusão no entendimento.	Frequentes ocorrências de erros em ortografia e pontuação.
<b>E</b>	Desenvolvimento do tópico não muito claro e limitado por falta de foco. Falta de conexão das ideias.	Erros básicos nas estruturas das frases e na ordem das palavras.	Uso incorreto de vocabulário causando confusão de entendimento. Interferência de outra língua.	Erros ortográficos em palavras básicas. Erros regulares de pontuação e em ortografia.

Figura 09 – Escala de proficiência escrita - ECPE

*American Council on the Teaching of Foreign Languages - ACTFL*

O teste escrito do *ACTFL* consiste em um procedimento padronizado para uma avaliação global da habilidade escrita. O teste exige que o candidato leia pequenos textos em LE e componha respostas na língua alvo sem o uso de dicionários nem gramática. Abaixo mostramos exemplos de descritores de proficiência escrita do *ACTFL* (figura 10).

<b>Nível ACTFL</b>	<b>Níveis</b>
<b>Superior</b>	É capaz de produzir textos formais abstratos ou concretos sobre tópicos práticos, sociais e profissionais. É capaz de apresentar ideias bem desenvolvidas, opiniões, argumentos e hipóteses em um discurso. Possui controle das estruturas utilizando um vocabulário geral ou específico/profissional, ortografia, pontuação e coesão e vários aspectos da habilidade escrita como organização e ausência de erros.
<b>Avançado</b>	É capaz de produzir textos sobre rotina, correspondência formal e informal, narrativas, descrições e sumários de natureza factual utilizando um discurso correto. Possui controle das estruturas que são mais utilizadas.
<b>Intermediário</b>	É capaz de produzir uma variedade de textos simples como mensagens e cartas, pedidos de informações, avisos, etc. É capaz de comunicar fatos simples e ideias acerca de interesses pessoais e necessidades sociais no tempo presente. Possui limitação de vocabulário e comete erros em estruturas básicas.
<b>Iniciante</b>	É capaz de produzir listas, e informações em forma simples e documentos. Produção escrita limitada e material memorizado.

*Figura 10* Descritores de proficiência escrita *ACTFL*

A maior parte das escalas globais classificam os candidatos com um escore que pode ser simbolizado por uma letra ou número: *ACTFL – intermediate low*; *CEFR – A2*. (LEE; MOON e LONG, 2009).

Cada escala possui um descritor contendo detalhes que varia em termos de nota que contém a definição do construto (FERNANDES, 2011).

Neste capítulo abordamos sobre avaliação de proficiência, que se configura como um tema relevante nesta pesquisa. Discutimos sobre avaliação de proficiência para fins específicos com foco na avaliação da habilidade escrita e as principais características dessa habilidade. Salientamos que esse é um assunto ainda pouco discutido no cenário nacional e também no contexto do EPPL.

As escalas de proficiência foram mostradas como instrumentos essenciais para avaliar os candidatos em diferentes níveis de proficiência.

Discorreremos sobre a competência linguístico-comunicativa dos futuros professores de inglês como língua estrangeira e dos que já atuam na profissão mostrando a preocupação dos pesquisadores da área com o desempenho destes profissionais.

No próximo capítulo apresentaremos a metodologia que foi aplicada neste estudo.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo dedica-se a apresentar o caminho trilhado para atingir os objetivos deste estudo. Primeiramente tratamos da natureza da pesquisa e em seguida, da descrição do contexto do foco deste estudo. Na sequência mostramos os instrumentos de coleta de dados em cada etapa do estudo e finalizamos apresentando a descrição dos dados que foram analisados.

#### 2.1 A natureza da pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza híbrida, essencialmente qualitativa, mas que apresenta olhares quantitativos. Incorpora-se a um projeto maior de pesquisa desenvolvido na UNESP de São José do Rio Preto denominado EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira). O EPPLE caracteriza-se como um exame de proficiência para fins específicos e visa tratar da problemática da competência linguístico- comunicativa, em língua inglesa dos professores de LE no contexto brasileiro.

Na elaboração de testes de proficiência, a abordagem qualitativa vem sendo adotada, embora a sua história seja muito recente na área da Linguística Aplicada, em que ainda existem dificuldades para alcançar a sua legitimidade.

A pesquisa qualitativa tem sido tradicionalmente aplicada aos aspectos linguísticos da comunicação e também em vários outros cenários de políticas de ensino de línguas (HOLLIDAY, 2010, p. 99; LAZARATON, 2002; FULCHER, 1996). A pesquisa qualitativa é extremamente importante na área de validação de testes de proficiência, pois, preocupa-se com o planejamento, a descrição e também com a validação destes testes.

Read (2010) observa um avanço acerca dos estudos em abordagem híbrida na área Linguística Aplicada. Esta abordagem utiliza métodos qualitativos para complementar, e muitas vezes até para substituir a abordagem quantitativa tradicional.

Segundo Bachman (2000), a pesquisa qualitativa na área de testes de línguas investiga os efeitos do desempenho do aprendiz no teste, bem como as estratégias que este aprendiz utiliza para realizar as tarefas do teste e as características destas tarefas. Este autor defende a combinação de métodos qualitativos e quantitativos ao afirmar acerca da compatibilidade

destas abordagens ao complementarem-se, havendo a necessidade da inclusão desta visão nas pesquisas.

A abordagem híbrida adotada nesta pesquisa faz-se necessária para a coleta e análise dos dados, pois, acreditamos que, somente a adoção de métodos qualitativos impossibilita a averiguação das medidas quantitativas ao nos referirmos à avaliação de proficiência.

## **2.2 Procedimentos de coleta de dados**

Os dados desta pesquisa compõem-se de 18 testes escritos do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira). Como vimos no capítulo teórico, este exame é composto por um teste oral e um teste escrito. Estes testes foram desmembrados e as tarefas escritas foram selecionadas.

Somente a produção escrita de cada candidato foi selecionada a fim de serem analisadas, e cada um recebeu um número para a identificação dos mesmos.

Para a correção preliminar dos testes, quatro juízes/avaliadores foram selecionados a fim de elencar os candidatos em faixas de proficiência. Como instrumento de coleta de dados cada juiz/avaliador recebeu um *booklet* contendo instruções para avaliar o teste escrito do EPPL; um termo de consentimento livre esclarecido; a escala holística preliminar contendo faixas de proficiência com descritores de avaliação de 5 (cinco) a 1 (um) e as 18 provas escritas do EPPL separadas e codificadas. Este *booklet* foi enviado via e-mail para cada juiz.

Separadamente, os juízes/avaliadores receberam também um questionário para registrar os dados pessoais para que pudéssemos traçar o perfil de cada juiz/avaliador, uma tabela para registrar as notas de cada prova e um campo de observações, caso houvesse (Apêndice 01).

## **2.3 Construto do EPPL**

Por tratar-se da análise de um exame de proficiência, contextualizamos esta pesquisa no construto do EPPL. Este é um exame composto por dois testes distintos como foi descrito no capítulo teórico: um de leitura e produção escrita e outro de compreensão auditiva e produção oral. Segundo Consolo *et al* (2008,p.1046), o teste escrito é composto de questões de compreensão de textos e questões nas quais o candidato deve realizar tarefas que se assemelhem à produção escrita do professor. Temos como exemplos de tarefas a elaboração de perguntas para uma atividade de compreensão de leitura e correção de textos produzidos

por alunos. Podem também ser contempladas tarefas que exijam produção de texto argumentativo ou texto acadêmico.

O teste oral é realizado em pares contendo duas partes: compreensão de um vídeo e através do mesmo ser conduzida uma discussão de acordo com o tema proposto, e a segunda parte constitui-se no uso de linguagem específica para atuação pedagógica (CONSOLO *et al*, 2009).

A correção do teste oral já é realizada atualmente através de uma escala holística, porém, ainda não havia sido desenvolvida uma escala para a correção do teste escrito.

Os dados analisados nesta pesquisa são oriundos do universo de dezoito avaliações do EPPLE. Salientamos que somente os dados escritos do exame foram analisados neste trabalho.

#### **2.4 Contexto da pesquisa e candidatos**

Selecionamos uma amostra aleatória da produção de 18 candidatos que realizaram o exame EPPLE em diferentes Universidades do Brasil. Os candidatos que se submeteram aos testes são formandos do quarto período do curso de Letras Inglês de Universidades situadas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal.

Os exames selecionados foram realizados entre os anos de 2011 / 2013 na modalidade eletrônica.

A partir da disponibilização dos dados, selecionamos somente as questões do teste escrito que se configura como um teste composto por quatro partes.

Na primeira parte é composta de uma tarefa de compreensão de texto. A segunda parte requer que o candidato corrija erros de algumas sentenças. Na quarta tarefa o candidato deve ser capaz de utilizar o seu conhecimento da língua através de uma situação de uso real para corrigir erros que foram cometidos por “alunos”. A quarta e última parte requer que o candidato desenvolva um *essay* através de um tema proposto no teste.

Após termos a nossa amostra delimitada, selecionamos os juízes/avaliadores para que pudessem corrigir os testes escritos de uma forma holística e analítica (escala híbrida) utilizando a escala preliminar desenvolvida nesta pesquisa.

### 2.4.1 Seleção dos juízes

Para a avaliação preliminar dos testes escritos do EPPLÉ contamos com a colaboração de quatro juízes/avaliadores especialistas em avaliação. Traçamos o perfil desses avaliadores descrevendo a sua experiência com o ensino de ILE e também a sua titulação. Cada juiz é identificado por um número a fim de manter o anonimato dos mesmos.

Dentre os juízes selecionados, todos são experientes professores de Língua Estrangeira (LE), estão envolvidos com avaliação de proficiência e tem conhecimento do construto do EPPLÉ.

O Juiz 1 é brasileiro, possui o título de Mestre na área de Linguística Aplicada. É professor de inglês como Língua Estrangeira, porém não está atuando na área no momento. Tem conhecimento do EPPLÉ, mas não participou da elaboração das tarefas do exame.

O Juiz 2 é brasileiro, possui o título de doutor na área de Linguística Aplicada. Atua como professor universitário e tem conhecimento do EPPLÉ, participando da aplicação do exame.

O Juiz 3 é brasileiro, possui o título de mestre na área de Linguística Aplicada e o título de doutor na área de Linguagem e Educação. Atua como professor no curso de Letras em Universidades e já participou da elaboração de tarefas do EPPLÉ.

O Juiz 4 é brasileiro, possui o título de doutor, é professor de graduação e pós-graduação em uma Universidade na área de Linguística Aplicada. É membro e pesquisador do EPPLÉ.

Vale ressaltar que primeiramente foram selecionados três juízes com experiência em avaliação para classificar os exames dos candidatos na escala preliminar de correção do teste escrito do EPPLÉ. Quando obtivemos as notas, nos deparamos com alguns resultados discrepantes que dificultaria estabelecer uma decisão final da nota de alguns candidatos.

Para cumprir o propósito de classificação de cada candidato em uma faixa de proficiência, contamos com a colaboração de um quarto juiz para chegarmos a uma decisão final. Este quarto juiz possui maior experiência em avaliação de proficiência e este é o critério utilizado para assegurar maior segurança na decisão final.

A participação de cada juiz foi voluntária e esta pesquisa não ofereceu nenhum risco aos participantes, uma vez que os mesmos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 03) que estabelecia que a privacidade de cada um seria preservada sem ferir a sua integridade.

Os juízes responderam um questionário contendo questões abertas (Apêndice 02). Este questionário foi elaborado para obter os dados pessoais de cada um, bem como a sua experiência com avaliação de proficiência e uma tabela onde ele registrou a nota de cada prova que foi corrigida.

Os questionários foram enviados via e-mail e o objetivo foi de obter o perfil de cada juiz bem como informações sobre a sua participação em equipes de avaliação de proficiência formal.

As informações obtidas através dos questionários foram acerca da titulação, área de atuação, o título da dissertação ou tese, a instituição de filiação e a atuação profissional de cada um dos juízes.

As últimas questões abordavam a experiência de cada um com avaliação de proficiência formal e o conhecimento que tinham sobre o EPPLÉ.

A seguir discorreremos sobre os resultados das avaliações dos juízes.

#### **2.4.1.1 Notas dos juízes**

As provas escritas do EPPLÉ foram corrigidas primeiramente por três juízes, sendo que os mesmos obedeceram aos critérios de correção da escala holística preliminar que classificou cada candidato e atribuiu uma nota geral da sua produção escrita em uma determinada faixa de proficiência.

Ao recebermos os *booklets* dos juízes devidamente preenchidos e com as notas atribuídas a cada candidato, deparamos com discrepâncias em algumas notas.

A problematização surgiu quando contrastamos os resultados e ocorreram dificuldades para chegar a uma decisão final. A atribuição das notas e a classificação de cada candidato nas faixas de proficiência seguiu os seguintes critérios para se chegar a uma decisão final:

- (a) manter duas notas que concordavam entre si;
- (b) desconsiderar a nota discrepante.

Dos 18 exames analisados e corrigidos, cinco apresentaram notas discrepantes entre si. Para sanar este problema foi necessária a contribuição de um quarto juiz para atribuir uma quarta nota. Essa medida teve como objetivo assegurar que todas as notas seguissem o mesmo critério de classificação nas faixas. Vale ressaltar que os candidatos do EPPLÉ não receberam notas separadas para cada descritor, mas uma nota geral.

As notas estão registradas na figura 11.



PROVA EPPLE	NOTA JUIZ 1	NOTA JUIZ 2	NOTA JUIZ 3	NOTA JUIZ 4	DECISÃO FINAL
<b>160</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>		<b>4</b>
<b>161</b>	<b>4</b>	3,5	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
<b>162</b>	<b>3</b>	<b>2,5</b>	<b>5</b>		<b>3</b>
<b>163</b>	<b>3</b>	2,5	<b>3</b>		<b>3</b>
<b>165</b>	<b>3</b>	2,5	<b>3</b>		<b>3</b>
<b>166</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>		<b>2</b>
<b>169</b>	<b>1</b>	<b>1,5</b>	<b>3</b>		<b>1</b>
<b>170</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>		<b>3</b>
<b>175</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>2</b>		<b>3</b>
<b>108</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>112</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>		<b>1</b>
<b>114</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>115</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>		<b>2</b>
<b>118</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>		<b>2</b>
<b>119</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>		<b>2</b>
<b>120</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>121</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>134</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>2</b>		<b>4</b>

Figura 11 - Notas dos juízes na correção das provas escritas do EPPLE

Na prova **160**, o **Juiz 2** e o **Juiz 3** atribuíram a mesma nota (4), porém o **Juiz 1** atribuiu a nota 3. O **Juiz 2** atribuiu pontos quebrados para alguns candidatos e, quando isso aconteceu subimos ou descemos a nota com base nas outras notas que foram atribuídas. Desconsideramos a nota do **Juiz 1**, e a decisão final desta prova foi que o candidato estava na faixa 4 da escala.

Na prova **161** as três notas que foram atribuídas eram discrepantes. O mesmo ocorreu com os candidatos **134**, **162** e **175**, mas nesses casos descartamos a nota discrepante como por exemplo: candidatos **175** e **162** descartamos a nota discrepante **5** e consideramos a nota do **Juiz 1** para o candidato **162** e a nota do **Juiz 1** para o candidato **175**. na decisão final. Nos outros casos, pedimos a participação de um quarto Juiz (**Juiz 4**) com maior experiência em avaliação de testes de proficiência, para corrigir a prova e atribuir a nota. Nas decisões para obtenção da nota final, consideramos a nota mais discrepante como informativo para a decisão de elevar ou baixar para a faixa adjacente.

Na prova **108** a nota atribuída pelo **Juiz 4** foi 2 e prevaleceu então esta nota.

O mesmo processo ocorreu nas provas **114** (nota 2), **120** (nota 2) e **121** (nota 3).

Com base nos dados obtidos e mostrados na figura 11, os resultados indicaram que dos dezoito candidatos que fizeram o teste escrito do EPPLE, três foram elencados na Faixa 4, seis candidatos na Faixa 3, sete na Faixa 2 e dois candidatos na Faixa 1. Nenhum candidato

foi classificado na Faixa 5 que caracteriza um nível mais alto de proficiência na habilidade escrita.

## 2.5 Escala preliminar de produção escrita

Foi necessária a elaboração de uma escala híbrida preliminar de correção do teste escrito do EPPLE, pois ainda não havia nenhuma escala para classificar os candidatos em faixas. Estes testes escritos ainda não haviam sido corrigidos e não havia ainda uma escala com descritores de avaliação escrita para nortear os avaliadores/ juízes no julgamento do desempenho do candidato como um todo, sem se ater a nenhum aspecto particular da produção do candidato (ALDERSON et al, 1995, p.107/108).

Desenvolvemos *a priori*, uma escala híbrida preliminar contendo descritores detalhados, baseada nas escalas do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER). Constatamos através de análises, que esta é uma escala mais completa e por ser utilizada como referência para a construção de escalas de testes consagrados.

As categorias da habilidade escrita que são especificadas nos descritores são:

- a) Coesão, coerência e organização textual;
- b) Conhecimento lexical, expressões idiomáticas;
- c) Precisão gramatical;
- d) Ortografia.

Estas categorias refletem o construto que achamos relevante para serem mensurados nas tarefas escritas.

Além do QCER, fizemos um recorte das escalas direcionadas à avaliação da produção escrita dos candidatos de testes de proficiência internacionais. Utilizamos as seguintes escalas como referência: *Examination for the Certificate of Proficiency in English (ECPE)*; *Language Proficiency Assessment for Teachers (LPAT)*, *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)*. Tais escalas já foram discutidas no capítulo de referencial teórico deste trabalho.

A escala híbrida preliminar do EPPLE escrito que desenvolvemos contém critérios de avaliação para classificar cada candidato em cinco faixas de proficiência em que os candidatos são elencados em seus respectivos níveis de proficiência. O nível 5 (cinco) representa a faixa mais proficiente 1 (um) a faixa menos proficiente. Embora o nível 1 (um) seja a nota mais baixa, não representa um conhecimento zero na Língua Estrangeira (LE).

Na figura 12 mostramos a escala preliminar de produção escrita.

Figura 12- Escala híbrida preliminar de produção escrita

<b>ESCALA HÍBRIDA PRELIMINAR DE PRODUÇÃO ESCRITA</b>	
<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É capaz de sintetizar informações acerca de diversos assuntos e reconstruir argumentos de forma coerente.</li> <li>▪ É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência em um estilo apropriado, com estrutura lógica conduzindo o leitor a encontrar informações significativas.</li> <li>▪ Possui comando lógico e um amplo repertório lexical incluindo expressões idiomáticas e coloquialismos.</li> <li>▪ Mantém controle e precisão gramatical consistente e uma linguagem complexa.</li> </ul>
<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É capaz de produzir textos claros, bem estruturados acerca de assuntos complexos demonstrando domínio organizacional utilizando conectores e apresentando coesão do discurso.</li> <li>▪ É capaz de escrever assuntos relevantes, expandindo e defendendo pontos de vista com argumentos lógicos e com conclusões plausíveis.</li> <li>▪ Possui um bom repertório lexical; utiliza expressões idiomáticas e coloquialismos.</li> <li>▪ Possui um alto domínio acerca da precisão gramatical com raras ocorrências de desvios.</li> </ul>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É capaz de entender o conteúdo essencial e concreto de textos complexos, incluindo discussões técnicas na sua especialidade.</li> <li>▪ 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.</li> <li>▪ Possui um bom controle gramatical cometendo pequenos deslizes e desvios, mas que são raros e podem ser facilmente corrigidos.</li> </ul>
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É capaz de produzir textos simples, com tópicos que são familiares ou de interesse pessoal, conectando elementos em uma sequência linear.</li> <li>▪ Possui vocabulário suficiente para expressar opiniões acerca da sua rotina, família, hobbies e interesses, trabalho, viagens e assuntos atuais.</li> <li>▪ Os desvios são mais recorrentes porém, consegue expressar-se com clareza.</li> </ul>
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É capaz de compreender frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas à áreas de relevância imediata.</li> <li>▪ É capaz de escrever frases simples e sentenças utilizando conectores como “e”, “mas”, e “porque”.</li> <li>▪ Possui vocabulário para se expressar acerca de situações da sua rotina.</li> <li>▪ Utiliza algumas estruturas corretamente, mas comete desvios sistemáticos como, por exemplo, não utiliza os tempos verbais na forma correta.</li> <li>▪ Possui um repertório limitado.</li> </ul>

## 2.6 Procedimentos de tratamento e análise dos dados

No percurso da avaliação dos juízes e da decisão final das faixas de proficiência que estes candidatos foram classificados, analisamos e categorizamos cada prova em relação aos desvios linguísticos produzidos pelos candidatos que realizaram o teste escrito do EPPLE tendo como base a precisão gramatical.

Segundo Borges-Almeida (2009), a categorização dos dados é um procedimento utilizado na pesquisa qualitativa para garantir a validade e confiabilidade dos resultados. Na categorização dos desvios nos baseamos em Borges-Almeida (2009) e também com base nos dados dos exames.

Após a categorização dos desvios, os dados foram agrupados por faixas de proficiência juntamente com a frequência dos desvios totais de cada faixa.

Descreveremos a seguir a segmentação das unidades e análise da precisão gramatical dos candidatos.

### 2.6.1 Segmentação em unidades

Adotamos uma unidade de análise que pode ser utilizada tanto em testes escritos quanto orais que é a *T-unit*. Segundo Hunt (1965), a *T-unit* configura-se como “uma oração independente mais todas as orações a ela subordinadas”.

Lazaraton (2002, apud Borges-Almeida 2009) afirma que, a unidade de análise para investigar uma língua é uma decisão fundamental por parte do pesquisador.

A identificação de uma unidade de investigação é de grande relevância para a análise do corpo de um texto. O foco neste estudo é a precisão gramatical que é um elemento morfossintático. Justifica-se, portanto, a adoção da unidade de análise *T-unit* por configurar-se como uma unidade de natureza tipicamente sintática e por ter um conceito estritamente gramatical e escrito (CROOKES, 1990; BORGES-ALMEIDA, 2009).

Após a identificação das *T-units*, segmentamos o texto do teste e depois identificamos os desvios. Abaixo temos o exemplo do trecho de um teste escrito do EPPLE:

*The author supports his theory by explaining that researchers and scholars have not come to a consensus yet as to how important teaching pronunciation is. He mentions that, though some current researches suggest that teachers can hardly help their students improve their speaking skills ,*

*others say that the teacher can actually make a great difference in certain aspects, such as linking of pronunciation with listening practice.*

Neste outro exemplo mostramos como selecionamos os desvios e segmentamos as *T-units*:

The author supports his theory by explaining that researchers and scholars have not come to a consensus~ yet as to how important teaching pronunciation is. ] He mentions that, though some current researches suggest that teachers can hardly help their students improve their speaking skills, others say that the teacher can actually make a great difference in certain aspects, such as linking of pronunciation with listening practice. ]

Em seguida marcamos os desvios produzidos pelos candidatos e posteriormente os categorizamos.

Finalmente contamos as *T-units* de cada prova escrita do EPPL, o número de palavras e os desvios cometidos. Essas frequências foram empregadas no cálculo das medidas quantitativas de precisão gramatical que será abordado na próxima seção.

## **2.6.2 Análise qualitativa da precisão gramatical**

Após definirmos os tipos de desvios que foram tratados neste estudo é relevante considerar que os candidatos que se submeteram ao EPPL foram avaliados na sua precisão gramatical. É importante esclarecer que somente os desvios gramaticais serão considerados para análise dos dados sem nos atermos à pontuação.

Os testes escritos do EPPL foram analisados e categorizados em relação aos desvios linguísticos produzidos pelos candidatos que realizaram as provas. A precisão gramatical está diretamente relacionada às formas linguísticas e à ausência de desvios nessas formas e constitui o principal fator para um avaliador atribuir uma nota ao candidato em vários níveis de proficiência (BORGES-ALMEIDA, 2009; BUSNARDI, 2012; IWASHITA, 2010).

Os desvios encontrados em uma avaliação escrita incluem problemas com o vocabulário e problemas gramaticais (POLIO, 1997).

Ao fazermos o levantamento e categorização dos desvios nos baseamos nas categorias de Borges-Almeida (2009), e as adaptamos para o teste escrito como mostra a tabela 01.

<b>SIGLA</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
<b>adj</b>	<b>adjetivo</b>
<b>adv</b>	<b>advérbio</b>
<b>art</b>	<b>artigo</b>
<b>aux</b>	<b>verbo auxiliar</b>
<b>comp</b>	<b>estrutura do comparativo</b>
<b>conc</b>	<b>concordância</b>
<b>conj</b>	<b>conjunção</b>
<b>fut</b>	<b>tempo verbal futuro</b>
<b>If-clau</b>	<b>condicional</b>
<b>incont</b>	<b>contável ou incontável</b>
<b>inter</b>	<b>estrutura de interrogativa</b>
<b>lex</b>	<b>seleção lexical inadequada</b>
<b>lm</b>	<b>emprego da língua materna</b>
<b>maiusc</b>	<b>letra maiúscula</b>
<b>ord</b>	<b>inversão de ordem de palavras</b>
<b>partc</b>	<b>particípio passado</b>
<b>pasd</b>	<b>tempo verbal passado</b>
<b>perf</b>	<b>aspecto perfeito</b>
<b>plu</b>	<b>plural</b>
<b>plu-irr</b>	<b>plural irregular</b>
<b>pos-case</b>	<b>caso possessivo</b>
<b>prep</b>	<b>preposição</b>
<b>pres</b>	<b>tempo verbal presente</b>
<b>prog</b>	<b>aspecto progressivo</b>
<b>pro-pos</b>	<b>pronome ou adjetivo possessivo</b>
<b>pro-suj</b>	<b>pronome sujeito</b>
<b>ort</b>	<b>ortografia</b>
<b>there</b>	<b>there is /there are</b>
<b>to be</b>	<b>verbo to be</b>

*Tabela 01 – Categorias de desvios*

É importante ressaltar que os desvios encontrados nos dados dos testes escritos foram, na maioria, os mesmos encontrados por Borges Almeida (2009) nos dados orais, por isso nos baseamos totalmente nos seus dados.

Além dos desvios gramaticais encontrados, o quadro apresenta mais quatro categorias diferentes que são: (a) desvios de ortografia, (b) seleção lexical inadequada, (c) emprego da língua materna e (d) uso da letra maiúscula.

Dessa forma, fizemos um levantamento dos desvios cometidos por cada candidato através de uma correção de cada teste. Após esse processo, esses desvios foram separados por categorias e fizemos a contagem da frequência de cada uma. Em seguida geramos um gráfico

para cada candidato para facilitar a visualização da frequência de desvios por candidato e quantidade de ocorrências. Esses gráficos serão mostrados no próximo capítulo.

### 2.6.3 Decisões sobre o efeito do método

O desvio em digitação foi tratado separadamente por não categorizar-se como um desvio em precisão gramatical. Esse tipo de ocorrência pode acontecer por interferência do método de aplicação do exame como foi discutido no referencial teórico.

Por tratar-se de um teste escrito realizado na modalidade eletrônica, tivemos que levar em consideração a “competência digital” dos participantes.

Como exemplos temos a ocorrência de um desvio que pode ser considerado erro de digitação (a), como no caso do trecho do teste do candidato 161:

*“ that example is merely an **illustrion**”*

De acordo com Silva (2014), fica claro para o pesquisador que o candidato tem conhecimento da grafia correta da palavra “*illustration*”, porém deve-se levar em consideração fatores como nervosismo, a falta de habilidade ao utilizar recursos tecnológicos, preocupação com o fator tempo, dentre outros.

Um outro exemplo é a produção do candidato 165:

*“in the area of improving student's **pronunciation**...”*

*“teachers improved both their **pronunciation** and listening”*

*“an efficient way of teaching **pronunciation**”*

*“...that there are **researches**...”*

*“From a second **reasearch**...”*

Este candidato registra a palavra incorretamente, mas posteriormente a mesma palavra aparece na sua produção escrita de forma correta. Não consideramos um desvio, mas talvez uma falta de atenção. Na palavra “*research*”, primeiramente este candidato digita corretamente e posteriormente, devido à proximidade das teclas “a” e “s”, ele comete o desvio em digitação.

Trazemos abaixo (figura 13), o teclado do computador para facilitar a visualização do teclado e a posição dos caracteres.

Figura 13 - Teclado de computador



Podemos ver claramente no teclado a proximidade das teclas “a” e “s”.

## 2.7 Análise quantitativa

Adotamos nesta pesquisa uma unidade de análise tipicamente sintática que é utilizada na análise de dados escritos e orais que é a *T-unit* (BORGES-ALMEIDA, 2009). Segundo Hunt (1965) a *T-unit* é uma oração independente mais todas as orações a ela subordinadas.

A análise quantitativa levou em consideração a frequência dos desvios e das categorias bem como os índices das unidades sem desvios e de desvios por unidade. Iwashita (2010) em seus estudos também utilizou a *T-unit* como unidade de análise de desvios por *T-unit* e *T-unit* sem desvios para a precisão gramatical.

Borges-Almeida (*op.cit.*) utilizou em sua tese de doutorado os seguintes índices de desvio por unidade que representa a média de desvio ocorrido por *T-unit*. Essa média é calculada da seguinte forma:

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

O índice unidade-sem-desvio é calculado de acordo com a seguinte fórmula:

$$\text{Índice unidade – sem – desvio} = \frac{\text{frequência de } T - \text{units sem desvio}}{\text{frequência de } T - \text{units}}$$



Estes índices serão mostrados no próximo capítulo em que apresentamos os resultados, a análise dos resultados e a discussão dos mesmos.

Neste capítulo apresentamos a metodologia adotada nesta pesquisa.

Tratamos primeiramente da natureza da pesquisa trazendo os procedimentos de coleta de dados, o contexto e a amostragem da pesquisa.

Posteriormente mostramos as escalas de proficiência as quais nos baseamos para a construção da escala preliminar de avaliação do teste escrito do EPPLE. Mostramos a versão preliminar e como procedemos para a análise dos dados obtidos.

No capítulo III apresentamos a análise e a discussão dos resultados.

## CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados da análise sobre precisão gramatical desta pesquisa. A análise dos dados deu-se da seguinte forma: primeiramente fizemos a contagem da frequência dos desvios totais e categorizamos os desvios gramaticais dos testes do EPPLE-inglês escrito. Em seguida fizemos um levantamento dos desvios cometidos por cada candidato nas diferentes faixas em que cada um foi elencado pelos juízes/avaliadores. Após esse levantamento, discutimos os resultados em cada faixa de proficiência para a qual cada candidato foi classificado em relação à precisão gramatical.

### 3.1 Precisão gramatical

Nesta seção apresentamos a análise dos desvios gramaticais totais e os tipos de desvios cometidos por cada candidato em cada faixa de proficiência.

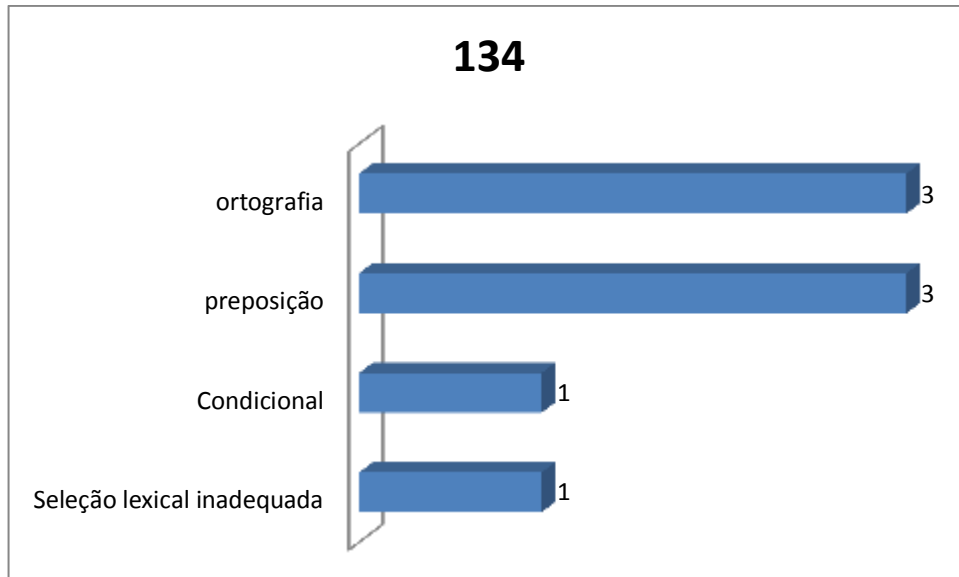
As categorias dos desvios já foram apresentadas no capítulo metodológico, porém, ressaltamos que os desvios que investigamos não foram previamente selecionados, mas foram levantados de acordo com o constituinte afetado e também nos baseamos na pesquisa de Borges-Almeida (2009).

Apresentamos a seguir os desvios cometidos em cada faixa de proficiência.

#### 3.1.1 Faixa 4

Na faixa 4 temos três candidatos : candidato 134, 160 e 161.

O candidato 134 apresenta oito desvios distribuídos entre quatro tipos de desvios gramaticais. Dentre esses quatro tipos de desvios, temos alguns relevantes por serem os mais recorrentes, que são: preposição ( $f = 3$ ) e ortografia ( $f = 3$ ). Os outros desvios ocorreram somente uma vez no teste escrito deste candidato que são seleção lexical inadequada e condicional (figura 14).



**Figura 14** - Frequência de desvios do candidato 134 no teste escrito do EPPLE

Os excertos abaixo ilustram os desvios cometidos pelo candidato 134 em ortografia. O candidato cometeu desvios nas palavras *assistent* e *actitvitie* (*assistant* e *activities*) são as formas corretas.

#### **Excerto 01 - teste 134**

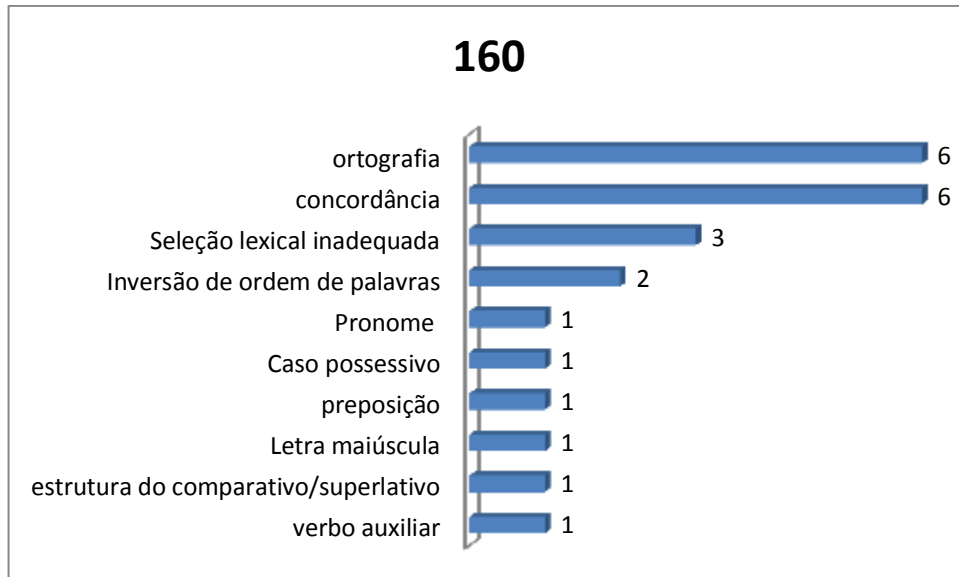
*The teacher who takes the role of an assistent~, making students aware of pronunciation issues along the use of language.*

#### **Excerto 02 - teste 134**

*As you are certainly aware of my previous actitvitie ~ and interest in the area, I thought I should ask your permission to be excused from the activities during the period mentioned above.*

Nas correções dos desvios cometidos pelo candidato 134, marcamos com um grifo simples seguido do sinal til (~).

No teste 160 temos um escopo de dez tipos de desvios com uma frequência ( $f = 23$ ). Os desvios mais frequentes foram em ortografia ( $f = 6$ ), concordância ( $f = 6$ ), na seleção lexical inadequada ( $f = 3$ ) e outros com ( $f = 1$ ) que são: pronome, verbo auxiliar, estrutura do comparativo, letra maiúscula, inversão de ordem de palavras, preposição e caso possessivo (figura 15).



**Figura 15** - Frequência de desvios do candidato 160 no teste escrito do EPPL

O excerto 03 do teste 160 ilustra alguns desvios cometidos pelo candidato em concordância verbal (*the differences among students... is*), na falta do artigo no início da frase (*Adjective qualify...*) *An adjective qualifies...*, no acréscimo do *-s* da terceira pessoa do singular (*Adjective qualify*), em seleção lexical inadequada (*the name*) em vez de *the noun*. O excerto 04 ilustra desvios em ortografia (*Past continuas*) *Past continuous* e em concordância (*are*) em que o correto é *is*.

#### **Excerto 03 - teste 160**

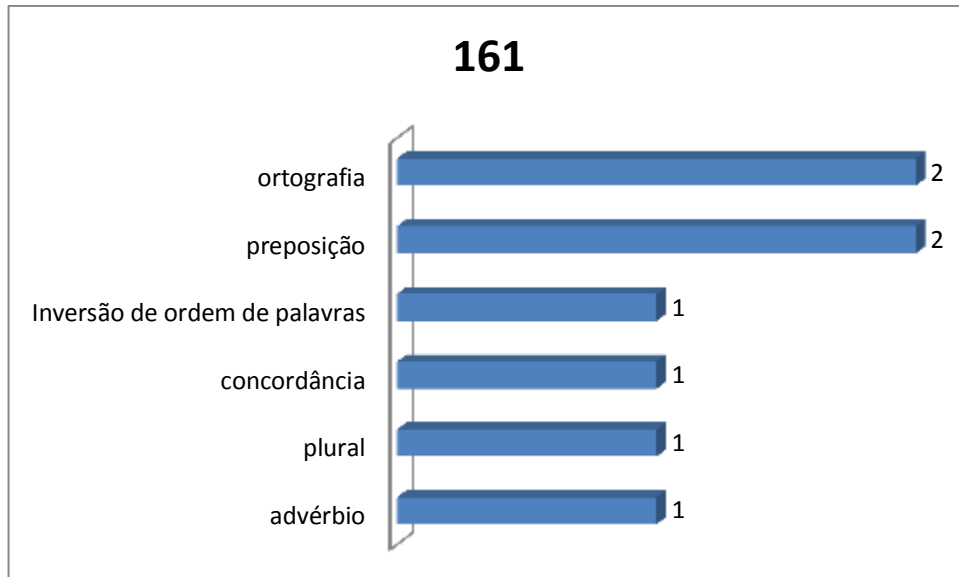
*...such as, the differences among students concerning motivation, is~ what I've been looking for...*

*Adjective~ qualify the name~, in this case, crises are frenquent~.*

#### **Excerto 04 - teste 160**

*Past continuas~ are~ for actions that were happening in the past and were interupeted~ by another action.*

O candidato 161 apresenta escopo de seis tipos diferentes de desvios e uma frequência de oito desvios ( $f = 8$ ). Este candidato encontra problemas com desvios ortográficos ( $f = 2$ ) seguido de uso de preposição ( $f = 2$ ). A ocorrência dos outros desvios foi mínima ( $f = 1$ ) em advérbio, plural, conjugação e inversão de ordem de palavras (figura 16).



**Figura 16** - Frequência de desvios do candidato 161 no teste escrito do EPPLE

O excerto 04 ilustra alguns dos desvios ortográficos cometidos pelo candidato como por exemplo: *consesus* (*consensus*) e *atending* (*attending*) e o excerto 05 mostra desvios em preposições *on* onde deveria ser *in*.

#### **Excerto 04 - teste 161**

*The author supports his theory by explaining that researchers and scholars have not come to a consesus~ yet ...*

*I will be atending~ a seminar in India...*

#### **Excerto 05 - teste 161**

*...that the action started in the past and it is still happening or it is echoing on~ the present...*

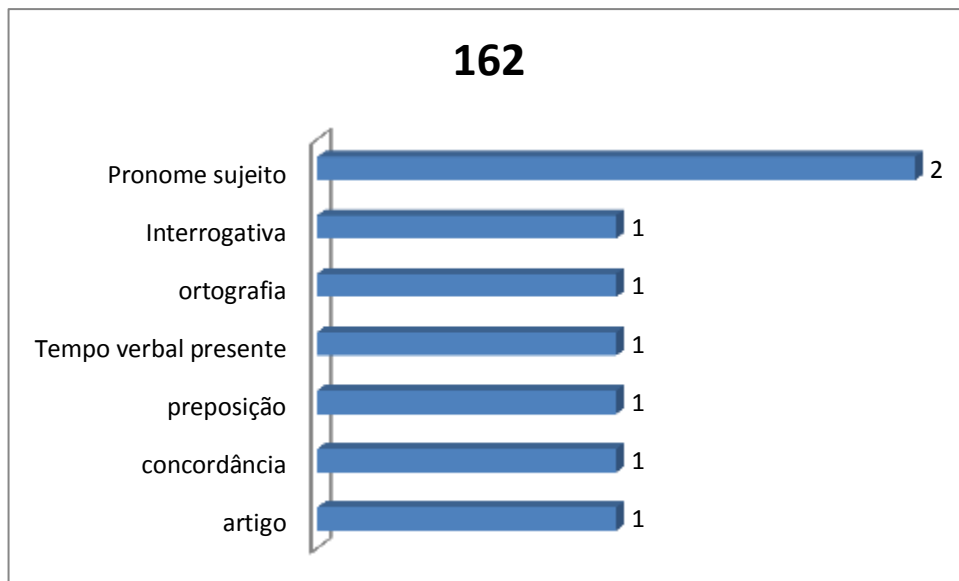
*The second mistake is that the verb “use” makes no sense on~ this context.*

Dessa forma, os desvios mais frequentes encontrados na faixa 4 são em ortografia, concordância verbal e preposição.

### 3.1.2 Faixa 3

Nesta faixa temos os candidatos 162, 163, 165, 170, 175 e 121.

O candidato 162 apresenta escopo de sete tipos diferentes de desvios e uma frequência (f = 8). Os dados revelam que esse candidato encontra alguns problemas com pronome sujeito (f = 2) seguido de preposição (f = 1) e os outros desvios que ocorrem só uma vez na produção escrita: artigo, concordância, ortografia e estrutura de interrogativa (figura 17).



*Figura 17 - Frequência de desvios do candidato 162 no teste escrito do EPPLE*

O excerto 06 ilustra um desvio cometido em ortografia *happenend* (*happened*) e o excerto 07 apresenta um desvio em preposição *of it* (*in it*). Neste caso o candidato poderia omitir a preposição e o pronome objeto *in it* e finalizar a sentença somente com o verbo *participate* (*I really want to participate*).

#### **Excerto 06 - teste 162**

*You need to use the Present Perfect Tense because you are talking about something that happenend~ in the past and still has an influence in the present time.*

#### **Excerto 07 - teste 162**

*There will be a seminar at the University of Hyderabad, India, and I really want to participate of it.~*

O candidato 163 apresenta escopo de sete tipos de desvios e uma frequência ( $f = 8$ ). O desvio que mais se destaca em sua produção escrita, por ser o mais recorrente é relativo à preposição ( $f = 2$ ) (figura 18).



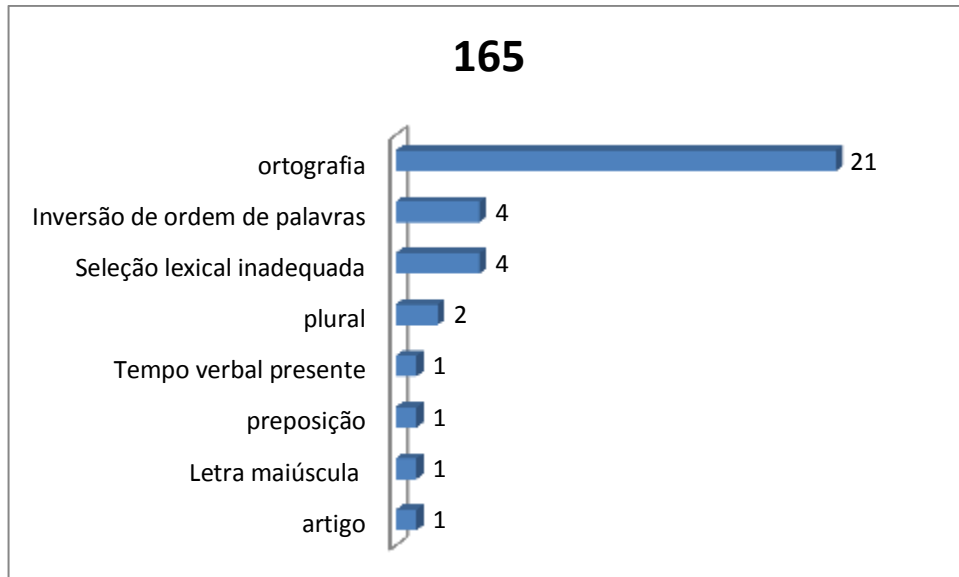
**Figura 18** - Frequência de desvios do candidato 163 no teste escrito do EPPLE

O excerto 08 ilustra os desvios cometidos pelo candidato 163 na produção escrita do EPPLE-inglês escrito que é na estrutura do comparativo em que ele primeiramente comete o desvio *more clear (clearer)* e logo em seguida escreve corretamente a forma comparativa do adjetivo *easy (easier)*.

#### **Excerto 08 - teste 163**

*It is necessary to change the order of some terms in the sentence to make it more clear~ and easier to understand.*

O candidato 165 apresenta escopo ( $f = 35$ ) com nove tipos de desvio em que os problemas mais frequentes estão relacionados à ortografia ( $f = 21$ ), inversão de ordem de palavras ( $f = 4$ ), seleção lexical inadequada ( $f = 4$ ), uso do plural ( $f = 2$ ) (figura 19).



**Figura 19** - Frequência de desvios do candidato 165 no teste escrito do EPPLE

O excerto 09 ilustra os desvios cometidos pelo candidato 165 em ortografia que teve uma frequência mais alta. Na palavra *author* (*autor e autes*), ocorreram três episódios do mesmo desvio no teste escrito deste candidato, como mostrado abaixo. No excerto 10 podemos observar o desvio ortográfico na palavra *research* (*reasearch*) seguido de duas ocorrências de desvio em ortografia na palavra *beginning* (*begining e beginig*) ilustrado no excerto 11.

#### **Excerto 09 - teste 165**

*the autor~ supports that the usefulness of improving student's pronunciation is a very debated theme using information from recent researches.*

#### **Excerto 10 - teste 165**

*From a second reasearch~ point of view, the autor~ shows: that teaching suprasegmental phenomena, linking sounds and listening practice can make a huge difference...*

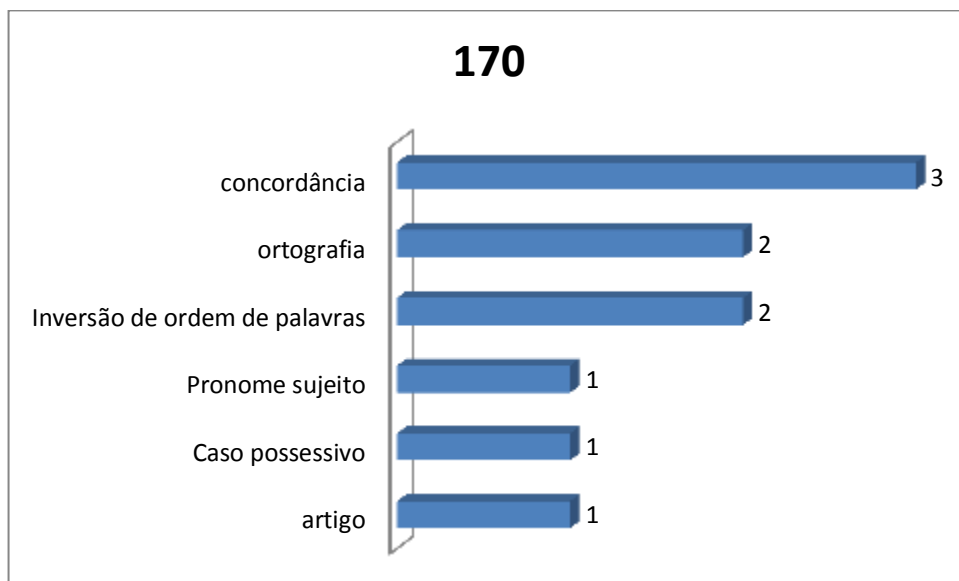
#### **Excerto 11 - teste 165**

*In tehe~ begining~ of the paragraph, the autes~ talks about his own opinion about the theme,...*



*The mistake in the referred sentence can be corrected by adding **THERE** to the beginig~ of 'will be more desperate people.*

O candidato 170 apresenta escopo de seis tipos de desvios, com uma frequência (f = 10). Três tipos de desvio se destacam: concordância verbal (f = 3), ortografia (f = 2) e inversão de ordem de palavras (f = 2) seguido de artigo, caso possessivo e pronome sujeito que apresentam (f = 1) (figura 20).



**Figura 20** - Frequência de desvios do candidato 170 no teste escrito do EPPLE

Os excertos 12 e 13 ilustram alguns dos desvios cometidos pelo candidato 170 em ortografia com duas ocorrências da palavra *techinical* (*technical*) e em concordância verbal *it happen* em que deveria ser (*it happens*) por tratar-se de terceira pessoa do singular no tempo presente.

### **Excerto 12 - teste 170**

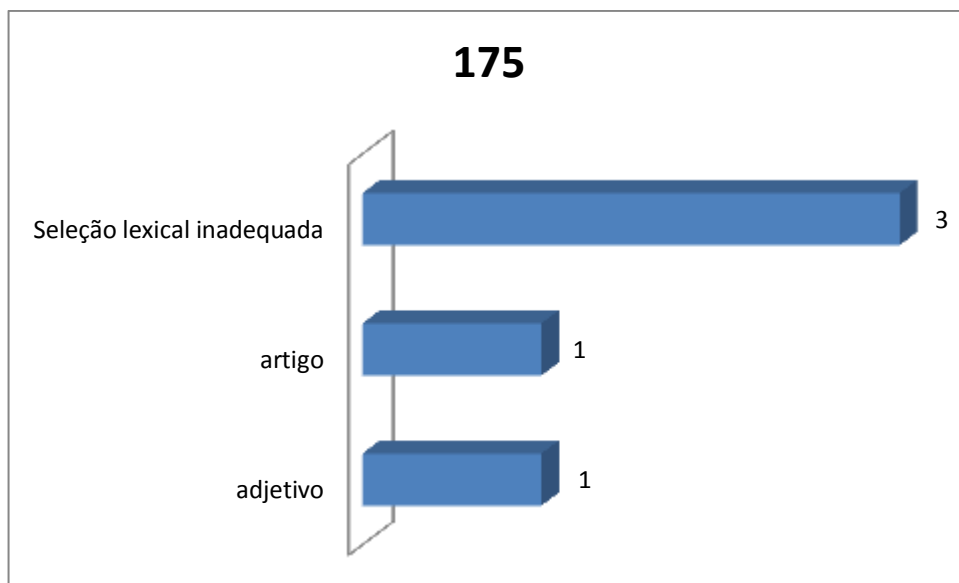
*I will need to be absent for two weeks in order to attend a seminar on Language teaching of General English and Technical ~ English, at the University of Hyderabad.*

*I am taking into consideration your desire to develop a Technical~ English course in our school, which would be destined to professionals from different scientific areas.*

### Excerto 13 - teste 170

*This kind of course is extremely important and we need to make it happen~...*

O candidato 175 apresenta um escopo de três tipos de desvio com uma frequência bem inferior dos outros candidatos desta faixa ( $f = 5$ ). Os problemas encontrados no teste deste candidato foram: seleção lexical inadequada ( $f= 3$ ), artigo e adjetivo ( $f = 1$ ) (figura 21).



**Figura 21** - Frequência de desvios do candidato 175 no teste escrito do EPPL

O excerto 14 ilustra desvio em seleção lexical inadequada *pronunciate* em que a forma correta é o verbo *pronounce*.

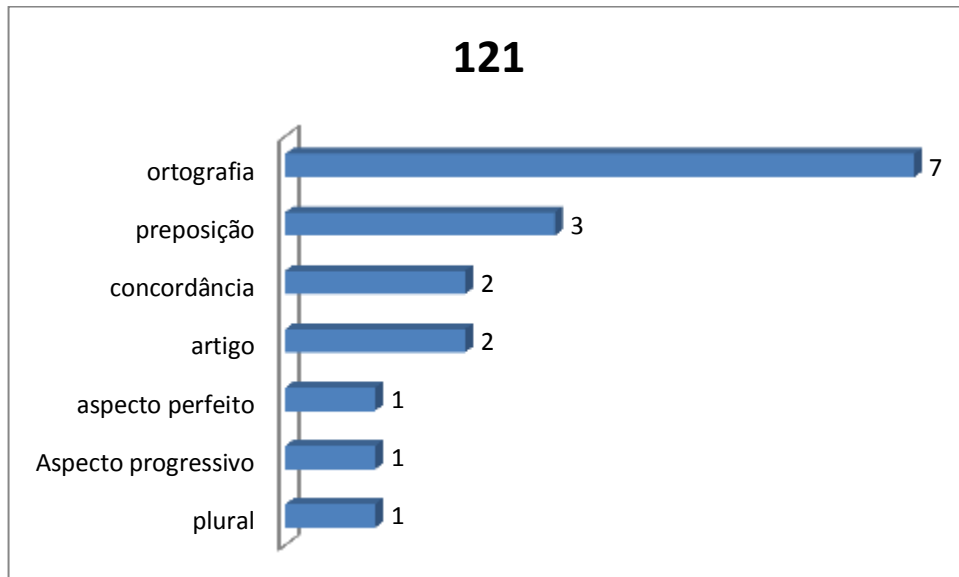
### Excerto 14 - teste 175

*He compares different opinions about the subject. According to some of the current research ~ the teacher can actually teach the students how to pronunciate ~properly.*

*We could see if all students can learn how to pronunciate~ and how teachers can act in order to help them in doing so.*

O candidato 121 apresenta escopo de sete desvios com uma frequência ( $f = 17$ ). O desvio que mais se destaca em sua produção escrita é relativo à ortografia ( $f = 7$ ), seguido de desvios em preposição ( $f = 3$ ), em artigo ( $f = 2$ ) e em concordância verbal ( $f = 2$ ). Outras

categorias de desvios apresentam ( $f = 1$ ) que são plural, aspecto progressivo e aspecto perfeito (figura 22).



**Figura 22** - Frequência de desvios do candidato 121 no teste escrito do EPPL

O excerto 15 apresenta desvios cometidos pelo candidato 121 que são relacionados à ortografia *double* (a forma correta é *double*) e neste mesmo parágrafo ocorrem dois desvios em concordância verbal *stablishes* e *develops* em que o sujeito – *teacher and student*- não se encontra da terceira pessoa do singular. O correto é *stablish* e *develop*.

### **Excerto 15 - teste 121**

*The expression highlighted comes back to the principal idea in the other paragraph, which states that pronunciation should be taught and learned in a double~ act between teacher and student, who stablishes goals and develops individual skills, needed to be a competent user of the language.*

Os desvios mais encontrados na faixa 3 foram apresentados acima e as suas maiores ocorrências são em ortografia.

### 3.1.3 Faixa 2

Os candidatos da faixa 2 são: 166, 108, 114, 115, 118, 119 e 120.

O candidato 166 apresenta escopo de onze tipos de desvios diferentes e uma frequência de 27 desvios cometidos na produção escrita. Ao olharmos atentamente para esses desvios podemos perceber que este candidato apresenta problemas em seleção lexical inadequada ( $f = 6$ ), em ortografia ( $f = 5$ ), preposição ( $f = 5$ ), concordância verbal ( $f = 2$ ), pronome ( $f = 2$ ) e verbo modal ( $f = 2$ ). Outros desvios, adjetivo, artigo, desvio de difícil compreensão, advérbio e pronome sujeito apresentam ( $f = 1$ ) (figura 23).

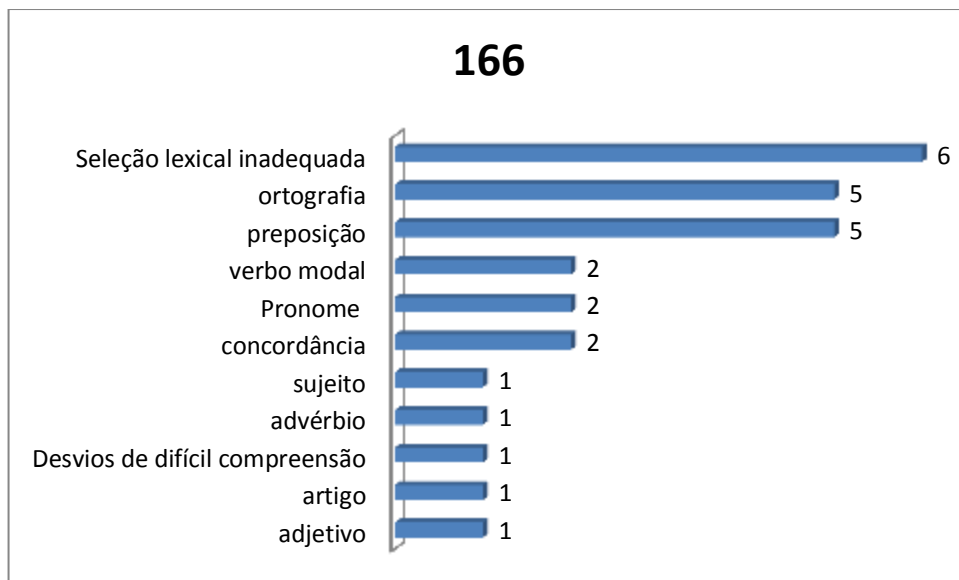


Figura23 - Frequência de desvios do candidato 166 no teste escrito do EPPLE

O excerto 16 mostra exemplos de desvios em seleção lexical inadequada em que o candidato utiliza o termo *verbal tense* ao invés de *verb tense*. *Verbal* em inglês indica o que é falado, não escrito enquanto o tempo verbal - *verb tense* - indica as formas verbais expressadas pelos verbos no presente, passado ou futuro. No excerto 17 encontramos dois problemas de seleção lexical inadequadas (*coordination e subordination*), que corretamente é *coordinate clause e subordinate clause*. O excerto 18 ilustra uma ocorrência em ortografia *countires (countries)*.

### Excerto 16 - teste 166

*Of course, there is no big problem with the verbal~ tense, it is just an observation for developing your writing skill.*

### Excerto 17 - teste 166

*...“but” always has a comma before it when it is placed in a coordination or subordination~.*

### Excerto 18 - teste 166

*Some European countires~ used to be powerful, but they have lost their influence a long time ago, like Spain and Portugal.*

O candidato 108 apresenta escopo de onze tipos de desvios com uma frequência (f = 24). Os desvios que mais se destacam são relativos à inversão de ordem de palavras (f = 6), concordância verbal (f = 6), tempo verbal presente (f = 5), preposição (f = 2), seleção lexical inadequada (f = 2), estrutura do comparativo (f = 2) e as demais categorias: ortografia, pronome, *there is/there are*, verbo *to be*, aspecto perfeito e contável ou incontável com (f = 1) (figura 24).

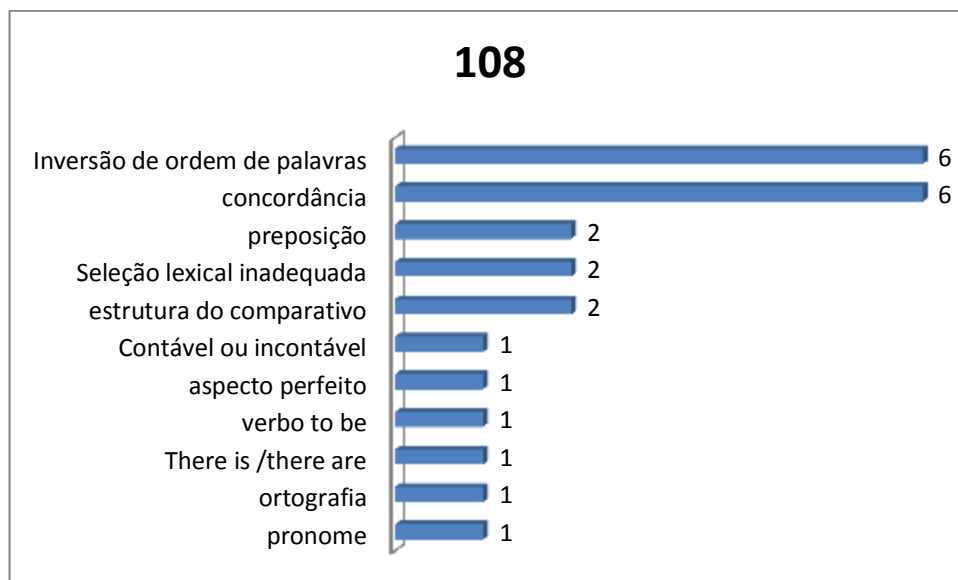


Figura 24 - Frequência de desvios do candidato 108 no teste escrito do EPPL

O excerto 19 ilustra os desvios cometidos em concordância verbal do verbo no tempo presente na terceira do singular – *The author support* (a forma correta é : *The aurhor supports...*) e na terceira pessoa do plural - ... *there are some researches that suggests...* (a

forma correta é: *...there are some researches that suggest...*). O excerto 20 mostra desvios em inversão de ordem de palavras como: *.. pronunciation´s student...(student´s pronunciation)* e *I just have found...*, a posição correta da palavra *just* é entre o verbo auxiliar *have* e o particípio passado *found* (*I have just found...*).

### Excerto 19 - teste 108

The author support ~his idea of the usefulness of teaching pronunciation being a debate because he says that there are some researches that suggests~ that teachers can´t make the students learn the right pronunciation...

### Excerto 20 - teste 108

The specific objective of the study is to propose that the teacher and the student have to participate together in the total learning process and be actively involved to make the pronunciation´s student ~ better.

*I just have ~found a great opportunity for me and for the school...*

O candidato 114 apresenta escopo de 11 tipos de desvio (f = 11), mas com uma frequência de (f = 53). As categorias de desvios de maior ocorrência são: ortografia (f = 13), seleção lexical inadequada (f = 10), artigo (f = 7), preposição (f = 7), concordância verbal (f = 5), caso possessivo (f = 4). A essas categorias seguem-se desvios em plural (f= 2), pronome (f = 2), inversão de ordem de palavras (f=2) e outros com (f = 1), estrutura do comparativo, (figura 25).

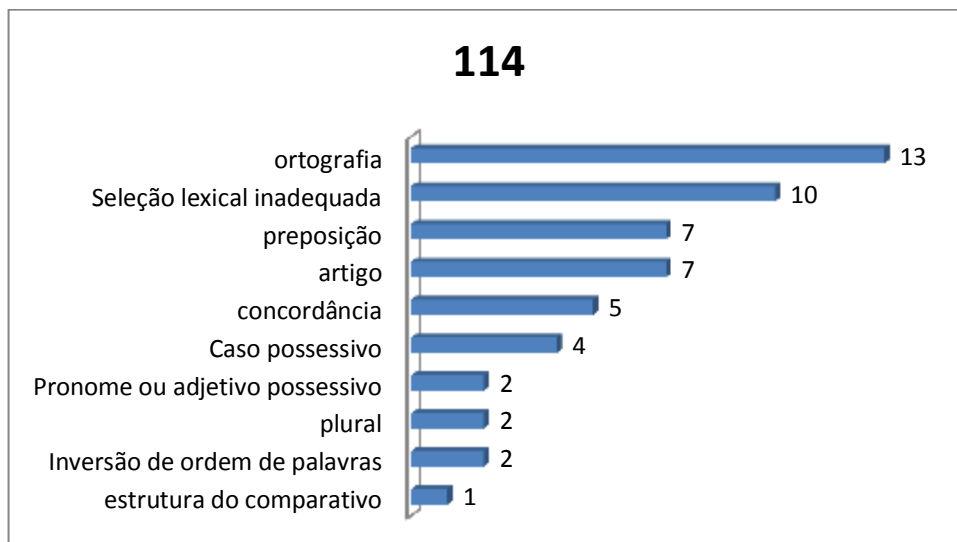


Figura 25 - Frequência de desvios do candidato 114 no teste escrito do EPPLE.

O excerto 21 ilustra desvios cometidos pelo candidato 114 que englobam categorias de uso inadequado de ortografia *includng (including)* e seleção lexical inadequada *pronunciating (pronunciation)*. O excerto 22 ilustra um desvio em preposição em que o candidato omitiu o uso da preposição *for – ask for permission -*, outro desvio em ortografia *permiton (permission)* e no uso do artigo indefinido *a important (an important)* em que o artigo *a* é usado antes de som de consoante e o artigo *an* antes de som de vogal.

**Excerto 21 - teste 114**

*In this model and other ones that came after Audiolingualism, it was not considered as the most important issue to follow rules includng ~ pronunciating ~ rules from standard English.*

**Excerto 22 - teste 114**

*I'm writing to you to ask permiton ~ to be absent at work. I need to go to a important ~ seminar about Language teaching.*

O candidato 115 comete doze tipos de desvios diferentes com uma frequência de 25 (f = 25). Podemos destacar problemas com ortografia (f = 5), concordância verbal (f = 5), inversão de ordem de palavras (f = 3), pronome (f = 2), artigo (f = 2), seleção lexical inadequada (f = 2), tempo verbal passado (f = 2), adjetivo, tempo verbal passado e presente apresenta a mesma frequência (f = 2). As demais categorias apresentam baixa frequência (f = 1) que são: emprego da língua materna, adjetivo, plural, caso possessivo e preposição (figura 26).

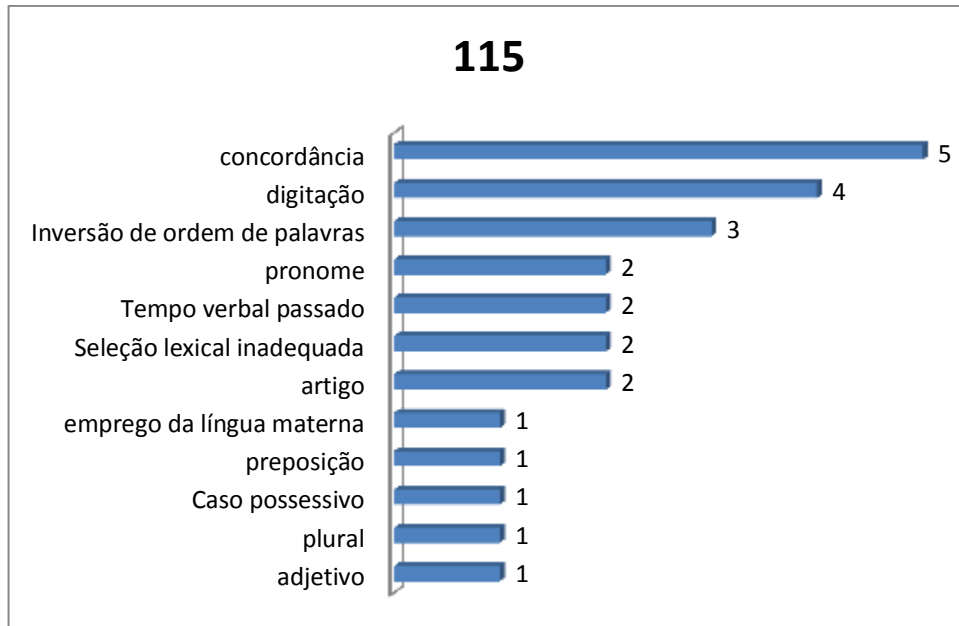


Figura 26 - Frequência de desvios do candidato 115 no teste escrito do EPPL

O excerto 23 ilustra os desvios cometidos pelo candidato 115 englobando emprego da língua materna *ideia* (*idea*) e caso possessivo *students's* (*students'*) e uso indevido de plural na palavra *others* (*other*), pois na frase ela tem a função de adjetivo, e na língua inglesa adjetivos não são usados no plural. No excerto 24 temos vários exemplos de desvios cometidos em uma mesma sentença que são: artigo *a important* (*an important*), o artigo indefinido *a* é usado antes de som de consoante e o artigo indefinido *an* é usado antes de som de vogal. Outro exemplo é de dois desvios cometidos em ortografia que são *oportunit* (*opportunity*) e *seminary* (*seminar*), a posição do advérbio *also* que deve se localizar antes do verbo *help* (*can also help*) e um desvio em concordância *can helps* (*can help*) depois do modal *can* o verbo é utilizado na forma infinitiva.

### Excerto 23 - teste 115

*The author supports the ideia~ that “the usefulness of teaching pronunciation is a widely debated subject” saying that many researches are in conflit~ because some of them think that the teacher can make little difference in improving the students's~ pronunciation and others~ researches think that the teacher can make a noticeable difference.*



### Excerto 24 - teste 115

*I have found a ~ information about a seminar in India and I think this seminar is a good oportunit ~ to visit this interesting country and also~ it can helps~ my work in the school because the seminary~ is going to be about the Language Teaching*

O candidato 118 apresenta um resultado bem diferente dos demais. O escopo dos desvios é consideravelmente menor: seis tipos e uma baixa frequência (f = 10). Contrariamente aos outros candidatos, o candidato 118 apresenta apenas um desvio em ortografia, mas apresenta problemas com o uso do artigo (f = 3), seleção lexical inadequada (f = 2), concordância (f = 2) e outros desvios com (f = 1) que são inversão de ordem de palavras, caso possessivo e ortografia (figura 27).

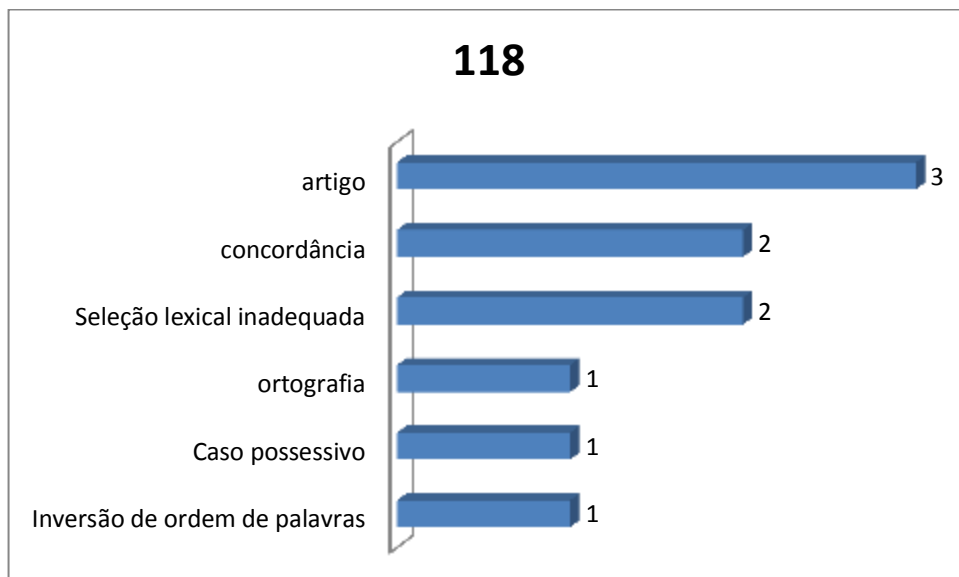


Figura 27 - Frequência de desvios do candidato 118 no teste escrito do EPPL

No excerto 25 ilustramos os desvios cometidos pelo candidato 118 no uso do artigo em que o artigo definido *the* é omitido na sentença *that teacher (that the teacher)* e *it's "widely debated subject* em que o artigo indefinido *a* é também suprimido (*it's a "widely debated subject*) e no excerto 26 exemplificamos o único desvio cometido por esse candidato em ortografia *uncapable (incapable)*.

**Excerto 25 - teste 118**

*The author uses a research saying that ~ teacher can make a noticeable difference, with listening activities for example.*

*That's why the author believes it's ~ "widely debated subject".*

**Excerto 26 - teste 118**

*That makes me uncapable ~ of going without your permission.*

O candidato 119 comete 20 desvios em sete categorias diferentes, sendo eles em ortografia (f= 4), concordância (f = 4), preposição (f = 4), seleção lexical inadequada (f = 3), artigo (f= 2), caso possessivo (f = 2) e plural (f = 1) ( figura 28).

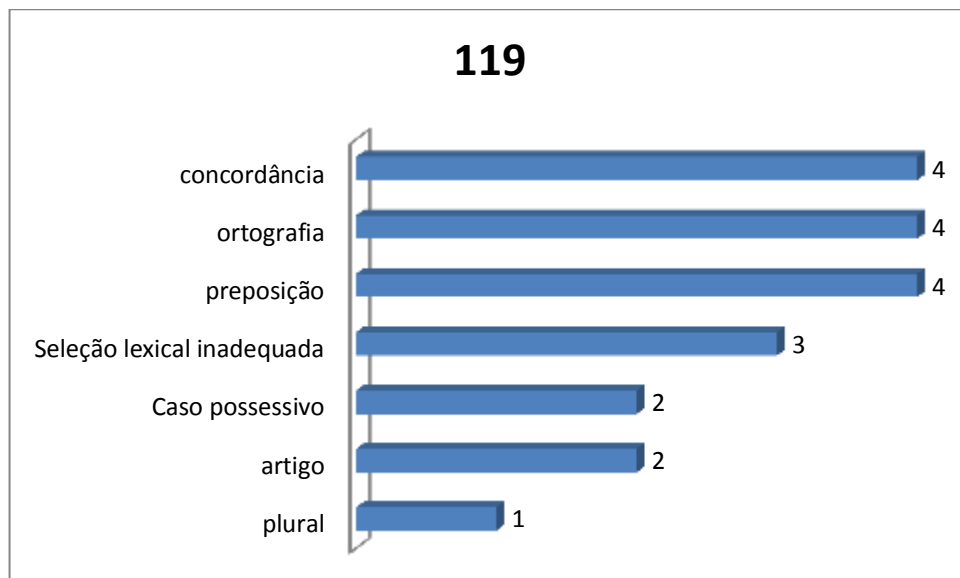


Figura 28 - Frequência de desvios do candidato 119 no teste escrito do EPPLE

O excerto 27 demonstra duas ocorrências em concordância verbal na terceira pessoa do singular: *the teacher have...* (...*the teacher has...*).

**Excerto 27 - teste 119**

*About the meaning of a "speech coach" we can say that the teacher have~ to be a linguistic model in foreign language classes, rather than a mere checker of pronunciation. What is more, the teacher have~ to be engaged in verbal interactions to provide the input of the students acts in pronunciation.*

O candidato 120 apresenta escopo de nove tipos de desvios e frequência (f = 33). A maior ocorrência de desvios é em ortografia (f = 12), seguidos de desvios em concordância verbal (f = 9), aspecto progressivo (f = 4), plural (f = 2), uso de letra maiúscula (f = 2) e outros desvios com (f = 1) que são seleção lexical inadequada, caso possessivo, pronome ou adjetivo e inversão de ordem de palavras (figura 29).



Figura 29 - Frequência de desvios do candidato 120 no teste escrito do EPPL

O excerto 28 ilustra os desvios cometidos em ortografia (*specif* em vez de *specific* e *object* em vez de *objective*). O excerto 29 mostra desvios em concordância verbal *Some studies says (say)*, este desvio é cometido duas vezes na mesma sentença e outro desvio em *listenings activities (listening activities)*, em que a palavra *listening* exerce a função de adjetivo e o uso do plural em adjetivos na língua inglesa é considerado um desvio gramatical.

### Excerto 28 - teste 120

*The specif ~ object ~ is to discover if pronunciation can be taught, and if it's possible, how the teacher would do it.*

### Excerto 29 - teste 120

*Some studies says ~ that the teacher has no valid influence in pronunciation, and on the other hand, some studies says ~ that teachers can make a huge difference if they conect ~ the pronunciation with listenings ~ activities.*

Os desvios com frequência mais alta na faixa 2 são em ortografia, preposição, artigo, concordância verbal, seleção lexical inadequada e inversão da ordem das palavras.

#### 3.1.4 Faixa 1

Na faixa 1 temos dois candidatos : 112 e 169.

O candidato 112 apresenta 12 tipos de desvios com uma frequência (f = 37). Destacamos problemas em ortografia (f = 7), concordância (f = 7), em preposição (f = 6), seleção lexical inadequada (f = 7), pronome ou adjetivo (f = 3), caso possessivo (f = 2), e outros que tiveram somente uma ocorrência tais como: artigo, tempo verbal passado, plural, pronome sujeito e emprego da língua materna (figura 30).

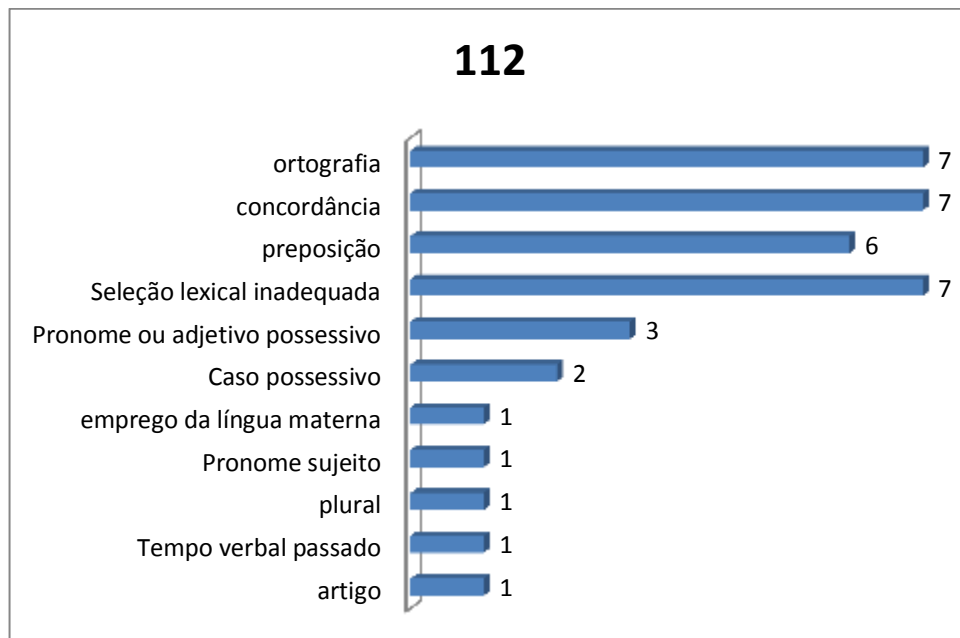


Figura 30 - Frequência de desvios do candidato 112 no teste escrito do EPPLE

Os excerto 30 ilustra os desvios cometidos pelo candidato 112 no mesmo parágrafo. Os desvios são em concordância - *The general objectives of the study is – (The general objectives of the study are)*, seleção lexical inadequada – *touch* – em que indica que o candidato

intencionava usar o verbo *taught* (passado de *teach*) e um desvio de difícil compreensão - *and the specific objectives are the suggests of teaches ...*

### Excerto 30 - teste 112

*The general objectives of the study is~ the usefulness of teaching pronunciation which is touch~ in the languages teaching world . and the specific objectives~ are the suggests of teaches~ to improve their students pronunciations, because some researches~ think that teachers can make difference.*

O candidato 169 apresenta escopo de onze tipos, mas uma frequência inferior em relação ao candidato 112 desta mesma faixa ( $f = 22$ ). No teste deste candidato, encontramos mais problemas com ortografia ( $f = 7$ ) do que com os elementos gramaticais. Concordância ( $f = 5$ ), pronome sujeito ( $f = 2$ ), inversão de ordem de palavras ( $f=2$ ) e outros desvios ( $f = 1$ ): adjetivo, plural, preposição, pronome ou adjetivo possessivo, particípio passado e caso possessivo (figura 31).

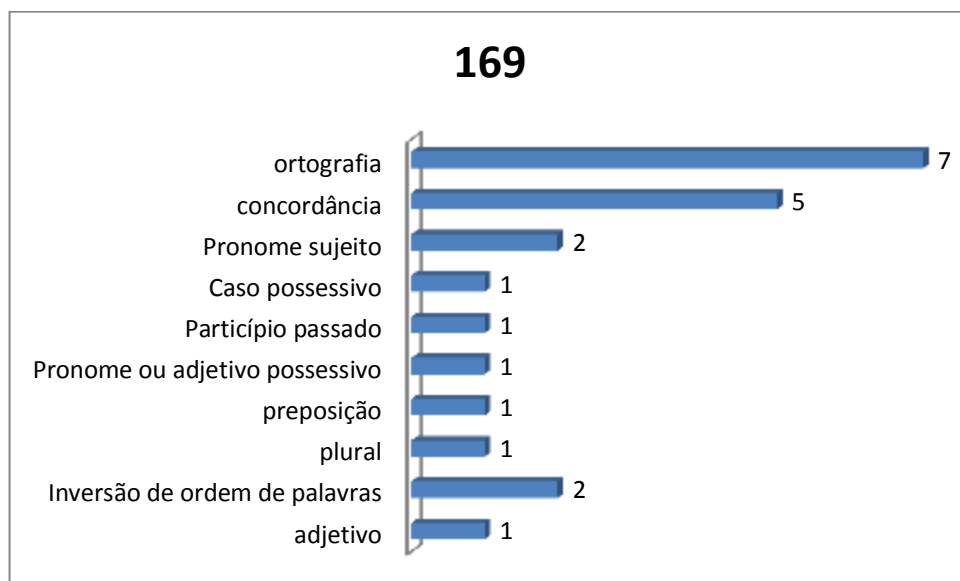


Figura 31 - Frequência de desvios do candidato 169 no teste escrito do EPPLE

O excerto 31 ilustra desvios referentes à ortografia - *specif* (*specific*) e *hability* (*ability*); desvio em caso possessivo – *students pronunciation* (*students' pronunciation*); em pronome - *theirs speech* (*their speech*); e adjetivo – *specifics exercises* (*specific exercises*).

### Excerto 31 - teste 169

*The teacher should not only correct students~ pronunciation after theirs~ speech but also bring specif ~material that are going to be helpful to improve this hability.~ Furthermore, it is important to have specifics~ exercices~ concerning only pronunciation.*

Os desvios mais frequentes na faixa afetam ortografia, preposição, seleção lexical inadequada, concordância entre pessoa e verbo no tempo presente.

### 3.2 Discussão da precisão gramatical

As categorias de desvios mais recorrentes em cada faixa de proficiência são exibidas nas figuras 32, 33, 34 e 35. Essa informação visual permite observarmos em cada faixa a média dos desvios que mais se destacam.

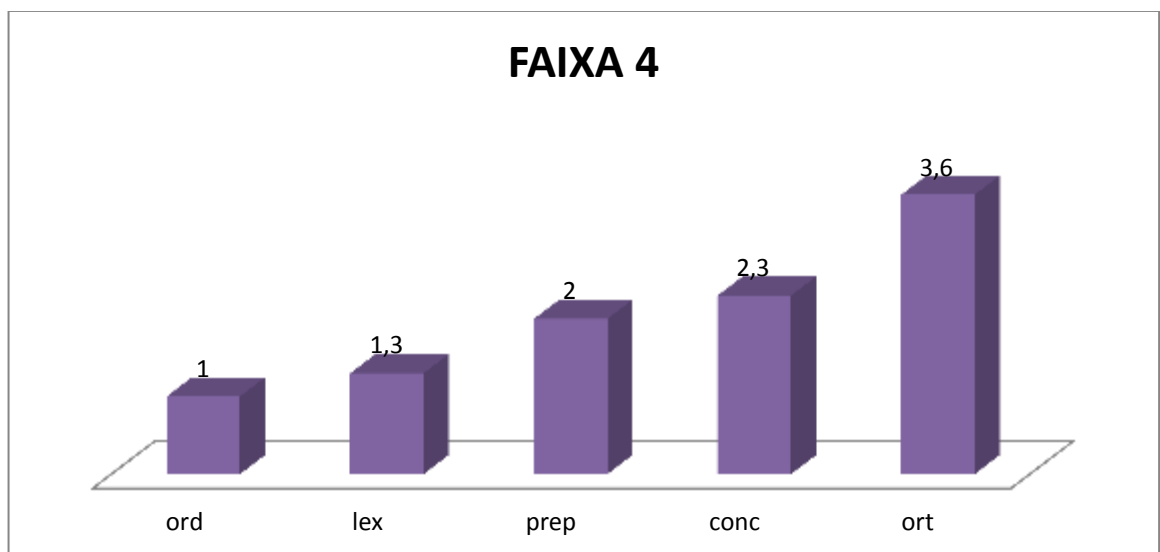


Figura 32 – Média de desvios de maior ocorrência na faixa 4

Na faixa 4 temos uma média de 3,6 desvios em ortografia; 2,3 em concordância; 2 em preposição; 1,3 em seleção lexical inadequada; 1 em inversão de ordem de palavras.

FAIXA 4 CANDIDATO	T-UNITS	DESVIOS (f)	MÉDIA DE DESVIOS
160	41	23	0,56
161	29	8	0,27
134	17	8	0,47

Tabela 02 - Faixa 4 – Índice de desvios por T-units

Como podemos perceber ao analisarmos a tabela 02 a frequência de desvios do candidato 160 é bem superior à dos outros candidatos desta faixa. Os candidatos 161 e 134 apresentam resultados similares.

Apresentamos abaixo, na figura 33, a média de desvios na faixa 3.

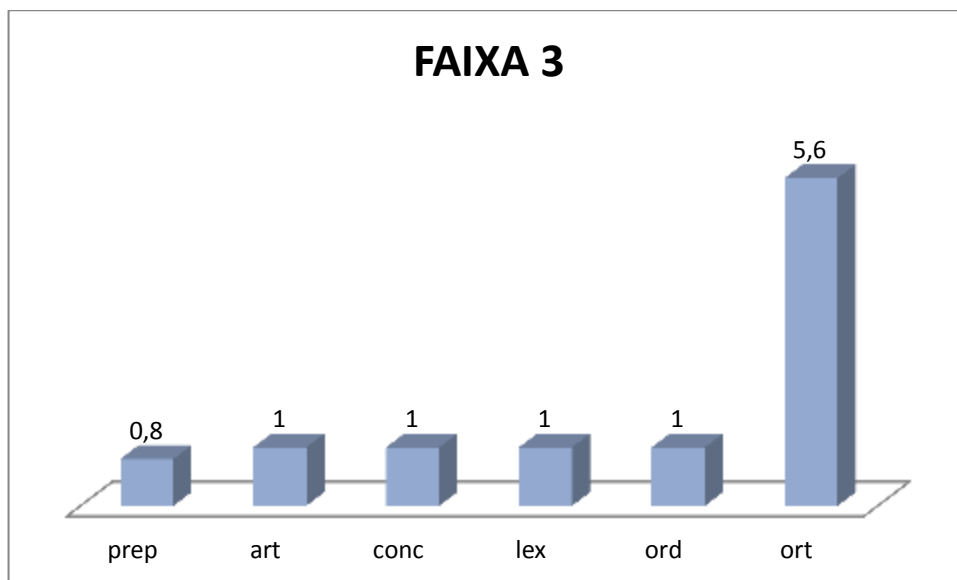


Figura 33 – Média de desvios de maior ocorrência na faixa 3

A partir do número total de desvios e de unidades de cada candidato calculamos o índice de desvios por T-units (tabela03).

FAIXA 3 CANDIDATO	T-UNITS	DESVIOS (f)	MÉDIA DE DESVIOS
162	30	8	0,26
163	32	8	0,25
165	37	34	0,91
170	29	10	0,34
175	32	5	0,15
121	27	17	0,62

Tabela 03 - Faixa 3 – Índice de desvios por T-units

Através desta tabela, verificamos que o candidato 165 destaca-se pelo alto índice de desvios por unidade (0,92), com um número superior dos outros candidatos.

Os resultados quantitativos da faixa 2 mostram que as médias da maioria dos desvios aumentaram consideravelmente em comparação com as faixas superiores, que apresentam médias mais baixas de desvios por unidade (figura 34).

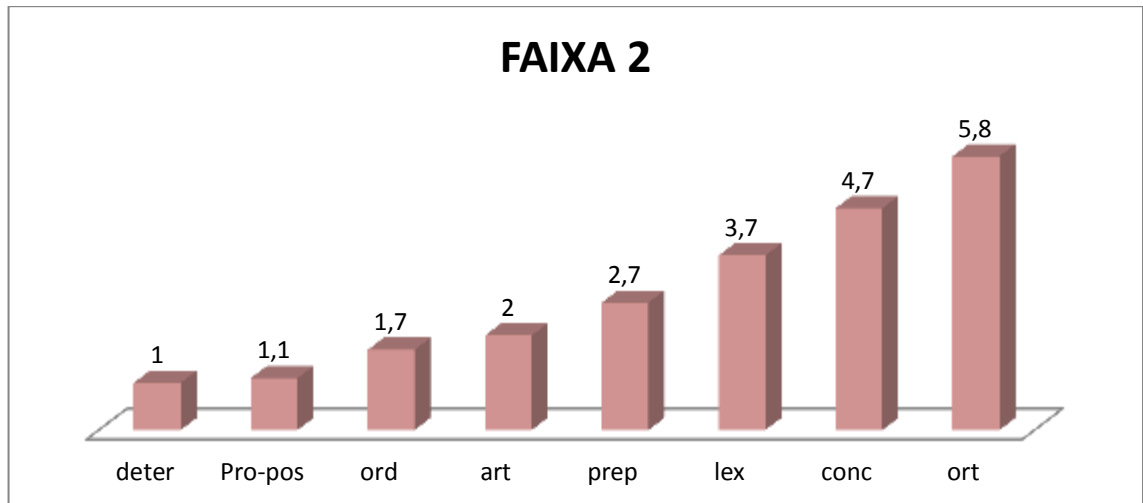


Figura 34 – Média de desvios de maior ocorrência na faixa 2

Na figura 34 as médias revelam o que ocorreu um aumento nas categorias concordância verbal (4,7); seleção lexical inadequada (3,7); preposição (2) e artigo (2).

A tabela 04 mostra claramente a média dos desvios por *T-unit* por candidato.

FAIXA 2 CANDIDATO	T-UNITS	DESVIOS (f)	MÉDIA DE DESVIOS
166	44	27	0,61
108	33	24	0,72
114	31	53	1,70
115	30	25	0,83
118	26	10	0,38
119	35	20	0,57
120	32	33	1,03

Tabela 04 - Faixa 2 – Índice de desvios

Na faixa 2 temos o candidato 114 que destaca-se pela alta frequência de desvios em relação aos outros candidatos. Até o momento não observamos um número tão elevado em nenhuma outra faixa, permitindo-nos concluir que, a produção dos candidatos dessa faixa, apresenta alta média de desvios por ser uma faixa mais baixa.



No gráfico a seguir, apresentamos a média de desvios dos candidatos 112 e 169 que foram classificados na faixa 1 (figura 35).

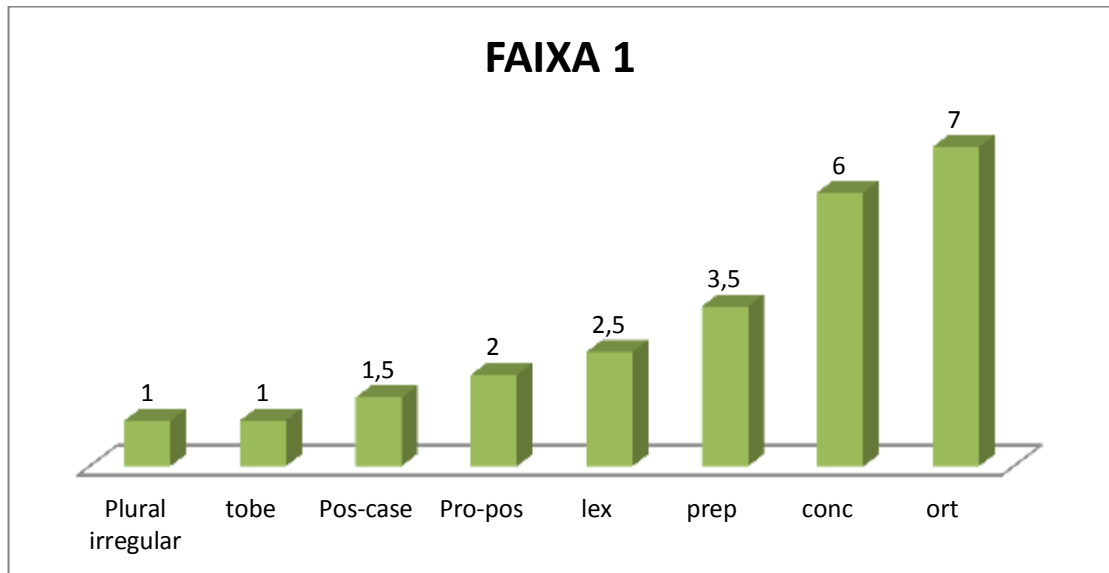


Figura 35 – Média de desvios de maior ocorrência na faixa 1

Verificamos que, mais uma vez o tipo de desvio mais frequente é na categoria ortografia (M=7), sendo esta a média mais alta entre todas as faixas de proficiência. Na categoria preposição verificamos também um aumento desta média (3,5). Mas, ao compararmos a categoria seleção lexical inadequada da faixa 2 e da faixa 1 observamos uma diminuição da média de ocorrências (faixa 2: 3,7; faixa1: 2,5).

FAIXA 1 CANDIDATO	T-UNITS	DESVIOS (f)	MÉDIA DE DESVIOS
112	28	37	1,32
169	30	22	0,73

Tabela 05-Faixa 1 – Índice de desvios

### 3.3 Os desvios ao longo da escala de proficiência: comparação entre as faixas

Os resultados apontam que houve uma grande ocorrência de desvios em ortografia em todas as faixas. Podemos também observar que, especificamente o desvio ortográfico, é inversamente proporcional ao nível de proficiência dos candidatos.

Apesar de representar a menor média de desvios, a faixa 4 apresenta algumas discrepâncias em relação à faixa 3. Essas diferenças possivelmente ocorreram porque primeiramente os juízes utilizaram uma escala de proficiência híbrida para avaliar a produção escrita de cada candidato de uma forma global e não somente com o foco na precisão gramatical, mas em todos os aspectos da habilidade de produção escrita. Existe, portanto, um candidato especificamente que eleva esta inconsistência (candidato 160). Ao analisarmos a tabela com os dados dos Juízes, percebemos que este candidato obteve as seguintes notas:

FAIXA 4 CANDIDATO	NOTA JUIZ 1	NOTA JUIZ 2	NOTA JUIZ 3	NOTA JUIZ 4	DECISÃO FINAL
160	3	4	4		4

*Tabela 06 - Notas dos Juízes – Candidato 160*

Verificamos que este candidato, apesar de atender aos requisitos dos descritores de proficiência na habilidade escrita da faixa 4 na avaliação do Juiz 2 e do Juiz 3, quando focamos no aspecto precisão gramatical, ele apresenta desvios importantes em ortografia e concordância verbal, mais típicos da faixa 3 do que da faixa 4.

Na faixa 3, uma média de 5,6 desvios ocorreram em ortografia, apresentando uma média maior que o da faixa 4 de 3,6 desvios na mesma categoria. Porém, as outras categorias não apresentam o mesmo resultado. Na categoria concordância verbal, por exemplo, a média na faixa 4 foi de 2,3 enquanto que na faixa 3 esse número caiu para 1,0. O mesmo ocorreu em preposição faixa 4 de 2,0 e faixa 3 de 0,8.

O candidato 165 apresentou uma média superior aos outros candidatos da faixa 3. Pelos dados da tabela 06, podemos observar que também ocorreu um consenso por parte dos juízes na nota deste candidato.

FAIXA CANDIDATO	NOTA JUIZ 1	NOTA JUIZ 2	NOTA JUIZ 3	NOTA JUIZ 4	DECISÃO FINAL
165	3	2,5	3		3

*Tabela 07 - Notas dos Juízes – Candidato 165*

Outro desvio de grande ocorrência foi na categoria concordância verbal. Podemos verificar uma diminuição na ocorrência média do desvio à medida que aumenta a faixa de proficiência, porém encontramos uma inconsistência entre as faixas 3 e 4: (a) na faixa 4 a média é de 2,3; (b) na faixa 3 média de 1,0. A faixa 2 apresenta uma média de 4,7 desvios em ortografia. Na faixa 1 a média de desvios ortográficos é 6,0.

Na figura 36 apresentamos as médias dos desvios mais recorrentes no EPPLE-inglês escrito para cada faixa de proficiência. Dessa forma podemos visualizar com mais facilidade que a faixa 1 ganha destaque por apresentar maior média na maior parte das categorias seguida da faixa 2.

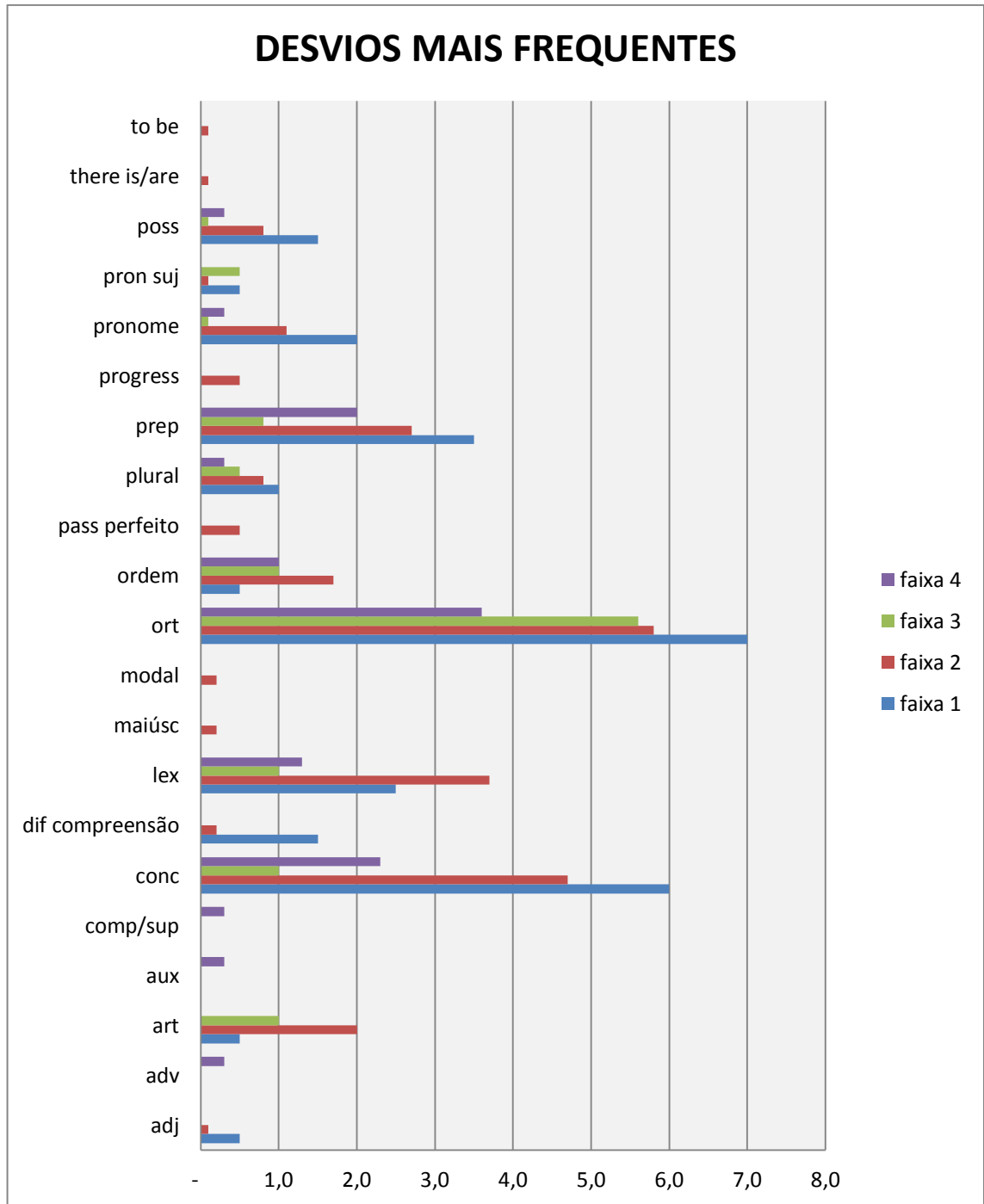


Figura 36 Comparação das médias de desvios mais recorrentes por faixa do EPPLE-inglês escrito

Apresentamos abaixo a tabela 08 que descreve a média das frequências e os tipos de desvios por faixa de proficiência.

<b>FAIXA</b>	<b>Frequência (f)</b>	<b>Tipos</b>
<b>1</b>	29	11
<b>2</b>	27	9
<b>3</b>	13	5
<b>4</b>	13	6

Tabela 08 - Média das frequências e tipos de desvios por faixa de proficiência

Assim, as faixas de proficiência caracterizam-se por uma diminuição da média da frequência dos desvios cometidos pelos candidatos de acordo com a mudança para a faixa adjacente mais alta, bem como uma diminuição da média dos tipos de desvios. Porém a faixa 3 e a faixa 4 apresentam a mesma média.

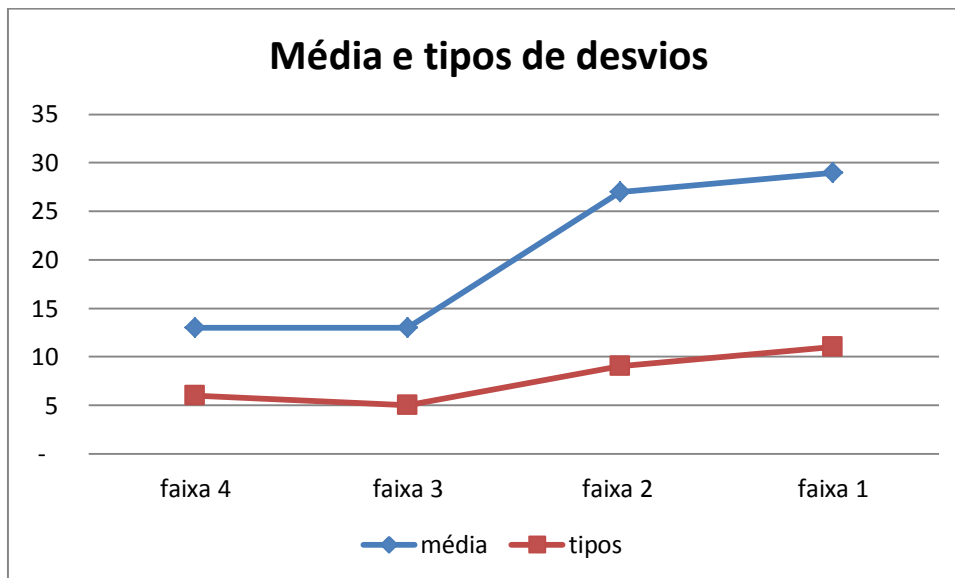


Figura 37 – Média e tipos de desvios por faixa

Segundo Borges-Almeida (2009), podemos observar uma análise quantitativa não somente para a frequência de desvios, mas também através de outros dois índices: (1) índice de desvio por unidade e (2) índice de unidade sem desvio. O índice de desvio por unidade é calculado através da divisão do número de desvios pela quantidade de *T-units* e calculamos o índice de unidade sem desvio quando dividimos o número de *T-units* sem desvio pelo número total de *T-units*. Ao multiplicarmos os resultados por 100, obtemos a porcentagem do índice de unidades sem desvio que o candidato produziu corretamente no exame. Estes resultados

são apresentados na tabela 02. Na tabela 09 apresentamos os candidatos separados por faixas; a média de *T-units* sem desvio; a média de desvio por *T-units*.

*Tabela 09 – Precisão gramatical*

<b>FAIXA</b>	<b>Média de T-UNITS SEM DESVIO</b>	<b>Média de DESVIO POR T-UNITS</b>
<b>4</b>	0,51	0,44
<b>3</b>	0,51	0,43
<b>2</b>	0,32	0,83
<b>1</b>	0,44	1,02

Através dos dados podemos constatar que, de todas as unidades que os candidatos das faixas 3 e 4 produziram no teste escrito do EPPLE, 51% não apresentaram desvio. Na faixa 2, o percentual cai para 32% mas quando observamos o resultado da faixa 1, vemos uma inconsistência pois o percentual não diminui mas sobe para 44%. Mesmo com esse sinal de inconsistência, ainda podemos observar que o número de *T-units* sem desvio está relacionado ao nível de proficiência dos candidatos por faixa. Na medida que aumenta a faixa de proficiência, mais os candidatos são capazes de produzir unidades sintáticas sem cometer desvios. Esses dados corroboram com as observações de Borges-Almeida (2009) para os dados de provas orais.

O índice de desvio por unidade mostra a frequência média de erros produzidas pelo candidato por unidade da produção escrita. Esses resultados são significativos, pois, revelam que das unidades produzidas pelos candidatos da faixa 1 em média, 100% apresentam desvios.

### **3.4 Discussão dos desvios de digitação**

Ao categorizarmos os desvios cometidos no EPPLE-inglês escrito, observamos uma grande ocorrência de desvios de digitação na produção escrita dos candidatos. Consideramos digitação como um desvio pelo fato do exame ter sido aplicado na modalidade eletrônica, porém, não o categorizamos como desvio gramatical, pois, acreditamos que esses desvios dificilmente ocorreriam em uma produção manuscrita. Abaixo mostramos os desvios de

digitação cometidos pelos candidatos nas faixas de proficiência. Ressaltamos que estes dados foram excluídos dos dados analisados e não aparecem nos gráficos anteriores.

FAIXA	DESVIO DE DIGITAÇÃO (f)
4	10
3	13
2	23
1	4

Tabela 10 – Desvios de digitação

Nos excertos 32 a 34 mostramos alguns exemplos de erros de digitação que foram considerados no EPPLE-inglês escrito em cada faixa de proficiência. No excerto 32 observamos que a palavra aparece com a grafia incorreta apenas uma vez, no exame do mesmo candidato, e depois ocorre na forma correta. O excerto 33 ilustra outro exemplo da grafia da palavra *reasearch* que aparece incorreta neste trecho, porém, as outras ocorrências da mesma palavra no teste estão corretas. O excerto 34 exemplifica a mesma ocorrência de erro de digitação na palavra *objective* (*objective*).

**Excerto 32 – faixa 4 - 160**

A sentece~ with this adverb would be "I frequently call my girlfriend" which would be...

**Excerto 33 – faixa 3 - 165**

From a second reasearch~ ~ point of view...

**Excerto 34 – faixa 2 – 119**

The general objective ~of the study is to note that there are different opinions about the influence of the teacher's pronunciation in the student's pronunciation.

Não fazemos neste trabalho nenhuma correlação entre o fenômeno desvio de digitação e o nível de proficiência do candidato, pois acreditamos não estarem vinculados diretamente à proficiência linguística do candidato, mas possivelmente com a “proficiência digital”. Além disso, esses dados levantam questionamentos e necessitam de uma análise mais detalhada em uma futura pesquisa relacionada ao assunto.

Neste capítulo apresentamos e discutimos a análise dos dados e os resultados qualitativos e quantitativos desta pesquisa. Apresentamos primeiramente os desvios

cometidos por cada candidato separadamente por faixa de proficiência e depois apresentamos as médias dos desvios por faixas. Faz-se necessário desenvolver descritores para uma escala que analise estes exames através de outros componentes além da precisão gramatical.

A seguir, apresentamos as considerações finais acerca deste estudo, bem como encaminhamentos futuros e as limitações encontradas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa investigamos a habilidade escrita de 18 candidatos que se submeteram ao EPPLÉ-ínglês escrito e que foram selecionados em cinco diferentes faixas de proficiêncía.

Na nossa análise, focamos na precisão gramatical destes candidatos por considerarmos que, em um exame que avalia a proficiêncía escrita de futuros professores de ínglês como Língua Estrangeira (ILE), a dimensão gramatical configura-se como um importante elemento.

Ressaltamos que o EPPLÉ é um exame ainda em fase de implementação que pode vir a configurar-se como um instrumento de avaliação da proficiêncía linguístico-comunicativa de professores de LE no cenário nacional.

Iniciaremos respondendo a primeira pergunta de pesquisa: “Quais as características da produção escrita dos candidatos ao EPPLÉ em cada faixa de proficiêncía em relação à precisão gramatical?”. Fizemos um levantamento das categorias dos desvios de maior ocorrência na produção escrita dos candidatos em cada faixa de proficiêncía e notamos um maior volume de desvios cometidos em ortografia, concordância verbal, preposição e seleção lexical inadequada.

Observamos a partir dos resultados da precisão gramatical que as faixas de proficiêncía mais baixas apresentam médias de desvios mais altas.

A segunda pergunta desta pesquisa: “Há diferenças (a) quantitativas e (b) qualitativas quanto à precisão gramatical na produção escrita dos candidatos em diferentes faixas?”.

Quando observamos a faixa 1, que é a faixa mais baixa, e avançamos para as faixas mais altas vemos claramente uma diminuição da média dos desvios. Os resultados também apontam que a média de desvios por *T-unit* é inversamente proporcional à faixa de proficiêncía, ou seja, na faixa 4 existe menor ocorrência de desvios por unidade. Em relação às *T-units* sem desvio, a média é diretamente proporcional às faixas de proficiêncía. Dessa forma, respondendo a segunda pergunta de pesquisa, existem diferenças qualitativas e quantitativas nas faixas de proficiêncía quanto à precisão gramatical.

Procuramos responder a terceira e última pergunta de pesquisa: “Quais dessas características gramaticais poderiam compor uma grade de correção para o elemento precisão gramatical para o EPPLÉ-ínglês escrito?”, a partir das análises qualitativas da precisão gramatical da produção escrita dos candidatos do EPPLÉ-ínglês escrito, discutimos as características gramaticais que podem compor os descritores de uma grade de correção para esse exame.

Salientamos que em todas as faixas de proficiência estas foram as categorias que mais se destacaram: (a) ortografia; (b) concordância verbal; (c) preposição; (d) seleção lexical inadequada.

Por tratar-se de um desvio de maior ocorrência em todas as faixas, consideramos o desvio em ortografia importante e o destacamos como um elemento para compor os descritores das faixas de proficiência do EPPLÉ-inglês escrito. Na faixa 4 as médias exibem raras ocorrências de desvios ortográficos. Com relação à faixa 3, os desvios são ocasionais, porém esta faixa apresenta uma média mais elevada que na faixa 4. A produção escrita dos candidatos da faixa 2 é caracterizada por uma grande ocorrência de desvios ortográficos. Os candidatos da faixa 1 apresentam uma produção escrita também com desvios ortográficos.

Em relação a esta última pergunta, acreditamos em uma proposta de uma escala analítica contendo descritores que avaliem os aspectos gramaticais para cada faixa de proficiência. As categorias apresentadas acima podem ser interessantes para uma escala analítica, contudo nesta pesquisa não foi possível analisar com profundidade essas categorias para propor uma escala.

Esperamos que este estudo possa promover reflexões a respeito da necessidade de aprofundar nas investigações de estudos específicos acerca da proficiência na habilidade escrita de professores de ILE no Brasil, bem como do desempenho dos candidatos do EPPLÉ-inglês escrito para que possam ocorrer maiores avanços no contexto de formação de professores no cenário brasileiro.

### **Limitações e encaminhamentos futuros**

Focamos o nosso estudo no aspecto gramatical da habilidade escrita de cada candidato. Sabemos que o nosso recorte da precisão gramatical não é capaz de fornecer uma visão geral da proficiência na habilidade escritas dos candidatos. Faz-se necessário também maiores investigações sobre a competência organizacional como um todo, da competência textual, bem como de outros componentes da competência gramatical, por exemplo, vocabulário. No entanto faz-se necessário fazer este recorte de investigação de apenas um aspecto, pela limitação de tempo de duração do mestrado. Estudos futuros podem investigar esses outros aspectos para maior obtenção de dados.

No que se refere às faixas de proficiência, cabe apontar que nenhum candidato foi classificado pelos juízes/avaliadores na faixa 5, que consiste na faixa mais alta da escala preliminar de proficiência escrita. Esperávamos ter candidatos selecionados nas cinco faixas

de proficiência para traçarmos um perfil mais completo da habilidade escrita de um futuro professor de LE, bem como sugerir descritores para essa faixa.

## REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C.; BANERJEE, J. Language testing and assessment (part I) (State-of-the-art review). *Language Teaching*, vol. 34, p. 213-236, 2001.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, vol. 3, n. 1, p. 07-19, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ANCHIETA, P. P. Análise da proficiência oral em língua inglesa de alunos de Letras por meio da produção oral em seminários e teste formal: aspectos comunicativos, discursivos e gramaticais. Relatório parcial de estágio de iniciação científica. São José do Rio Preto: UNESP, 2007.
- BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- BACHMAN, L. F. *Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts*, 2000
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BAFFI-BONVINO, M. A. Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira : foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor “vocabulário” de um teste de proficiência para professores de língua inglesa . Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2010.
- BAFFI-BONVINO, M. A. A avaliação do componente lexical em inglês como língua estrangeira: foco na produção oral. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2007.
- BASSO, E. A. A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal: um curso de Letras em estudo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2001.
- BORGES-ALMEIDA, V. Pausas preenchidas e domínios prosódicos: evidências para a validação do descritor fluência em um teste de proficiência oral em língua estrangeira. *ALFA: Revista de Linguística*, vol. 53, n. 1, p. 167-193, 2009.
- BORGES-ALMEIDA, V. Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em letras: implicações para a avaliação de um teste. Tese

(Doutorado em Estudos Linguísticos)- Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas , UNESP São José do Rio Preto, 2009.

Brown, H.D. and Abeywickrama, P. Language assessment: Principles and classroom practices 2ª ed. White Plains, Nova York: Pearson Education, 2010.

BROWN, H. D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BUSNARDI, B.; FERNANDES, A. A avaliação da proficiência do futuro professor de Língua Estrangeira e implicações para os cursos de formação de professores no Brasil. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas , UNESP. São José do Rio Preto, 2010.

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

CAVALARI, S. M. S. O tratamento do erro na oralidade: uma proposta focada em características da interlíngua de alunos de inglês como língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas,UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

CHO, Y. Assessing writing: Are we bound by only one method?. Monterey, CA. Dallord & Tighe Publishers, 2003.

CONIAN, D; FALVEY,P. Ten Years on: The Hong Kong Language Proficiency Assessment for Teachers of English (LPATE). Language Testing, v30 n1 Jan 2013.

CONSOLO,A.D. On a (re)definition of oral language proficiency for EFL teachers: Perspectives and contributions from current research, 2006. UNESP.

CONSOLO, D. A. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria prática no contexto brasileiro. In: CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Orgs.) Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional. São José do Rio Preto: HN, 2007.

CONSOLO, D. A. Avaliação de proficiência oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.). Linguística Aplicada: múltiplos olhares. 1 ed. Brasília, DF/Campinas, SP: UNB/Pontes, 2007.

CONSOLO,A.D ; PORTO, C.F.C. Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. UNESP–São José do Rio Preto , 2011.

CONSOLO, D. A. Competência linguística em língua inglesa de alunos de Letras: definição de parâmetros na formação e avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. Projeto Trienal de Pesquisa. Departamento de Letras Modernas, São José do Rio Preto: UNESP, 2005.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 2004.

CONSOLO, D. A. A (in)competência linguístico-comunicativa de alunos de Letras – língua estrangeira: construto e tendências na formação do professor. Projeto integrado de pesquisa (CNPq). São José do Rio Preto: UNESP, 2001.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPL. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 13, nº 1, 2014.

CONSOLO, D.et.al. Exame de proficiência para professores de língua estrangeira (EPPL): proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro. *Anais do II CLAFPL*, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Introdução. In: *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: 2007.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. The TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers oral proficiency. In: *Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI*. Belo Horizonte- MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

CORRIAS, V. *Avaliações na sala de aula de língua estrangeira*. Campinas, 2004.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *A nova gramática do português contemporâneo*. 3 ed. revisada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DAVIES, A. The logic of testing languages for specific purposes. *Language Testing*, 2001.

DELL' ISOLA, L.P. A produção de gêneros escritos no exame de proficiência de língua portuguesa para estrangeiros. Docente Associada da Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-POSLIN-UFMG Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG.

DOUGLAS, D. Language for Specific Purposes assessment criteria: where do they come from. *Language Testing*, vol.18, no 2, 2001.

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

EAST, M. Evaluating the reliability of a detailed analytic scoring rubric for foreign language writing. School of Arts, Languages and Literacies, Faculty of Education, University of Auckland, New Zealand.

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

FERNANDES, A.M. A metalinguagem e a precisão gramatical na proficiência oral de duas professoras de inglês como língua estrangeira. Dissertação de Mestrado, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Campus de São José do Rio Preto, 2011.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. Language testing and assessment: an advanced resource book. London: Routledge, 2007.

HAWKEY, R.; BARKER, F. Developing a common scale for the assessing writing. *Assessing writing*, vol.9, pg. 122-159, 2004.

HUHTA, A.; ALANEN R.; TARNANEM M.; MARTIN M.; HIRVELA T.; University of Jyväskylä, Finland. Assessing learners' writing skills in a SLA study: Validating the rating process across tasks, scales and languages, 2014

HYLAND, K. Second language writing. City University of Hong Kong. Cambridge University Press, 2003.

HOUSEN, A.; KUIKEN, F. Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. Vrije Universiteit Brussel and 2Universiteit van Amsterdam, Oxford University Press, 2009.

HUGHES, A. Testing for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 2003.

HUNT, K. Grammatical structures written at three grade levels. NCTE Research Report. Champaign, IL, USA: NCTE, 1965.

IWASHITA, N. Features of oral proficiency in task performance by EFL and JFL learners. The University of Queensland, 2010.

KUIKEN, F. VEDDER, I. Rating written performance: What do raters do and why?, .University of Amsterdam, The Netherlands, 2014.

LAPKOSKI, G.A.O. Desenvolvimento e aplicação de testes de suficiência em inglês para fins acadêmicos. UFPR, 2014. ? In: MULIK, K.B., RETORTA, M. S. (Orgs.) Avaliação no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LARSEN-FREEMAN, D. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 2006.

LATIF, M.M.A. It is more recursive than this: toward a new conceptualization of the composing process. Institute of Educational Studies, Cairo University, Egypt, 2009.

LAZARATON, A. A qualitative approach to the validation of oral language tests. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate & Cambridge University Press, 2002.

LEE, S.Y.; MOON, J.; LONG, M.H. Linguistic correlates of proficiency in Korean as a second language. *Language Research*, vol.45,nº2, 2009.

LLURDA, E. On competence, proficiency, and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistics*, 2000.

MACNAMARA, T.F. *Language Testing: the social dimension*, 2000. Oxford University Press.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. (Org.) *Gêneros Textuais e Ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

MARTINS, T. H. B. Reflexões sobre a formação de professores de inglês como língua estrangeira. UNICAMP, 2007.

MARTINS, T. H. B. Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

MESSICK, S. Validity. In: LINN, R. (Ed.). *Educational measurement*. New York: Macmillan, 1989.

MULIK, K.B.; RETORTA, M.S. (Orgs.). *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2014.

O'NEILL, P. Reframing reliability for writing assessment. *The Journal of Writing Assessment*, 2014.

PANOU, D. *L2 Writing Assessment in the Greek School of Foreign Languages*. Department of Education, University of Leicester, UK, 2013.

PLOUGH, C.; MacMILLAN, F.; O'CONNELL, S.P. *Changing Tasks Changing Evidence: A Comparative Study of Two Speaking Proficiency Tests India*. University of Michigan and University of Maryland.

POLIO, C.G. *Measures of linguistic accuracy in second language writing research*. Michigan, 1997.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de Línguas Estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, K.B., RETORTA, M. S. (Orgs.) *Avaliação no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto EFL reading assessment and construct validity. *Unisinos Vol. 7, n. 1*, p. 30-48, jan/abr 2009.

SCARAMUCCI, M.V.R. *Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais*, 2000. UNICAMP.



SCARAMUCCI, M.V.R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SILVA, L.A. Precisão gramatical em tarefas integradas de compreensão e produção escrita de um exame de proficiência para professores. Artigo apresentado como requisito parcial para integralização das atividades de pesquisa PIBIC. 2013-2014. UNB.

SINGER, N.R.; LeMAHIEU,P. The Effect of Scoring Order on the Independence of Holistic and Analytic Scores. Copyright 2014 - The Journal of Writing Assessment.

SHOHAMY, E. The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests. Harlow: Pearson-Longman, 2001.

SHOHAMY, E. Performance assessment in language testing. Annual Review of Applied Linguistics,1995.

SKEHAN, P. Modeling second language performance: integrating complexity, accuracy, fluency and lexis. Chinese University of Hong Kong. Oxford University Press, 2009.

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

TOSATTI, N.M. A produção escrita no exame CELPE-BRAS: a funcionalidade dos gêneros. Universidade Federal de Minas Gerais Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

Using the CEFR: Principles of Good Practice. University of Cambridge. ESOL Examinations, October, 2011.

WEIGLE, S.C. Assessing writing. Cambridge University Press, 2002.

## APÊNDICES

**AP 01 – BOOKLET PARA OS JUÍZES**



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Programa de Pós-graduação**  
**em Linguística Aplicada**

**PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**  
**CADERNO DO JUIZ**



**Universidade de Brasília - UnB**  
**Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada**

**INSTRUÇÕES PARA AVALIAR O TESTE ESCRITO DO EPPLE**

Prezado(a) professor(a),

Você está recebendo um conjunto de documentos contendo:

- Termo de consentimento livre esclarecido.
- Escala holística preliminar com critérios de avaliação de 5 (cinco) pontos. Esta escala visa elencar os candidatos em seus níveis de proficiência. O nível 5 é o mais alto e o nível 1 não representa conhecimento zero na língua.
- 18 provas do EPPLE inglês escrito.
- Uma tabela para registrar as notas atribuídas a cada candidato.

O EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira) é um exame de proficiência linguístico- comunicativo -pedagógico que visa avaliar professores de Língua Estrangeira (LE).

Leia a escala contendo os critérios de avaliação para classificar cada candidato em uma das faixas.

Leia a prova e registre na tabela em anexo a faixa que o candidato deverá ser classificado. Mesmo que haja dúvidas é necessário que você escolha apenas uma faixa de proficiência.

É desejável que quando houver dúvida, você a registre no campo designado para comentários na tabela. Você pode indicar, por exemplo, entre quais faixas ficou em dúvida e por quais motivos.



**Universidade de Brasília - UnB**  
**Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada**  
**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezado(a) Professor(a),

Sou professora de Língua Inglesa, e atualmente realizo uma pesquisa como aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília(UnB). O meu projeto tem o título provisório de “Descrição de escala de avaliação do teste escrito do EPPLÉ”.

Para realizar esta pesquisa, preciso da sua colaboração na correção de trinta testes escritos do EPPLÉ para que sejam avaliados com base nos instrumentos fornecidos através dos critérios de avaliação. Esclareço que você não está dando nota para o resultado do EPPLÉ, pois os resultados serão utilizados para propor implementações nos critérios de correção do teste escrito do EPPLÉ.

Declaro que a sua participação é voluntária, será mantido o seu anonimato e que não há nenhum prejuízo ou risco para a sua saúde. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Os resultados obtidos nesta pesquisa podem ser publicados na dissertação, em artigos e trabalhos em eventos, mas sempre assegurando o sigilo sobre a sua participação.

Você receberá um questionário, os critérios de avaliação e os testes escritos do EPPLÉ para serem avaliados. Ao aceitar participar desta pesquisa como juiz, estas provas que serão fornecidas para você são confidenciais e não poderão ser divulgadas.

Agradeço desde já a sua colaboração.

---

Jaqueline Realina Pires

Pesquisadora: Jaqueline Realina Pires

R.G.: 4.703.158

Telefone para contato: (61) 8260-1130

e-mail: [jaquelinerealina@yahoo.com.br](mailto:jaquelinerealina@yahoo.com.br)

Orientadora: Vanessa Borges de Almeida

Telefone para contato: (61) 3307-2356

e-mail: [borgesalmeida@unb.br](mailto:borgesalmeida@unb.br)

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que concordo em participar desta pesquisa e que ficou claro para mim o objetivo, riscos e benefícios da minha participação e me comprometo a manter o sigilo sobre o teste escrito do EPPLÉ.



**Universidade de Brasília - UnB**  
**Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada**

**Escala Híbrida Preliminar**

<b>WRITTEN PRODUCTION PRELIMINARY SCALE</b>	
<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Can summarize information from different written sources, reconstructing arguments and accounts in coherent presentation.</li> <li>▪ Can write clear, smoothly flowing, complex texts in an appropriate and effective style and logical structure which helps the reader to find significant points.</li> <li>▪ Has a good command of very broad lexical repertoire including idiomatic expressions and colloquialisms; shows awareness of connotative levels of meaning.</li> <li>▪ Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged.</li> </ul>
<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognize implicit meaning.</li> <li>▪ Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organizational patterns, connectors and cohesive devices.</li> <li>▪ Can write relevant salient issues, expanding and supporting points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples, and rounding off with appropriate conclusion. Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions; little obvious searching for expressions or avoidance strategies.</li> <li>▪ Good command of idiomatic expressions and colloquialisms.</li> <li>▪ Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare and difficult to spot.</li> </ul>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Can understand the main points of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialization.</li> <li>▪ Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options, synthesizing and evaluating information and arguments from a number of sources.</li> <li>▪ Can vary formulation to avoid frequent repetition, but lexical gaps can still cause hesitation and circumlocution.</li> <li>▪ Good grammatical control. Occasional “slips” or non-systematic errors and minor flaws in sentence structure may still occur, but they are rare.</li> </ul>
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Can produce simple connected text on topics, which are familiar, or of personal interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence.</li> <li>▪ Has sufficient vocabulary to express him/herself with some circumlocutions on most topics pertinent to his/her everyday life such as family, hobbies and interests, work, travel and current events.</li> <li>▪ Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used “routines” and patterns associated with more predictable situations. Errors occur, but it is clear what he/she is trying to express.</li> </ul>
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance.</li> <li>▪ Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like “and”, “but” and “because”.</li> <li>▪ Has sufficient vocabulary to conduct routine, everyday transactions involving familiar situations and topics. Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes – for example tends to mix up tenses and forgets to mark agreement.</li> <li>▪ Can control a narrow repertoire dealing with concrete everyday needs.</li> </ul>

**AP 02 – QUESTIONÁRIO PARA OS JUÍZES**

**Universidade de Brasília - UnB**  
**Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada**

**QUESTIONÁRIO**

Prezado(a) professor(a),

Peço a gentileza de responder as perguntas abaixo e esclareço que estes dados são confidenciais e que a sua identidade será preservada.

**Dados pessoais**

Nome: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Titulação: \_\_\_\_\_

Área: \_\_\_\_\_

Título da dissertação/tese: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Vínculo profissional: \_\_\_\_\_

Atuação profissional: Você leciona inglês? Há quanto tempo e para que público-alvo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Experiência com avaliação de proficiência**

- 1- Explique a sua relação com o EPPL e com o grupo de pesquisadores que o investiga.

---

---

---

---

- 2- Você já elaborou itens ou tarefas para o EPPL?

---

---

---

- 3- Você já aplicou o EPPL alguma vez?

---

---

---

- 4- Você já participou de alguma sessão de correção ou treinamento para correção do EPPL? Explique.

---

---

---

---

- 5- Você já participou de alguma outra equipe de avaliação de proficiência formal? Se sim, de qual? Explique.

---

---

---

---



**Correção do teste escrito do EPPLE**

<b>Código da prova</b>	
<b>Nota/Faixa</b>	

<b>Código da prova</b>	
<b>Nota/Faixa</b>	

<b>Código da prova</b>	
<b>Nota/Faixa</b>	

<b>Código da prova</b>	
<b>Nota/Faixa</b>	

<b>Código da prova</b>	
<b>Nota/Faixa</b>	

<b>Código da prova</b>	
<b>Nota/Faixa</b>	

<b>Código da prova</b>	
<b>Nota/Faixa</b>	

<b>Código da prova</b>	
<b>Nota/Faixa</b>	

<b>Código da prova</b>	
<b>Nota/Faixa</b>	

<b>Código da prova</b>	
<b>Nota/Faixa</b>	

<b>Código da prova</b>	
<b>Nota/Faixa</b>	

<b>Código da prova</b>	
<b>Nota/Faixa</b>	

