

A CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA ORAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

DOUGLAS ALTAMIRO CONSOLO²

(UNESP – São José do Rio Preto & The University of Melbourne)

ABSTRACT

This article presents a theoretical background and some results from a research project that aimed at investigating the issue of EFL teachers' oral language proficiency (OLP-EFLT) in contexts of English Language and Literature undergraduate courses (*Licenciatura em Letras*, henceforth Letter courses) in Brazil. The project analysed OLP-EFLT from the perspective of students' and teachers' views and expectations about OLP in English and by means of a language test. The Test of Oral Proficiency in English, labelled as *TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa)*, designed as a research instrument, was taken by graduating students from three Letters courses in two consecutive years. The data presented here derive from results and transcripts of *TEPOLI* concerning one of the contexts investigated. Such results contribute for a definition of the characteristics of OLP-EFLT, especially among graduating students of Letters, and the design of an oral test to assess their OLP. However, the investigation indicates the needs for further research on linguistic aspects and oral tasks that are more representative of OLP-EFLT. The theoretical and methodological aspects dealt with here may nevertheless motivate future work on the issue of teachers' language proficiency and how to make valid and reliable claims about OLP-EFLT.

Keys-world: testing, oral proficiency, linguistic and communicative competence.

Este artigo constitui um recorte das reflexões teóricas e do conjunto de resultados do Projeto Integrado de Pesquisa "A (In)Competência Linguístico-Comunicativa de Alunos de Letras – Língua Estrangeira: construto e tendências na Formação do Professor", aqui denominado 'Projeto'.³

O Projeto objetivou analisar a proficiência oral em língua inglesa (doravante POLI) de professores de inglês como língua estrangeira (ILE), relacionando-a com as expectativas de alunos e professores no contexto brasileiro, bem como às experiências de alunos e professores decorrentes dos processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras.

¹ Agradeço a Matilde Ricardi Scaramucci pelas contribuições, durante o período de Hospitalidade Acadêmica junto ao DLA/IEL-UNICAMP, à minha reflexão sobre o tema abordado neste artigo.

² Bolsista FAPESP junto à Universidade de Melbourne, Austrália (pós-doutoramento – processo 03/03981-0).

³ Projeto apoiado pelo CNPq (processo 520272/99-4 (NV). Agradeço a todos os colaboradores que participaram do Projeto no escopo do recorte aqui tratado, especialmente a Camila Bellintani Pereira, Elen Dias e Vera Lúcia Teixeira da Silva.

Cumpra salientar que embora o termo POLI se refira à questão principal aqui tratada, fazem-se referências a outros termos, tais como ‘competência lingüística’, ‘competência comunicativa’, ‘competência lingüístico-comunicativa’ e ‘competência oral’, utilizados no escopo da literatura sobre o assunto.⁴

Apoiado nas afirmações de Almeida Filho (1999: 17-18), sobre a competência lingüístico-comunicativa enquanto um dos componentes da “trajetória desejável (e longa) de desenvolvimento profissional do professor de LE”, e de Consolo (2000, 2002) sobre tal competência ser efetivamente um dos requisitos na definição do perfil profissional de professores de LE para que possam cumprir papéis essenciais na sua atuação em sala de aula, minha preocupação se remete ao percurso do aluno nas escolas brasileiras, desde seu primeiro contato com uma LE no Ensino Fundamental e Médio, até a sua formação específica para atuar como professor dessa língua.

Pesquisas de sala de aula (por exemplo, CONSOLO, 1990; ALMEIDA FILHO *et alii.*, 1991; PINHEL, 2001) indicam que professores de ILE na escola pública brasileira fazem pouco uso da L-alvo para a comunicação com os alunos durante as aulas, deixando assim de contribuir como modelo e motivador de interações significativas em LE. Tais interações proporcionariam geração de insumo oral e oportunidades de uso da língua que poderiam favorecer sua aquisição (CONSOLO, 2000; KRASHEN, 1982). Segundo as pesquisas citadas, oralidade em aulas de LE se equaciona(va), muitas vezes, com a utilização de técnicas de repetição baseadas na abordagem audiolingual, por meio das quais professores se esforçavam quase que exaustivamente para manter classes numerosas atentas às aulas.

O uso da LE na escola regular tem sido desfavorecido também devido ao fato de que, mais recentemente, as aulas de LE, principalmente de língua inglesa, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, têm se voltado para o ensino de leitura, principalmente nas séries da escola média, devido às mudanças ocorridas nos exames vestibulares de renomadas universidades brasileiras e às diretrizes educacionais veiculadas no país pelas instâncias competentes, ou às interpretações dessas diretrizes, por exemplo, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental / Língua Estrangeira* (PCN, 1998). Vale salientar que, segundo os PCN, o foco na leitura “não deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas” (p.21).

Segundo dados do Projeto, as (des)crenças e (in)competências dos alunos ingressantes nos cursos de Letras decorrem, em larga escala, das experiências e deficiências do ensino Fundamental e Médio;⁵ dos alunos formandos, das experiências na universidade e a ela vinculadas, por exemplo, nos estágios de docência em escolas secundárias, principalmente do setor público, ou em determinadas escolas particulares de línguas. Verifica-se também, em alguns casos, que o aluno egresso de determinados cursos de Letras pode ser rotulado como não adequadamente proficiente enquanto falante-usuário da língua inglesa, dando-se preferência, na contratação de profissionais por escolas do setor privado, a professores que sejam ‘falantes nativos’, que tenham vivido ou estudado em países onde se fala inglês,

⁴ Vide, por exemplo, Consolo (2003) e Scaramucci (2000) para discussões mais amplas sobre essa terminologia.

⁵ Vide Guerreiro e Hatugai, 2002.

ou que possuam certificados de exames internacionalmente reconhecidos, entre eles o *Certificate of Proficiency* da Universidade de Michigan, EUA, e os exames de inglês para falantes de outras línguas (*ESOL*)⁶ da Universidade de Cambridge, Inglaterra.

Fatos apontados em pesquisas de sala de aula e nos dados do Projeto indicam que a proficiência oral dos professores de ILE que atuam no cenário brasileiro seja, ao menos, questionável (CONSOLO, 2002). Nesse círculo vicioso e problemático, dos vários fatores que tornam as condições na escola brasileira menos propícias para se ensinar as habilidades orais, verifica-se inclusive que muitos graduandos em Letras e professores de LE no Brasil não são (PCN, 1998: 21) ou não se consideram competentes para falar a própria língua que ensinam, conforme tratado também por Almeida Filho (1992), Amarante (1990), Baghin-Spinelli (2002), Barcelos (1999), Cabral dos Santos (1993) e Freitas (2003).

Necessita-se, a meu ver, discutir, mais ampla e especificamente, a questão da proficiência oral do professor de LE, com vistas, principalmente, à sua formação pré-serviço. Embora algumas propostas em termos de abordagens instrumentais para o inglês oral do professor tenham sido veiculadas (por exemplo, BATISTA, DAMIANOVIC & VON STAA, 2000), não se estabeleceram, até o momento, nas grades curriculares e nos programas dos cursos de Licenciatura em Letras, objetivos pedagógicos baseados na definição de um perfil de proficiência oral desejado para o professor certificado. Enquanto não se definem esses objetivos, acredita-se, por exemplo, que esse professor, ao promover em suas aulas uma interação verbal na LE, possa restringir-se a algumas funções do discurso pedagógico, tais como o fornecimento de instruções aos alunos para a realização de tarefas propostas durante o curso, e a avaliação e o encorajamento da fala dos alunos (enquanto atos discursivos e pedagógicos).⁷ Ou ainda, segundo os PCN (1998: 22), trabalhar somente com “pequenas frases feitas” e expor o aluno a “pequenos poemas, trava-línguas e diálogos”. Todavia, para capacitar o professor de LE a lidar com oralidade, precisamos investigar melhor suas necessidades, com a finalidade de se estabelecerem níveis limiares e superiores de proficiência desse profissional, o que não se constitui uma empreitada tão simples, à medida que concordamos que a competência lingüística de professores de línguas, na verdade, conforme aponta Elder (2001), extrapola o discurso pedagógico rotinizado.

Segundo Elder (*op. cit.*), estudos anteriores (ELDER, 1994; VIETE, 1998) verificaram que a proficiência lingüística do professor inclui

tudo o que se espera que um falante-usuário da língua seja capaz de realizar, tanto em contextos formais como informais de comunicação, além de uma gama de habilidades específicas (ELDER, 2001: 152)⁸

Com base no levantamento dessa autora, as habilidades específicas incluem a competência metalingüística na terminologia dos assuntos abordados, além das diversas

⁶ *English for Speakers of Other Languages*.

⁷Vide Consolo (1996) para uma discussão detalhada sobre as funções discursivas no discurso pedagógico (por exemplo, *directives, evaluates e encouragements*).

⁸ No original: “[...] everything that ‘normal’ language users might be expected to be able to do in the context of both formal and informal communication as well as a range of specialist skills.”

sub-competências discursivas para a produção da língua e o gerenciamento do discurso de sala de aula, em contextos específicos de ensino e aprendizagem. O problema relatado pela autora com referência a Stevenson (1985), recai na ausência de informações sobre as inter-relações entre esses gêneros e categorias discursivas que permitam a definição, neste caso, de uma POLI do professor de LE.

Diante do exposto, sobre a existência de um quadro diversificado de níveis de proficiência entre os alunos-professores e profissionais em exercício do magistério e descontentamentos decorrentes desse quadro, o Projeto se propôs contribuir para um levantamento de dados representativos dessa realidade. Assim, focalizo, aqui, o processo de obtenção de dados por meio de um teste de POLI.

Previa-se, inicialmente, no Projeto, a utilização de um teste de língua inglesa disponível no mercado para uma avaliação global de níveis de proficiência em língua inglesa de alunos de Licenciatura em Letras. Diante da inviabilidade de se utilizar um mesmo teste, padronizado, que avaliasse a compreensão e a produção oral de todos os alunos envolvidos, optou-se pela elaboração de um instrumento de pesquisa, o qual denominamos “Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa” (TEPOLI), aplicado a alunos-formandos. A descrição desse instrumento encontra-se na seção 2.

O trabalho aqui relatado orientou-se pela seguinte pergunta de pesquisa:

Que características do Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa (TEPOLI), em sua versão preliminar, o tornam um instrumento válido e confiável para avaliar a proficiência oral de (futuros) professores de ILE?

Objetiva-se, assim, o tratamento da questão fundamentado em dados de contextos considerados suficientemente representativos da realidade de parte dos cursos de Licenciatura em Letras no Brasil e com base em um arcabouço teórico em avaliação e elaboração de testes, principalmente de proficiência oral (ELDER, 2001; FULCHER, 1997; HUGHES, 1989; LAZARATON, 2002; SCARAMUCCI, 2000; SILVA, 2000; TAYLOR, 1988; UNDERHILL, 1987, entre outros). No escopo deste artigo, relato o percurso de elaboração e utilização de um teste oral enquanto instrumento de pesquisa, na expectativa de contribuir com subsídios que possam orientar a elaboração de um teste de proficiência oral que se caracterize como um instrumento de avaliação adequado para o domínio de linguagem a que se refere e por meio do qual, conseqüentemente, se obtenham resultados válidos e confiáveis sobre a POLI de licenciandos e licenciados para o ensino de ILE no contexto brasileiro.

A próxima seção aprofunda o arcabouço teórico sobre metodologia de avaliação de proficiência oral, relativo ao processo de construção do TEPOLI. As seções seguintes apresentam uma descrição do teste e dos procedimentos para sua utilização, e tratam dos resultados da investigação e de propostas que favoreçam o encaminhamento de pesquisas no escopo da avaliação da proficiência oral do professor de LE.

1. SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA ORAL

Esta discussão se encaminha, a partir de subsídios teóricos e de dados coletados junto a alunos de cursos de Licenciatura em Letras, para o estabelecimento de parâmetros que possibilitem a definição de aspectos lingüísticos e níveis de linguagem a serem considerados no escopo da POLI de professores de ILE. Conforme os objetivos do Projeto (CONSOLO, 2001), investigar aspectos da competência lingüístico-comunicativa (BACHMAN, 1990; CANALE, 1983) de modo a se obter critérios objetivos para a caracterização da POLI desses professores, principalmente em contextos de ensino da língua inglesa no cenário brasileiro. Nesse sentido, apresentam-se, a seguir, os critérios de construção de um instrumento de pesquisa, o TEPOLI, utilizado na obtenção dos dados.

1. 1. Critérios de referência da POLI do professor de ILE

O TEPOLI, em sua versão preliminar, foi elaborado com a finalidade de se verificar a proficiência oral do licenciando em Letras com habilitação em Língua Inglesa e futuro⁹ professor dessa LE, a qual deve variar de um nível minimamente exigido para que esse professor possa atuar profissionalmente em alguns contextos de ensino de ILE, até um nível superior almejado, para alunos que eventualmente concluam, de modo plenamente satisfatório e bem-sucedido, os cursos de formação de professores no território nacional, demonstrando uma proficiência oral de excelência. Utilizam-se, para tal descrição, faixas de proficiência, construídas com base em descritores dos níveis de linguagem considerados, a saber, gramática e estrutura sintática, vocabulário, pronúncia, compreensão oral, fluência e estratégias de interação verbal.

O critério de avaliação por meio do TEPOLI, no seu sentido mais amplo, se baseia em uma visão holística da linguagem, tomando-se por base o desempenho global do examinado durante o teste, e uma visão integrada dos componentes da linguagem, ou seja, existe uma influência e interdependência entre os descritores propostos. Por exemplo, a variedade lexical favorece a complexidade sintática e ambas poderão favorecer uma adequação da fala e maior eficiência na comunicação.¹⁰ Essa visão se alinha com o conceito de Hymes (1971: 19;1972: 279) de “competência de uso” (*competence for use*) de uma língua. Segundo esse autor,

Há regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis. Da mesma maneira que regras de sintaxe podem controlar aspectos fonológicos, e regras de semântica talvez controlem aspectos de sintaxe, assim regras de atos de fala controlam a totalidade das formas lingüísticas (HYMES, 1972: 278).¹¹

⁹ Dentre os alunos formandos testados pelo TEPOLI alguns já atuavam como professores de ILE.

¹⁰ Tais considerações baseiam-se no texto do Manual do Exame do CELPE-BRAS (2003: 6-7).

¹¹ No original: “There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as rules of semantic perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic form as a whole.”

Savignon (1983) afirma, com base na dimensão social da linguagem discutida por Hymes (TAYLOR, 1988: 163), que

A competência comunicativa é relativa, e não absoluta, e depende da cooperação de todos os participantes envolvidos. Faz sentido, então, falar de *graus* de competência comunicativa (SAVIGNON, 1983: 9).¹²

E depreende-se das afirmações de Greene (1972: 94) sobre competência, referindo-se a “o que constitui a habilidade de se falar uma língua”,¹³ ou sobre a competência do falante como “sua habilidade de falar uma língua” (*op. cit.*: 95),¹⁴ que a competência deriva de um conhecimento do falante, sobre a língua, e que esse conhecimento orienta o uso da língua na comunicação. A competência de uso é influenciada pela interação das características dos tipos de conhecimento dos falantes envolvidos, além de outros fatores contextuais, sociais e psicológicos. O desempenho do falante em uma situação de uso da língua indica um grau, maior ou menor, da sua proficiência na língua, a qual pode, então, ser avaliada segundo os vários aspectos da linguagem, por exemplo, discursivo, fonológico, gramatical, lexical e semântico.

A visão de uma gradação na CC de falantes de uma determinada língua permite, então, a construção de faixas de proficiência,¹⁵ as quais constituem, no caso da construção de testes orais, entre eles o TEPOLI, os critérios para avaliação do desempenho oral desses falantes.

No decorrer da investigação sobre a POLI de professores de ILE exigiu-se, contudo, uma nova denominação e redefinição do termo “competência almejada”, utilizado na primeira versão do Projeto (CONSOLO, 2001), para “competência idealizada”. Essa redefinição apoiou-se nas teses de Consolo (1996), no que tange à polêmica a respeito do professor falante-nativo de ILE, e de Baghin-Spinelli (2002), sobre processos identitários vivenciados por alunos-professores de cursos de Letras, por meio da análise do funcionamento discursivo dos sujeitos-participantes no contexto da Prática de Ensino de Língua Inglesa. Essa autora verifica, em seus dados, a grande influência das representações imaginárias e da idealização da competência oral do “falante nativo”, nas relações estabelecidas, no discurso desses alunos-professores, com a língua inglesa, suas culturas e seus falantes.

1.2. A entrevista enquanto instrumento de avaliação de proficiência oral

A entrevista tem sido amplamente utilizada como um instrumento de avaliação de desempenho oral (BROWN, 2003), tanto em exames de proficiência reconhecidos

¹² No original: “Communicative competence is *relative*, not absolute, and depends on the cooperation of all participants involved. It makes sense, then, to speak of *degrees* of communicative competence.”

¹³ No original: “competence is taken as referring to language in the sense of what constitutes ability to speak a language”.

¹⁴ No original: “the speaker’s competence, i.e. his ability to speak a language”.

¹⁵ Para maiores detalhes sobre a construção de faixas de proficiência (*rating scales*), vide Underhill (1987: 98-100).

internacionalmente (ACTFL-OPI,¹⁶ UCLES,¹⁷ IELTS,¹⁸ entre outros) como em testes aplicados em menor escala, por exemplo, em cursos de línguas estrangeiras. Por ser um instrumento bastante utilizado, diversos estudos têm sido realizados sobre o uso de entrevistas em avaliação oral, com o objetivo, entre outros, de se estudar procedimentos de sua utilização, sua validade e confiabilidade, e as influências dos entrevistadores no desempenho de entrevistados. Para maiores detalhes sobre essas pesquisas, vide Brown (2003) e Lazaraton (2002: 5-12).

Adota-se, aqui, a seguinte definição de entrevista, de He e Young (1998: 10) enquanto instrumento de avaliação de proficiência oral:

uma interação verbal face a face entre dois interlocutores (embora outras configurações ocorram), um dos quais é falante competente da língua-alvo (talvez um falante nativo da língua*), e o outro um falante não-nativo ou aprendiz dessa língua, enquanto segunda língua ou língua estrangeira. O propósito da entrevista enquanto teste de proficiência oral é permitir ao entrevistador avaliar a habilidade do entrevistado em falar na língua-alvo. Para a realização da entrevista, os interlocutores se encontram em local e horário previamente determinados, por um período de tempo estabelecido. No caso de entrevistas que seguem uma agenda preestabelecida, esta é preparada anteriormente à entrevista, e conhecida pelo entrevistador, mas não necessariamente pelo entrevistado. Além da agenda, o entrevistador tem acesso a uma ou mais escalas (critérios) para avaliar a habilidade oral do entrevistado.¹⁹

Na definição acima, optamos por não enfatizar a necessidade de que o entrevistador seja um falante nativo da língua-alvo (*), como sugerido pelo texto original (*...usually a native or a near-native speaker of the language in which the interview is conducted*), devido ao fato de que, no contexto brasileiro, diversos falantes competentes da língua inglesa, dentre os quais uma gama de examinadores que atuam nos testes do IELTS e da UCLES, não são falantes nativos dessa língua. Para uma discussão mais aprofundada sobre a questão dos falantes nativos e não-nativos no cenário de ensino de inglês no Brasil, vide Consolo (1996: 38-56 e 1999). No caso do TEPOLI, consideramos que os entrevistadores possam ser, por exemplo, brasileiros com excelente nível de proficiência na língua inglesa.

Vários autores apontam limitações da entrevista enquanto instrumento de avaliação oral. Segundo Bachman e Savignon (1986) e Bachman (1988), a entrevista, na sua forma usual, “não distingue habilidade na língua de uma habilidade de desempenho nessa modalidade de teste, o que limita a possibilidade de fazermos inferências sobre a habilidade

¹⁶ American Council on the Teaching of Foreign Languages – Oral Proficiency Interview.

¹⁷ The University of Cambridge Local Examinations Syndicate.

¹⁸ International English Language Testing System.

¹⁹ No original: “a face-to-face spoken interaction usually between two participants (although other combinations do occur), one of whom is an expert (usually a native or near-native speaker of the language in which the interview is conducted), and the other a nonnative speaker (NNS) or learner of the language as a second or foreign language. The purpose of the LPI is for the expert speaker – the interviewer – to assess the NNS’s ability to speak the language in which the interview is conducted. The participants meet at a scheduled time, at a prearranged location such as a classroom or office in a school, and for a limited period. In the case of scripted interviews, an agenda specifying the topics for conversation and the activities to take place during the LPI is prepared in advance. The agenda is always known to the interviewer but not necessarily to the NNS. In addition to the agenda, the interviewer (but usually not the NNS) has access to one or more scales for rating the NNS’s ability in the language of the interview.”

no uso da língua em outros contextos, não avaliados” (*apud* LAZARATON, 2002:6). Para Byrnes (1987), Clark e Lett (1988), Raffaldini (1988) e Shohamy (1988), a entrevista não fornece uma amostra válida de outros eventos de fala porque ela ilustra um domínio específico de interação verbal. E, de acordo com Byrnes (*op. cit.*), a avaliação por meio de entrevistas tende a enfatizar o nível de competência lingüística e a subestimar as habilidades sociolingüísticas e pragmáticas do entrevistado. Esse problema se deve ao fato de que estudos sobre segunda língua

“raramente olham para características de desempenho global tais como hesitações, falsas iniciações de enunciados e correções,” e, em consequência, seus significados com respeito à competência comunicativa são desconhecidos. E sem essas informações, não se pode incluir, em escalas de avaliação de proficiência oral, uma descrição de habilidades sociointeracionais, socioculturais e sócio-cognitivas. (BYRNES, 1987: 167, *apud* LAZARATON, 2002: 6)²⁰

Apesar das críticas e limitações desse instrumento, Moder e Halleck (1998) afirmam que entrevistas se constituem eventos de fala autênticos e que ilustram comportamentos de comunicação verbal, mesmo que esses comportamentos não sejam exatamente iguais àqueles que ocorrem em conversas mais informais. E, conforme Ross (1996:3-4), devido ao fato de a entrevista incorporar aspectos de interações conversacionais, esse instrumento permite que aprendizes de segunda língua demonstrem sua capacidade de “interagir em um evento de comunicação autêntica, utilizando diferentes componentes da competência comunicativa”. Com base nessas afirmações e nos aspectos operacionais de utilização de entrevistas – entre eles a relativa facilidade de se fazer ocorrer uma interação verbal entre entrevistador e entrevistado, sobre determinados assuntos, em um intervalo de tempo delimitado, as mesmas foram adotadas, nesta investigação, para avaliação de proficiência oral.

2. DESCRIÇÃO DO TEPOLI

O dados tratados a seguir derivam dos resultados e transcrições de entrevistas do TEPOLI, por ocasião de sua aplicação aos alunos formandos de uma instituição pública de ensino superior no interior do estado de São Paulo, denominado contexto PUB1-FOR2002. No processo de aprimoramento do TEPOLI, definiram-se, a partir de transcrições em áudio de entrevistas realizadas no ano anterior, em três dos contextos investigados para o Projeto, PUB1-FOR2001, PUB2-FOR2001 e PAR1-FOR2001,²¹ faixas de proficiência a serem utilizadas na atribuição de conceitos A, B ou C aos alunos-formandos testados em 2002 (vide anexo).

²⁰ No original: “[...] ‘rarely look at global performance features such as hesitations, false starts, repairs, and corrections’, and, as a result, their meaning for aspects of communicative competence is unknown. Without this information, a description of sociointeractional, sociocultural, and sociocognitive ability cannot be included in oral proficiency rating scales.”

²¹ PUB2 refere-se a uma instituição pública de ensino superior no estado do Rio de Janeiro e PAR1 a uma instituição particular no interior do estado de São Paulo.

O TEPOLI consiste de uma interação verbal face a face entre examinado, ou entrevistado (doravante EO), e examinador, ou entrevistador (doravante ER), no formato de uma entrevista, cujo conteúdo baseia-se em duas gravuras. O teste inicia-se por uma fase de aquecimento, conduzida em português, na qual ER explica a EO os procedimentos a serem seguidos durante a entrevista. Em seguida, ocorre a fase de avaliação propriamente dita (*assessment phase*), na qual a interação transcorre com base nas gravuras escolhidas por EO e temas relacionados. Na terceira fase, de *conclusão (candidate's opinion and conclusion)*, EO expressa sua opinião sobre as gravuras utilizadas e o teste que acabou de fazer (vide descrição das fases do teste no anexo). O conceito atribuído ao EO baseia-se no seu desempenho na fase de avaliação e, em menor proporção, na fase de conclusão.

As gravuras foram selecionadas de acordo com assuntos que fossem (a) de interesse geral, (b) de acordo com conteúdos lingüístico-temáticos em língua inglesa abordados desde os níveis mais básicos até os níveis intermediário,²² intermediário superior e avançado, e (c) que pudessem motivar discussão e a expansão temática (em termos de associações, inferências e interpretações) dos examinados. Os materiais foram extraídos de livros didáticos para o ensino de ILE, e de revistas brasileiras e estrangeiras. Dentre um escopo maior de opções de materiais utilizados na primeira aplicação do TEPOLI, foram escolhidas seis gravuras que mais se adequaram a motivar as interações verbais, para sua segunda aplicação no ano seguinte. Três delas se adequam a desempenho do examinado cuja proficiência encontra-se entre os níveis básico e intermediário (estas, de livros didáticos e contendo pequenos textos informativos), denominadas BS-1, BS-2 e BS-3, e três exigem uma proficiência considerada entre os níveis intermediário superior e avançado, denominadas AV-1, AV-2 e AV-3.

A gravura BS-1, exemplo de conteúdo lingüístico-temático dos níveis básico e intermediário, contém fotografias e textos descritivos de lugares turísticos na Quinta Avenida, em Nova Iorque. Na utilização de BS-1, o examinador motivou a conversa por meio de perguntas do tipo *What's this page about?*, *Which of these places has most called your attention?*, *Have you ever been to New York / abroad / to any big city like New York?*, *If you could go to New York, which of these places would you like to visit and why?* e *How does New York and (ANOTHER CITY) compare?*

Na gravura AV-2, exemplo de conteúdo lingüístico-temático dos níveis intermediário superior e avançado, temos a fotografia de um grupo de paraquedistas de mãos dadas, formando uma figura no céu. Na utilização de AV-2, a conversa foi motivada por questões do tipo *Can you describe this picture?*, *Where were those people just before this picture was taken?*, *Which sport is that?*, *Have you ever tried any extreme sport?*, *Do you know anyone who does any extreme sport?*, *What does this picture make you think about?* e *What type of message does this picture bring?*

De acordo com os procedimentos estabelecidos para a segunda aplicação do TEPOLI, foi dada a cada examinado a opção de escolher, primeiramente, uma dentre as três gravuras sobre temas mais básicos (BS-1, 2 ou 3) e posteriormente uma dentre as outras três (AV-1, 2 ou 3).

²² No caso específico desses níveis, assuntos e funções comunicativas apresentadas em uma gama de livros didáticos para o ensino de ILE.

Após fornecer alguns minutos para observação da gravura e leitura silenciosa dos textos, no caso de BS-1, 2 e 3, iniciava-se a interação verbal entre ER e EO, motivada, na maior parte do tempo, por perguntas feitas pelo ER. O ER possuía, para cada gravura, uma lista com sugestões de perguntas e tópicos possíveis de serem abordados durante o teste, conforme exemplificado para as gravuras BS-1 e AV-2.

Analisa-se, no escopo deste artigo, somente os resultados do TEPOLI aplicado aos treze alunos de PUB1-FOR2002 (A1-A13), cujas notas numéricas, em uma escala de zero a dez, foram atribuídas de maneira impressionista com base no enquadramento preliminar de cada aluno nas faixas A, B ou C. A classificação dos alunos foi feita por decisão entre ER e de um avaliador que observava cada entrevista, após a saída do aluno da sala do teste, e ambos concordaram com os valores atribuídos a todos os alunos, entre 10.0 e 6.0.

Na próxima seção, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos, sob as perspectivas de validade das inferências possíveis sobre a PO dos alunos e da questão da confiabilidade do teste.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Dados do TEPOLI

Os dados mais gerais do TEPOLI encontram-se no quadro 1, assim apresentados: duração total do teste, duração da fase de avaliação (incluindo a fase de conclusão), figuras escolhidas pelos alunos, notas e entrevistador. Perguntou-se a cada aluno se ele havia gostado mais da primeira ou da segunda figura; as figuras preferidas encontram-se em negrito:

ALUNOS (sexo)	Dur. TEPOL 1	Dur. Fase de avaliação	FIG 1	FIG 2	FAIXA / NOTA	ENTREV.
1. A1 (f)	15m 16s	14m 40s	BS-3	AV-2	B/7.7	ED
2. A2 (f)	14m 42s	13m 16s	BS-2	AV-2	C/6.0	DC
3 A3 (f)	16m 38s	14m 57s	BS-1	AV-1	A/10.0	DC
4. A4 (f)	18m 04s	16m 03s	BS-1	AV-1	B/8.0	DC
5. A5 (f)	14m 34s	13m 43s	BS-3	AV-3	A/9.0	ED
6. A6 (f)	18m 43s	17m 49s	BS-1	AV-2	A/9.0	ED
7 A7 (f)	15m 13s	13m 35s	BS-1	AV-1	B/8.7	DC
8. A8 (f)	13m 58s	12m 40s	BS-1	AV-2	B/8.0	DC
9. A9 (f)	17m 20s	16m 00s	BS-1	AV-2	C/7.5	DC

ALUNOS (sexo)	Dur. TEPOL 1	Dur. Fase de avaliação	FIG 1	FIG 2	FAIXA / NOTA	ENTREV.
10. A10 (f)	18m 30s	17m 02s	BS-2	AV-1	B/8.0	DC
11. A11 (m)	19m 26s	18m 10s	BS-2	AV-1	A/9.5	ED
12. A12 (m)	17m 27s	16m 00s	BS-1	AV-1	A/10.0	DC
13. A13 (f)	16m 11s	14m 41s	BS-3	AV-2	A/9.0	ED

Quadro 1: PUB1-FOR2002 - Dados do TEPOLI

Oito alunos foram entrevistados por DC (o próprio professor de Língua Inglesa da classe) e cinco por ED (aluna de mestrado em Lingüística Aplicada e professora de Língua Inglesa no contexto PAR1). DC e ED já haviam aplicado a primeira versão do TEPOLI no ano anterior, em seus respectivos contextos de trabalho, e participado de reuniões de avaliação do teste, podendo, então, ser considerados entrevistadores aptos a utilizar o instrumento. Além disso, ambos estiveram presentes no local do teste durante todas as entrevistas e discutiram particularidades da condução do teste ao final de cada uma, procurando ajustar ao máximo os procedimentos utilizados.

O tempo médio das entrevistas conduzidas por DC foi de 16 minutos (m) e 29 segundos (s) e o das conduzidas por ED de 16 minutos (m) e 50 segundos (s), não havendo, portanto, grande diferença nesse aspecto. Verificou-se, entretanto, em seis entrevistas, uma duração maior do que aquela proposta nas instruções do TEPOLI, de no máximo dezesseis minutos.

Verifica-se a seguinte equivalência entre faixas de proficiência e notas numéricas: faixa A, entre 10.0 e 9.0; faixa B, entre 8.7 e 7.7 e faixa C entre 7.5 e 6.0.

A média dos alunos no TEPOLI foi 8.49 e a mediana, 8.7. Comparando-se esses resultados com as notas finais atribuídas aos alunos de PUB1-FOR2002 para a disciplina Língua Inglesa, no último ano do curso de Letras, cuja média foi 7.8 e a mediana, 8.0, verifica-se, por um lado, que a proficiência oral dos alunos supera seu desempenho no conjunto de habilidades trabalhadas no escopo da disciplina. Por outro, que os resultados da avaliação por meio do TEPOLI, tomando-se como referência tanto a mediana como a média, não divergem da avaliação de rendimento, realizada por meio de um conjunto de outros instrumentos, entre os quais se incluiu o TEPOLI.²³

As notas atribuídas aos alunos entrevistados por DC variam entre 6.0 e 10.0, com média igual a 8.27. As dos alunos entrevistados por ED variam entre 7.7 e 9.5, com média igual a 8.84. Nesse aspecto, verificou-se que o grupo de alunos entrevistados por DC, sendo maior, apresentou também um espectro de proficiência mais amplo do que os alunos entrevistados por ED. Dado o fato de que DC optou por entrevistar a maioria dos alunos considerados menos proficientes durante o curso, e que se sentiriam talvez mais intimidados

²³ Três testes escritos, os quais incluíram avaliação de compreensão oral, um teste oral realizado ao final do primeiro semestre letivo e um seminário temático apresentado em classe.

em uma interação com outro examinador, as diferenças de notas entre os dois grupos de alunos não parecem representativas de influências distintas que os examinadores possam ter exercido sobre os examinados. Decorre, a partir desses dados, um grau suficiente de confiabilidade nos resultados obtidos.

Os dados do Projeto incluem também um mapeamento do perfil dos alunos-participantes, e as experiências de aprendizagem da língua inglesa dos alunos da classe PUB1-FOR2002, além daquela ocorrida diretamente no curso de Letras, encontram-se no gráfico apresentado na figura 1:

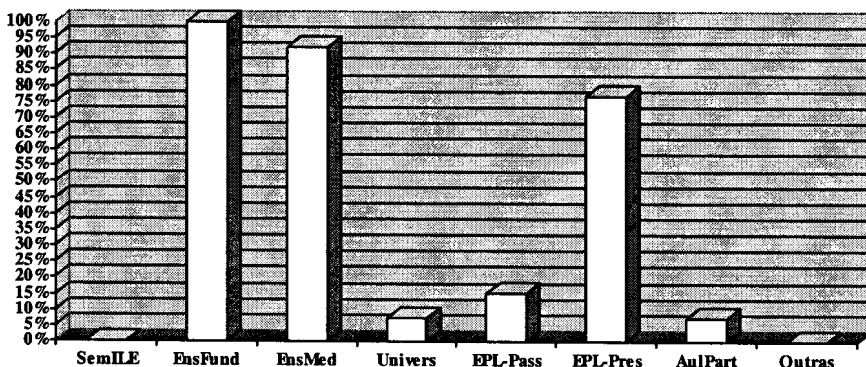


Figura 1: PUB1-FOR2002 - Experiências de Aprendizagem de ILE

Conforme ilustrado pelo gráfico, verifica-se que grande parte da competência dos alunos em ILE decorre da experiência nas escolas de Ensino Fundamental (100%) e Médio, além de cursos em escolas particulares de línguas (EPL) realizados concomitantemente com o curso de Letras, principalmente durante o último ano da graduação (EPL-Pres), e em menor proporção de experiências em outros cursos universitários (Univers), em cursos particulares de línguas no passado (EPL-Pass) e aulas particulares (AulPart). Decorre, assim, desses dados, que os perfis da proficiência oral avaliada por meio do TEPOLI foram atingidos devido aos processos de aprendizagem e uso da LE durante o curso de Letras, principalmente se considerarmos que a oralidade não vem sendo trabalhada no ensino Fundamental e Médio (CONSOLO, 1990; ALMEIDA FILHO *et alii.*, 1991; PINHEL, 2001).

As gravuras mais escolhidas na aplicação do TEPOLI aos alunos de PUB1-FOR2002 foram BS-1 (“Quinta Avenida”) e AV-1, a qual ilustra um homem e uma mulher sentados a uma mesa, repleta de copos de bebida, em um estúdio de gravação, onde se vêem também luzes, microfones e um operador de câmera. O casal está de mãos dadas e se olham de modo apaixonado.

As gravuras consideradas entre os níveis intermediário e avançado foram as preferidas. Como justificativa dessa preferência, os alunos apontaram o fato de tais gravuras

desencadearem debates mais motivadores e exigirem um grau maior de interpretação. Os alunos que gostaram mais das figuras de nível básico e intermediário justificaram suas preferências devido aos assuntos abordados, por exemplo, por serem conhecidos ou de seu interesse.

3.2. Opiniões dos alunos sobre o TEPOLI

A grande maioria dos alunos gostou da experiência de fazer o TEPOLI. Apenas uma aluna, A8, declarou não ter gostado tanto de ser avaliada por meio do teste oral – nas suas palavras, “*I hate oral tests*” – e justificou sua opinião dizendo que se sentia mais à vontade para falar nas atividades durante as aulas. Seu desempenho, todavia, parece não ter sido tão prejudicado por fatores psicológicos ou emocionais, considerando-se que A8 obteve nota 8.0 (faixa B).

Os demais alunos, inclusive aqueles que se sentiram tensos durante o teste (por exemplo, A1 e A10),²⁴ apontaram os aspectos positivos do mesmo, tais como a possibilidade da escolha das gravuras, o fato de a tarefa não ser apenas uma descrição de figuras, de não tratar simplesmente de informações factuais, e de ser uma experiência importante no processo de formação de futuros professores de LE. A11 qualificou as tarefas como desafiadoras e que exigiam um vocabulário amplo e diversificado.

3.3. Avaliação qualitativa de desempenho oral no TEPOLI

Uma avaliação qualitativa do desempenho oral no TEPOLI foi realizada com foco nas ações comunicativas ocorridas e de acordo com as tarefas propostas, no percurso de caracterizar a linguagem produzida durante o teste.

Cinco transcrições, consideradas representativas do conjunto de dados do TEPOLI analisados neste artigo²⁵ foram segmentadas em termos de seqüências conversacionais, com base nas ferramentas analíticas propostas por Pomerantz e Fehr (1997, *apud* LAZARATON, 2002).

A delimitação do início de cada seqüência baseia-se em um ponto da interação (que pode ser no início ou no corpo de um turno conversacional) que determina o começo de um tópico ou ação de gerenciamento organizacional do teste, por exemplo, no caso de instruções para que EO leia textos contidos nas gravuras. Analogamente, o término de cada seqüência é delimitado pela mudança de tópico ou início de nova ação comunicativa. No caso de fronteiras que são marcadas no corpo de um turno, utilizaram-se também os critérios de identificar o início de nova seqüência por meio de marcadores discursivos – por exemplo, *now*, *ok*, e *so*, e de pausas que antecedem esses marcadores ou um expoente comunicativo, por exemplo, uma pergunta sobre novo tópico.

As seqüências identificadas nas amostras analisadas geraram uma tipologia de 17 ações comunicativas nas quais ER e EO podem ser envolver na fase de avaliação, sendo 16 com base nas gravuras, a qual encontra-se listada no quadro 2. Apenas uma das ações,

²⁴ Nas palavras dos alunos: “*I’m very nervous*” (A1) e “*I’m a bit nervous*” (A10)

²⁵ Dois alunos com notas altas, aluno com nota igual à mediana, e dois alunos com notas mais baixas.

Opiniões de EO sobre tema dissociado da gravura, contempla a discussão de assunto não associado diretamente à gravura, mas que possa, por alguma razão, ser levantado na interação entre ER e EO. Cinco tipos de ações foram identificados na fase de conclusão, as quais contemplam assuntos esperados e padronizados para essa fase do teste, como por exemplo, a avaliação das gravuras e do próprio teste. Apresentam-se também em quais transcrições as seqüências ocorrem, e sua freqüência, em algarismos absolutos:

TIPOLOGIA	A3	A5	A7	A9	A2	TOTAL
Fase de Avaliação						
1. Apresentação de gravuras	2	2	2	2	2	10
2. Justificativa de escolha de gravura	-	2	-	-	1	3
3. Descrição de gravura	2	1	3	3	2	11
4. Leitura silenciosa de texto	-	1	-	1	1	3
5. Leitura em voz alta	-	-	-	1	-	1
6. Compreensão de texto	-	1	1	1	-	3
7. Comparações a partir do tema da gravura	-	1	-	1	-	2
8. Associações entre gravura e experiência de EO	3	3	3	2	1	12
9. Detalhamento da experiência de EO	1	-	-	-	-	1
10. Associações entre gravura e expectativas e planos de EO	1	2	1	1	1	6
11. Associações entre gravura e preferência de EO	1	-	3	-	1	5
12. Inferências sobre a gravura	1	-	1	1	-	3
13. Abstrações a partir da gravura	1	1	2	2	1	7
14. Opiniões de EO sobre tema dissociado da gravura	-	1	-	-	-	1
15. Elicitação de comentários adicionais de EO	1	-	1	-	1	3
16. Comentários adicionais de EO	-	1	-	-	-	1
17. Dornecimento de informações adicionais sobre a gravura por ER	-	-	-	-	1	1
Fase de Conclusão						
18. Avaliação das gravuras	1	1	1	1	1	5
19. Avaliação do teste oral	1	1	1	1	1	5
20. Solicitação de sigilo sobre as tarefas do TEPOLI	1	1	1	1	1	5
21. Elicitação de informação organizacional por parte de EO	-	-	1	-	-	1
22. Fechamento e despedida	1	1	1	1	1	5

Quadro 2: Tipologia de ações comunicativas no TEPOLI

Interessante notar, pela análise das transcrições que, no caso de A9, aluno que recebeu uma das notas mais baixas no TEPOLI, durante a discussão da gravura de nível AV, uma seqüência de *descrição da gravura* repete-se após a ocorrência de uma seqüência de *inferência sobre a gravura* e uma de *abstrações a partir da gravura*. Isso indica a necessidade de se retomarem assuntos mais factuais, no escopo da utilização de um tipo de linguagem associada a tarefas de nível mais básico, mais descritiva, para favorecer o desempenho de alunos menos proficientes.

As tarefas comunicativas mais freqüentes e que ocorreram em todas as cinco transcrições analisadas são descrição de gravuras, em termos mais factuais (11 ocorrências), associações entre a gravura e experiências de EO sobre o tópico (12 ocorrências) e abstrações a partir de uma gravura. Tais abstrações são feitas em termos de idéias e temas nos quais EO consegue discutir a partir de sua interpretação do visível e de possíveis conexões temáticas. Por exemplo, para a gravura AV-2 (“Paraquedistas”), os alunos pensaram em experiências que causam medo ou que trazem a sensação de liberdade, e também inferiram uma mensagem sobre a importância do trabalho grupal.

As descrições, associações e abstrações constituem tarefas previstas na utilização das gravuras, nas quais todo EO desempenha-se a partir da orientação de ER, feita por meio de perguntas ritualizadas, como por exemplo:

What kind of information do you have on that page?

What can you see in the picture?

Have you ever...?

What does it make you think about?

If this picture transmits a message, which message do you think it is?

A ocorrência das seqüências na fase de conclusão também é altamente previsível, conforme mencionado anteriormente, o que pode ser constatado pela uniformidade na ocorrência das ações 18, 19, 20 e 22.

Por um lado, os conteúdos lingüístico e comunicativo das transcrições se correlacionam com as notas de desempenho oral dos alunos, ou seja, há uma convergência nos dados que indica um grau de validade no TEPOLI. Por outro, verifica-se uma limitação na variedade e representatividade desses conteúdos, se os compararmos com as características da fala do professor relatadas, por exemplo, em Consolo (1996) e Elder (2001). Os relatos desses autores, atrelados ao senso profissional comum na área de ensino e aprendizagem de LE, nos remetem a continuar buscando uma tipologia de ações comunicativas mais ampla e mais específica.

Assim, respondendo a pergunta de pesquisa que orienta esta discussão, consideramos o TEPOLI um instrumento “relativamente” válido, à medida que permite avaliar a POLI no âmbito de ações comunicativas definidas e que exigem desempenho oral em diferentes níveis de proficiência. E confiável, com base nas regularidades discursivas verificadas nas transcrições, bem como nas convergências entre os dados analisados no escopo deste recorte do Projeto.

4. ENCAMINHAMENTOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados aqui apresentados, ainda que contribuam com a definição das características da POLI do futuro professor de ILE e para a construção de um teste oral adequado para se avaliar essa proficiência, indicam, todavia, a necessidade de se aprofundar e ampliar as investigações no escopo de uma tipologia de tarefas mais representativas da fala e da competência oral desse aluno-professor.

Os eventos de fala motivados durante o TEPOLI são limitados em relação ao escopo de competência oral desejado para um professor de ILE. Sobre as habilidades sociolinguísticas e pragmáticas, entendemos que a avaliação, na entrevista, limita-se às influências, na interação, dos papéis sociais do entrevistador e do entrevistado, e dos conteúdos tratados. Talvez uma maior variedade de tarefas pudesse reduzir essas limitações.

Com base nas reflexões sobre a teoria e os dados deste trabalho, propõe-se uma versão revisada das faixas de proficiência do TEPOLI utilizadas em PUB 1-FOR2002 (vide anexo). Nesta versão, composta de cinco faixas em vez das três utilizadas anteriormente, incorporam-se de maneira mais clara e detalhada os descritores de proficiência utilizados, na seguinte seqüência: eficiência e fluência na comunicação verbal, variedade e precisão gramatical, variedade e adequação de vocabulário, pronúncia e compreensão oral na interação verbal.

Foram criadas duas faixas a mais de proficiência: uma mais alta (faixa A), para descrever um desempenho desejável, próximo ao “ideal” de competência para professores de ILE, e outra mais baixa (faixa E), para descrever uma proficiência abaixo do nível minimamente requerido para esses profissionais. Para cada faixa, sugerem-se duas notas numéricas, que podem também ser atribuídas aos examinados ou somente utilizadas como um critério a mais de avaliação. Assim, a nota máxima seria equivalente a 10.0, e a mínima, a 6.5.

FAIXAS	DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA	NOTAS
A	<p>Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando excelente fluência e habilidade na produção oral.</p> <p>Utiliza estruturas sintáticas corretamente e não comete erros gramaticais.</p> <p>Exibe pronúncia praticamente idêntica aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências dos padrões de sua língua materna.</p> <p>Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p>	10.0
		9,5
B	<p>Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando fluência e habilidade na produção oral.</p> <p>Utiliza estruturas sintáticas corretamente e, se comete erros gramaticais, é capaz de se auto-corrigir.</p>	

<p>B</p>	<p>Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas e grande variedade lexical.</p> <p>Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna.</p> <p>Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p>	<p>9.0</p>
		<p>8.5</p>
<p>C</p>	<p>Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal satisfatoriamente.</p> <p>Utiliza estruturas sintáticas corretamente na maior parte do tempo, podendo cometer eventuais erros gramaticais.</p> <p>Utiliza-se de estruturas menos complexas e não exibe grande variedade lexical.</p> <p>Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões de falantes competentes da língua inglesa.</p> <p>Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor a ponto de prejudicarem a interação verbal. Havendo ocasiões de incompreensão, consegue colucioná-las.</p>	
		<p>7.5</p>
<p>D</p>	<p>Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal, porém com algumas limitações, e pode exibir falta de fluência.</p> <p>Utiliza, na maioria das vezes, estruturas sintáticas simples, apresentando eventuais erros gramaticais.</p> <p>Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado e pode demonstrar deficiência de vocabulário para se expressar.</p> <p>exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes de língua inglesa.</p> <p>Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais podem ocasionalmente prejudicar o desenvolvimento da interação verbal.</p>	
		<p>6.5</p>

E	<p>Não atinge todos os objetivos de comunicação e interação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral.</p> <p>Utiliza somente estruturas sintáticas simples e, ainda, assim, comete erros estruturais.</p> <p>Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado com prejuízo para a expressão de suas idéias.</p> <p>Exibe pronúncia nitidamente distinta, em aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa, com interferências marcantes da língua materna.</p> <p>Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais prejudicam o desenvolvimento da interação verbal.</p>	6.0
---	---	-----

As sub-faixas apresentadas para as notas intermediárias permitem, no caso de atribuição de notas numéricas, diferenciar candidatos em termos de variações mais específicas no que concerne as características da fala contempladas nas faixas.²⁶ Salienta-se que, embora se tratem de faixas, a utilização das notas, se necessário, deve ser padronizada em termos de valores pontuais, por exemplo, 10.00 ou 9.5 para a faixa A, não sendo recomendada a atribuição de outros valores, intermediários.

Para um candidato ser classificado em determinada faixa, é necessário que seu desempenho no TEPOLI corresponda, com relação a todos os aspectos explicitados pelos descritores na referida faixa. Candidatos que apresentem algumas características de uma faixa superior e de outra inferior deverão ser classificados nesta.

Candidatos cuja proficiência não se encaixe em todos os descritores da faixa D seriam considerados no escopo dos descritores da faixa E, cuja proficiência testada não demonstra, portanto, a competência oral de um falante de ILE prestes a atuar como professor dessa língua.

Os resultados desta investigação, sobre um instrumento de avaliação de proficiência oral de (futuros) professores de inglês como língua estrangeira, são ainda limitados. As reflexões teórico-metodológicas, entretanto, podem contribuir na tentativa de se preencherem algumas lacunas de conhecimento sobre as características dessa proficiência, e como avaliá-la de maneira válida e confiável.

Espera-se, finalmente, que esta discussão, além de refletir a realidade e as necessidades de professores de ILE no Brasil, área na qual avanços são desejáveis, possa oferecer contribuições para pesquisadores e formadores de professores nas áreas de língua inglesa e de outras línguas estrangeiras.

²⁶ Baseado nas faixas para proficiência oral propostas por Oskarson (1980).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1992). O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. *Contexturas* nº 1.
- _____. (1999). Análise de Abordagem como Procedimento Fundador de Auto-Conhecimento e Mudança para o Professor de Língua Estrangeira. In Almeida Filho, J. C. de (org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*, Campinas:Pontes, p. 11-27.
- _____. et alii. (1991). A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no primeiro grau. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 17, p. 67-97.
- _____. et alii. (2001). A competência comunicativa do professor de língua estrangeira/inglês. Sessão de comunicações integradas, VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Belo Horizonte:ALAB.
- AMARANTE, M. F. S. (1990). Desempenho em sala de aula: reflexo da formação?. *Letras* n. 9, vol. 1&2, p.60-62.
- BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford:OUP.
- _____. (1988). Problems in examining the validity of the oral proficiency interview. *Studies in Second Language Acquisition* 10, p. 149-164.
- BACHMAN, L. F. & SAVIGNON, S. (1986). The evaluation of communicative language proficiency: A critique of the ACTFL oral interview. *Modern Language Journal* 70, p. 380-390.
- BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. (2002). *Ser Professor (Brasileiro) de Língua Inglesa: Um Estudo dos Processos Identitários nas Práticas de Ensino*. Tese de Doutorado. Campinas:UNICAMP.
- BARCELOS, A. M.F. (1999). A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In J. C. Almeida Filho (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas:Pontes, p. 157-177.
- BATISTA, M. E., DAMIANOVIC, M. C. & VON STAA, B. (2000). Inglês oral para professores de inglês da rede pública: uma experiência em abordagem instrumental. Comunicação apresentada no 10º InPLA, PUC-SP, São Paulo.
- BROWN, A. (2003). Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing* vol. 20, n. 1, p. 1-25.
- BYRNES, H. (1987). Features of pragmatic and sociolinguistic competence in the oral proficiency interview. In A. Valdman (org.) *Proceedings of the Symposium on the Evaluation of Foreign Language Proficiency*. Bloomington, IN:Indiana University, p. 167-177.
- CABRAL DOS SANTOS, J. B. (1993). Diferenças individuais do professor de língua estrangeira não-nativo: a atuação na sala de aula. *Letras e Letras* vol. 9, n. 1, p. 43-50.
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (orgs.) *Language and Communication*, Harlow:Longman, p. 29-59.
- CERTIFICADO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS (CELPE-BRAS). (2003) – Manual do Exame. Brasília:MEC-SESu-DePES-DAI.
- CLARK, J. L. D. & LETT, J. (1988). A research agenda. In P. Lowe, Jr. & C. W. Stansfield (orgs.) *Second Language Proficiency Assessment: Current Issues*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall, p. 53-82.

CONSOLO – A construção de um instrumento...

- CONSOLO, D. A. (1990). *O Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública*. Dissertação de Mestrado. Campinas:UNICAMP.
- _____. (1996). *Classroom Discourse in Language Teaching: a Study of Oral Interaction in EFL Lessons in Brazil*. Tese de Doutorado, CALS, The University of Reading, Inglaterra.
- _____. (1999). On teachers' linguistic profiles and competence: implications for foreign language teaching. *Anais do XIV ENPULI*. Belo Horizonte:FALE-Universidade Federal de Minas Gerais, p. 123-134.
- _____. (2000). Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista de Estudos Universitários* vol. 26, n. 1. Sorocaba:UNISO, p. 59-68.
- _____. (2001). 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.
- _____. (2002). Competência linguístico-comunicativa: (re)definindo o perfil do professor de língua estrangeira. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte:UFMG (CD-ROM).
- _____. (2003). Proficiência oral em língua inglesa (POLI) de professores de inglês como língua estrangeira. Relatório de pesquisa de pós-doutorado. Campinas:UNICAMP.
- ELDER, C. (1994). Performance testing as benchmark for foreign language teacher education. *Babel. Journal of the Federation of Modern Language Teachers Associations* n. 29, vol. 2, p. 9-19.
- _____. (2001). Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? *Language Testing* n. 18, vol. 2, p. 149-170.
- FREITAS, A. C. (2003). O ensino da língua inglesa no Brasil: mitos e crenças. In A. C. Freitas & M. F. F. G. Castro (orgs.) *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo:Contexto, p. 97-108.
- FULCHER, G. (1997). The testing of speaking in a foreign language. In C. Clapham & D. Corson (orgs.) *Encyclopedia of Language and Education, vol. 7: Language Testing and Assessment*. Dordrecht, Países Baixos:Klwer Academic Publishers, p. 75-85.
- GREENE, J. (1972). *Psycholinguistics*. Harmondsworth:Penguin.
- GUERREIRO, G. M. S. & HATUGAI, M. R. (2002). A (In)Competência Linguístico-Comunicativa de Alunos de Letras – Língua Estrangeira: construto e tendências na Formação do Professor. Relatório parcial de pesquisa de Iniciação Científica. São José do Rio Preto:UNESP.
- HE, A. W. & YOUNG, R. (1998). Language proficiency interviews: A discourse approach. In R. Young & A. W. He (orgs.) *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Philadelphia: John Benjamins, p. 1-26.
- HUGHES, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge:CUP.
- HYMES, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley & E. Ingram (orgs.) *Language Acquisition: Models and Methods*. Nova Iorque:Academic Press.
- _____. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (orgs.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth:Penguin.
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nova Iorque:Pergamon Press.
- LAZARATON, A. (2002). *A Qualitative Approach to the Validation of Oral Language Tests. Studies in Language Testing 14*. Cambridge:CUP.
- MODER, C. L. & HALLECK, G. B. (1998). Framing the language proficiency interview as a speech event: Native and nonnative speakers' questions. In R. Young & A. W. He (orgs.) *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Philadelphia:John Benjamins, p. 117-148.

- OSKARSSON, M. (1980). *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning*. Oxford Pergamon Press.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS -Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental/Língua Estrangeira. Brasília:MEC/SEF. (1998).
- PINHEL, C. O. (2001). *A Relação Professor-Aluno-Texto em Aulas de Inglês como Língua Estrangeira: Reflexões sobre a Realidade da Leitura no Ensino Médio de uma Escola Pública*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto:UNESP.
- POMERANTZ, A. & FEHR, B. J. (1997). Conversation analysis: An approach to the study of social action as sense making practices. In T. A. van Dijk (org.) *Discourse as Social Action, Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction Volume 2*. Londres:SAGE Publications, p. 64-91.
- RAFFALDINI, T. (1988). The use of situation tests as measures of communicative ability. *Studies in Second Language Acquisition* 10, p. 197-216.
- ROSS, S. (1996). Formulae and inter-interviewer variation on oral proficiency interview discourse. *Prospect* 11, p. 3-16.
- SAVIGNON, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.:Addison-Wesley.
- SCARAMUCCI, M.V.R. (2000). Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos de Linguística Aplicada* 36, p. 11-22.
- SILVA, V. L. T. (2000). *Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras/LE*. Tese de Doutorado. Campinas:UNICAMP.
- SHOHAMY, E. (1988). A proposed framework for testing the oral language of second/foreign language learners. *Studies in Second Language Acquisition* 10, p. 165-179.
- STEVENSON, D. K. (1985). Authenticity, validity and a teaparty. *Language Testing*, vol. 2, nº 1, p. 41-47.
- TAYLOR, D. S. (1988). The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, vol. 9, nº 2, p. 148-168.
- UNDERHILL, N. (1987). *Testing Spoken Language: a handbook of oral testing techniques*. Cambridge:CUP.

RESUMO

Este artigo apresenta um levantamento teórico e alguns resultados de um projeto de pesquisa que tem por objetivo investigar as atitudes de professores de inglês língua estrangeira em exames de proficiência (OLP-EFLT), em contextos de cursos de Licenciatura em Letras no Brasil. O projeto analisado OLP-EFLT a partir da perspectiva de alunos e professores, seus pontos de vista e expectativas sobre OLP em inglês e por meio de um teste de língua. O Tese de Proficiência Oral em Língua Inglesa, conhecido por TEPOLI, designado como um instrumento de pesquisa, foi feito por estudantes de graduação de três Cursos de Letras em dois anos consecutivos. Os dados aqui apresentados derivam de resultados e transcrições de TEPOLI concernentes a um dos contextos investigados. Tais resultados contribuem para uma definição das características de OLP-EFLT, especialmente entre alunos de graduação de Letras e para o desenho de um teste oral para realizar o seu OLP. Entretanto, a investigação indica as necessidades de outra pesquisa a respeito de aspectos lingüísticos e tarefas orais que são mais representativas de OLP-EFLT. Os aspectos teóricos e metodológicos aqui considerados podem motivar futuros trabalhos sobre as características da proficiência oral dos professores e como tornar válidas reclamações relativas ao OLP-EFLT.

Palavras-chave: avaliação, proficiência oral, competência lingüístico-comunicativa.

VIETE, R. (1998). Culturally sensitive and equitable assessment of oral English for overseas-qualified teacher trainees. *Journal of Intercultural Studies*, vol. 19, n° 2, p. 171-184.

ANEXO

Instructions for the administration of TEPOLI

The test is expected to last around fifteen minutes and consists of three phases:

1. Warming-up phase (approx. 2 – 3 minutes)

Ask the candidate a few questions based on personal data. Then explain that the test consists of a conversation based on two pictures which s/he can describe, make comments about or raise topics for discussion. S/he may also ask questions to the examiner, based on the pictures or topics being dealt with. Remind the candidate that s/he is expected to speak and hold the floor most of the time during the conversation. This explanation may be done in the candidate's native language.

2. Assessment phase (approx. 8 – 10 minutes)

Show the candidate three pages (BS1, BS2, BS3), each containing one or more pictures and short texts for him or her to choose the one to talk about. (a) Give the candidate one or two minutes to study the page and (b) start the conversation about the chosen topic(s). After the page has been exploited, show the candidate three other pictures (AV1, AV2, AV3) and repeat the procedures (a) and (b). Then move smoothly into phase 3.

3. Candidate's opinion and conclusion (approx. 2 – 3 minutes)

Ask the candidate if s/he has any comment or question about the test, which picture s/he enjoyed most and his or her opinion about the experience of taking TEPOLI. Parting remarks. After the candidate has left the testing room, mark his/her performance according to the following rating scales:

Level A

Communication and interactive goals are fully attained, and the candidate displays fluency and competence in a range of functions and topics.

Uses all syntactic structures correctly and, if the candidate makes syntactic mistakes, s/he is able to correct himself/herself (self-correction).

Uses complex syntactic structures and a large variety of lexicon.

Pronunciation features are very similar to those produced by competent speakers of English.

Level B

Communication and oral interaction are achieved satisfactorily.

Uses simple and complex syntactic structures correctly most of the time but makes a few grammatical mistakes.

Uses less complex structures and does not use a large variety of lexicon.

Pronunciation is comprehensible but displays some deviation in comparison to patterns of competent speakers of English.

Level C

Communication and interactive goals are achieved within some limits; fluency (rate and flow of speech) is occasionally affected by interrupted speech and long pauses.

Uses simple syntactic structures most of the time and makes occasional grammatical mistakes.

Uses a limited range of lexicon and may lack vocabulary.

Pronunciation is comprehensible but deviant from patterns of competent speakers of English.