

Avaliando o conhecimento linguístico e o uso de metalinguagem de futuros professores de LE com base em amostras de desempenho oral

Assessing the linguistic knowledge and use of metalanguage of future FL teachers based on samples of oral performance

Diego Fernando de Oliveira¹

Resumo

O cenário deficitário para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido tema de interesse de muitos pesquisadores que constataram condições insatisfatórias para o desenvolvimento da proficiência linguística dos alunos na educação básica (ALMEIDA-FILHO, 1992; NICHOLLS, 2001; CONSOLO, 2017). A avaliação docente, nesse contexto, poderia ser utilizada como instrumento para impactar as políticas educacionais dos cursos de licenciatura. O presente artigo apresenta resultados preliminares de um estudo envolvendo o exame EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras), que utiliza os EBBs (Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales), metodologia empregada para o desenvolvimento de critérios avaliativos por Upsbur e Turner (1995) e Fulcher (2014), entre outros. A partir dessa metodologia, é possível descrever comportamentos linguísticos relevantes para a definição operacional da proficiência oral do professor de LE, assim como selecionar critérios avaliativos empiricamente verificáveis embasados em amostras de desempenho, oriundas do banco de dados do exame EPPL. A partir do emprego dos EBBs e da análise dos dados, foi possível estabelecer critérios para a avaliação do conhecimento linguístico e uso de metalinguagem, assim como construir uma escala empiricamente embasada, contribuindo assim para o desenvolvimento de argumentos para a validade do construto do exame.

Palavras-chave: *Avaliação docente. Proficiência oral. Língua Estrangeira*

Abstract

The deficit scenario of teaching foreign languages in Brazil has been a topic of interest to many researchers who found unsatisfactory conditions for the development of students' linguistic proficiency in basic education (ALMEIDA-FILHO, 1992; NICHOLLS, 2001; CONSOLO, 2017). In this context, teacher evaluation could be used as an instrument to have a positive impact on the educational policies of undergraduate courses. This article presents preliminary results of a study involving the EPPL exam (Proficiency Exam for Foreign Language Teachers), which uses EBBs (Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales), a methodology applied to develop assessment criteria by Upsbur and Turner (1995) and Fulcher (2014), among others. From this methodology, it is possible to describe linguistic behaviors relevant to the operational definition of the oral proficiency of the FL teacher, as well as to select empirically verifiable assessment criteria based on performance samples from the EPPL exam database. From the use of EBBs and data analysis, it was possible to establish criteria for the assessment of specific knowledge and metalanguage, as well as to build an empirically based analytical proficiency scale, thus contributing to the development of arguments for the exam validity construct.

Keywords: *Teacher assessment. Oral proficiency. Foreign Language*

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-5121-6237>.

Recebido em: 24/09/2020

Aceito em: 26/01/2021

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil, tema amplamente discutido por diversos autores e pesquisadores, possui um histórico de resultados pouco positivos, em relação aos objetivos que os documentos oficiais estabelecem para a educação como cenário ideal. Para Almeida Filho (1992), o professor de língua estrangeira no Brasil “[...] não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a LE de sua habilitação quando em uso comunicativo. O que mal pode fazer é estudar um ‘ponto’ e passá-lo, ainda que deformado pela simplificação, aos seus alunos” (ALMEIDA FILHO, 1992, p. 77) - descrição que ainda é a realidade do ensino de línguas nas escolas brasileiras.

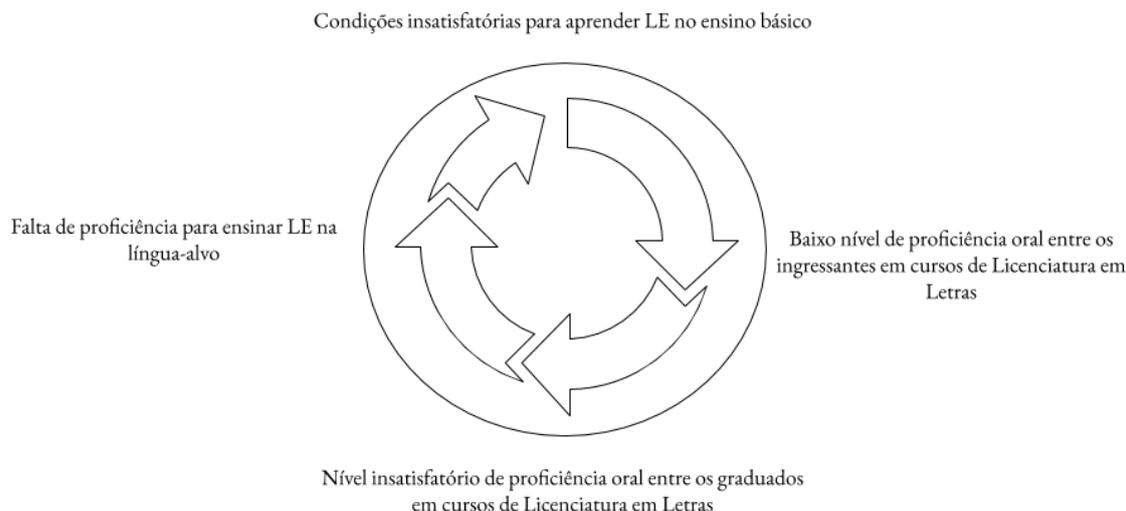
Segundo Nicholls (2001), as escolas, já nos primeiros anos do século XXI, não apresentavam as condições necessárias para o desenvolvimento da proficiência do aluno, e especialmente, a proficiência oral.

Para Nicholls (2001):

A realidade do ensino de inglês nas escolas impede que o aluno adquira a competência satisfatória desejada. As amostras de inglês a que os alunos estão expostos no desenvolvimento de suas habilidades orais resumem-se geralmente à fala do professor na sala de aula, ao eventual material auditivo, como a fita cassete, o vídeo, o filme e a música e, embora inadequada, devido à condição de aprendizes, à fala de seus pares. Por isso, a questão do domínio das habilidades orais como resultado da aprendizagem na escola é bastante controversa (NICHOLLS, 2001, p. 74).

Dessa maneira, é possível concluir que o panorama desfavorável que hoje existe, em relação ao ensino de línguas no Brasil, não é novo. Para Consolo (2017), o déficit no ensino de línguas em escolas brasileiras se dá por fatores que se relacionam diretamente: grande parte dos professores de Língua Estrangeira (doravante LE) não fez um curso apropriado para o ensino de línguas - nesse caso, o curso de licenciatura em letras - assim como, todos os anos, muitos alunos ingressam nos cursos de letras com baixo nível de proficiência, proficiência a qual, segundo Consolo (2017), dificilmente se desenvolve no nível desejado para um futuro professor. Desse modo, esses futuros professores contribuem para a manutenção de um ciclo deficitário, uma vez que ocuparão vagas na educação básica e se tornarão responsáveis pelo desenvolvimento da proficiência linguística em LE de dezenas de alunos.

Figura 1: Esquema do ciclo vicioso de déficit linguístico baseado em Consolo (2017).



Fonte: Consolo (2017).

Tendo em vista o ciclo vicioso de déficit linguístico em LE que se perpetua no Brasil, assim como os fatores pouco favoráveis que estão relacionados a esse cenário, é possível utilizar a avaliação linguística como instrumento de desenvolvimento profissional para os professores e, como possível resultado do impacto da avaliação nos cursos de Licenciatura em Letras, a expectativa da alteração das políticas educacionais voltadas para a formação de professores de línguas.

Para Youngs e Odden (2001), a avaliação docente pode influenciar o desempenho e o crescimento profissional dos professores, assim como ela pode configurar uma “[...] representação de um consenso profissional com relação às habilidades e conhecimentos desejados para que o professor atue responsavelmente em seu trabalho” (CAMARGO, 2017, p. 41). A partir da avaliação do desempenho de futuros professores, em especial, a avaliação da proficiência oral, é possível entender quais são as competências linguísticas necessárias para a docência, assim como combater a perpetuação do ciclo vicioso de déficit linguístico em LE, investigando um de seus fatores centrais - o que constitui a proficiência oral do professor de línguas.

A pergunta “O que é a proficiência oral do professor de língua estrangeira?” é uma questão que se relaciona a um construto, assim como a definição do que é a fala em si (FULCHER, 2014). Apontar quais elementos observáveis no comportamento linguístico do professor de LE podem ser operacionalizados para avaliar seu o desempenho, requer que evidências empíricas sejam levadas em consideração para a construção de um quadro de critérios passíveis de verificação em dados - o que constitui um argumento para a validade de um construto operacionalizado em exames e escalas de proficiência.

O EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira), exame explorado por diversos pesquisadores como Consolo e Teixeira da Silva (2014), Consolo e Aguenta (2017), Colombo (2019), entre outros, é um exame que pretende avaliar a proficiência do professor de LE em formação, sendo um instrumento avaliativo em constante aprimoramento. No que se refere à proficiência oral, o exame carece de evidências empíricas para a operacionalização da proficiência oral do professor em LE em

sua escala de proficiência, assim como carece de uma escala analítica que estabeleça limites claros para as faixas de proficiência a partir de critérios empiricamente embasados.

Tendo em vista o estado da arte do EPPLE, assim como a necessidade de desenvolver uma escala de proficiência analítica para o exame, o presente artigo traz resultados preliminares oriundos da aplicação de um método empírico de desenvolvimento de critérios avaliativos e escalas de proficiência tratado na literatura como *EBBs* (*Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales*), apresentando novas propostas para a operacionalização do construto do exame e oferecendo limites para as diferentes faixas de proficiência a partir de descritores empiricamente verificáveis em suas descrições.

Definindo operacionalmente a proficiência oral

“O que é a fala” ou “o que constitui a habilidade oral?” são questões diretamente relacionadas à definição do construto, para Fulcher (2014, p. 18). Desde a segunda metade do século passado, pesquisadores tentam compreender e definir o que constitui a habilidade oral ou a produção oral (LADO apud FULCHER, 2014). Dessa maneira, é importante que se compreenda, primordialmente, a noção de construto.

Para Fulcher (2014):

Nós frequentemente usamos a palavra ‘conceito’ para falar sobre abstrações como ‘conquista’. Nós não podemos observar ‘conquista’ diretamente, mas professores falam sobre o que seus alunos ‘conquistaram’ baseados em todas as observações do desempenho o qual eles têm em sala de aula. ‘Conquista’ é definida em termos de comportamentos observáveis que são de interesse em um contexto de aprendizagem particular. Um construto é frequentemente tomado como um conceito que é deliberadamente definido para um ‘propósito científico específico’. Kerlinger e Lee (2000, p. 40) argumentam que um construto difere de um conceito de duas maneiras diferentes: é definido de modo que possa ser observado e mensurado, e que a relação entre diferentes construtos constitui uma teoria² (FULCHER, 2014, p. 18).

É nesse sentido, então, que Fulcher (2014) compreende a proficiência oral como um construto. Uma vez que um construto é objeto de testagem, é necessário que ele seja associado a “coisas” que possam ser observáveis, assim como é necessário que essas “coisas” possam ser pontuadas através de critérios - a proficiência oral, nesse caso, necessita ser operacionalizada em elementos linguísticos perceptíveis, uma vez que “[...] qualquer definição do construto necessita ser operacional para que ela seja útil ao avaliador”³ (FULCHER, 2014, p. 18). É importante ressaltar que, no caso de exames com fins específicos, como o EPPLE, é preciso que tal definição operacional leve em consideração as funções linguísticas desempenhadas pelo professor em sala de aula, para

² No original: *We frequently use the word ‘concept’ to talk about abstractions such as ‘achievement’. We can’t observe ‘achievement’ directly, but teachers talk about what their students have ‘achieved’ based on all the observations of performance that they make in the classroom. ‘Achievement’ is defined in terms of the observable behaviours that are of interest in a particular learning context. A construct is frequently said to be a concept that is deliberately defined for a ‘special scientific purpose’. Kerlinger and Lee (2000: 40) argue that a construct differs from a concept in two important ways: it is defined in a way that can be observed and measured, and that the relationship between different constructs constitutes a theory.*

³ No original: *[...] any construct definition needs to be operational if it is to be useful to the language tester.*

que o construto seja válido e o exame produza resultados confiáveis.

Nesse sentido, para Fulcher (2010, 2014), o propósito da testagem é o que deve orientar a definição do construto, seu alcance e sua generalidade, uma vez que, para autores como Chapelle (1999), fatores contextuais podem ter impacto na produção oral e na pontuação de um teste, e, nesses casos, é apropriado incluir tais fatores contextuais na definição do construto, como são os casos de testes para propósitos específicos. Douglas (2000) aponta que, em tais testes, a definição do construto, a seleção de tarefas e o procedimento de pontuação são desenhados para coletar evidências da habilidade oral em um quadro de contextos específicos, tornando possível incorporar aspectos contextuais na definição da produção oral. Testes direcionados a contextos de vendas ou ao controle de tráfego aéreo são exemplos prototípicos desse tipo de avaliação, afirma Fulcher (2014).

Nesse sentido, avaliar a proficiência oral de professores de LE implica na incorporação de uma série de habilidades específicas necessárias ao docente na definição operacional do construto, as quais abrangem aspectos como o domínio de conhecimento específico e o uso de metalinguagem (FREEMAN et al., 2015). É necessário destacar que, neste caso, “tudo o que precisamos fazer é prover uma justificativa e evidência empírica [...]”⁴ (FULCHER, 2014, p. 20) para dar suporte à operacionalização: “Os construtos devem ser orientados pelo propósito do teste, levando-se em consideração os desejos e motivações daqueles que irão fazê-lo, sendo tais construtos sensíveis às necessidades dos usuários do resultado”⁵ (FULCHER, 2014, p. 23). Nesse sentido, o presente estudo propõe uma definição operacional para o EPPLÉ, sustentada em amostras de desempenho de futuros professores de LE, a fim de que as habilidades específicas necessárias para o exercício do ensino de línguas sejam contempladas.

As especificidades da proficiência oral do professor de LE

O contexto brasileiro para o ensino de línguas estrangeiras é marcado por um ciclo vicioso de defasagem (CONSOLO, 2017) que afeta, tanto a formação dos licenciandos em Letras, até o ensino de línguas estrangeiras na educação básica, perpetuando um cenário deficitário para o ensino e aprendizagem de línguas, no contexto nacional.

Para Weddell apud Freeman et al. (2015), em consonância com o cenário brasileiro para o ensino de inglês como LE,

Novos currículos para o inglês e materiais de ensino proliferam-se em sistemas de educação mundialmente. O inglês se tornou uma matéria compulsória para muitos anos do ensino básico. Testes de inglês são importantes meios de entrada para o ensino superior. Embora tenham existido enormes investimentos humanos e financeiros nessas iniciativas, os resultados têm sido frequentemente desconcertantes. Relatórios sugerem que existem poucas salas em escolas estaduais nas quais alunos estão desenvolvem um conhecimento útil de inglês⁶ (WEDDELL apud

⁴ No original: *All we have to do is provide a rationale and empirical evidence [...]*.

⁵ No original: *The constructs should be driven by test purpose, taking into account the desires and motivations of those who will take the test, and be sensitive to the requirements of score users.*

⁶ No original: *New curriculum documents and teaching materials proliferate in state education systems worldwide. English has become a compulsory subject for ever more years of basic schooling. High stakes English test are increasingly important gatekeepers for entry to higher levels of education. Although there has been massive human and financial investment in such*

FREEMAN et al., 2015, p. 01).

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

Freeman et al. (2015) destacam importantes premissas para professores de LE (de inglês, mais especificamente) e seu trabalho em sala de aula: o uso parcial ou total da língua para o meio de instrução, a familiaridade com rotinas de sala de aula, como gerenciamento de sala e estratégias de ensino, o uso e compreensão de um currículo prescrito, o ensino de alunos de nível básico a intermediário e a simples interação entre aluno e professor, por exemplo. Essas premissas são importantes, porque nos levam a repensar a proficiência do professor de LE e suas especificidades para o desempenho da docência.

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

O construto [...] reposiciona o inglês como uma ferramenta comunicativa prática para executar responsabilidades definidas dentro de um contexto profissional, a sala de aula de línguas. Nesse sentido, o construto aborda, e integra, a tensão inerente entre essa linguagem essencial, comum através de cenários instrucionais e global nesse sentido, e o uso particular da linguagem pelo professor na instrução em sala de aula a qual, tem que ser, por definição, 'local'. Professores conhecem as tarefas e as responsabilidades das suas situações de ensino, e conhecem os contextos sociais e interacionais de suas salas de aula. Quando professores se valem desse conhecimento local para desenvolver o inglês necessário para implementá-lo, o seu senso de autoridade e *expertise* é elevado. Porque a linguagem é organizada de acordo com o que o professor sabe e faz regularmente, ele o auxilia em utilizar a linguagem de maneira compreensível nessas situações instrucionais complexas⁷ (FREEMAN et al., 2015, p. 6).

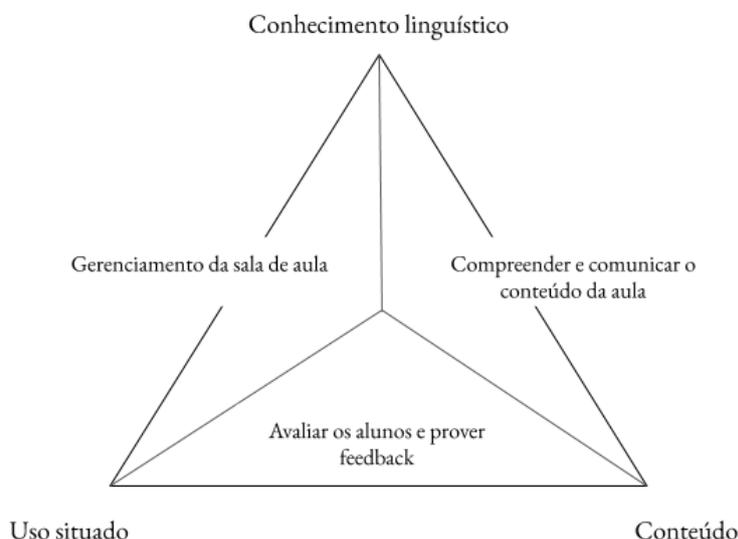
Ainda para Freeman et al. (2015), é a partir da observação das habilidades necessárias ao professor, relacionadas ao contexto de ensino, é que se torna possível identificar três principais áreas funcionais de sua proficiência: a) gerenciamento da sala; b) compreensão e comunicação do conteúdo da aula e c) avaliação dos alunos e provimento

initiatives, outcomes to date have often been disappointing. Reports suggest that there are relatively few state school classrooms anywhere in which most learners are developing a usable knowledge of English.

⁷ No original: *The English-for-Teaching construct repositions English as a practical communicative tool to carry out certain defined responsibilities within a professional or work context, the language classroom. In this sense, the construct addresses, and integrates, the tension inherent between this essential language, common across instructional settings and in this sense 'global', and the particular teacher's use of that language in classroom instruction which has to be, by definition, 'local'. Teachers know the tasks and responsibilities of their teaching situations, and they know the social and interactional contexts of their classrooms. When teachers draw on this local knowledge to scaffold the English needed to implement it, their sense of authority and expertise in their classrooms is enhanced. Because the language is organized according to what the teacher knows and does regularly, it supports her in using language understandably in these often complex instructional situations.*

de feedback.

Figura 2 – Construto da proficiência oral do professor de LE suas respectivas áreas funcionais, segundo Freeman et al. (2015)



Fonte: Freeman et al. (2015).

Conforme ilustrado por Freeman et al. (2015), o professor utiliza de habilidades linguísticas particulares para o gerenciamento da sala de aula, o que conecta o conhecimento linguístico do professor e o uso situado da língua com os alunos. Para compreender e comunicar o conteúdo da aula, o professor usa o seu conhecimento linguístico para comunicar o conteúdo e, para avaliar e dar *feedback* aos alunos, o professor conecta o conteúdo à maneira como ele está situado, na sala de aula.

Os autores ainda destacam que o conhecimento pedagógico está infuso através do construto como linguagem para promover o ensino. Considerando o papel desempenhado pela linguagem para a promoção do conteúdo, testar a proficiência oral do professor requer que a definição operacional inclua, além da proficiência geral, o uso de metalinguagem e o domínio do conhecimento específico como elementos linguisticamente observáveis e passíveis de avaliação.

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

Nas palavras de Elder (2001):

Essas habilidades linguísticas de especialistas incluem o comando de terminologia do tema específico/metalinguístico, e por outro lado, a competência discursiva requerida para uma entrega efetiva do conteúdo temático. Entregas efetivas em sala de aula necessitam do comando de aspectos linguísticos. Diretivas são um desses aspectos e são cruciais para o estabelecimento de procedimentos em sala de aula e tarefas de

aprendizagem. Uma gama de questões técnicas também é essencial se o professor deseja monitorar a compreensão do aprendiz. O professor também necessitará usar dispositivos de sinalização retórica e estratégias de simplificação para comunicar áreas de conhecimento específicas e renderizá-las compreensíveis para os aprendizes⁸ (ELDER, 2001, p. 152).

O Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira

Tendo em vista o contexto educacional brasileiro, o Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLÉ) é um instrumento avaliativo em constante aprimoramento e investigação (CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2014; CONSOLO 2017; CONSOLO e AGUENA, 2017), que tem, como objetivo principal, certificar a proficiência do professor de LE nas quatro habilidades linguísticas (CONSOLO, 2010).

O EPPLÉ se configura como um instrumento capaz de definir as habilidades e competências necessárias para o desempenho da docência e, possivelmente, impactar as políticas educacionais para a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Letras, “[...] para que se tenha um instrumento válido e confiável que atenda os objetivos de uma avaliação de proficiência efetivamente linguístico-comunicativa-pedagógica de professores” (CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2014, p. 68). .

O EPPLÉ é oferecido por meio eletrônico *offline* e é composto por duas partes principais: um teste de leitura e produção escrita e um teste de compreensão auditiva e produção oral. No exame de produção oral, o candidato utiliza um microfone para que as suas respostas sejam gravadas na plataforma. Outras características importantes do EPPLÉ, destacadas por Fernandes (2009), são as tarefas integrativas que acionam duas habilidades (leitura e escrita, compreensão auditiva e produção oral) e a pontuação do candidato é dada de acordo com uma escala de proficiência de cinco níveis, sendo A, a nota mais alta, e E, a nota mais baixa.

Como apontado por Consolo e Teixeira da Silva (2014), em relação ao EPPLÉ, é necessário

[...] aprimorar a delimitação do domínio da linguagem do professor de LE, nos contextos de ensino de línguas no Brasil e [...] definir os recortes linguísticos a serem considerados em critérios de avaliação da PL desse professor [...] incorporando-os às faixas de proficiência [...] de caráter holístico e analítico, para que incluam, além de características linguísticas, tarefas a serem desempenhadas pelo professor de LE e [...] implementar tarefas que melhor se prestem a avaliar a PLCP de professores no âmbito de um exame de proficiência que contemple as quatro habilidades de uso de LE (compreensão e produção, escrita e oral), necessárias a esses profissionais (CONSOLO; TEIXEIRA, 2014, p. 68).

⁸ No original: *These specialist language skills include the command of specific/metalinguistic terminology, on the one hand, and the discourse competence required for effective classroom delivery of subject content, on the other hand. Effective classroom delivery necessitates command of linguistic features. Directives are one such feature and crucial in establishing classroom procedures and learning tasks. A range of questioning techniques is also essential if the teacher is to be able to monitor learner understanding. The teacher will also need to use rhetorical signalling devices and simplification strategies to communicate specialist areas of knowledge and render them comprehensible to learners.*

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

Métodos

Para a seleção de critérios avaliativos e desenvolvimento da escala de proficiência analítica para o exame EPPLÉ, empregou-se a metodologia descrita na literatura como EBBs (*Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales*), por Upshur e Turner (1995). De acordo com os autores, para o desenvolvimento de escalas a partir dessa metodologia, “uma descrição de níveis emerge do exame de uma amostra de desempenhos de tarefas reais”⁹ (UPSHUR e TURNER, 1995).

É importante destacar que a escala resultante da aplicação dos EBBs se relaciona diretamente a uma tarefa particular, não sendo apropriada para outra tarefa do exame (UPSHUR e TURNER, 1995) - desse modo, a escala empírica desenvolvida no presente estudo se relaciona à tarefa cinco do exame EPPLÉ, em que um candidato deve prover uma explicação relativa a questões de conhecimento específico, propostas por alunos hipotéticos.

Para a realização do estudo, foram analisadas doze amostras de desempenho de candidatos que realizaram a tarefa número cinco do teste oral do EPPLÉ. As amostras foram gentilmente disponibilizadas por membros do grupo de estudo ENAPLE-CCC - amostras, as quais foram colhidas a partir da aplicação do EPPLÉ entre alunos de diferentes cursos de Licenciatura em Letras do Brasil.

Os estágios de desenvolvimento de seleção de critérios avaliativos e construção da escala analítica de quatro níveis se deram em sete etapas, as quais se baseiam em Upshur e Turner (1995), Upshur e Turner (1999) e Fulcher et al. (2011):

- a) Doze amostras de desempenho de futuros professores de LE foram selecionadas para serem avaliadas.
- b) As amostras foram divididas em dois grupos: desempenho satisfatório e insatisfatório. A divisão foi feita de modo analítico, a partir da descrição de aspectos salientes no comportamento linguístico dos candidatos.
- c) Perguntas simples foram desenvolvidas a partir da descrição das amostras, as quais permitiram dividir os desempenhos em entre as faixas superiores e as faixas inferiores da escala.
- d) As amostras classificadas como satisfatórias foram avaliadas e receberam pontuação “4” e “3”. Este procedimento requer que, pelo menos, uma das amostras seja pontuada como “4”. É preciso, ainda, que metade das amostras avaliadas como

⁹ No original: *A description of levels emerges from examination of a sample of actual task performances.*

satisfatórias receba a mesma pontuação. A avaliação das amostras também foi feita de modo impressionista.

- e) A partir do ranking desenvolvido para as faixas superiores, questões criteriosas simples foram formuladas para distinguir os níveis “4” e “3”.
- f) Os estágios (d) e (e) se repetem para o desenvolvimento de descritores para as amostras das faixas inferiores.

Adaptações foram realizadas para a aplicação dos *EBBs*, tendo em vista as limitações da pesquisa. Na metodologia original, desenvolvida por Upshur e Turner (1995), no estágio (b), um grupo de especialistas deve dividir as amostras em satisfatórias e insatisfatórias, assim como no estágio (e), segundo os autores, as classificações das amostras de acordo com uma pontuação numérica devem ser discutidas entre os membros do grupo de especialistas e as diferenças, caso ocorram, reconciliadas.

Como resultado da adaptação dos *EBBs*, é preciso investigar a confiabilidade da escala analítica resultante, verificando a correlação entre resultados obtidos através da aplicação dessa metodologia por um grupo de especialistas em avaliação.

Resultados e discussão

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

Como resultado da aplicação da metodologia dos *EBBs*, os critérios avaliativos selecionados e as faixas de proficiência linguística produzidas incorporam elementos fundamentais para a realização da tarefa. É importante ressaltar que a tarefa 5 do EPPLE objetiva a avaliação de aspectos específicos da proficiência docente em língua estrangeira - o conhecimento específico e a metalinguagem.

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

No quadro a seguir, é possível verificar a presença ou ausência de cada traço de habilidade listado por amostra de desempenho.

Tabela 1: Presença de traços de habilidade necessários para o cumprimento da tarefa metalinguística em relação às amostras analisadas.

	Expressão de conhecimento específico	Reconhecimento/ Seleção de informações importantes	Desenvolvimento de explicação	Emprego de terminologia técnica
--	---	---	--------------------------------------	--

SUE	X	X	X	
ROB			X	X
SAB	X	X	X	
LUC	X	X	X	
RIC			X	
THY	X	X	X	
TAS	X	X	X	X
LID			X	X
LAC	X	X	X	X
MAR	X	X	X	
TAC		X	X	X
THI	X	X	X	

Fonte: Acervo do autor.

Considerando as habilidades listadas, por Colombo (2019), como necessárias para a realização da tarefa metalinguística, o presente estudo incorpora ao construto da proficiência oral do professor de LE apenas a presença ou ausência de produção de enunciados explicativos, tendo, como base, estudos sobre as funções da fala docente em sala de aula como aquelas identificadas por Elder (2001) e Freeman et al. (2015), por considerar a “inteligibilidade” como um construto de definição complexa por si próprio.

Uma vez estabelecida a fronteira entre os desempenhos satisfatórios e insatisfatórios - a expressão de conhecimento linguístico, o critério tomado como limitador entre os desempenhos mais proficientes é o uso de metalinguagem. A metalinguagem pode ser definida como o uso de terminologia técnica empregada para analisar ou descrever a língua (HU, 2010) e estudos indicam que níveis mais altos de proficiência estão associados ao emprego adequado de metalinguagem (HU, 2011; COLOMBO, 2019). Na transcrição abaixo é possível verificar que o candidato expressa conhecimento específico acerca do tópico gramatical, assim como emprega terminologia técnica para prover sua explicação de maneira satisfatória.

Transcrição 1: Desempenho oral do candidato TAC.

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

Fonte: Colombo (2019).

Em algumas amostras, é possível verificar que o candidato expressa conhecimento específico, apesar da ausência de terminologia técnica para discutir o problema gramatical em questão. Nesse caso, os desempenhos também satisfazem os requisitos exigidos pela tarefa e foram considerados como desempenhos satisfatórios, pois o candidato desenvolve explicação, expressa conhecimento linguístico e identifica elementos-chave para tópico linguístico em discussão.

Na transcrição abaixo, é possível ver que o candidato cumpre a tarefa, porém não utiliza metalinguagem em sua explicação.

Transcrição 2: Desempenho oral do candidato SAB.

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

Fonte: Colombo (2019).

Para as faixas inferiores da escala de proficiência, o critério limitador para estabelecer desempenhos mais e menos proficientes foi a habilidade de identificar/selecionar aspectos-chave relevantes para discutir problema linguístico proposto pela tarefa.

Nesse caso, a análise das amostras de desempenho mostrou que grande parte dos candidatos é capaz de reconhecer elementos linguísticos relevantes para a resolução do problema (75% do total) - utilizando, até mesmo, metalinguagem para desenvolver a sua explicação - porém expressam desconhecimento sobre o tema, muitas vezes produzindo enunciados permeados por incoerências lógicas e pouco fundamentados na norma da língua-alvo.

Na transcrição abaixo é possível identificar o uso de metalinguagem por parte de um candidato do exame, o qual identifica elementos relevantes para a resolução da tarefa, porém expressa desconhecimento acerca do tópico gramatical abordado.

Transcrição 1: Desempenho oral do candidato TAC.

*TAC: so <the &st> [//] &-um student pay attention to situation A.
 *TAC: “if I happen to run into her I will tell her where you live”.
 *TAC: pay attention that <we use> [///] it is a conditional sentence.
 *TAC: &-um <and we &ha> [///] it is a second conditional in which we [//] you have to use +...
 *TAC: &-um in the first part you have used &-um (.) present.
 *TAC: but you do need to use what?
 *TAC: past.
 *TAC: right?
 *TAC: so “if I happened to run into her I will tell her where you live”.
 *TAC: sometimes it (i)s difficult to &-um remember all the rules.
 *TAC: but do n(o)t forget this.
 *TAC: whenever 0you use “would”
 *TAC: right?
 *TAC: &-um it is (.) the action trying to understand what the action is.
 *TAC: and &-um (.) you see that it is a possibility.
 *TAC: okay?
 *TAC: so it (i)s not unreal.
 *TAC: okay?
 *TAC: so the: [/] the: [/] the: verb +/-

Fonte: Colombo (2019).

Localizados na primeira faixa da escala de proficiência, estão os desempenhos de candidatos que não expressam conhecimento linguístico e tampouco identificam/selecionam elementos importantes para a discussão do tópico gramatical em questão.

Na transcrição abaixo, é possível verificar que o candidato desenvolve uma explicação a qual não se baseia nas normas gramaticais da língua-alvo, assim como

seleciona e destaca elementos os quais não se relacionam com o problema linguístico proposto pelo aluno hipotético, evidenciando o seu desconhecimento acerca do problema proposto.

Transcrição 3: Desempenho oral do candidato LID.

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

Fonte: Colombo (2019).

É importante destacar que, nesse sentido, a escala produzida a partir da análise das amostras de desempenho leva em consideração a presença ou a ausência de traços de habilidade necessários aos futuros professores para abordar tópicos gramaticais. Nesse sentido, para cumprir a tarefa satisfatoriamente, o candidato deve, ao menos, expressar conhecimento específico.

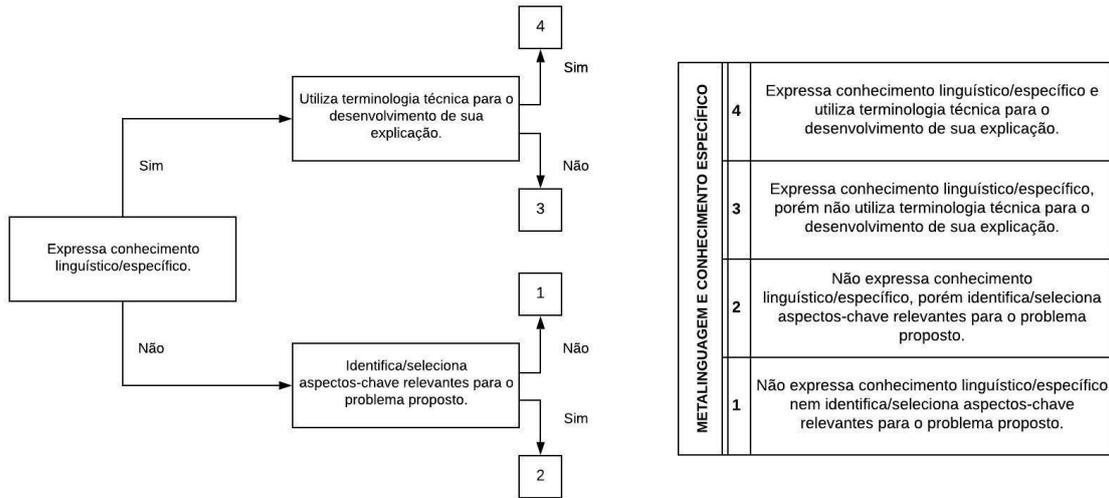
No caso das amostras com desempenho insatisfatório, o uso de metalinguagem é um critério que se torna irrelevante, uma vez que o candidato provê uma explicação que apresenta incoerências em relação à norma gramatical da língua-alvo.

Sendo assim, considerando os traços de habilidade necessários para o provimento de uma explicação, foram incorporados, ao construto, elementos fundamentais para o provimento de explicações em sala de aula. A escolha habilidade de expressar conhecimento linguístico/específico para delimitar os desempenhos satisfatórios e insatisfatórios se justifica por ser o critério básico para o cumprimento da tarefa.

Para as faixas superiores, o uso de metalinguagem caracteriza os desempenhos mais proficientes. Para as faixas inferiores, a habilidade de identificação/seleção de aspectos-chave para a resolução do problema linguístico proposto pela tarefa é o que determina as fronteiras entre os desempenhos insatisfatórios.

Figura 3: Árvore de decisão e escala de proficiência linguística para a categoria de Metalinguagem e Leitura, Maceió, n. 68, jan./abr. 2021 – ISSN 2317-9945 Estudos linguísticos e literários p. 151-168

Conhecimento Específico, baseados em dados do EPPL.



Fonte: Acervo do autor.

Conclusão

É possível concluir que a aplicação dos *EBBs* é satisfatória na observação de comportamentos linguísticos importantes para a avaliação do desempenho da proficiência oral do professor de LE e na produção de um quadro de critérios avaliativos empiricamente embasados.

Como implicação da produção de uma escala de proficiência empiricamente verificável, é possível desenvolver um argumento para a validade da operacionalização do construto do exame e, no caso específico EPPL, aprimorar as escalas de proficiência holísticas existentes de sua versão oral, assim como, propor escalas de proficiência de natureza analítica que orientem o avaliador, estabelecendo limites claros entre as diferentes faixas de proficiência.

Apesar do emprego satisfatório dos *EBBs* na análise de amostras de desempenho oral do EPPL, é importante apontar limitações do estudo em relação ao número de amostras analisadas, assim como questões relacionadas à confiabilidade dos resultados produzidos, como consequência da adaptação da metodologia proposta originalmente por Upshur e Turner (1995). É preciso que a escala de proficiência para a avaliação do conhecimento específico e do uso de metalinguagem seja validada por um grupo de especialistas em avaliação para que possa ser incorporada ao EPPL e empregada na avaliação de futuros candidatos.

Dessa maneira, o presente estudo possibilita o desenvolvimento de critérios passíveis de verificação empírica, relativos a outras categorias avaliativas relacionadas à proficiência oral e à competência linguística, como pronúncia, precisão gramatical, fluência, vocabulário, entre outras - tão importantes quanto o conhecimento específico e o uso de metalinguagem para o desempenho da docência, uma vez que a língua-alvo é o objeto de estudo e, ao mesmo tempo, o meio do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Referências

- ALMEIDA-FILHO, J. C. O Professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. In: **Contexturas**. Ensino Crítico de Língua Inglesa. UNICAMP, 1992.
- CAMARGO, G. Q. Avaliação docente como mecanismo de desenvolvimento profissional. In: DOUGLAS A. C. ET AL (Org). **Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente**. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- CHAPELLE, C. From reading theory to testing practice. In: CHALHOUB-DEVILLE, M. (ed.) **Issues in computer-adaptive testing of reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 150-66.
- COLOMBO, C. S. **Avaliação de Proficiência Oral em Língua Estrangeira: Uma Proposta de Abordagem Avaliativa em um Exame para Professores de Línguas com base em Métodos de Estruturação de Problemas e em Métodos Multicritério de Análise da Decisão**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto/SP, 2019.
- CONSOLO, D. A.; ALVARENGA, M. B.; CONCÁRIO, M.; LANZONI, H. P.; MARTINS, T. H. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Exame de proficiência para professores de língua estrangeira (EPPLÉ): proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro. **II Anais do CLAFPL**. Rio de Janeiro: CLAFPL, 2010.
- CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPLÉ. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 13, 2014.
- CONSOLO, D. A. Assessing EFL teachers’ proficiency: on the development of teacher programmes and testing policies in Brazil. In: DOUGLAS A. C. ET AL (Org). **Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente**. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- CONSOLO, D. A; AGUENA, D. M. Pré-testagem ao Exame de Proficiência para professores de língua estrangeira (EPPLÉ): desenho e desafios tecnológicos para avaliação de proficiência oral em dispositivos tecnológicos móveis. **Revista Polifonia**, v. 24 n. 32/5, 2017.
- DOUGLAS, D. **Assessing Languages for Specific Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? **Language Testing**, 2001, p. 149-170.
- FERNANDES, A. M. **A (meta)linguagem para explicação gramatical em língua inglesa: subsídios para elaboração de tarefas do teste oral do EPPLÉ (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira)**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos

- Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2009.
- FREEMAN, D.; KATZ, A.; GOMEZ, P. G.; BURNS, A. English-for-teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom. **Oxford: ELT Journal**, Oxford University Press, 2015.
- FULCHER, G. **Practical language testing**. London: Hodder Education, 2010.
- FULCHER, G.; DAVIDSON F.; KEMP, J. Effective rating scale development for speaking tests: Performance decision trees. **Language Testing**, 2011.
- FULCHER, G. Defining the construct. In: **Testing second language speaking**. New York: Routledge, 2014.
- HU, G.. A place for metalanguage in the L2 classroom. **ELT Journal**. 2011.
- KERLINGER, F. N.; LEE, H. B. **Foundations of Behavioral Research**. Orlando: Harcourt Brace, 2000.
- LADO, R. **Language Testing**. London: Longman, 1961.
- NICHOLLS, S. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EdUFAL, 2001.
- PORTER, A.; YOUNGS, P.; ODDEN, A. Advances in teacher assessments and their uses. In: RICHARDSON; V. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 4 ed. Washington DC, p. 259-297.
- UPSHUR, J. A.; TURNER, C.E. Constructing rating scales for second language tests. **ELT Journal**, 1995.
- UPSHUR J. A; TURNER, C. E. Systematic effects in the rating of second-language speaking ability: test method and learner discourse. **Language Testing**. 1999.
- WEDDELL, M. ‘More than just technology: English language teaching initiative as complex education changes’. In: COLEMAN (ed.). **Dreams and realities: developing countries and the English language**. London: British Council, 2011.

Anexos

Anexo 1: Códigos empregados nas transcrições.

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

Fonte: Colombo (2019).