

**ANA PAULA SCHOLL**

**PROFICIÊNCIA AUTOAVALIADA ATRAVÉS DE UM QUESTIONÁRIO DE  
HISTÓRICO DA LINGUAGEM**

PORTO ALEGRE

2016

ANA PAULA SCHOLL

**PROFICIÊNCIA AUTOAVALIADA ATRAVÉS DE UM QUESTIONÁRIO DE  
HISTÓRICO DA LINGUAGEM**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,  
apresentada como requisito parcial para qualificação  
pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> INGRID FINGER

CO-ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ANA BEATRIZ ARÊAS DA LUZ FONTES

PORTO ALEGRE

2016

## CIP - Catalogação na Publicação

Scholl, Ana Paula  
Proficiência autoavaliada através de um  
questionário de histórico da linguagem / Ana Paula  
Scholl. -- 2016.  
119 f.

Orientadora: Ingrid Finger.  
Coorientadora: Ana Beatriz Areas da Luz Fontes.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Proficiência. 2. Autoavaliação de proficiência.  
3. Questionário de histórico da linguagem. 4. Inglês  
como língua adicional. I. Finger, Ingrid, orient. II.  
Areas da Luz Fontes, Ana Beatriz, coorient. III.  
Título.

ANA PAULA SCHOLL

PROFICIÊNCIA AUTOAVALIADA ATRAVÉS DE UM QUESTIONÁRIO DE  
HISTÓRICO DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial  
para a obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Estudos da Linguagem

Aprovado em: ..... de ..... de .....

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª Cíntia Avila Blank  
UFPel

---

Profª Drª Gabriela Bulla  
UFRGS

---

Profª Drª Johanna Dagort Billig  
UFCSPA

## AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho tive a sorte de conviver e contar com pessoas muito especiais. Gostaria de deixar os meus sinceros agradecimentos:

- Aos meus pais, Sérgio e Eliani, pelo incentivo ao estudo e por todo o amor e apoio a mim dado;
- À minha orientadora, Ingrid Finger, por ter embarcado nessa nova etapa comigo, nunca deixando de acreditar no meu potencial;
- À minha co-orientadora, Ana Fontes, por ter auxiliado na realização deste trabalho de forma prestativa e atenta.
- Ao meu namorado, Vinícius, que me ajudou formatando tabelas e usando fórmulas salvas, que aguentou alguns momentos de ansiedade, que me acalmou, que me apoiou, que me obrigou a não trabalhar às vezes, e que sempre esteve presente com muito amor e carinho.
- À Juliana Battisti, por compartilhar comigo as sofrências desde a seleção para o mestrado até a escrita da dissertação, e por ter sido minha companheira nessa jornada.
- Aos amigos que a pós-graduação me trouxe, Juliana Feiden e Reiner, por serem sempre companheiros, pelo apoio, pelos cafés, pelas jantadas e pelas conversas.
- Aos meus amigos que estiveram sempre presentes, em especial à Carolina Schmitt, pelo apoio, pelos desabafos e pelas cervejas compartilhadas em momentos de stress.

## RESUMO

Pesquisas com bilíngues e usuários de línguas adicionais utilizam diferentes medidas para avaliar proficiência no processo de seleção dos seus participantes. A proficiência linguística de um indivíduo pode ser medida através de testes de proficiência, testes de desempenho e medidas de autoavaliação. Questionários de histórico da linguagem contêm perguntas sobre a experiência que os indivíduos têm com as suas línguas e escalas de autoavaliação de proficiência. Estudos sugerem que usuários de línguas adicionais são capazes de reportar a sua proficiência de forma consistente com o seu desempenho em medidas padronizadas (MARIAN et al., 2007; LUK et al., 2013). Nesse contexto, a presente dissertação teve como objetivo analisar a proficiência autoavaliada de usuários de inglês como língua adicional através do Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi). Para isso, foram desenvolvidos dois estudos. No primeiro estudo, correlacionamos as variáveis da experiência linguística – marcos de idade, tempo de imersão e uso atual da língua – de 535 participantes com a proficiência reportada por eles no Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi), a fim de investigar quais fatores se associariam à proficiência autoavaliada. No segundo estudo, correlacionamos as mesmas variáveis da experiência com o inglês como língua adicional com os resultados no TOEFL ITP de 112 participantes, que fizeram parte do primeiro estudo, para investigar quais fatores se associariam à proficiência demonstrada em um teste de proficiência padronizado. Além disso, correlacionamos a proficiência autoavaliada no questionário com os resultados no TOEFL ITP, para averiguar a relação entre duas diferentes medidas de proficiência e reunir evidências de validade do QuExPLi. Os resultados sugerem que, em relação às variáveis da experiência linguística, os fatores relacionados a marcos de idade, tempo de imersão e uso atual da língua associam-se com a proficiência auto reportada pelos participantes. Porém, dentre esses fatores, apenas os meses passados em um país em que o inglês é falado correlacionaram-se de forma significativa com a proficiência dos participantes demonstrada através do TOEFL ITP. A discrepância entre os fatores associados à proficiência autoavaliada e aqueles que se associaram com o resultado no TOEFL ITP pode advir da natureza acadêmica do teste. Os resultados também revelam uma correlação positiva significativa moderada entre a proficiência autoavaliada no QuExPLi e a pontuação dos participantes no TOEFL ITP, sugerindo que os participantes, usuários de inglês como língua adicional, conseguem reportar sua proficiência de forma acurada.

Palavras-chave: proficiência; autoavaliação de proficiência; questionário de histórico da linguagem.

## ABSTRACT

Research with bilinguals and additional languages learners use different measures to evaluate proficiency while selecting participants for studies. An individual's language proficiency can be measured through proficiency tests, performance tests or self-evaluation measures. Language background questionnaires include questions about individuals' experience with their languages and self-assessment proficiency measures. Studies suggest that users of additional languages can report their proficiency in a way that is consistent with their performance in standard measures (MARIAN et al., 2007; LUK et al., 2013). In this context, the goal of the present thesis was to analyze self-assessed proficiency of users of English as an additional language through the *Questionário de Experiência e Proficiência Linguística* (QuExPLi). In order to do that, two studies were designed. In the first study, we correlated language experience variables – age, time of immersion and current use of the language - of 535 participants with their self-reported proficiency on the QuExPLi, in order to investigate which factors would associate with self-assessed proficiency. In the second study, we correlated the same language experience variables with the scores on the TOEFL ITP of 112 individuals, who also participated in the first study, in order to investigate which factors would associate with the proficiency demonstrated in a standardized proficiency test. Moreover, we correlated participants' self-assessed proficiency with their scores on the TOEFL ITP, in order to investigate the relationship between two distinct measures of proficiency and gather evidences of validity of the QuExPLi. Results suggest that the factors related to age, time of immersion and current use of the language are associated with participants' self-assessed proficiency. However, only the months spent in a country where English is spoken correlated significantly with participants' scores on the TOEFL ITP. The discrepancy between the factors associated with self-reported proficiency and those associated with the results on the TOEFL ITP can be derived from the academic nature of the test. Results also show a moderate positive correlation between participants' self-assessed proficiency and their scores on the TOEFL ITP was found, suggesting that users of English as an additional language are able to report their proficiency accurately.

Key-words: proficiency; proficiency self-assessment; language background questionnaire.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>15</b>
<b>2.1 Definindo proficiência</b> .....	<b>15</b>
<b>2.2 Avaliação de proficiência</b> .....	<b>21</b>
2.2.1 Quadros de referência.....	25
2.2.2 Medidas de proficiência .....	31
2.2.2.1 Testes de desempenho .....	37
2.2.2.2 Testes padronizados .....	39
2.2.2.1.1 <i>Test of English as a Foreign Language</i> (TOEFL) .....	41
2.2.2.1.2 <i>Test of English for International Communication</i> (TOEIC).....	44
2.2.2.1.3 <i>Michigan English Language Assessment Battery</i> (MELAB) .....	44
2.2.2.1.4 <i>International English Language Testing System</i> (IELTS).....	44
2.2.2.1.5 <i>First Certificate in English</i> (FCE).....	45
2.2.2.1.6 <i>Cambridge English: Advanced</i> (CAE) .....	45
2.2.2.1.7 <i>Cambridge Proficiency Examination</i> (CPE).....	45
2.2.2.3 Autoavaliação.....	46
2.2.2.2.1 <i>Language history questionnaire</i> .....	49
2.2.2.2.2 <i>Language Experience and Proficiency Questionnaire</i> (LEAP-Q).....	50
2.2.2.2.3 <i>Language and Social Background Questionnaire</i> (LSBQ) .....	52
<b>2.3. Fatores de experiência linguística associados à proficiência</b> .....	<b>53</b>
2.3.1 Idade .....	54
2.3.2 Tempo de imersão .....	60
2.3.3 Uso atual da língua.....	61
<b>3 ESTUDO 1</b> .....	<b>64</b>
<b>3.1 Instrumentos</b> .....	<b>64</b>
3.1.1 Termo de consentimento livre e esclarecido .....	64
3.1.2 Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi) .....	64
3.1.2.1 Piloto.....	66
<b>3.2 Participantes</b> .....	<b>677</b>



<b>3.3 Procedimentos para a coleta de dados.....</b>	<b>70</b>
<b>3.4 Procedimentos de análise dos dados .....</b>	<b>71</b>
<b>3.5 Análise dos dados e discussão dos resultados .....</b>	<b>71</b>
<b>4 ESTUDO 2.....</b>	<b>78</b>
<b>4.1 Instrumentos .....</b>	<b>79</b>
4.1.1 <i>Test of English as a Foreign Language (TOEFL)</i> .....	79
<b>4.2 Participantes.....</b>	<b>79</b>
<b>4.3 Procedimentos para a coleta de dados.....</b>	<b>82</b>
<b>4.4 Procedimentos de análise dos dados.....</b>	<b>82</b>
<b>4.5 Análise dos dados e discussão dos resultados.....</b>	<b>82</b>
<b>5 DISCUSSÃO GERAL.....</b>	<b>89</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A - – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi) ..</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO A – L2 Language History Questionnaire (Versão 1.0) .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO B - Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q) .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO C - Language and Social Background Questionnaire (LSBQ).....</b>	<b>115</b>

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1:** Histórico de aprendizagem e uso do inglês reportado pelos participantes no QuExPLi (Estudo 1)

**Tabela 2:** Proficiência autoavaliada no QuExPLi: 4 habilidades (Estudo 1)

**Tabela 3:** Correlações entre experiência linguística e proficiência autoavaliada no QuExPLi

**Tabela 4:** Histórico de aprendizagem e uso do inglês reportado pelos participantes no QuExPLi (Estudo 2)

**Tabela 5:** Proficiência autoavaliada no QuExPLi: 4 habilidades (Estudo 2)

**Tabela 6:** Correlações entre experiência linguística e TOEFL ITP

**Tabela 7:** Correlações entre proficiência autoavaliada e TOEFL ITP

## 1 INTRODUÇÃO

Inserida dentro das áreas de pesquisa sobre aquisição de segunda língua e bilinguismo, esta dissertação apresenta dois estudos através dos quais buscamos analisar a proficiência autoavaliada de usuários de inglês como língua adicional<sup>1</sup> através de um questionário de histórico da linguagem. Mais especificamente, utilizando o Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi), adaptado de Scholl e Finger (2013), investigamos quais fatores se associam com a proficiência reportada pelos participantes em uma medida de autoavaliação de proficiência e com as respostas obtidas em um teste de proficiência padronizado, em um grupo de adultos usuários de inglês<sup>2</sup> como língua adicional. Também buscamos reunir evidências de validade do Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi), ao correlacionarmos a proficiência autoavaliada pelos participantes no questionário com os resultados obtidos em um teste de proficiência padronizado, o TOEFL ITP.

Pesquisas realizadas visando investigar diferentes aspectos e efeitos cognitivos (atenção, controle inibitório e consciência metalinguística, por exemplo) do uso de mais de uma língua na vida diária de indivíduos vêm obtendo resultados contrastantes (ADESOPE; THOMPSON; URGERLEIDER, 2010; PAAP; GREENBERG, 2013; BRUIN; TRECCANI; DELLA SALA, 2014). Ou seja, há evidências que sugerem que o bilinguismo acarreta variados benefícios cognitivos (BIALYSTOK; MARTIN, 2004; COSTA; HERNÁNDEZ; SEBASTIÁN-GALLÉS, 2008; BIALYSTOK; CRAIK; LUK, 2012), enquanto que outros estudos reportam efeitos nulos, mistos ou negativos em relação ao uso diário de duas línguas ou mais (PAAP; LIU, 2013).

Um possível motivo para a divergência entre as pesquisas em relação aos efeitos cognitivos do uso de duas ou mais línguas na vida diária é o fato de que há uma discrepância

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, adotamos o termo ‘língua adicional’ para nos referirmos a qualquer língua falada por um indivíduo que não seja a sua língua materna, não levando em consideração a ordem sequencial em que essas línguas foram aprendidas. Nesse sentido, uma língua adicional é qualquer língua aprendida depois da língua materna (ORTEGA, 2009).

<sup>2</sup> Usaremos os termos ‘usuários’ ou ‘aprendizes’ de línguas adicionais para nos referirmos aos participantes dos nossos estudos. Cook (2011) define um usuário de uma segunda língua como alguém que está usando ativamente uma língua além da sua primeira, independentemente do seu nível de proficiência. Neste trabalho, usaremos os dois termos indistintamente, pois, em sua maioria, nossos participantes utilizam a língua inglesa tanto para fins acadêmicos como para outros propósitos, porém muitos também ainda estão em cursos aprendendo ou aprimorando a língua.

muito grande entre os participantes selecionados para esses estudos (GROSJEAN, 2006). Essas inconsistências entre os participantes dos estudos são acentuadas pela falta de instrumentos uniformes para a avaliação de aprendizes de línguas adicionais e bilíngues. Segundo Luk e Bialystok (2013), muitos estudos também carecem de informações mais detalhadas sobre a experiência linguística dos participantes, especialmente sobre a idade de aquisição das línguas, os contextos de uso e a proficiência.

A nosso ver, para que uma comparação mais confiável entre os resultados de estudos com participantes bilíngues ou aprendizes de línguas adicionais seja possível, é preciso que a seleção desses participantes seja levada em consideração. Um dos instrumentos usados para a seleção de participantes são questionários de histórico da linguagem, através dos quais os pesquisadores têm como objetivo conhecer e entender como os falantes usam as suas duas (ou mais línguas) nas suas vidas diárias. Segundo Li, Zhang, Tsai e Puls (2013), os pesquisadores ainda tendem a criar o seu próprio questionário para ser usado nos seus estudos, fazendo com que seja difícil comparar seus resultados com aqueles obtidos em outros estudos, devido a diferenças nas perguntas, medidas e escalas que são usadas. Além disso, é importante ressaltar que há questionários de histórico da linguagem padronizados em várias línguas, mas não na língua portuguesa.

Além de fatores relacionados à experiência linguística dos participantes, questionários de histórico da linguagem avaliam também o seu nível de proficiência nas línguas. Segundo Tremblay (2011), uma variável que influencia diretamente o desempenho de aprendizes de línguas adicionais em estudos experimentais é justamente a proficiência desenvolvida por eles. Entretanto, de acordo com a autora, falta uniformidade nos métodos que os pesquisadores usam para medir proficiência linguística, e o registro inadequado da proficiência dos participantes dificulta as comparações entre estudos. Por isso, defendemos aqui que os estudos na área de aquisição de segunda língua e bilinguismo podem se beneficiar tanto com o estabelecimento de medidas padronizadas de avaliação de proficiência de indivíduos que participam de pesquisas na área, quanto de uma maior consistência por parte dos pesquisadores na descrição dos procedimentos utilizados. Nessa mesma linha, Tracy-Ventura, McManus, Norris e Ortega (2014) chamam a atenção para a necessidade de se estabelecer padrões mais altos de medidas de proficiência e maior consistência no relato do nível de proficiência dos participantes em pesquisas da área.

Uma medida de proficiência já padronizada e utilizada em larga escala no mundo inteiro são os testes de proficiência. Segundo Shohami (2007), testes linguísticos têm sido

adotados como condição de entrada, permanência e obtenção de cidadania em diversas nações<sup>3</sup>. Os testes também têm impacto na sala de aula, tanto nos alunos quanto nos professores, determinando em muitos casos os conteúdos abordados e as metodologias empregadas<sup>4</sup>.

Esta dissertação, ao propor a validação de um questionário de histórico da linguagem (adaptado de SCHOLL; FINGER, 2013), visa a trazer uma contribuição para as pesquisas na área que necessitam de um instrumento padrão para a avaliação do uso e da proficiência de aprendizes, que seja completo e que leve em conta a realidade brasileira. Também, ao investigar quais fatores se associam tanto com a proficiência autoavaliada quanto com o resultado em um teste de proficiência padronizado, visamos contribuir com as pesquisas na área ao evidenciar quais fatores necessitam estar incluídos em instrumentos de seleção de participantes para que tenhamos um melhor entendimento sobre a experiência linguística de bilíngues e aprendizes de línguas adicionais.

Nesse contexto, temos como perguntas norteadoras da pesquisa empírica que deu origem a esta dissertação:

- 1) Quais são os fatores da experiência linguística em uma língua adicional que se associam com a proficiência autoavaliada por usuários nessa língua em um questionário de histórico da linguagem?
- 2) Quais são os fatores da experiência linguística em uma língua adicional que se associam com a proficiência demonstrada por usuários nessa língua através de um teste de proficiência padronizado?
- 3) Uma medida de autoavaliação em que os participantes reportem a sua proficiência em uma língua adicional reflete a proficiência demonstrada por eles ao realizarem um teste padronizado de proficiência?

Além de um instrumento padrão para a avaliação do uso e proficiência de uma língua adicional, visamos contribuir também, a partir desta dissertação, com um levantamento do nível de proficiência em inglês dos alunos de graduação e pós-graduação da UFRGS,

---

<sup>3</sup> O foco do presente trabalho não é o uso de testes de proficiência nos âmbitos sociais e políticos, mas sim, no âmbito da pesquisa. Para uma discussão sobre o contexto social e o impacto dos testes linguísticos, sugerimos a leitura de Shohami (2007), McNamara (2007) e Young (2012).

<sup>4</sup> Esse impacto direto dos testes no âmbito educacional é chamado de efeito retroativo (*washback*) (BACHMAN; PALMER, 1996). Para uma discussão aprofundada dos efeitos de testes padronizados na sala de aula e diferentes formas de avaliação adotadas por professores recomendamos a leitura de Green (2014), Turner (2012) e Wall (2012).

participantes dos nossos estudos empíricos. As informações coletadas através do questionário poderão contribuir para delinear novas políticas para auxiliar os alunos que estão candidatando-se para o Ciência sem Fronteiras, também podendo servir de base para que os cursos do Inglês sem Fronteiras sejam preparados e redesenhados, cada vez mais, a fim de atender às necessidades dos alunos.

Os programas Ciência sem Fronteiras e Inglês sem Fronteiras estão inseridos nas universidades públicas brasileiras e, através desses programas, muitos alunos têm a oportunidade de fazer o TOEFL ITP gratuitamente. Por esse motivo, optamos por utilizar, na pesquisa que deu origem a esta dissertação, o TOEFL ITP como teste de proficiência padronizado. Ao utilizar esse teste, aproveitamos a oportunidade de ele estar sendo ofertado a um número muito elevado de alunos da UFRGS, o que facilitou assim a aplicação do questionário para um grande número de participantes.

O programa Ciência sem Fronteiras foi criado pelo governo federal com o objetivo de promover a expansão e a internacionalização do conhecimento e da tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira através de intercâmbios e mobilidade acadêmica. Alunos de graduação e pós-graduação de diversas áreas têm, por meio desse programa, a oportunidade de estudar em universidades do exterior e de criar parcerias de trabalho.<sup>5</sup> O destino de muitos desses alunos são universidades em países de língua inglesa. Grande parte dessas universidades exige que o aluno interessado na vaga demonstre proficiência em inglês, sendo o TOEFL o teste mais amplamente aceito por essas universidades. Para auxiliar os alunos no processo de ingresso no programa e para mapear a proficiência em língua inglesa dos seus alunos, universidades federais de todo país estão aplicando o TOEFL ITP gratuitamente. De 2013 até junho de 2015, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul ofereceu 22.751 vagas e aplicou 7.919 provas, através do programa Inglês sem Fronteiras (WELP; FONTES; SARMENTO, no prelo).

O programa Inglês sem Fronteiras visa a oferecer aos candidatos à bolsa de estudo no programa Ciência sem Fronteiras uma oportunidade de aperfeiçoamento da língua inglesa de forma rápida e eficiente, possibilitando a eles melhores condições de participar dos intercâmbios oferecidos. De maneira mais abrangente, também tem como objetivo incentivar o aprendizado da língua inglesa e proporcionar uma mudança no ensino de línguas estrangeiras nas universidades do país. Dessa forma, a presente pesquisa está inserida nessas

---

<sup>5</sup> Link para mais informações sobre o programa: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em 20/12/2015.

políticas presentes na UFRGS, ao proporcionar subsídios para que os programas tenham um conhecimento mais profundo dos seus participantes e possam atendê-los de forma mais apropriada.

Para que pudéssemos alcançar os objetivos propostos para a presente dissertação e buscar responder as nossas perguntas norteadoras, desenvolvemos dois estudos. No primeiro estudo, investigamos quais fatores relacionados a uma experiência com o inglês como língua adicional - referentes a marcos de idade, tempo de imersão na língua e uso atual da língua - são associados à proficiência autoavaliada em inglês, reportada pelos participantes no Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi). Participaram desse estudo 535 alunos de graduação e pós-graduação da UFRGS, que estavam realizando o TOEFL ITP na universidade através do programa Inglês sem Fronteiras. No segundo estudo, investigamos quais fatores relacionados à experiência com o inglês como língua adicional - referentes a marcos de idade, tempo de imersão na língua e uso atual da língua - são associados com a proficiência demonstrada pelos participantes em um teste de proficiência padronizado, o TOEFL ITP. Um total de 112 estudantes de graduação e pós-graduação da UFRGS, que também foram parte do primeiro estudo, participaram deste estudo. Também correlacionamos a proficiência autoavaliada pelos participantes no QuExPLi com os resultados obtidos no TOEFL ITP a fim de investigar se a proficiência autoavaliada pelos participantes no questionário refletiria o seu desempenho em uma medida padronizada de proficiência, reunindo, assim, evidências de validade do QuExPLi. Esses dois estudos se complementam e proporcionam uma análise da proficiência autoavaliada de usuários de uma língua adicional.

Expostos o tema da presente dissertação, os seus objetivos, a justificativa para a sua realização, as perguntas que a norteiam e as políticas dentro das quais está inserida, apresentamos esta dissertação, que está estruturada e dividida em cinco capítulos.

No capítulo que segue essa introdução, apresentamos os pressupostos teóricos que guiaram esta dissertação. Primeiramente, abordaremos o conceito de proficiência, construto que perpassa todo o trabalho. Em seguida, trataremos de avaliação de proficiência, descrevendo quadros internacionais e diferentes medidas utilizadas para realizar essa avaliação. Por último, debateremos sobre diferentes fatores da experiência linguística de usuários de uma língua adicional que se associam à proficiência. No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia e a análise e discussão dos resultados do Estudo 1. No capítulo 4, descrevemos a metodologia e a análise e discussão dos resultados do Estudo 2. O capítulo 5

apresenta uma discussão geral sobre os resultados obtidos nos dois estudos, a partir de uma retomada das questões norteadoras da pesquisa. Finalmente, no capítulo 6, são apresentadas as considerações finais desta dissertação.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentaremos o referencial teórico que serve como base para a presente dissertação. Primeiramente, debateremos o conceito de proficiência, construto que perpassa todo o nosso trabalho, pois ao abordarmos medidas de proficiência é importante definir o construto que está sendo medido. Trataremos também de avaliação de proficiência, elencando alguns motivos pelos quais ela se faz necessária bem como alguns quadros de referência que têm sido utilizados para classificar aprendizes de uma língua adicional de acordo com a sua proficiência avaliada. Em seguida, apresentaremos medidas empregadas para avaliar proficiência, focando em testes padronizados e em medidas de autoavaliação. Por fim, discutiremos os fatores que parecem exercer uma maior influência sob uma experiência linguística e que mais parecem se associar à proficiência desenvolvida por um indivíduo.

### 2.1 Definindo proficiência

O termo ‘proficiência linguística’ é recorrente nos estudos sobre ensino e aprendizado de línguas adicionais, bem como naqueles sobre bilinguismo. Porém, em muitos casos, não há uma definição clara do construto, nem uma discussão mais aprofundada sobre as implicações da concepção de proficiência adotada nesses estudos. Esse termo e suas variações - competência comunicativa (HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980) e habilidade linguística (BACHMAN; PALMER, 1996) - evoluíram juntamente com a área de aquisição de segunda língua. Esse construto começa a aparecer na literatura da área por volta da década de 1950, quando as primeiras teorias de testagem linguística surgem, devido à necessidade de se definir o que seria medido através dos testes.

No âmbito da avaliação linguística, uma das primeiras definições do que seria proficiência é a de Lado (1961 *apud* LECLERCQ & EDMONDS, 2014), que descreve quatro elementos linguísticos - pronúncia, estrutura gramatical, léxico e significado cultural - e quatro habilidades - compreensão oral, leitura, fala e escrita -, considerando que o desenvolvimento de cada uma das habilidades pode acontecer em ritmos diferentes, podendo atingir níveis diferentes. Lado aponta que, embora seja possível testar os elementos linguísticos separadamente, eles nunca ocorrem de forma separada no uso da língua, estando integrados nas quatro habilidades (1961 *apud* BACHMAN, 2007). Vale ressaltar, ainda, que

as quatro habilidades descritas pelo autor são até hoje utilizadas para avaliar a proficiência de falantes de línguas adicionais, sendo consideradas separadamente em muitos testes.

Outro autor que contribuiu de forma significativa para uma definição mais aprofundada do construto proficiência, ao identificar considerações fundamentais em relação à avaliação de uma segunda língua, foi Carroll (1961 *apud* LECLERCQ & EDMONDS, 2014). Segundo o autor, o que ele denomina de ‘competência em uma segunda língua’ incluiria não somente o conhecimento dessa língua, mas também a facilidade de usá-la. Da mesma forma que Lado (1961 *apud* LECLERCQ & EDMONDS, 2014), Carroll (1961 *apud* BACHMAN, 2007) descreve proficiência em termos de aspectos de competência linguística - fonologia, morfologia, sintaxe e léxico - e habilidades - compreensão auditiva, produção oral, leitura e escrita.

Em meados dos anos 1960, o nascimento do gerativismo distinguiu um novo momento nos estudos sobre a linguagem. O período foi marcado pela dicotomia competência x desempenho, proposta por Chomsky (1965). Para o autor, a competência de um falante seria o conhecimento gramatical da sua língua, enquanto que o desempenho seria o uso da língua em situações concretas. Ainda que as proposições de Chomsky não abordassem outras línguas além da língua materna, suas teorias impulsionaram os estudos sobre aquisição de línguas adicionais e a busca por uma definição do que seria a proficiência linguística de um indivíduo.

Contrapondo-se à dicotomia proposta por Chomsky, Hymes (1972) sugere o termo ‘competência comunicativa’. Em sua proposta, o autor defende a necessidade de ampliar o conceito de competência do falante de Chomsky, levando em consideração outros elementos além da gramática. Além disso, o autor postula que a competência comunicativa engloba também a adequação da linguagem em um contexto de uso, tornando a distinção entre competência e desempenho desnecessária, pois tanto o conhecimento das regras da língua quanto o seu uso em um contexto estariam incluídos no conceito de competência comunicativa. As contribuições de Hymes (1972) influenciaram tanto a abordagem comunicativa quanto o conceito de proficiência, gerando implicações também na elaboração de testes.

De acordo com a concepção de Hymes, Clark (1972 *apud* FARHADY, 1982) define proficiência como a habilidade de usar a língua para propósitos da vida real, não levando em consideração a maneira como essa competência foi adquirida. Na mesma linha, Bachman (1990 *apud* SCHOFFEN, 2009) descreve a habilidade linguístico-comunicativa como sendo o

conhecimento mais a capacidade de implementar esse conhecimento no uso comunicativo da língua de forma apropriada e contextualizada.

Seguindo essa concepção, para Widdowson (1991 *apud* SCHOFFEN, 2009), ser proficiente em uma língua estrangeira é mais do que ler, compreender, escrever e falar orações nessa língua, mas também saber usar essas orações para conseguir o efeito comunicativo desejado. Assim, o falante precisa não apenas conhecer o sistema abstrato da língua, mas também saber usá-la adequadamente em uma determinada situação para ser considerado proficiente.

Dando continuidade às ideias de Hymes (1972), Canale e Swain (1980) trouxeram uma conceptualização muito rica sobre o construto em questão, considerando competência comunicativa como os sistemas subjacentes de conhecimentos e habilidades necessários para a comunicação. Os autores definem três tipos de competência que, integradas, formam a competência comunicativa: a competência gramatical, a competência sociolinguística e a competência estratégica. A competência gramatical inclui o conhecimento de itens gramaticais e de regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. A competência sociolinguística inclui as regras socioculturais de uso e as regras do discurso. A competência estratégica engloba estratégias de comunicação verbais e não verbais que podem ser usadas para compensar falhas na comunicação advindas de variáveis de desempenho ou de competência insuficiente. Ainda, os autores distinguem competência comunicativa de desempenho comunicativo, que seria a realização das competências e a interação delas na real compreensão e produção de enunciados.

Em 1983, Canale reformulou a teoria de Canale e Swain (1980) dividindo a competência comunicativa em quatro tipos de competência. Além da competência gramatical, sociolinguística e estratégica, o autor inclui também a competência discursiva. Nessa nova proposta, as regras do discurso não são incluídas na competência sociolinguística, que passa a abranger apenas as regras socioculturais de uso, ou seja, o grau em que enunciados são produzidos e compreendidos de forma apropriada em diferentes contextos. Já a competência discursiva trata da combinação de formas gramaticais e significados para atingir um texto falado ou escrito unificado em diferentes gêneros. Dessa maneira, a competência discursiva inclui a coesão e a coerência dos significados em textos falados ou escritos. Segundo o autor, essa proposta de componentes da competência comunicativa ilustra o que a competência comunicativa inclui minimamente, embora ele não se proponha a debater como esses componentes interagem na comunicação.

Na mesma linha de Canale e Swain (1980), porém reduzindo o número de componentes, Bachman e Palmer (1996) adotam um modelo de habilidade linguística composto por competência linguística (conhecimento linguístico) e competência estratégica. A competência linguística incluiria os conhecimentos organizacionais e pragmáticos enquanto que a competência estratégica seria um conjunto de estratégias metalinguísticas. A combinação desses dois componentes forneceria aos indivíduos a habilidade de criar e interpretar discurso.

Enquanto a maioria dos autores da área decompunha a competência em uma língua em componentes distintos, Oller (1979) sugere uma proficiência unitária (*unitary trait hypothesis*), na qual o construto consistiria de uma única habilidade, que abarcaria todas as outras. Essa hipótese se opõe fortemente às propostas de Carroll (1961 *apud* BACHMAN, 2007), Lado (1961 *apud* BACHMAN, 2007) e Canale e Swain (1980) de que a proficiência linguística pode ser dividida em habilidades e elementos distintos. Segundo Oller (1979), não é possível separar os componentes da proficiência a fim de poder testá-la, e as habilidades necessitam ser unidas para que possam ser avaliadas através de testes integrativos. Posteriormente, a teoria de uma competência unitária foi refutada por muitos autores, incluindo o próprio Oller (1983 *apud* Bachman, 2007).

Contrapondo a visão de uma proficiência unitária de Oller (1979), Cummins (1979 *apud* CUMMINS, 2008) distingue habilidades comunicativas interpessoais básicas (*basic interpersonal communicative skills - BICS*) de proficiência linguística acadêmica cognitiva (*cognitive academic language proficiency – CALP*). O autor afirma que é problemático incorporar todos os aspectos do desempenho em uma língua em apenas uma dimensão de proficiência geral. Segundo Cummins (2008), a proficiência linguística acadêmica cognitiva se desenvolve através de interações sociais desde o nascimento, mas se diferencia das habilidades comunicativas interpessoais básicas depois dos anos iniciais de escolaridade, pois reflete principalmente o conhecimento da linguagem adquirida na escola e do qual os aprendizes fazem uso efetivamente para que o sucesso escolar ocorra. O termo ‘acadêmico’ é usado pelo autor para enfatizar a especificidade do contexto social de escolaridade. Nesse sentido, a proficiência linguística acadêmica pode ser definida como o quanto um indivíduo possui em termos de acesso e comando dos registros acadêmicos orais e escritos do ambiente escolar.

Mais recentemente, Cummins (2000 *apud* CHIN; WIGGLESWORTH, 2007) tem usado os termos ‘proficiência linguística conversacional’ (*conversational language*

*proficiency*) e ‘proficiência linguística acadêmica’ (*academic language proficiency*) para referir-se aos tipos de proficiência mencionados acima. Segundo o autor, essa mudança leva em conta o fato de que um falante, ao passar pelo sistema de educação formal, precisa adquirir habilidades linguísticas diferentes daquelas usadas para se comunicar em casa.

Tentando fornecer uma definição de proficiência linguística mais abrangente, Hulstijn (2011, 2015) discute o conceito e trata da proficiência de falantes nativos, assim como de aprendizes de uma segunda língua, incluindo competências linguísticas e cognitivas. Para o autor, a proficiência linguística refere-se tanto ao conhecimento da língua, quanto à habilidade de acessar, recuperar (*retrieve*) e usar esse conhecimento nas modalidades de compreensão oral e leitora e de produção oral e escrita. No seu artigo de 2011 - e posteriormente no seu livro, em 2015 - o autor busca definir proficiência além de termos gerais, distinguindo cognição linguística básica de superior.

Para Hulstijn (2011), ‘cognição linguística básica’ (BLC) seria o conhecimento implícito de fonologia, prosódia, fonética, morfologia e sintaxe; bem como o conhecimento explícito de léxico, combinado com a automaticidade com a qual esses tipos de conhecimento podem ser processados. Essa habilidade seria restrita a itens lexicais e estruturas gramaticais frequentes, que podem ocorrer em qualquer situação comunicativa, e se reduz à recepção e produção de fala, não abrangendo leitura e escrita. Já a ‘cognição linguística alta’ (HLC) seria um complemento à cognição linguística básica, composta pelos mesmos elementos, porém os itens lexicais de baixa frequência e estruturas morfossintáticas incomuns podem ser compreendidos, ou seja, os enunciados são mais complexos e podem discorrer sobre tópicos mais específicos como trabalho ou estudo. Na cognição linguística alta, a recepção e produção de escrita também são envolvidas (HULSTIJN, 2015).

Ao dividir proficiência linguística entre essas duas habilidades, Hulstijn (2011) resgata a discussão de Cummins (1979 *apud* CUMMINS, 2008) com BLC aproximando-se do conceito de BICS e HLC do conceito de CALP. Hulstijn (2015) afirma, porém, que a sua definição de BLC é mais específica do que a de Cummins de BICS, pois ela refere-se explicitamente à distinção entre recepção e produção de linguagem, à distinção entre representação e processo online de informações linguísticas e a domínios linguísticos particulares (fonética, prosódia, morfologia, fonologia, sintaxe e léxico).

Com base na teoria de Canale e Swain (1980) e de Bachman e Palmer (1996), que incluem competências não puramente linguísticas nas suas definições de proficiência, Hulstijn (2011) distingue os componentes nucleares (*core*) e periféricos (*peripheral*) da proficiência

linguística. O autor afirma que existem competências além das puramente linguísticas englobadas na definição de proficiência, porém, ele as considera periféricas, pois “apesar de competências estratégicas e metalinguísticas não poderem existir sem competências linguísticas, competências linguísticas podem existir sem competências estratégicas e metalinguísticas”<sup>6</sup> (HULSTIJN, 2011, p.238). Os componentes nucleares seriam a cognição linguística (conhecimento e velocidade de processamento) nos domínios fonético-fonológico, morfológico, morfossintático e lexical, ou seja, BLC e HLC. Os componentes periféricos seriam as competências metacognitivas: conhecimento metalinguístico, conhecimento de vários tipos de discurso oral e escrito e competências estratégicas.

Considerando as distinções entre BLC e HLC, e entre os componentes nucleares e periféricos, Hulstijn (2011, p. 242) define proficiência linguística como “a medida que um indivíduo tem a cognição linguística necessária para funcionar em uma situação linguística em uma dada modalidade (compreensão oral, fala, leitura ou escrita)”<sup>7</sup>, sendo cognição linguística definida como a combinação da representação de informações linguísticas e a facilidade com que essas informações podem ser processadas.

De acordo, Bialystok (2001) declara que há a necessidade de se pensar em um conceito de proficiência que seja uma medida significativa do conhecimento e das habilidades dos indivíduos. A autora sugere que a definição de proficiência linguística deve incluir tanto a estrutura formal e a aplicação comunicativa da língua, tendo definidos padrões claros de uso e incluindo diferentes, porém sistemáticas, variações das regras. Desenvolvendo uma proposta, Bialystok (2001) define proficiência linguística como a habilidade de funcionar em uma situação que é definida por demandas linguísticas e cognitivas com um nível de desempenho indicado através de critérios objetivos ou padrões normativos.

Em concordância com as definições de Carroll (1961 *apud* LECLERCQ; EDMONDS, 2014), Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Clark (1972 *apud* FARHADY, 1982), Widdowson (1991 *apud* SCHOFFEN, 2009), Bialystok (2001) e Hulstijn (2011, 2015), acreditamos que a proficiência linguística seja um construto que perpassa o conhecimento de uma língua e inclui o uso desse conhecimento. Definimos, assim, proficiência como um construto multicomponencial que integra o conhecimento da língua de um indivíduo e a capacidade que ele tem de usar essa língua de forma apropriada em situações reais de uso.

---

<sup>6</sup> Tradução nossa. Original: “...although strategic and metalinguistic competences cannot exist without linguistic competences, linguistic competences may exist without strategic and metalinguistic competences.”

<sup>7</sup> Tradução nossa. Original: “... the extent to which an individual possesses the linguistic cognition necessary to function in a given communicative situation, in a given modality (listening, speaking, reading, or writing)”.

Nesta seção tratamos de diferentes conceitos de proficiência, esclarecendo a definição adotada no presente trabalho. Na próxima seção, abordaremos avaliação de proficiência, quais os quadros utilizados para classificar aprendizes de uma língua adicional e medidas utilizadas para que a proficiência seja avaliada.

## **2.2 Avaliação de proficiência**

A proficiência linguística pode ser avaliada por diversos motivos: para acompanhar o progresso de alunos de cursos de línguas, para nivelar alunos a fim de que possam ser matriculados em determinado curso, como pré-requisito para o ingresso em uma escola ou emprego, para selecionar participantes para pesquisas, entre outros. Na presente dissertação, temos como foco uma abordagem da avaliação de proficiência voltada para a seleção de participantes para pesquisas sobre aquisição de línguas adicionais e bilinguismo.

Segundo Leclercq e Edmonds (2014), a avaliação da proficiência linguística é complicada por diferenças no escopo da avaliação - conhecimento geral versus específico - e por diferenças no contexto - pesquisa versus sala de aula. Em situações diferentes, professores e pesquisadores podem precisar de uma medida de proficiência mais geral, que cubra todos os componentes envolvidos na proficiência linguística, ou de uma medida específica, que possa ser empregada para avaliar uma habilidade específica. De acordo com os autores, a avaliação da proficiência em línguas adicionais depende também dos objetivos para os quais ela está sendo realizada e em que contexto. Por exemplo, uma avaliação de proficiência feita em uma instituição para avaliar os seus alunos não envolve os mesmos objetivos de uma avaliação de proficiência de participantes de uma pesquisa sobre aquisição de línguas adicionais ou bilinguismo.

Green (2014) afirma que a avaliação de proficiência é conectada com os conhecimentos e as habilidades linguísticas necessárias para realizar um trabalho ou estudar um curso acadêmico, por exemplo. Ela difere da avaliação educacional, pois o foco não é o processo de aprendizagem ou os resultados de um determinado curso, mas sim a funcionalidade de um indivíduo, ou seja, o que ele consegue fazer com a língua em um dado momento. Assim, através da avaliação de proficiência procura-se saber se o indivíduo que está sendo avaliado tem habilidades linguísticas suficientes para satisfazer certas necessidades (GREEN, 2014).

Por ser um construto complexo e multicomponencial, não há um consenso sobre qual a melhor forma de avaliar a proficiência e capturar as suas dimensões. Por isso, um dos grandes desafios das pesquisas nas áreas de aquisição de línguas adicionais e bilinguismo é justamente definir e avaliar a proficiência dos participantes nas suas línguas de forma semelhante para que os resultados e implicações dos estudos possam ser comparados.

Em pesquisas sobre línguas adicionais, a proficiência dos participantes tende a ser medida como o número de anos em que um aprendiz esteve exposto à língua adicional ou tomado como o nível no qual ele se encontra em um determinado curso (TREMBLEY, 2011; HULSTIJN, 2015). Normalmente, estudos que avaliam a proficiência dos participantes dessa forma presumem que um aprendiz que se encontra no terceiro ano de um curso tem uma maior proficiência do que um que está no segundo ano, e assim por diante. Porém, ao se adotar o nível do aluno em um dado curso, a heterogeneidade dos alunos de um grupo não é levada em conta, ou seja, leva-se em consideração apenas o número de anos que um participante passou em um curso, mas não as suas características individuais ou a real proficiência por ele demonstrada, que pode não ser a mesma dos seus colegas em um mesmo nível, fazendo com que apenas essa distinção não seja suficiente para classificar os indivíduos de acordo com a sua proficiência. Dessa forma, é necessário que se pense em outras maneiras para avaliar a proficiência, ou mesmo para complementar a classificação feita através do número de anos de exposição à língua adicional medida através do nível em um curso no qual o participante se encontre.

Em relação às dimensões que devem ser avaliadas para que tenhamos uma boa compreensão da proficiência de um indivíduo, há um debate sobre a suficiência de avaliar um único aspecto da proficiência ou uma habilidade (produção oral ou compreensão leitora, por exemplo) como um indicador da proficiência geral. Powers (2010b) declara que, por motivos relacionados a tempo e restrições financeiras, alguns usuários de testes podem sentir-se inclinados a usar uma avaliação não tão abrangente de habilidades importantes para a proficiência linguística. Entretanto, o autor afirma que utilizar apenas a avaliação em uma habilidade pode não ser sem razão, pois o desempenho de aprendizes nas quatro habilidades geralmente apresenta uma alta correlação entre elas, ou seja, um falante que tem um bom desempenho em compreensão oral tende a ter um bom desempenho em compreensão leitora e produção escrita, por exemplo. O autor relata uma análise das provas de 12 mil participantes que realizaram o TOEIC, 7,500 dos quais tinham realizado as medidas nas quatro habilidades, na qual foram encontradas correlações moderadas entre todas as habilidades avaliadas:



compreensão leitora e compreensão oral ( $r = ,76$ ), produção de fala e compreensão oral ( $r = ,66$ ), produção escrita e compreensão oral ( $r = ,59$ ), produção oral e compreensão leitora ( $r = ,57$ ), produção escrita e compreensão leitora ( $r = ,61$ ) e produção escrita e produção oral ( $r = ,62$ ). Dessa forma, de acordo com o autor, como componentes similares são subjacentes ao desempenho nas quatro habilidades, avaliar a proficiência em uma delas pode providenciar informações sobre as outras.

No entanto, devido ao fato de que a habilidade de um bilíngue ou aprendiz pode não ser a mesma nas suas duas línguas em todos os níveis linguísticos, Romaine (1995) defende que a proficiência deve ser avaliada em diferentes áreas. Mackey (1968 *apud* ROMAINÉ, 1995) sugere que, em qualquer estudo envolvendo bilíngues ou aprendizes, as quatro habilidades - compreensão oral, compreensão leitora, produção oral e produção escrita (*listening, reading, speaking, writing*) - sejam avaliadas em cada uma das línguas do falante, levando em conta também as variáveis relacionadas a cada uma dessas habilidades. Essas variáveis seriam os níveis fonológico, gramatical, lexical, semântico, estilístico e gráfico. Um indivíduo pode, por exemplo, ter uma boa pronúncia, mas ter um conhecimento gramatical limitado em uma de suas línguas, ou ainda, ter habilidades bem desenvolvidas em todos os aspectos formais da linguagem, em relação à produção e à percepção nas formas falada e escrita, mas não ter um controle da variação estilística.

Apesar de cada habilidade ser distinta e importante, geralmente, quando a proficiência é avaliada, o crucial é a capacidade geral de comunicar-se na língua. Powers (2010b) afirma que, como a competência comunicativa é um construto complexo composto de vários aspectos, focar em apenas um aspecto ou habilidade pode não representar o construto e fornecer uma avaliação de proficiência insuficiente. Assim, ao avaliar a proficiência em uma língua é importante que se usem medidas que levem em consideração os diferentes aspectos envolvidos no construto, para que a avaliação seja mais completa em relação à habilidade de um indivíduo de engajar-se em uma comunicação efetiva na língua.

Housen e Kuiken (2009) afirmam que as principais dimensões da proficiência podem ser capturadas pelas noções de ‘complexidade’, ‘acurácia’ e ‘fluência’. De acordo com os autores, os elementos incluídos no termo ‘CAF’ – complexidade, acurácia e fluência -, tem figurado como grandes variáveis nas pesquisas da área da linguística aplicada, tanto como descritores do desempenho oral e escrito em avaliações de língua adicional, quanto como indicadores da proficiência subjacente ao desempenho de um indivíduo. Com base em pesquisadores que vêm usando essa terminologia, os autores definem complexidade como o

grau em que a língua produzida na realização de uma tarefa é variada e elaborada. Acurácia seria a habilidade de produzir um discurso sem erros. Já a fluência seria a habilidade de processar a língua adicional com rapidez próxima de um falante nativo, ou levando em consideração a medida em que a linguagem produzida ao desempenhar uma tarefa apresenta pausas, hesitações ou reformulações (HOUSEN; KUIKEN, 2009).

As noções de complexidade, acurácia e fluência encontram controvérsias em relação às suas definições e operacionalizações, estando dentro de um debate atual sobre proficiência e o ensino e avaliação de uma língua adicional. House e Kuiken (2009) afirmam que o conceito de complexidade é ambíguo, pois ele pode, por exemplo, se referir tanto a propriedades das tarefas linguísticas quanto a propriedades do desempenho e proficiência linguísticos. Ainda, a complexidade em relação a uma língua adicional pode se referir à complexidade linguística ou à complexidade cognitiva. De acordo com Leclercq e Edmonds (2014), a noção de acurácia, mesmo sendo facilmente compreendida e muito utilizada, resgata o problema da comparação do aprendiz com a norma de um falante nativo, pois a distinção entre correto e errado em uma língua adicional costuma ter como base a linguagem produzida por falantes nativos de determinada língua. Já no que se refere à fluência, conceito que abrange diferentes dimensões relacionadas à facilidade com a qual um falante usa uma língua, não há um consenso sobre quais dessas dimensões deveriam ser consideradas ao avaliar a proficiência em uma língua adicional. Além disso, no desenvolvimento da língua de um aprendiz, essas três noções de CAF podem interferir entre si, fazendo com que seja difícil avaliar cada fator separadamente.

Como é possível perceber com base na literatura apresentada, não existe um consenso sobre quais dimensões da proficiência linguística devem ser avaliadas quando buscamos definir a proficiência de um falante de línguas adicionais. Ainda assim, grande parte das medidas de avaliação de proficiência normalmente envolve as quatro habilidades de um falante (compreensão leitora, compreensão oral, produção escrita e produção oral) em uma tentativa de se obter uma compreensão global da proficiência de um indivíduo. É nesse contexto de busca por avaliações globais de proficiência que se insere a próxima seção, que apresenta os quadros de referência internacionais mais citados e reconhecidos mundialmente que são utilizados para classificar aprendizes de acordo com a sua proficiência avaliada.

### 2.2.1 Quadros de referência

Quadros de referência de proficiência são desenvolvidos tendo como meta possibilitar meios objetivos para julgar os tipos de tarefas que um indivíduo é capaz de realizar em uma língua. Os quadros podem ser desenvolvidos com diferentes propósitos, como avaliar a proficiência de funcionários como pré-requisito para o trabalho em um determinado governo, avaliar a proficiência de estudantes como meio de entrada em uma determinada instituição, ou avaliar a proficiência de aprendizes de línguas adicionais de forma geral, por exemplo.

Brindley (1998) afirma que escalas de avaliação descrevendo diferentes níveis de proficiência têm sido amplamente adotadas em programas de ensino de segunda língua, com a finalidade de avaliar a capacidade dos aprendizes. Essas escalas de avaliação comportamentais geralmente consistem de uma série de descrições de estágios do comportamento linguístico, em uma ou mais habilidades, em um contínuo progressivo dessas habilidades, que normalmente vai de “zero” até “*nativelike*”. As descrições apontam os tipos de tarefas e textos que os aprendizes têm condições de lidar em cada estágio e o nível de habilidade necessário para realizar diferentes atividades comunicativas.

Muitos estudos e escalas comparam a proficiência dos aprendizes com “falantes nativos”, porém os autores geralmente não especificam quem são esses falantes (HULSTIJN, 2015). Assim, não são descritas características como status socioeconômico e nível de escolaridade, entre outras, de quem seriam esses falantes nativos a quem os aprendizes estão sendo comparados. Alguns autores já tentaram definir quem seria esse falante nativo usado como referência em escalas de avaliação de proficiência. Cook (2011), por exemplo, afirma que um falante nativo normalmente é visto como uma pessoa que fala certa língua desde o início da infância. Porém, partindo dessa definição, é logicamente impossível que qualquer pessoa que não tenha contato desde o início da infância com uma língua adicional torne-se um falante nativo dela. Por esse motivo, segundo o autor, tentar classificar usuários de línguas adicionais em relação a falantes nativos não vem a ser uma avaliação justa.

Já Hulstijn (2015) caracteriza um falante nativo, do ponto de vista social, como alguém que adquire a língua tipicamente quando criança e a mantém durante a vida adulta. Do ponto de vista linguístico, o falante nativo seria alguém que adquiriu a cognição linguística básica (BLC) e alguns, ou muitos, aspectos da cognição linguística alta (HLC). Nessa perspectiva, “o” falante nativo não existe, tirando apenas o fato de que todos falantes nativos

compartilham a BLC. Desse modo, um usuário de uma língua adicional poderia ser avaliado em relação a um falante nativo apenas em termos de BLC. No seu artigo de 2011, Hulstijn defende que usuários de línguas adicionais podem ser tão proficientes na HLC quanto os falantes dessa língua como L1 que tenham o mesmo perfil intelectual, educacional, profissional e cultural.

Diferentes quadros de referência de proficiência focam em diferentes aspectos de uso da língua e, portanto, usam critérios distintos para descrever cada nível linguístico no qual o falante pode se encontrar. Nos Estados Unidos, um quadro de referência influente para medir proficiência é a escala ILR (*Interagency Language Roundtable Scale*), desenvolvida pelo Departamento de Estado do país. Essa escala surgiu em 1985 devido à necessidade do governo de ter um sistema objetivo, que pudesse ser usado para todas as línguas e para todos os cargos públicos, para medir proficiência linguística (GOVERNO DOS ESTADOS UNIDOS).

A escala ILR identifica seis níveis de competência, primeiramente pretendidos como diretrizes para uso no cenário governamental. São apresentados descritores para esses níveis em relação à leitura, escrita, compreensão auditiva, produção oral, competência em comunicação intercultural, desempenho em tradução, interpretação e tradução de áudio.

Os seis níveis de competência e seus descritores – de forma resumida – são<sup>8</sup>:

- Sem Proficiência (*No Proficiency*): produção oral limitada a raras palavras isoladas; pode conseguir fazer perguntas com frases memorizadas; não consegue ler prosa, porém pode ler números ou palavras isoladas; compreende limitadas palavras isoladas.
- Proficiência Básica (*Elementary Proficiency*): consegue atender a necessidades de viagem e comportar-se de maneira educada; usa perguntas e respostas sobre tópicos simples; compreende perguntas básicas; tem vocabulário suficiente apenas para comunicar as necessidades mais básicas; consegue desempenhar as funções mais básicas usando a língua.
- Proficiência de Trabalho Limitada (*Limited Working Proficiency*): capaz de satisfazer as demandas sociais de rotina e exigências de trabalho limitadas; pode funcionar com confiança nas situações sociais mais básicas, como

---

<sup>8</sup> Informações retiradas e adaptadas do site da *Interagency Language Roundtable* <<http://www.govtilr.org>>

apresentações e conversas sobre tópicos familiares; consegue realizar exigências de trabalho limitadas, compreendendo a ideia principal da maioria das conversas sobre assuntos não técnicos; apresenta sotaque inteligível, embora defeituoso.

- Proficiência Profissional Geral (*General Professional Proficiency*): fala a língua com precisão estrutural e vocabulário suficiente para participar efetivamente na maioria das conversas sobre temas práticos, sociais e profissionais; discute com certa facilidade interesses particulares; compreende quase completamente um ritmo normal de fala; apresenta um vocabulário amplo; tem um bom controle da gramática.
- Proficiência Profissional Avançada (*Advanced Professional Proficiency*): é capaz de usar a língua de forma fluente e acurada; compreende e participa de qualquer conversa sobre a vida pessoal ou profissional, com um nível alto de fluência e precisão de vocabulário; responde apropriadamente mesmo em situações que não são familiares; apresenta apenas erros raros de pronúncia e gramática; lida com interpretação informal da língua.
- Proficiência Funcionalmente Nativa (*Functionally Native Proficiency*): tem uma proficiência oral equivalente a de um falante nativo; apresenta fluência completa da língua, tendo a sua produção aceita por falantes nativos em todas as suas características.

Cada nível implica o domínio das funções dos níveis anteriores. Há também a possibilidade de um indivíduo ser enquadrado em um nível 0+, 1+, 2+, 3+ ou 4+, quando a proficiência excede um nível, mas ainda não satisfaz plenamente os critérios para o próximo. O termo ‘falante nativo’ aparece na escala e refere-se a falantes de um dialeto padrão (GOVERNO DOS ESTADOS UNIDOS).

Atualmente, nos Estados Unidos, a proficiência linguística é comumente medida tendo como base as diretrizes desenvolvidas pelo *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL)<sup>9</sup>. Essas diretrizes foram desenvolvidas primeiramente em 1986, como uma adaptação dos descritores de habilidades por níveis da IRL para o meio acadêmico (ACTFL, 2012). As diretrizes de proficiência apresentadas pelo ACTFL têm como aplicação

---

<sup>9</sup> As diretrizes podem ser encontradas no site <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>.

direta a avaliação funcional da habilidade linguística dos aprendizes e destinam-se a serem usadas para avaliação global em ambientes acadêmicos e de trabalho.

As diretrizes de proficiência do ACTFL envolvem descritores do que indivíduos conseguem fazer em termos de compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral e produção oral em situações do mundo real, em um contexto espontâneo (ACTFL, 2012). Para cada habilidade, as diretrizes identificam cinco níveis maiores de proficiência: Notável (*Distinguished*), Superior (*Superior*), Avançado (*Advanced*), Intermediário (*Intermediate*) e Iniciante (*Novice*). Ainda, os níveis Avançado, Intermediário e Iniciante são subdivididos em Alto (*High*), Médio (*Mid*) e Baixo (*Low*).

Sendo um instrumento para avaliar a capacidade linguística funcional, as diretrizes do ACTFL apresentam os níveis de proficiência e descrevem o que um indivíduo consegue fazer com a língua em cada nível, independentemente de onde, como ou quando a língua foi adquirida (ACTFL, 2012). De forma geral, os cinco níveis maiores podem ser descritos da seguinte maneira:

- Iniciante: habilidade de se comunicar minimamente em tópicos familiares, usando palavras e frases memorizadas; apresenta informações familiares com palavras e frases memorizadas; consegue copiar ou escrever listas com palavras familiares; reconhece algumas palavras soltas ao ouvi-las ou lê-las.
- Intermediário: consegue participar de conversas em vários tópicos familiares, usando frases simples e respondendo a perguntas; consegue apresentar oralmente uma variedade de tópicos familiares usando frases simples; consegue escrever sobre tópicos familiares utilizando frases simples ou conectadas; é capaz de compreender a ideia principal em diálogos ou textos sobre a vida diária e interesses pessoais.
- Avançado: habilidade de expressar-se além de tópicos familiares, organizada e detalhadamente; faz apresentações orais organizadas sobre tópicos sociais, acadêmicos e profissionais; consegue escrever sobre uma grande variedade de tópicos; consegue compreender a ideia principal e muitos dos detalhes sobre tópicos de interesse pessoal ou profissional.
- Superior: habilidade de comunicar-se com facilidade, precisão e fluência; faz apresentações orais detalhadas, com precisão e clareza sobre diversos tópicos; consegue escrever sobre assuntos complexos e abstratos; consegue

compreender e ler uma vasta gama de materiais sobre tópicos familiares e não familiares e inferir significados.

- Notável: consegue comunicar-se em uma vasta gama de questões globais e conceitos muito abstratos de maneira culturalmente sofisticada; consegue fazer apresentações orais sofisticadas em uma grande variedade de assuntos customizadas para diferentes tipos de audiência; consegue escrever sobre questões globais e abstratas de forma sofisticada; consegue compreender linguagem sofisticada, humor e argumentos persuasivos cheios de referências culturais; consegue compreender com facilidade e confiança textos especializados ou abstratos e lidar com inferências culturais.

No quadro do ACTFL, é possível observar mais explicitamente uma concepção de proficiência que foca no uso da língua em situações reais. As diretrizes descrevem um contínuo de proficiência que parte de um usuário da língua com pouca ou nenhuma habilidade funcional até chegar em um usuário altamente articulado. Diferentemente da escala ILR, o ACTFL descreve o que um indivíduo consegue desempenhar com a língua sem ter como ponto de referência o falante nativo. É importante ressaltar que tanto o IRL quando o ACTFL focam no que o falante consegue realizar na língua em cada estágio, e não no que ele não consegue fazer.

Os países europeus utilizam o quadro *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR)<sup>10</sup> para descrever a proficiência de aprendizes de línguas adicionais. Esse quadro foi desenvolvido para fornecer uma base transparente, coerente e abrangente para a elaboração de programas de ensino de línguas e diretrizes curriculares, para o desenvolvimento de materiais de ensino e para a avaliação da proficiência linguística de línguas estrangeiras (COUNCIL OF EUROPE, 2011).

O CEFR adota uma abordagem orientada pela ação e concebe os usuários das diversas línguas faladas na Europa como agentes sociais, ou seja, membros da sociedade que desempenham tarefas em determinadas circunstâncias, em um ambiente específico dentro de um campo específico de ação (COUNCIL OF EUROPE, 2011). Essa abordagem também leva em conta recursos cognitivos e emocionais e a completa gama de habilidades específicas que são empregadas pelo indivíduo enquanto um agente social.

---

<sup>10</sup> Mais informações sobre o quadro podem ser encontradas no site [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp)

Como apontado anteriormente, sabe-se da necessidade de determinar os conceitos utilizados em uma definição de proficiência para que ambiguidades sejam evitadas. O material do CEFR (COUNCIL OF EUROPE, 2011) define o que é entendido pelos conceitos centrais utilizados na sua proposta. O termo ‘competência’ é definido como a soma do conhecimento, das habilidades e das características que permitem que uma pessoa realize ações. Assim, o termo ‘competências linguísticas comunicativas’ refere-se às competências que habilitam um indivíduo a agir utilizando meios linguísticos específicos, formadas por componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos.

Segundo o Council of Europe (2011), não há um consenso sobre o número e a natureza dos níveis apropriados para organizar o aprendizado de línguas, porém é concebido que seis níveis podem dar uma cobertura adequada do espaço de aprendizagem relevante de uma língua. Os seis níveis propostos pelo CEFR podem ser agrupados em três níveis maiores: Usuário Básico (*Basic User*) - A1 e A2; Usuário Independente (*Independent User*) - B1 e B2 e Usuário Proficiente (*Proficient User*) - C1 e C2. Resumidamente, os descritores de cada nível serão expostos a seguir:

- A1: consegue entender expressões familiares e frases básicas; consegue apresentar-se e fazer perguntas sobre detalhes pessoais; pode interagir de forma simples se a outra pessoa falar de forma lenta e estiver disposta a ajudar.
- A2: entende frases e expressões familiares; consegue comunicar-se em tarefas simples e rotineiras; pode descrever em termos simples aspectos da sua vida.
- B1: consegue entender os pontos principais de informações claras sobre assuntos familiares; lida com a maioria das situações prováveis em viagens; produz textos simples sobre tópicos familiares; consegue descrever eventos e experiências.
- B2: consegue compreender as ideias principais de textos complexos, incluindo discussões técnicas sobre a sua área de especialização; interage com um nível de fluência e espontaneidade; consegue produzir textos claros sobre uma variedade de assuntos.
- C1: consegue compreender uma vasta gama de textos longos e reconhecer sentidos implícitos; se expressa de forma fluente e espontânea; usa a língua de forma flexível e efetiva em contextos sociais, acadêmicos e profissionais; pode produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre assuntos complexos.



- C2: compreende com facilidade praticamente tudo o que lê ou ouve; resume informações de diferentes fontes orais e escritas; se expressa de forma espontânea, com muita fluência e precisão, diferenciando os significados mais sutis em situações ainda mais complexas.

Assim como os descritores da ACTFL, os apresentados pelo CEFR não comparam as habilidades de um aprendiz com as de um falante nativo, mas descrevem as tarefas que ele deverá ser capaz de realizar para enquadrar-se em determinado nível. É importante salientar também que o aprendizado de uma língua nem sempre é linear e que um aprendiz pode conseguir desempenhar tarefas de diferentes níveis em um mesmo momento. Desse modo, nem sempre é possível enquadrar um aprendiz em apenas um nível em um determinado momento.

É possível constatar, através dos descritores apresentados acima, que tanto as diretrizes de proficiência do ACTFL quanto o CEFR exibem uma concepção de proficiência que envolve a capacidade de realizar coisas no mundo utilizando determinada língua de forma apropriada, sem ter como base o falante nativo. Essa concepção está de acordo com definições de teóricos como Hymes (1972), Widdowson (1991) e Bialystok (2001), discutidas anteriormente. As escalas também se aproximam da visão de proficiência de Scaramucci (2000), que defende uma proficiência gradativa e não estável e única, que possui vários níveis dependendo das habilidades demonstradas em determinada situação. Os quadros descritos e analisados nesta seção sistematizam, para fins educacionais e de avaliação, os diferentes estágios no desenvolvimento da proficiência linguística de um indivíduo em uma língua.

Em suma, tratamos aqui de três quadros de proficiência internacionais, com seus respectivos descritores. Esses quadros são utilizados para classificar usuários de línguas adicionais em diferentes níveis de proficiência. Para que aprendizes de línguas adicionais e bilíngues possam ser avaliados e/ou classificados de acordo com a sua proficiência, é necessário que ela seja medida de alguma forma. A seguir, abordaremos diferentes formas de medir a proficiência linguística de usuários de línguas adicionais.

### 2.2.2 Medidas de proficiência

A proficiência de um usuário de línguas adicionais pode ser avaliada através de diversas medidas, sendo testes de proficiência e escalas de autoavaliação as medidas mais

comuns. Leclercq e Edmonds (2014) usam ‘medidas’ como a quantificação de um conhecimento ou habilidade e ‘testes’ para se referirem a avaliações de proficiência envolvendo instrumentos e procedimentos institucionalizados (como o TOEFL, por exemplo).

Macnamara (1967, 1969 *apud* ROMAINE, 1995) agrupou as medidas utilizadas para avaliar a proficiência em uma língua adicional em quatro categorias, a saber, escalas de avaliação, testes de fluência, testes de flexibilidade e testes de dominância. Escalas de avaliação incluem instrumentos como entrevistas, escalas de uso da língua e escalas de autoavaliação. Os testes de fluência incluem nomeação de figuras, leitura em voz alta e seguir instruções. Os testes de flexibilidade focam em sinônimos e associação de palavras, enquanto que os testes de dominância são realizados para avaliar qual é a língua dominante de um indivíduo bilíngue.

Um componente crítico de uma medida de avaliação é como essa medida é justificada para o propósito pretendido por ela. Essa justificativa refere-se ao argumento de validade que apresenta evidências sobre a adequação do uso do teste em uma situação particular (STOYNOFF; CHAPELLE, 2005). De acordo com Messick (1989 *apud* BACHMAN, 2005), dois tipos de evidência são necessários para justificar o uso de testes: evidência de que a habilidade medida pelo teste é relevante para os usos feitos dele e para as decisões tomadas a partir dele, e evidência de que o resultado de um teste é realmente útil para tomar essas decisões.

Dessa forma, medidas de proficiência devem apresentar características que demonstrem a sua qualidade e justifiquem o seu uso em uma determinada situação. Diferentes autores caracterizaram as qualidades que um teste deve ter para ser considerado um teste de qualidade. Bachman e Palmer (1996) deram a essa qualidade geral o nome de ‘utilidade’ e, para ser considerado útil, um teste deve ter seis qualidades: confiabilidade, validade de construto, autenticidade, interatividade, impacto e praticidade. Já de acordo com Thomas (1994 *apud* LECLERCQ; EDMONDS, 2014), é importante que uma medida de proficiência tenha evidências de validade e seja confiável e prática.

A qualidade de um instrumento mais debatida na literatura é a ‘validade’. O conceito tem mudado ao longo dos anos, partindo de uma definição mais tradicional, segundo a qual um teste é válido se medir o que é esperado dele, para uma definição mais moderna, que tem como enfoque os aspectos sociais e interpretativos do termo (AKBARI, 2012; FULCHER, 2010; CHRISTENSEN; JOHNSON; TURNER, 2014). Assim, considerando uma visão

tradicional, validade seria uma propriedade do teste ao passo que, dentro de uma visão mais moderna, seria uma propriedade das inferências feitas sobre as habilidades testadas.

Em uma abordagem mais tradicional, uma medida é válida se ela mede o que se propõe a medir. Além disso, segundo Akbari (2012), o conceito é fragmentado em diferentes tipos de validade, que são a validade de face, a validade de conteúdo, a validade de critério e a validade de construto, conforme detalhado a seguir. Para o autor, ‘Validade de face’ é a aparência física do teste e está relacionada a se o teste parece relevante à habilidade que está sendo medida. ‘Validade de conteúdo’ refere-se à adequação de um teste em termos do conteúdo que ele se propõe a medir. ‘Validade de critério’ é um conceito estatístico, através do qual os resultados de um teste ou instrumento novo são correlacionados com medidas já estabelecidas do mesmo construto para ver o grau de correlação entre as duas medidas. Finalmente, ‘Validade de construto’ relaciona-se com a realidade psicológica do teste, ou seja, fornece as orientações gerais sobre o que o teste deve conter e qual o formato em que ele deve ser apresentado.

Essas ideias são ainda hoje consideradas relevantes e fazem parte de qualquer processo de desenvolvimento de medidas e testes sólidos. Porém, em uma visão contemporânea da pesquisa na área, esses itens se referem não a tipos de validade, mas sim a diferentes formas de se reunir evidências de validade. Nesse sentido, em uma visão mais moderna, o construto ‘validade’ é tido como um conceito único, composto por um número de diferentes facetas ou aspectos (FULCHER, 2010). Segundo os autores que discutem essa mudança no conceito, mais especificamente Fulcher (2010) e Akbari (2012), foi Messick (1989 *apud* AKBARI, 2012) que propôs uma nova abordagem para o construto ‘validade’, concebendo-o como um conceito unificado que se relaciona com os julgamentos feitos a partir dos testes.

Os conceitos de validade e validação são descritos de forma distinta por diferentes autores. Para Fulcher (2010), validade é o grau em que as inferências feitas a partir do resultado de um teste são sólidas em relação à habilidade do indivíduo testada. Para ele, estabelecer um argumento de validação é um processo constante de mostrar que a pontuação de um teste é relevante e útil para tomar as decisões para as quais o teste está sendo usado. Nesse contexto, um teste é relevante e útil quando é possível mostrar que as inferências que fazemos a partir dos resultados, sobre os conhecimentos e habilidades de um indivíduo, são justificadas. Em outras palavras, se afirmarmos que um teste mede certas habilidades, ele deve ser estruturado e pontuado de acordo com essas habilidades.

Nessa mesma linha, Chan (2014) define validade como a qualidade das inferências, reivindicações ou decisões tomadas a partir dos resultados de um instrumento, diferenciando-a de validação, que seria o processo através do qual se reúnem evidências para sustentar a adequação, a significância e a utilidade das decisões e inferências que podem ser feitas através do resultado. Ainda, para Christensen et al. (2014), validade é baseada em evidências que revelam que o construto-alvo pode ser inferido corretamente das medidas, enquanto que validação é a reunião de evidências que apoiam as inferências a serem feitas com base na pontuação obtida com dada medida.

Segundo Messick (2000), validade é um conceito unitário, o que significa que existe apenas um tipo de validade: a validade de construto. Validade seria um julgamento avaliativo geral do grau em que evidências empíricas e racionais teóricas apoiam a adequação das interpretações e ações baseadas na pontuação dos testes e outras medidas de avaliação. Os principais pontos da validade dos testes, na visão do autor, são a interpretabilização, a relevância e a utilidade da pontuação. Validar uma inferência interpretativa é determinar até que ponto linhas múltiplas de evidência são consoantes com as inferências, enquanto estabelece-se que inferências alternativas são menos bem apoiadas. Validar uma ação de inferência demanda não apenas evidências do significado da pontuação, mas também justificativa de resultados válidos em relação a implicações e ações, especialmente apreciações da relevância e utilidade dos resultados dos testes para certos propósitos aplicados e das consequências sociais de usar esses resultados para tomada de decisões aplicadas (MESSICK, 2000). A validação de um teste seria, assim, uma avaliação empírica do significado e das consequências da medida.

Ainda de acordo com Messick (2000), para estabelecer a validade de um instrumento é necessário que formas complementares de evidências sejam reunidas e integradas. O autor divide a validade de construto em seis aspectos separados: evidências em relação ao conteúdo do teste, processo substantivo, estrutura da pontuação, generalização, relações externas e consequências da testagem. Quando menciona evidências em relação ao ‘conteúdo’ do teste, o autor inclui evidências da relevância do conteúdo, da representatividade – i.e., reunir uma amostra representativa de tarefas ou itens relevantes ao propósito do teste - e da qualidade técnica do teste. O aspecto ‘substantivo’ refere-se aos processos psicológicos que perpassam o desempenho nas tarefas e as correlações entre os itens, necessitando de evidências empíricas de regularidades de desempenho que reflitam processos de domínio. A ‘estrutura da pontuação’, por sua vez, faz referência ao grau em que as escalas de pontuação são

consistentes com a estrutura do domínio sendo medido. A ‘generalização’ examina até que ponto as pontuações e interpretações são consistentes em diferentes tarefas, populações e configurações, cruzando assim com o conceito de confiabilidade. O aspecto ‘relações externas’ está relacionado com a medida em que os resultados em dado teste correlacionam-se com outros testes, fazendo com que o significado da pontuação possa ser substanciado externamente ao ser comparado com outras medidas. Finalmente, o aspecto ‘consequências da testagem’ inclui evidências para avaliar as consequências das interpretações e usos dos resultados.

Para Messick (2000), o que é realmente necessário é um argumento atraente de que a evidência disponível justifique as interpretações e usos do teste, mesmo que algumas evidências pertinentes estejam faltando. Quando tomados juntos, esses seis aspectos da validade de construto providenciam uma maneira de abordar as múltiplas e inter-relacionadas questões de validade que precisam ser respondidas para justificar as interpretações e usos dos resultados.

É importante notar que foi a partir dessa nova concepção de validade introduzida por Messick (1989 *apud* AKBARI, 2012) que pesquisadores da área começaram a rever o conceito de validade, reformulando as suas características. Chan (2014, p.10) elenca algumas afirmações que estão em consonância com essa visão mais contemporânea de validade:

- 1) Validade refere-se às inferências, reivindicações ou decisões que tomamos baseadas nos resultados de um instrumento, não no instrumento em si.
- 2) Validade de construto é o foco da validade, ou seja, fontes de evidências de validade são acumuladas e sintetizadas para apoiar a validade de construto da interpretação e uso dos instrumentos.
- 3) Validação é um processo em que evidências de validade são acumuladas e sintetizadas para dar suporte às inferências, interpretações, ações e decisões feitas.
- 4) Além das fontes de validade mais tradicionais como conteúdo, relação com outras variáveis e estrutura interna, evidências baseadas nos processos de resposta e consequências são também fontes importantes de validade, que devem ser incluídas nas práticas de validação.
- 5) Apesar de diferentes teóricos darem um peso distinto a cada um desses fatores, práticas de validação estão centradas em torno do estabelecimento de um argumento de validade, uma explicação para a variação nas pontuações, o aspecto substantivo da validade de construto, a heterogeneidade da amostra e a

intermutabilidade para apoiar inferências ou ser guiado por uma matriz progressiva que organiza práticas de validação, mas é centrada na validade de construto.

Essas afirmações refletem, resumidamente, os principais pontos abordados pelas teorias sobre validade e validação mais recentes, estando em concordância com os autores citados (MESSICK, 2000; FULCHER, 2010; AKBARI, 2012).

Os autores que consideram a validade a partir de um conceito mais moderno têm como foco as inferências que podem ser feitas através do resultado de uma medida. Assim, é necessário que, no processo de validação de um instrumento, evidências sejam coletadas justificando a adequação do seu uso e a utilidade das inferências feitas através dos seus resultados.

Depois de validade, ao tratarmos de instrumentos e testes, o conceito mais mencionado é o de ‘confiabilidade’. Bachman e Palmer (1996) definem confiabilidade como consistência da medição. Em outras palavras, os resultados de um teste ou medida serão consistentes através de diferentes características da situação de testagem (contexto e forma do teste, por exemplo). Kunnan e Grabowsky (2013) também afirmam que a confiabilidade se refere à consistência da medida, através de itens ou tarefas, formas, ocasiões e avaliadores. Da mesma forma, Messick (2000) declara que a confiabilidade tem como preocupação principal a consistência ou estabilidade dos resultados; assim, o objetivo de uma medida é alcançar consistência para justificar o uso dos resultados na tomada de decisões. Portanto, um participante deve ter resultados similares em diferentes versões do mesmo teste, ou com avaliadores diferentes, para que teste seja confiável.

Segundo Christensen et al. (2014), há quatro formas de se obter evidências de confiabilidade. A primeira é a confiabilidade de teste e reteste (*test-retest reliability*), que se refere à consistência dos resultados ao longo do tempo e é determinada ao se administrar um teste, esperar um tempo determinado e administrá-lo novamente. Assim, se a correlação entre os resultados dos dois testes for positiva e forte, há evidências de confiabilidade. A segunda é a confiabilidade de formas equivalentes (*equivalent-forms reliability*), que é obtida quando duas formas do mesmo teste ou instrumento são aplicadas e os seus resultados tem uma correlação positiva e forte com o mesmo grupo de pessoas. A terceira é a confiabilidade de consistência interna (*internal consistency reliability*), que se refere à consistência com a qual os itens em um teste medem um único construto. Para obter evidências desse tipo, um teste composto de múltiplos itens é analisado para verificar se o conjunto de itens mede o construto proposto de forma confiável. A última forma principal para reunir evidências de

confiabilidade é entre avaliadores (*interrater reliability*) e refere-se à consistência ou ao grau de concordância entre dois ou mais avaliadores, pontuadores, observadores ou jurados. Para que as evidências de confiabilidade sejam fortes, a correlação entre a avaliação ou pontuação de um teste deve ser forte e positiva entre dois ou mais avaliadores.

Outra característica importante de medidas e testes é a ‘autenticidade’, que é definida por Bachman e Palmer (1996) como a medida de correspondência entre as características de um dado teste e as características de uma tarefa na língua alvo do teste. A autenticidade vem a ser uma qualidade importante de um teste, pois é através dela que podemos investigar em que medida os resultados de um teste podem ser generalizados além do teste em si para o uso da língua-alvo.

A ‘praticidade’, para Bachman (2005), não é uma característica do teste em si, mas sim do processo de desenvolvimento do teste. Ao contrário das outras qualidades, essa característica pertence ao modo como um teste vai ser implementado em uma determinada situação. Por exemplo, se o desenvolvedor de um teste tenta maximizar as outras qualidades, mas não tem recursos, o teste não é desenvolvido; assim como se o teste for muito caro para ser administrado, ele não será usado. Praticidade seria, então, a relação entre os recursos que serão demandados no design, desenvolvimento e uso do teste e os recursos que estarão disponíveis para essas atividades (BACHMAN; PALMER, 1996).

Essas qualidades são geralmente tratadas em termos de testes, mas podem também ser aplicadas a outras medidas. Por ser um conceito multifacetado, há diferentes maneiras de medir proficiência. Nesta dissertação, temos como foco as medidas de proficiência mais utilizadas em pesquisas: testes padronizados e questionários de histórico da linguagem. Existem, porém, também outras medidas que são utilizadas em pesquisas para avaliar a proficiência dos participantes. Apresentaremos, a seguir, alguns desses tipos de medidas, a saber, testes de desempenho, testes padronizados e medidas de autoavaliação.

#### 2.2.2.1 Testes de desempenho

Em pesquisas com falantes de línguas adicionais e bilíngues, é comum que a proficiência dos participantes seja medida através de testes de desempenho. Estudos que focam no processamento de línguas adicionais sugerem que características de desempenho dos aprendizes - como capacidade de memória de trabalho ou tempo de resposta em tarefas de

decisão lexical, por exemplo - podem constituir indicadores confiáveis de proficiência linguística (LECLERCQ; EDMONDS, 2014).

Tremblay (2011) propõe o uso de testes de *cloze* (ex. *fill-in-the-blank*) como uma ferramenta eficiente de classificação de usuários de uma língua adicional de acordo com o seu nível de proficiência. Segundo a autora, testes de *cloze*, em que aprendizes devem completar um texto que teve algumas de suas palavras apagadas, podem atender às demandas de testagem e pesquisa, se eles forem projetados cuidadosamente e validados ao serem comparados com outros critérios. Apesar de não haver um consenso sobre quais aspectos da competência linguística esses testes conseguem captar, os seus resultados têm sido correlacionados fortemente com resultados em medidas padronizadas de proficiência.

No estudo de Tremblay (2011), um total de 169 aprendizes de francês como língua adicional responderam a um questionário de histórico da linguagem e realizaram um teste de *cloze* em francês. Os resultados no teste foram tomados como válidos, pois uma relação forte foi encontrada entre eles e a proficiência estimada dos participantes, que foi derivada através das informações de histórico da linguagem. A análise também revelou evidências de que o teste é confiável, pois demonstrou consistência interna e a possibilidade de separar aprendizes de uma língua adicional em grupos de acordo com a sua proficiência. Apesar dos resultados apresentados pela autora, mostra-se necessário reunir mais evidências da validade do teste de *cloze*, o que pode ser feito ao compará-lo, também, com outras medidas de proficiência, como testes padronizados. Algumas limitações do uso desse tipo de medida para determinar a proficiência de aprendizes são a falta de uma avaliação das habilidades de compreensão e produção oral e a não aplicabilidade do teste para aprendizes iniciantes.

Ainda no que se refere a testes de desempenho, Tracy-Ventura, McManus, Norris e Ortega (2014) desenvolveram um teste de imitação evocada (*elicited imitation*) para medir a proficiência oral em francês como língua adicional. Os autores defendem que esse teste oferece uma ferramenta útil para avaliação sistêmica e prática de proficiência em línguas adicionais, para diferentes propósitos de pesquisa, por ser de rápida aplicação e por ter versões em outras línguas. Vinte e nove estudantes de francês participaram do estudo. Os participantes ouviam 30 frases e deveriam repeti-las o mais próximo possível do que ouviram. Os autores encontraram uma consistência interna alta ( $\alpha = ,92$ ), demonstrando uma grande confiabilidade e uma correlação positiva forte entre o teste de imitação evocada e outras medidas de proficiência ( $r = ,78$  com a nota final dos participantes no curso;  $r = ,62$  com os dados de uma entrevista oral; e  $r = ,67$  com uma narrativa oral baseada em uma figura),



demonstrando assim evidências de validade. Algumas limitações desse estudo foram o pequeno número de participantes e o fato de os participantes terem um nível equivalente de proficiência. Para que a validade preditiva pudesse ser mais forte, seria interessante realizar um estudo similar com mais participantes com diferentes níveis de proficiência.

Nas próximas subseções, descreveremos as medidas de avaliação de proficiência mais importantes dentro do escopo do presente trabalho. Primeiramente, abordaremos testes padronizados de língua inglesa, descrevendo os testes mais conhecidos e utilizados. Depois, trataremos de medidas de autoavaliação de proficiência, apresentando questionários de histórico da linguagem validados em língua inglesa.

#### 2.2.2.2 Testes padronizados

Os exames de proficiência têm um papel fundamental na determinação da proficiência de um indivíduo. Green (2014) afirma que um teste é um evento que é feito especialmente para evocar um desempenho, com o propósito de fazer julgamentos acerca dos conhecimentos e habilidades linguísticas de uma pessoa. A pontuação em um teste (*test score*) refere-se ao resultado de um processo de testagem ou avaliação, mesmo que esses resultados sejam em forma de descritores (CHAPELLE, 2012). Quando os resultados são baseados em quadros de referência, como o ACTFL ou a CEFR, descritos anteriormente, o significado do resultado não é a quantidade de um determinado construto, mas sim a posição em uma trajetória de desenvolvimento linguístico. Assim, qualquer resultado pode ser interpretado sendo comparado com os níveis acima ou abaixo em uma escala, sendo esperado que os aprendizes se movam nessa escala de acordo com o seu desenvolvimento na língua.

Farhady (1982) afirma que, apesar das diferenças teóricas em relação ao conceito de proficiência, a maioria dos estudiosos concorda que o foco dos testes de proficiência é a habilidade do indivíduo de usar a língua. Um desses estudiosos é Clark (1975), que defende que qualquer procedimento de medição utilizado para verificar a habilidade do examinado de receber ou transmitir informações na língua testada com um propósito pragmático, dentro de um contexto de vida real, é considerado como um teste de proficiência. Assim, compreender programas de rádio ou entender um diálogo de um filme na língua, por exemplo, seriam considerados exemplos de testes de proficiência na habilidade compreensão oral. Já um exemplo de teste de proficiência na habilidade de produção escrita, mediria a capacidade do

aluno de produzir documentos como cartas informais, bilhetes e diferentes tipos de correspondências comerciais. Portanto, para Clark (1975), a ênfase de se testar a proficiência de um aprendiz seria determinar a sua habilidade de operar eficientemente em situações reais de uso da língua.

O autor divide os testes de proficiência em ‘diretos’ e ‘indiretos’. Os testes diretos seriam aqueles nos quais o formato e os procedimentos tentam duplicar situações reais nas quais a proficiência linguística seria normalmente demonstrada. Por exemplo, um teste de leitura traria artigos de revistas ou jornais reais, enquanto que um teste oral teria o examinador e o examinado engajados em um diálogo comunicativo. Já os testes indiretos não se preocupariam em reproduzir situações reais, como, por exemplo, um teste oral que pede que o examinado descreva em voz alta uma foto (CLARK, 1975).

Os testes de proficiência em língua inglesa mais utilizados no mundo inteiro são os testes padronizados. Um teste é considerado padronizado, segundo Cohen e Wollack (2006 *apud* FULCHER, 2010) quando as instruções, as condições de aplicação e os resultados são claramente definidos e fixados para todos os examinandos, aplicações e formatos. O princípio é que qualquer diferença nos resultados entre dois participantes deve refletir diretamente a sua habilidade no que está sendo testado, ou seja, se dois participantes têm a mesma habilidade no que está sendo avaliado, eles deveriam ter a mesma pontuação em um teste padronizado.

Kunnan (2012) afirma que testes padronizados em larga escala são usados por serem bastante convenientes em termos de administração, pontuação e relato dos resultados. Segundo o autor, esses testes são usados principalmente em contextos de escolas e universidades, tanto como uma avaliação final de um curso ou nível, quanto como instrumentos de entrada em universidades. A principal característica de um teste em larga escala seria a uniformidade das práticas de testagem e avaliação, incluindo o desenvolvimento, a aplicação, a pontuação, a descrição dos resultados e a interpretação dos mesmos, perpassando regiões geográficas, tempo de aplicação e avaliadores. (KUNNAN; GRABOWSKY, 2013).

Segundo Christensen et al. (2014), testes de qualquer tipo apresentam pontos fortes e fracos. Para os autores, os principais pontos fortes de testes, especialmente os padronizados, são o fato de eles permitirem comparações de medidas comuns em diferentes populações, terem propriedades psicométricas fortes (ex. confiabilidade), poderem ser administrados para grupos, e a facilidade de se analisar os dados coletados devido à natureza quantitativa deles. Já os pontos fracos dos testes são o fato de serem caros para serem adotados com cada

participante de uma pesquisa, de talvez não serem apropriados para uma dada população e de alguns não terem evidências de validade ou confiabilidade suficientes (CHRISTENSEN et al., 2014).

Os principais testes de proficiência padronizados em língua inglesa são o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), o TOEIC (*Test of English for International Communication*), os exames de Cambridge (CPE, CAE, IELTS, etc) e o *Michigan English Language Assessment Battery* (MELAB). Esses testes são utilizados em larga escala, sendo aceitos e reconhecidos internacionalmente. A seguir, descreveremos os testes padronizados de proficiência em língua inglesa citados acima.

#### 2.2.2.1.1 *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL)

O *Test of English as a Foreign Language*, desenvolvido e administrado pela *Educational Testing Service* (ETS), é o teste de proficiência em larga escala mais conhecido no mundo (KUNNAN, 2012). O teste tornou-se obrigatório para estudantes (com exceção dos nascidos nos Estados Unidos e no Canadá) falantes não nativos de inglês que pretendem se inscrever em cursos de graduação ou pós-graduação em universidades norte-americanas ou canadenses.

Desde o seu lançamento, em 1964, o teste já passou por grandes revisões motivadas por avanços em teorias sobre habilidades linguísticas e mudanças nas práticas de ensino de inglês. A revisão mais recente, o TOEFL iBT, foi lançada em 2005 (EDUCATIONAL TESTING SERVICE, 2014). O TOEFL iBT é administrado através de um computador em uma instituição autorizada e as respostas das partes de produção oral e escrita são enviadas para avaliadores independentes para serem pontuadas. Essa última revisão do teste teve por objetivo obter como resultado pontuações que pudessem ser interpretadas de forma transparente pelos usuários e que fossem perpassadas por um julgamento avaliativo do grau em que evidências e bases teóricas apoiam a adequação da sua interpretação e uso (CHAPELLE; ENRIGHT; JAMIESON, 2008). Os membros desse projeto de revisão defenderam que a teoria sobre proficiência linguística deveria servir como base para a interpretação dos resultados. Segundo Chapelle et al. (2008), no entanto, a maioria dos especialistas em avaliação linguística concorda que não há apenas uma melhor maneira de definir proficiência linguística que o grupo pudesse adotar. De acordo com os autores,

proficiência precisa ser conceitualizada como a habilidade de usar conhecimentos complexos e estratégias para alcançar um determinado objetivo comunicativo em um determinado contexto. Uma concepção de proficiência baseada apenas no conhecimento linguístico não daria conta da interpretação dos resultados, pois o desempenho no TOEFL envolve mais do que um reflexo direto do conhecimento. O tipo de inferência que deve servir de base para a interpretação dos resultados deve ser uma que observe o desempenho com um construto teórico da habilidade.

Em relação à confiabilidade do teste, nas habilidades de compreensão leitora, compreensão oral, e produção oral as estimativas são altas (8,5; 8,5; 8,8; respectivamente), sendo mais baixas em produção escrita (,74). Segundo a ETS (2014), os índices de confiabilidade tendem a ser mais baixos em medidas compostas por poucas tarefas que tomam mais tempo, o que é o caso da parte de produção escrita no TOEFL iBT, do que naquelas compostas por várias tarefas mais curtas.

O TOEFL iBT avalia as quatro habilidades e cada parte do teste recebe uma pontuação de 0 a 30. A parte de compreensão leitora contém de 3 a 5 textos de aproximadamente 700 palavras com 12 a 14 questões sobre cada um e mede a habilidade de entender textos acadêmicos de diferentes áreas em nível universitário. Segundo a ETS (2014), todas as informações necessárias para responder as perguntas estão nos textos, não sendo necessário nenhum conhecimento prévio sobre os assuntos. A seção de compreensão oral contém de 4 a 6 aulas ou palestras com duração de 3 a 5 minutos cada, e 2 a 3 conversas de aproximadamente 3 minutos cada e mede a habilidade de entender o inglês falado em um contexto acadêmico. A seção de produção oral, por sua vez, mede a habilidade do examinando de falar inglês de forma efetiva em contextos educacionais, dentro e fora da sala de aula. Essa parte contém 6 tarefas: 2 questões independentes e 4 integradas, sendo que as questões independentes são apresentadas sem materiais de apoio e os examinandos respondem a uma pergunta pessoal e a uma pergunta em que precisam fazer uma escolha. As questões integradas, por outro lado, demandam respostas a estímulos orais e escritos: são 1 questão em que os examinandos leem um texto, ouvem um falante comentando sobre o tópico e resumem oralmente a opinião do falante; 1 em que os examinandos leem um texto, ouvem uma aula e respondem oralmente, combinando e transmitindo informações importantes das duas passagens; 1 questão em que os examinandos ouvem uma conversa sobre um problema relacionado a um aluno e duas possíveis soluções e devem emitir uma opinião sobre a melhor maneira de resolver um problema; e 1 questão em que os examinandos ouvem uma parte de

uma palestra e devem resumi-la, mostrando entendimento sobre como os exemplos se relacionam ao assunto. Finalmente, a seção de produção escrita do teste inclui duas tarefas – uma independente e uma integrada – e mede a habilidade de escrever em um ambiente acadêmico. Na tarefa independente, os examinandos devem escrever um ensaio que declara, afirma e apoia a sua opinião em relação a um determinado tópico, ao passo que na tarefa integrada os examinandos leem um texto, ouvem uma palestra que difere em opinião do texto e devem escrever um resumo dos pontos importantes da palestra e explicar como esses pontos se relacionam com o texto (EDUCATIONAL TESTING SERVICE, 2014).

A pontuação máxima do TOEFL iBT é de 120 pontos. Uma pontuação de 18 a 56 pontos equivale ao nível A2 do CEFR, de 57 a 78 pontos equivale ao nível B1, de 87 a 109 pontos equivale ao nível B2, de 110 a 119 pontos equivale ao nível C1 e a pontuação máxima, 120, equivale ao nível C2.

A ETS disponibiliza também outra versão do TOEFL, o *Institutional Testing Program* (TOEFL ITP). O que distingue as duas versões do TOEFL são principalmente os propósitos para os quais eles são usados e a forma de aplicação dos testes (EDUCATIONAL TESTING SERVICE). Segundo a ETS, o TOEFL iBT é um teste de apostas elevadas (*high stakes*) e é administrado pela própria ETS e serve para fazer decisões em relação à admissão de falantes não nativos de inglês em universidades. O TOEFL ITP, por sua vez, é administrado pelas instituições e utilizado para propósitos específicos, tais como nivelamento e monitoramento do progresso de alunos.

O TOEFL ITP é realizado com papel e caneta e o conteúdo é exclusivamente acadêmico. Ele avalia os alunos em três partes: compreensão oral (50 questões), estrutura e expressão escrita (40 questões) e compreensão leitora (50 questões). As questões são de múltipla escolha, com quatro opções de resposta cada. A pontuação máxima no teste é 677, sendo uma pontuação de 337 a 459 equivalente ao nível A2 no CEFR, 460 a 542 ao nível B1, 543 a 626 ao nível B2 e 627 a 677 ao nível C1 (ETS). Os desenvolvedores do TOEFL preocupam-se em manter a equidade do teste, ou seja, a pontuação do teste pode ser interpretada como uma medida da habilidade em inglês acadêmico com diferentes grupos de examinandos (EDUCATIONAL TESTING SERVICE, 2014).

#### 2.2.2.1.2 *Test of English for International Communication (TOEIC)*

O *Test of English for International Communication*, desenvolvido e administrado pela *Educational Testing Service (ETS)*, mede as habilidades de um indivíduo de se comunicar em inglês no contexto de vida diária e no ambiente de trabalho, usando expressões e vocabulário comuns (POWERS, 2010a). O teste é feito para refletir a língua inglesa usada em um ambiente de trabalho, porém não é exigido vocabulário específico para que a prova seja realizada.

O teste é usado por empregadores ao redor do mundo para medir a capacidade de compreensão oral e leitura de inglês relacionado ao ambiente de trabalho (KUNNAN; GRABOWSKY, 2013). O teste, que é usado para determinar quem consegue comunicar-se com colegas de trabalho e clientes quando o inglês é usado como língua franca, possui duas versões: uma contendo compreensão oral e leitura e outra contendo produção oral e escrita. Quando combinadas as duas versões, uma pontuação entre 120 e 224 equivale ao nível A1 do CEFR, entre 385 e 789 ao nível A2, entre 790 e 1094 ao nível B1, entre 1095 e 1304 ao nível B2 e acima de 1305, ao nível C1. Os resultados obtidos no TOEIC têm uma validade de dois anos.

#### 2.2.2.1.3 *Michigan English Language Assessment Battery (MELAB)*

O *Michigan English Language Assessment Battery (MELAB)* é uma das avaliações de Cambridge Michigan que mede a proficiência em inglês de adultos que precisarão usar a língua para propósitos acadêmicos em nível universitário ou para certificação profissional (CAMBRIDGE MICHIGAN LANGUAGE ASSESSMENTS, 2015). O teste mede as quatro habilidades - produção escrita, compreensão oral, compreensão leitora e produção oral – através de uma combinação de tarefas e é direcionado para os níveis B1 a C1 do CEFR, tendo como foco o domínio educacional e a pontuação obtida é válida por dois anos.

#### 2.2.2.1.4 *International English Language Testing System (IELTS)*

O *International English Language Testing System* (IELTS) é um teste dos exames de *Cambridge English Speakers of Other Languages* (ESOL). O IELTS, assim como o TOEFL, é geralmente usado para entrada em universidades de língua inglesa. Há duas versões: treinamento geral e acadêmico. As duas versões medem compreensão oral e leitora e produção oral e escrita (KUNNAN; GRABOWSKY, 2013). A pontuação no teste tem validade de dois anos.

#### 2.2.2.1.5 *First Certificate in English* (FCE)

O *First Certificate in English* (FCE) é um teste dos exames ESOL e mede compreensão oral e leitora, produção oral e escrita, e gramática. O propósito do teste é certificar que quem faz o exame pode estudar, trabalhar ou viver de forma independente com um nível intermediário de língua inglesa, referente ao B2 na escala CEFR (KUNNAN; GRABOWSKY, 2013). A pontuação no FCE não tem um tempo de validade especificado.

#### 2.2.2.1.6 *Cambridge English: Advanced* (CAE)

O *Cambridge English: Advanced* (CAE) é um teste dos exames ESOL que fornece certificação de um nível alto de sucesso em língua inglesa, que equivale ao nível C1 do CEFR. O teste é composto por 4 grandes seções: leitura e uso de inglês (8 partes, 56 questões), escrita (2 textos), compreensão auditiva (4 partes, 30 questões) e produção oral (4 partes) e a pontuação varia entre 180 e 210 (CAMBRIDGE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT). A pontuação no CAE não possui uma validade determinada.

#### 2.2.2.1.7 *Cambridge Proficiency Examination* (CPE)

O *Cambridge Proficiency Examination* (CPE) foi aplicado pela primeira vez em 1913 para testar o desempenho linguístico de pessoas das colônias britânicas que queriam entrar no sistema educacional britânico. Ele continha 3 partes: fonética, gramática e escrita de ensaios (SULLIVAN, 2012). Atualmente, o teste é composto por 4 grandes seções: leitura e uso de

inglês (7 partes, 53 questões), escrita (2 textos), compreensão auditiva (4 partes, 30 questões) e produção oral (3 partes) e a pontuação varia entre 200 e 230, tendo uma equivalência ao nível C2 do CEFR (CAMBRIDGE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT). A certificação no teste demonstra que um indivíduo consegue se comunicar com fluência e sofisticação na língua inglesa, com um nível necessário para estudar em nível de pós-graduação ou trabalhar em posições seniores. A pontuação no CPE não possui um tempo de validade estipulado.

A seguir, apresentaremos a última medida de proficiência abordada na presente dissertação, medidas de autoavaliação.

### 2.2.2.3 Autoavaliação

Apesar das várias vantagens da utilização de testes de proficiência padronizados (como as evidências de validade e confiabilidade, por exemplo), é preciso que se leve em consideração também as suas desvantagens, principalmente quando são empregados como instrumentos para a seleção de participantes para pesquisas. Uma delas é que não é sempre possível ter acesso a resultados de testes padronizados em um curto período de tempo - entre a seleção dos participantes e o início da coleta de dados, por exemplo. Segundo Tremblay (2011), apesar de os testes padronizados atenderem aos requisitos de testagem, eles frequentemente não estão disponíveis para os pesquisadores e não podem ser realizados em um curto período de tempo.

Como uma alternativa a testes padronizados, medidas de autoavaliação de proficiência são utilizadas com bastante frequência por pesquisadores nas áreas de bilinguismo e aquisição de línguas adicionais. Essas medidas exibem tanto vantagens quanto desvantagens em relação a testes padronizados e são apresentadas geralmente na forma de questionários.

Em relação aos pontos positivos do uso dessas medidas, Baker (2011) afirma que as escalas de autoavaliação de proficiência geralmente cobrem as quatro habilidades básicas nas línguas, o que acontece de forma rápida e sem custos altos. Além disso, Luk e Bialystok (2013) veem uma vantagem ao afirmar que, enquanto os testes padronizados são objetivos, a autoavaliação fornece um julgamento de proficiência mais holístico, apesar de ser subjetivo. Já Edwards (2006) afirma que o ponto forte das medidas de autoavaliação se encontra na capacidade de os indivíduos reportarem a sua proficiência de forma acurada, com um senso comum entre participantes sobre o que competência significa e um modo imparcial de relatar



níveis de proficiência. Por último, Gertken, Amengual e Birdsong (2014) afirmam que medidas de autoavaliação são eficientes pois levam menos tempo para serem aplicadas do que testes linguísticos, além de serem mais fáceis de interpretar e não demandarem resultados complexos ou cálculos estatísticos.

Em relação às desvantagens do uso de medidas de autoavaliação, Grosjean (2006) aponta que alguns grupos de pessoas podem se autoavaliar para mais enquanto outros para menos. Outro possível problema seria o fato de que a confiança nos instrumentos de autoavaliação é afetada por muitas variáveis como, por exemplo, as atitudes que um indivíduo tem em relação a uma língua em particular e o status das línguas em um dado contexto (ROMAINE, 1995). Ou seja, se uma das línguas faladas tem mais prestígio do que a outra, os participantes podem relatar ter um maior conhecimento dela e um menor conhecimento da língua de menor prestígio do que eles realmente têm.

Um dos instrumentos de autoavaliação mais comuns usados em pesquisas nas áreas do bilinguismo e aquisição de línguas adicionais são questionários. Segundo Dörnyei (2003), questionários são populares por serem fáceis de construir, versáteis e capazes de reunir um grande número de informações rapidamente. De acordo com o autor, questionários são muito eficientes em termos de tempo e esforço do pesquisador e recursos financeiros, ou seja, muitas informações de um grande número de participantes podem ser coletadas em pouco tempo, fazendo com que o investimento seja apenas uma fração do que seria entrevistar esse mesmo número de participantes, por exemplo. Algumas desvantagens apontadas pelo pesquisador são a possibilidade de alguns participantes não entenderem uma dada pergunta, deixarem perguntas em branco, ou não respondem a certas perguntas de forma honesta. A ausência de contato entre pesquisador e participante para clarificar alguma questão e verificar se as respostas estão de acordo com o que foi pedido também pode ser uma desvantagem. Ainda assim, quando bem construídos, questionários são instrumentos de muito valor para pesquisadores.

De forma mais específica, em pesquisas nas áreas de aquisição de línguas adicionais e bilinguismo, questionários de histórico da linguagem são os mais usados. Esses questionários são uma das maneiras mais eficientes de se obter informações sobre a experiência que um indivíduo tem nas suas línguas, pois contêm uma série de perguntas que investigam quando e como os participantes as aprenderam, com quem os falantes usam cada língua, com que frequência o fazem, e a proficiência desenvolvida por eles.

Questionários de histórico da linguagem servem também como uma medida de autoavaliação de proficiência linguística, em que os indivíduos reportam a sua percepção em relação à proficiência que possuem nas suas línguas. Wilson (1999) sugere que, para evitar ambiguidades ou dificuldades de compreensão, principalmente no caso de participantes com um nível de proficiência mais baixo, os questionários e suas escalas devem ser apresentados na língua nativa do falante.

Medidas de autoavaliação de proficiência são frequentemente usadas para prever o desempenho linguístico de participantes em testes independentes ou de desempenho. Segundo Marian, Blumenfeld e Kaushanskaya (2007), os estudos que avaliam proficiência auto reportada sugerem que a relação entre proficiência autoavaliada e medidas comportamentais de desempenho linguístico varia de acordo com as línguas e as tarefas utilizadas. Há evidências de que bilíngues e usuários de línguas adicionais conseguem avaliar a sua experiência linguística e proficiência de forma correspondente a medidas padronizadas de desempenho linguístico (MARIAN et al., 2007; LI et al., 2006; LUK et al., 2013; GERTKEN et al., 2014; WILSON, 1999).

Delgado, Guerrero, Goggin e Ellis (1999) compararam a autoavaliação de 80 estudantes bilíngues (espanhol e inglês) em relação às suas habilidades linguísticas (compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral e produção oral) com os resultados de uma medida objetiva de habilidades linguísticas - quatro subtestes do *Woodcock-Munõz Language Survey*. Os resultados sugerem que a correspondência entre a proficiência auto reportada e a obtida nos testes objetivos depende das línguas e das habilidades sendo avaliadas. Os participantes julgaram a sua proficiência melhor em espanhol do que em inglês, o que pode ter ocorrido devido ao fato de muitos desses alunos frequentarem aulas de espanhol como língua adicional e receberem retorno dos professores durante o processo de aprendizagem. Os autores concluem que os participantes conseguem reportar a sua proficiência linguística, porém, apesar de as correlações não serem fortes o suficiente para justificar o uso de escalas de autoavaliação no lugar de testes objetivos, elas podem servir como um primeiro instrumento de seleção de participantes para pesquisas.

Mais recentemente, Brantmeier, Vanderplank e Strube (2012) encontraram uma correlação positiva entre uma medida de autoavaliação de proficiência e o resultado em um teste online de habilidades com 150 estudantes de espanhol em um nível avançado. Na medida de autoavaliação, os participantes avaliaram a sua proficiência em espanhol nas habilidades de compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral e produção oral. O

teste de habilidades online continha quatro seções: vocabulário, gramática, leitura e escrita. Os resultados da autoavaliação por habilidade associaram-se de forma positiva com os resultados do teste de habilidades online, podendo-se afirmar que aprendizes em um nível avançado sabem avaliar quando são melhores ou piores em uma determinada habilidade.

Na área de estudos sobre dominância linguística, Gertken et al. (2014) desenvolveram o questionário *Bilingual Language Profile*. Os autores tratam o construto proficiência como sendo um componente do construto dominância linguística, portanto, o questionário contém escalas de autoavaliação de proficiência. Na comparação da proficiência reportada pelos participantes nas escalas do questionário com um teste de proficiência padronizado (*Oxford Placement Test*), foi encontrada uma forte correlação positiva entre as medidas, sugerindo que os participantes reportaram sua proficiência de forma acurada no questionário.

Ainda na área da dominância linguística, Gollan, Weissberger, Runnqvist, Montoya e Cera (2012) examinaram a utilidade de uma medida de autoavaliação de proficiência para determinar a dominância da produção oral dos participantes. Como medidas objetivas de proficiência, foram usadas uma entrevista de proficiência oral estruturada em cada língua, o *Multilingual Naming Test* (MINT) e o *Boston Naming Test* (BNT), ambos testes de nomeação de palavras. Ao compararem a proficiência auto reportada nas duas línguas com o resultado das medidas objetivas, os pesquisadores encontraram correlações significativas (variando entre  $r = ,281$  e  $r = ,503$ ), que foram mais fortes no espanhol (variando entre  $r = ,425$  e  $r = ,520$ ), língua não dominante dos participantes. Segundo os autores, os participantes podem ter avaliado melhor a sua língua não dominante por ela ter sido aprendida formalmente, recebendo assim retorno dos professores em relação às suas habilidades e tendo um melhor entendimento sobre elas.

A seguir, apresentaremos alguns questionários de histórico da linguagem em língua inglesa que contêm escalas de autoavaliação de proficiência. Esses questionários, seus processos de validação e resultados serão descritos em maior detalhe por refletirem o foco do nosso trabalho.

#### 2.2.2.2.1 *Language history questionnaire*

Li, Sepanski e Zhao (2006) realizaram uma revisão de 41 questionários publicados e, a partir da sua pesquisa, propuseram um questionário de histórico da linguagem genérico, para

ser acessado pela comunidade científica através da internet (ver Anexo A).<sup>11</sup> Para a elaboração do questionário, os autores apontaram e reuniram as perguntas mais frequentes encontradas nos questionários estudados.

Para avaliar a validade preditiva do questionário, os autores o administraram para 40 bilíngues falantes de inglês e espanhol, encontrando uma análise de correlação bivariada que indicou correlações significativas entre construtos teóricos importantes (idade de aquisição, anos de instrução e quantidade de uso, por exemplo) e proficiência autoavaliada nas habilidades de compreensão leitora, produção oral e compreensão oral. Uma análise discriminante e uma análise de regressão múltipla mostraram que o questionário possibilita separar os participantes em 3 grupos de proficiência – baixo, intermediário e alto. Além disso, um coeficiente de confiabilidade de ,85 foi encontrado. Os detalhes das análises feitas para a validação do questionário estão descritos em dois documentos não publicados (uma dissertação de mestrado e um manuscrito), não estando, assim, disponíveis para consulta. Seria interessante que tivéssemos acesso a esses documentos para que pudéssemos ter um melhor entendimento de como essas análises foram feitas e quais os resultados obtidos.

Em 2013, Li, Zhang, Tsai e Puls (2013) adaptaram o questionário original, criando o LHQ 2.0<sup>12</sup>, melhorando a sua interface e a praticidade para o uso com uma base na internet. O questionário tem como objetivo avaliar o histórico linguístico de bilíngues e aprendizes de línguas adicionais, o contexto e os hábitos de uso das línguas, a proficiência, dominância e a identidade cultural das línguas adquiridas. Os autores afirmam que ainda não haveria disponível nenhum questionário de histórico da linguagem padronizado que integrasse as medidas de histórico das línguas, proficiência, uso e dominância.

#### 2.2.2.2.2 *Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q)*

O *Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q)* (ver Anexo B), foi desenvolvido por Marian, Blumenfeld e Kaushanskaya (2007) “com o objetivo de desenvolver um questionário confiável e válido para uma avaliação eficiente do perfil

---

<sup>11</sup> Uma versão curta do questionário pode ser encontrada em:

[http://cogsci.psu.edu/questionnaire/L2\\_questionnaire\\_simple.html](http://cogsci.psu.edu/questionnaire/L2_questionnaire_simple.html)

<sup>12</sup> A versão 2.0 do questionário pode ser encontrada em: <http://blclab.org/language-history-questionnaire/>

linguístico de bilíngues”<sup>13</sup> (MARIAN; BLUMENFELD; KAUSHANSKAYA, 2007, p. 942, tradução nossa). Segundo os autores, o LEAP-Q foi construído em concordância com teorias sobre o bilinguismo que concebem a aquisição de uma segunda língua como uma interação entre proficiência e variáveis de experiência.

O questionário foi desenvolvido para avaliar a experiência bilíngue e a proficiência na primeira e segunda língua de um indivíduo em relação à idade de aquisição, exposição às línguas e uso atual das mesmas. O questionário contém também uma medida de autoavaliação de proficiência nas habilidades de compreensão leitora, compreensão oral e produção oral. O grupo-alvo do questionário são bilíngues/multilíngues adolescentes ou adultos, com nível de escolaridade médio ou superior, com um nível de proficiência suficiente para completar ferramentas de avaliação padronizadas.

Para reunir evidências de validade interna do LEAP-Q, as respostas de 52 participantes bilíngues foram analisadas usando análise fatorial e análises de regressão múltiplas. Os resultados sugerem que as perguntas contidas no questionário são amplas o suficiente para captar a variabilidade na amostra do estudo. As pesquisadoras usaram regressões múltiplas para analisar quais fatores da experiência linguística preveriam a proficiência auto reportada pelos participantes. Os fatores que mais previram a proficiência autoavaliada na língua adicional foram: as idades de aquisição da língua adicional; o tempo de imersão na língua - medido através do tempo passado em um ambiente de trabalho em que a língua é falada - que previu a proficiência autoavaliada na habilidade de produção escrita; e a exposição à língua em um ambiente familiar ou escolar, que previu a proficiência auto reportada na habilidade de produção oral.

Com o objetivo de estabelecer evidências de validade de critério sobre o questionário, as respostas foram correlacionadas com medidas de proficiência padronizadas. Nesse segundo estudo, 50 bilíngues falantes de inglês e espanhol responderam o questionário e realizaram 7 testes que medem habilidade linguística: um teste de fluência de leitura (Subteste 2 do *Woodcock-Johnson Test of Achievement*), um teste de compreensão de trechos (Subteste 9 do *Woodcock-Johnson Test of Achievement*), um teste de produção de vocabulário (Subteste 14 do *Woodcock-Johnson Test of Achievement*), um teste de compreensão oral (Subteste 15 do *Woodcock-Johnson Test of Achievement*), um teste de consciência sonora (Subteste 21 do *Woodcock-Johnson Test of Achievement*), um teste de vocabulário receptivo (*Peabody Picture*

---

<sup>13</sup> No texto original: “The goal of this project was to develop a reliable and valid questionnaire for efficient assessment of bilinguals’ linguistic profiles.” (MARIAN; BLUMENFELD; KAUSHANSKAYA, 2007, p.942).

*Vocabulary Task*) e uma tarefa de julgamento gramatical. Os resultados das associações entre a proficiência auto reportada e os testes comportamentais padronizados foram positivas e fortes, sugerindo que medidas de proficiência autoavaliada indicam o desempenho linguístico dos participantes. Em outras palavras, a proficiência reportada pelos participantes no questionário previu a proficiência demonstrada por eles nos testes comportamentais padronizados.

#### 2.2.2.2.3 *Language and Social Background Questionnaire (LSBQ)*

Com o objetivo de construir uma medida para avaliar diferentes componentes do bilinguismo, Luk e Bialystok (2013) desenvolveram o *Language and Social Background Questionnaire (LSBQ)*, direcionado a adultos bilíngues que tenham a experiência de usar duas línguas diariamente. O questionário (Anexo C) contém uma seção com perguntas sobre dados demográficos e histórico linguístico dos participantes, e uma seção com questões sobre o uso diário e proficiência nas línguas faladas.

No estudo desenvolvido para coletar evidências de validade sobre o questionário proposto, as pesquisadoras utilizaram duas tarefas padronizadas que medem vocabulário em inglês: a *Peabody Picture Vocabulary Task* e a *Expressive Vocabulary Task*. A *Peabody Picture Vocabulary Task* é usada para medir o nível de vocabulário receptivo dos participantes – são apresentadas palavras e os participantes devem escolher qual é o desenho que melhor representa uma dada palavra dentre quatro opções. A *Expressive Vocabulary Task*, na qual os participantes devem fornecer um sinônimo para uma palavra e figura apresentadas, foi utilizada para medir os níveis de vocabulário expressivo em inglês. Um total de 110 indivíduos que tinham a experiência de usar as suas duas línguas diariamente, mas que variavam em relação à quantidade de uso e à proficiência, participaram do estudo.

As respostas do LSBQ foram examinadas em relação aos outros dois testes através de uma análise fatorial exploratória e avaliadas com uma análise fatorial confirmatória. A proficiência auto reportada pelos participantes correlacionou-se significativamente com o desempenho nos testes padronizados de medida de vocabulário nas habilidades de produção oral ( $r = ,51, p < ,0001$ ) e de compreensão oral ( $r = ,47, p < ,0001$ ). Com isso, as autoras concluem que utilizar medidas de autoavaliação de proficiência juntamente com medidas objetivas vem a ser mais informativo do que usar apenas uma delas, porque, apesar de haver

correlações entre a autoavaliação e as medidas padronizadas, estas foram de médio porte. Em outras palavras, o ideal é usar os dois tipos de medidas para que seja possível ter uma melhor compreensão sobre o histórico das línguas dos participantes e a proficiência desenvolvida.

Como podemos observar, questionários de histórico da linguagem, além de serem medidas de autoavaliação de proficiência, contêm questões sobre as experiências linguísticas dos bilíngues e usuários de uma língua adicional. A seguir, apresentaremos os fatores que consideramos ser mais importantes para uma experiência linguística e que, de acordo com a literatura consultada, mais se associam com a proficiência desenvolvida.

### **2.3. Fatores de experiência linguística associados à proficiência**

Pesquisadores sugerem que apenas classificações de proficiência não são suficientes para determinar o status linguístico dos falantes bilíngues na seleção de participantes para pesquisas. Além disso, o aprendizado das línguas e a experiência de uso das mesmas tem um papel importante no desenvolvimento da competência linguística de um indivíduo (MARIAN; BLUMENFELD; KAUSHANSKAYA, 2007).

De acordo com Bialystok (2001), uma visão mais formal da linguagem foca muito no resultado da aquisição de línguas adicionais, ou seja, a proficiência obtida, deixando de lado variações importantes em relação à experiência dos falantes. Geralmente, tem-se levado em consideração o nível de proficiência dos indivíduos em cada língua para a seleção de participantes bilíngues para diferentes estudos. Porém, Luk e Bialystok (2013) afirmam que o padrão de uso da língua e a dimensão da experiência bilíngue determinada pela idade com a qual o indivíduo começou a usar ativamente as duas línguas também são importantes. Portanto, para que se possa avaliar de forma completa o uso das línguas, seria necessário levar em consideração tanto a idade com a qual os participantes passaram a usar ativamente as suas línguas quanto medidas de uso diário das mesmas.

No desenvolvimento de estudos com indivíduos bilíngues ou usuários de línguas adicionais, é importante que levemos em conta os fatores que são centrais para a experiência linguística desses indivíduos. Tremblay (2011) afirma que, no caso de aprendizes de línguas adicionais, fatores externos à sala de aula, como a idade do início da exposição à língua, o tempo que passaram morando em um país em que a língua é falada e a porcentagem do tempo em que a língua é usada semanalmente têm um determinante papel na proficiência

desenvolvida na língua adicional. Segundo a autora, o tempo de residência em um país em que a língua é falada e a porcentagem de tempo em que a língua é usada semanalmente provavelmente são melhores preditores da proficiência se os aprendizes mostrarem variabilidade suficiente nesses aspectos.

Nesta seção, serão discutidos fatores relacionados à experiência linguística em uma língua adicional, não sendo abordadas diferenças individuais (como inteligência, atitudes, aptidão e motivação, por exemplo). O foco dos questionários de histórico da linguagem é reunir informações sobre o desenvolvimento das línguas que os participantes têm a capacidade de reportar, assim, as diferenças individuais que podem influenciar no desenvolvimento da proficiência linguística fogem do escopo desta dissertação.

Nesse contexto, a seguir, abordaremos os critérios que, de acordo com a literatura (MAYO; FLORENTINE; BUUS, 1997; GROSJEAN, 2013; POPLACK, 1980; DE GROOT, 1995; TREMBLAY, 2011), demonstram ter uma maior influência na experiência linguística de usuários de línguas adicionais e associam-se com a proficiência desenvolvida por eles (MARIAN; BLUMENFELD; KAUSHANSKAYA, 2007).

### 2.3.1 Idade

O fator ‘idade’ é um tópico com bastante visibilidade em pesquisas sobre aquisição de línguas adicionais. Geralmente fala-se em ‘idade de aquisição’ ou ‘idade de início’ (*age of onset*) para referir-se à idade cronológica com a qual um indivíduo começou a ser exposto a uma língua, que não é a sua língua nativa, de forma significativa (GRANENA; LONG, 2013). A ‘idade de início do uso ativo’ de uma língua refere-se à idade com que os participantes começaram a usar a sua língua adicional diariamente (LUK; BIALYSTOCK, 2013). Segundo Hammers e Blanc (2000), a idade de aquisição desempenha um papel fundamental na construção da experiência linguística de um indivíduo, especialmente no que se refere ao desenvolvimento linguístico, cognitivo, neuropsicológico e sociocultural.

Ao falarmos sobre a idade de aquisição de uma língua adicional, a certeza mais comum que as pessoas têm é a de que as crianças têm mais facilidade de aprender uma língua do que os adultos, concretizada na expressão “quanto mais cedo, melhor”. Essa afirmação tem como base pesquisas que mostram que a idade é um fator determinante para o sucesso em uma língua adicional e que quanto mais cedo a idade de início da exposição, mais chances de



se obter sucesso na língua (BIALYSTOK, 2001). Pesquisadores que apoiam essa premissa variam em relação ao papel que dão para a idade em determinar esse sucesso, sendo que alguns postulam que ela é o fator mais importante para determinar o desempenho final em uma língua, enquanto outros afirmam que ela é apenas um dos fatores que deve ser levado em consideração.

De acordo com Singleton (2003), a proposição de que os aprendizes que são expostos à língua adicional mais cedo geralmente vêm a desenvolver um nível maior de proficiência do que os que começam na adolescência ou na vida adulta é pouco questionada. Assim, a questão que ainda dividiria os pesquisadores seria se os efeitos de idade na aquisição de uma língua adicional constituiriam a manifestação de um período crítico pré-programado relacionado especificamente à idade, ou se eles refletiriam fatores mais gerais que podem influenciar o aprendizado de novas habilidades e que vêm a ser concomitantes com o aumento da idade.

A Hipótese do Período Crítico foi proposta inicialmente por Penfield e Roberts (1959 *apud* MARINOVA-TODD; MARSHAL; SNOW, 2000), que defendiam que o aprendizado de uma segunda língua seria mais eficaz antes dos nove anos de idade, idade a partir da qual o cérebro se tornaria rígido e diminuiria em sua capacidade plástica. Mais tarde, Lennenberg (1967 *apud* CHIN; WIGGLESWORTH, 2007), a partir de pesquisas realizadas com crianças e adultos afásicos, concluiu que os seres humanos têm uma capacidade maior de aprender uma língua no início da vida e que essa capacidade diminuiria ou até mesmo desapareceria com a maturação. O autor afirmou que, durante esse período de mais plasticidade, o cérebro humano se tornaria lateralizado e, com a puberdade, haveria uma mudança biológica associada com a localização das habilidades de processamento da linguagem no hemisfério esquerdo. Esse período de lateralização do cérebro funcionaria como uma espécie de janela dentro da qual existe adaptação para mudanças, sendo que esse período de tempo seria limitado e, a partir do momento em que ele terminasse, qualquer processo de aprendizagem se tornaria mais difícil, em especial no que se refere à aprendizagem da linguagem. Segundo Ortega (2009), os autores Lennenberg, Penfield e Roberts contribuíram com evidências advindas de estudos neurolinguísticos que indicam uma predisposição natural no cérebro das crianças para aprender a primeira língua, bem como observações anedóticas de que as crianças eram aprendizes de uma segunda língua mais aptos que os adultos.

Conforme Birdsong (2005), o período crítico é genericamente considerado como sendo o período de tempo durante o qual um organismo apresenta uma maior sensibilidade a certos estímulos do ambiente. Geralmente, há um início ou aumento abrupto da sensibilidade,

seguido por um pico de sensibilidade estabilizado e um declínio gradual, com uma subsequente diminuição no grau de sensibilidade. O período crítico em si começaria no momento em que a sensibilidade começa a aumentar e acabaria quando a mesma se encontra no seu nível mais baixo.

A chamada Hipótese do Período Crítico de Penfield e Roberts e de Lennenberg é motivo de muita polêmica na literatura da área de aquisição de segunda língua. Krashen (1973 *apud* MARINOVA-TODD; MARSHAL; SNOW, 2000) contestou as afirmações de Lennenberg ao defender que a lateralização do cérebro poderia estar completa aos cinco anos de idade, e não após a puberdade. Lamendella (1977 *apud* MARINOVA-TODD; MARSHAL; SNOW, 2000) argumentou que as conclusões de Lennenberg sobre o período crítico eram exageradas e introduziu o termo ‘período sensível’ (*sensitive period*) para enfatizar que a aquisição de uma língua pode ser mais eficiente durante a infância, mas que não é impossível de acontecer depois dela.

Long (2013) também descreve um período sensível de aprendizado de línguas que começa no nascimento, tem os anos de pico de sensibilidade precedendo um período de declínio gradual até o fechamento do período sensível, seguido por um período em que o declínio é lento e menos notável. O abrandamento desse declínio dependeria de fatores como a quantidade de exposição à língua, geralmente operacionalizada como tempo de residência, e as proporções entre o uso da língua nativa e da língua adicional (LONG, 2013). Segundo o autor, os seres humanos exibem uma plasticidade residual que se estende depois que o período de pico da sensibilidade acaba e que varia no nível individual. O autor propõe, devido à natureza gradual do declínio e o grau de variação individual nos processos cognitivos humanos, que se pense em termos de múltiplos períodos sensíveis, ao invés de um período crítico.

Em concordância, Granena e Long (2013) afirmam haver evidências apontando para a operação de uma série de períodos sensíveis específicos a domínios linguísticos (fonologia, morfologia e sintaxe, por exemplo) e a classes de características linguísticas dentro dos domínios. Segundo os autores, a idade de início é uma variável que explica a maior variação em relação ao sucesso do aprendizado de uma língua adicional, sendo a relação inversa entre a idade de início e o sucesso na língua um dos achados mais atestados e aceitos no campo da aquisição de segunda língua.

Nesse contexto, Hulstijn (2011) afirma que ainda há dúvida se aprendizes que começam a aprender a língua após a puberdade conseguem adquirir a cognição linguística

básica (BLC) na língua adicional, pois os estudos na área de aquisição de línguas adicionais mostram evidências de interferência da primeira língua, especialmente nos domínios da fonética auditória e articulatória. Assim, o autor postula que os domínios de vocabulário e da maioria das estruturas gramaticais são alcançáveis pelos aprendizes que começaram a aprender a língua depois da puberdade, mas os domínios da pronúncia e algumas características gramaticais na fala espontânea podem não ser alcançados de forma plena por esses aprendizes.

Pesquisadores relatam correlações negativas entre a idade de aquisição de uma língua adicional e diferentes variáveis linguísticas. Johnson e Newport (1989), por exemplo, examinaram o conhecimento de 12 estruturas gramaticais de inglês em uma tarefa de julgamento gramatical de 138 sentenças. Os participantes eram 46 estudantes ou professores de universidades americanas, falantes nativos de chinês ou coreano, que tinham idades entre 3 e 39 anos e deveriam ter tido pelo menos 3 anos de experiência na língua inglesa para participar do estudo. Os pesquisadores encontraram uma correlação negativa forte e linear entre a idade de início da exposição ao inglês (operacionalizada como a idade com a qual os participantes chegaram nos Estados Unidos) e o percentual de acertos na tarefa ( $r = -.77$ ;  $p < .01$ ), ou seja, quanto mais tarde os participantes haviam chegado nos Estados Unidos, menor a pontuação na tarefa. Além disso, essa correlação foi significativa – e mais robusta – para os participantes que haviam chegado ao país antes dos 15 anos ( $r = -.87$ ;  $p < .01$ ), mas não para aqueles que chegaram com 17 anos ou mais. Os resultados do estudo de Johnson e Newport (1989) sugerem que os indivíduos que chegaram nos Estados Unidos antes dos 7 anos de idade tiveram uma pontuação equivalente a de falantes nativos e, depois dessa idade, houve um declínio no desempenho dos participantes até a puberdade. Porém, para os que chegaram depois da puberdade, não houve um declínio linear. Esses resultados levaram as autoras a concluir que existem restrições maturacionais para o aprendizado de uma segunda língua.

Em um estudo que sugere uma correlação negativa entre idade e proficiência, Luk e Bialystok (2013) encontraram uma correlação negativa significativa entre a idade início de uso ativo das duas línguas e a proficiência demonstrada pelos participantes nos testes ( $r = -.31$ ;  $p < .003$ ), bem como com a proficiência autoavaliada por eles em produção oral ( $r = -.37$ ;  $p < .0002$ ) e compreensão oral ( $r = -.40$ ;  $p < .0001$ ). Tais resultados indicam que, quanto mais cedo os participantes começaram a usar a língua adicional ativamente, melhor o desempenho deles em testes de proficiência, assim como também maior a sua proficiência autoavaliada em produção e compreensão oral. Segundo as autoras, a idade de início de uso ativo é uma

variável mais sensível do que as medidas usuais de idade de aquisição para prever o desempenho em testes e medidas.

Os pesquisadores que não acreditam que a idade seja o fator mais importante para determinar a proficiência em uma língua adicional tendem a rejeitar o período crítico e levar em consideração outros fatores que podem ter uma influência igual ou maior no sucesso atingido por um indivíduo. Marinova-Todd et al. (2000), por exemplo, defendem que o erro mais comum que leva as pessoas a acreditarem na existência de um período crítico é a colocação de uma ênfase muito grande nos casos de adultos que não conseguem aprender uma língua adicional, enquanto que os casos de aprendizes mais velhos que atingem um nível muito alto de proficiência são ignorados. Os autores declaram que, apesar de vários estudos mostrarem que alguns adultos realmente apresentam dificuldades de atingir proficiência em uma língua adicional, isso não comprova que todos os aprendizes tardios não sejam capazes de aprender outras línguas. Ortega (2009), por sua vez, declara que estudos recentes sugerem que fatores ambientais, como exposição à língua adicional, e socioafetivos, como motivação, também podem interagir e tornarem-se indicadores de sucesso tanto dos aprendizes que começam cedo quanto daqueles que começam a aprender uma nova língua mais tarde.

De acordo com Singleton (2003), tanto pesquisas quanto observações de quem trata diariamente com aprendizes de uma língua adicional sugerem que começar a aprender uma língua cedo não é estritamente necessário, nem uma condição suficiente, para a obtenção de uma proficiência equivalente à de um falante nativo. Ainda, a literatura sobre bilinguismo precoce sugere que a idade em que um indivíduo tem contato com uma língua pela primeira vez é apenas um dos fatores que determinam a proficiência que será desenvolvida nessa língua.

Nesse sentido, Birdsong e Molis (2001) afirmam que uma das evidências em favor de uma visão maturacional dos limites de sucesso de uma língua adicional seria uma correlação negativa entre o desempenho linguístico e a idade em que o aprendizado começou. Esse efeito deveria ser observado nos casos em que o aprendizado começa entre o meio e o fim da adolescência, antes do fim da maturação. Porém, segundo os autores, uma correlação negativa entre aprendizes tardios e desempenho linguístico indicaria um papel de outros mecanismos que não maturacionais.

Em concordância, Hakuta, Bialystok e Wiley (2003) afirmam que a aprendizagem fica comprometida com a idade, mas que isso poderia acontecer devido a fatores que não são específicos à linguagem, mas que podem interferir com a capacidade de uma pessoa aprender

uma nova língua. Esses fatores incluem variáveis sociais e educacionais, que influenciam o potencial e a oportunidade do aprendizado, bem como o envelhecimento cognitivo, que deteriora gradativamente alguns dos mecanismos necessários para o aprendizado de conhecimentos complexos, como aprender uma segunda língua.

Na mesma linha, Flege e MacKay (2011) sustentam que os efeitos relacionados à idade parecem resultar de muitos fatores que andam juntos com a idade que a língua adicional começou a ser aprendida. Entre eles, a quantidade de *input* recebida e a força do sistema da L1 podem ser os mais importantes em determinar um resultado final da proficiência linguística em uma língua adicional.

Resumindo o ponto de vista contrário a um efeito de idade como principal preditor de sucesso, Baker (2011) afirma que as crianças que adquirem uma língua adicional durante a infância normalmente tendem a alcançar um nível maior de proficiência do que os falantes que adquirem uma língua adicional mais tarde, porém, esse fato não contradiz a ideia de que uma pessoa pode tornar-se proficiente em uma segunda língua adquirida depois da infância. Essa maior dificuldade de aprender uma língua pode estar relacionada a vários outros fatores como o contexto em que a língua foi aprendida e mantida ou perdida, características individuais do aprendiz, tempo de exposição à língua, *input* recebido, entre outros.

A nossa intenção, nesta dissertação, não é averiguar a existência ou não de um período sensível ou crítico, até por não estarmos contemplando o estado final da língua dos participantes, mas sim, diferentes pontos em um contínuo de proficiência. O que buscamos é investigar se há uma relação entre as idades de aquisição e início de uso ativo e a proficiência percebida e demonstrada pelos participantes.

Considerando a literatura sobre o assunto, é possível concluir que a idade de aquisição de uma língua adicional é um fator importante a ser analisado ao realizarmos pesquisas com usuários de línguas adicionais. Entretanto, sabe-se atualmente que existem outros fatores que também contribuem de forma determinante para a experiência linguística de um indivíduo. É nesse contexto que trataremos, a seguir, do tempo de imersão na língua.

### 2.3.2 Tempo de imersão

O tempo de imersão que um indivíduo tem em uma língua adicional parece influenciar resultados de pesquisas sobre aquisição de segunda língua e bilinguismo (MARIAN et al., 2007). A imersão em uma língua adicional pode se dar em um contexto em que a língua é predominantemente falada, seja ele um país, uma escola, um local de trabalho, ou uma família. Podemos pensar no tempo de imersão também como a ‘exposição anterior à língua’ ou o ‘tempo de exposição à língua’, ou seja, o tempo que um indivíduo passou em um ou mais contextos em que a língua é predominantemente utilizada.

Muitos estudiosos adotam o termo ‘tempo de residência’ (*length of residence*) como uma variável na área de aquisição de línguas adicionais para operacionalizar a quantidade de exposição de um aprendiz, em um ambiente naturalístico, entre o ponto inicial de contato com a língua adicional e o momento da testagem (MUÑOZ; SINGLETON, 2011). Esse termo é mais encontrado em pesquisas com imigrantes que vivem, no momento da pesquisa, no país em que a sua língua adicional é falada. De acordo com Flege e Liu (2001), o tempo de residência serve como um índice da quantidade de *input* recebida. Em outras palavras, acredita-se que o tempo de residência em um ambiente em que a língua adicional é predominantemente falada é correlacionado positivamente com a quantidade de *input* na língua que um indivíduo tenha recebido.

Em um estudo para avaliar o papel do *input* na aquisição de uma língua adicional por adultos em um ambiente naturalístico, Flege e Liu (2001) avaliaram o desempenho de inglês de 60 chineses morando nos Estados Unidos através de três testes: um teste de identificação de consoantes plosivas, um teste de julgamento gramatical e um teste de compreensão oral. Tanto um longo tempo de residência, quanto o status de estudante (estar estudando em uma instituição americana no momento do estudo) dos participantes parecem ter contribuído para um nível relativamente alto de desempenho em inglês. No caso dessa pesquisa, é provável que estudantes tenham tido um melhor desempenho pois tinham mais contato com falantes nativos. Ou seja, é possível que os participantes que eram estudantes recebam um *input* de melhor qualidade por estarem convivendo em um ambiente acadêmico com outros estudantes e professores.

Muñoz e Singleton (2011) declaram que o tempo de residência pode não ser uma boa medida, quando utilizada sozinha, devido às diferenças observadas na quantidade, intensidade

e diversidade do contato que os usuários de uma língua adicional podem experienciar mesmo tendo o mesmo tempo de residência em um país em que a língua é falada. Assim, seria interessante analisar como o contato se dá com a língua durante a exposição, juntamente com o tempo de imersão em um contexto de língua adicional. Segundo os autores, no caso de aprendizes que vão estudar no país em que a língua é falada, o tempo de imersão e também as medidas da frequência de uso da língua dentro e fora da sala de aula são relevantes.

Seguindo essa mesma linha, Moyer (2005) defende que é fundamental que a qualidade da experiência linguística com a língua adicional seja examinada, ou seja, a variedade de contextos em que a língua é utilizada durante o tempo de imersão e a interatividade demandada por esses contextos. A autora afirma que há indícios de que a fluência avançada em alguns padrões sintáticos depende mais de interações com falantes nativos do que da idade de início ou do tempo de residência. Em outras palavras, a qualidade do contato com a língua adicional prevê melhor a aquisição de padrões morfossintáticos complexos do que apenas o tempo de exposição. Em um estudo para investigar a relação entre fluência e diferentes tipos de experiência linguística, Moyer (2005) aponta que há uma correlação significativa entre o tempo de imersão em um país em que a língua é falada com a fluência oral desenvolvida pelos participantes. Além disso, aprendizes que moraram com uma família nativa durante o tempo de imersão mostraram maior fluência oral em enunciados topicalizados, uma das medidas de fluência do estudo.

Além do tempo de imersão na língua adicional, o uso atual das línguas também influencia os resultados de pesquisas (MARIAN et al., 2007). Por esse motivo, trataremos, a seguir, dos contextos e da frequência com que a língua adicional é utilizada pelos participantes no momento da pesquisa.

### 2.3.3 Uso atual da língua

O uso que um participante faz da língua adicional no momento em que dada pesquisa é realizada é geralmente medido através de perguntas sobre quais línguas são usadas para realizar certas tarefas do dia a dia, qual a porcentagem do tempo que o participante usa cada uma de suas línguas e a quantidade de horas (em uma base diária ou semanal) que ele as usa para realizar diferentes atividades. Muñoz e Singleton (2011) percebem uma melhoria metodológica nos estudos sobre línguas adicionais em relação às medidas de uso atual das

línguas. Segundo os autores, geralmente apenas o tempo de residência ou exposição à língua era levado em consideração, porém, estudos mais recentes utilizam outras medidas do uso que é feito pelos participantes. Essas medidas costumam ser coletadas através de questionários ou entrevistas.

Para investigar como o uso da língua adicional se relaciona à fluência dos aprendizes, Moyer (2005) realizou um estudo com 31 aprendizes de alemão como língua adicional. O estudo teve como objetivo analisar as diferenças entre a quantidade (semestres de estudo, tempo de imersão e horas usando a língua fora da sala de aula) e a qualidade (variedade de contextos que a língua é usada fora da sala de aula, contextos de contato durante imersão, interatividade demandada por esses contextos, etc.) da exposição a uma língua em relação à fluência oral e escrita dos participantes. Para esse fim, os pesquisadores administraram um questionário de histórico da linguagem, uma tarefa de escrita guiada e uma entrevista oral. Os resultados apontam que tanto uma experiência formal quanto uma experiência informal com uma língua correlacionam-se com a fluência desenvolvida nela, e que a instrução formal é relevante para a fluência oral e escrita. Além disso, a quantidade de horas semanais usando a língua correlacionou-se significativamente com a fluência oral dos participantes, sugerindo que a quantidade da experiência é relevante para os padrões sintáticos testados no estudo. A autora conclui, com base nos resultados do estudo, que a quantidade e a qualidade da exposição à língua adicional exercem uma influência significativa nos resultados da aprendizagem.

Para avaliar os efeitos da idade de início e da quantidade de uso na proficiência de bilíngues precoces e tardios, De Carli et al. (2014) administraram uma tarefa de reconhecimento de frases para 36 bilíngues falantes de italiano e espanhol e para um grupo de referência, composto por 19 estudantes de espanhol ou italiano como língua adicional. Os bilíngues foram classificados como usuários intensivos ou usuários ocasionais das suas línguas, de acordo com o uso atual em termos de frequência e contexto, entre outros, e em relação à idade de aquisição. A tarefa de reconhecimento de frases para avaliar a proficiência dos participantes continha 96 itens, metade em espanhol e metade em italiano. Os participantes deveriam escolher, dentre duas alternativas, a sentença que melhor correspondesse ao significado funcional da sentença apresentada na outra língua. Os resultados demonstram que o uso intensivo das duas línguas é um grande fator que influencia a proficiência linguística, enquanto que, nesse caso, o efeito da idade de início não foi significativo. Segundo os autores, os resultados mais relevantes do estudo foram os níveis



mais altos de proficiência não terem sido relacionados à idade de início, mas sim ao uso intensivo das línguas. É importante ressaltar que a medida de proficiência utilizada nesse estudo não avaliou diretamente componentes fonéticos e prosódicos das línguas, assim, a medida não explorou uma gama extensiva de competências linguísticas, mas mostrou ser sensível às habilidades pragmáticas.

Os resultados dos estudos apresentados sugerem que os contextos em que uma língua adicional é utilizada e, especialmente, a frequência com que ela é usada para realizar diferentes atividades, influenciam a proficiência desenvolvida por um aprendiz. Dessa forma, acreditamos que esse seja um fator importante a ser incluído em um instrumento que avalie a experiência linguística de um indivíduo.

Neste capítulo, apresentamos a base teórica da presente dissertação. Abordamos o conceito de proficiência, formas de avaliar e classificar indivíduos de acordo com a sua proficiência linguística e os principais fatores de uma experiência linguística que se associam à proficiência desenvolvida por um aprendiz.

A presente dissertação teve como objetivo geral analisar a proficiência autoavaliada de usuários de inglês como língua adicional, através de um questionário de histórico da linguagem. Mais especificamente, utilizando o Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi), adaptado de Scholl e Finger (2013), investigamos quais fatores se associam com a proficiência reportada pelos participantes em uma medida de autoavaliação de proficiência e com um teste de proficiência padronizado, em um grupo de adultos usuários de inglês como língua adicional. Os fatores analisados foram em relação a marcos de idade (idade que começou a aprender a língua adicional, idade que começou a usá-la ativamente e idade que se tornou fluente), tempo de imersão na língua (meses em um país em que a língua é falada, meses com uma família em que a língua é falada e meses em uma escola ou trabalho em que a língua é falada) e uso atual da língua (frequência de uso, porcentagem do tempo que a língua adicional é usada e o número de horas diárias em que ela é usada para diferentes atividades). Também buscamos reunir evidências de validade do QuExPLi, ao correlacionarmos a proficiência autoavaliada pelos participantes no questionário com os resultados obtidos em um teste de proficiência padronizado, o TOEFL ITP. Para isso, foram desenvolvidos dois estudos, que serão apresentados nos capítulos 3 e 4 abaixo.

### **3 ESTUDO 1**

O Estudo 1 teve como objetivo investigar quais fatores de uma experiência linguística são associados à proficiência autoavaliada em uma língua adicional. Para esse fim, correlacionamos as respostas dos participantes do presente estudo em relação a marcos de idade, tempo de imersão e uso atual da língua com a proficiência reportada por eles nas quatro habilidades - compreensão leitora, compreensão oral, produção escrita e produção oral - no Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi), adaptado de Scholl e Finger (2013).

Com base na literatura citada anteriormente (MARIAN; BLUMENFELD; KAUSHANSKAYA, 2007; LUK; BIALYSTOK, 2013), esperava-se uma associação dos fatores referentes a marcos de idade, tempo de imersão e uso atual da língua com a proficiência reportada no questionário pelos participantes nas quatro habilidades - compreensão leitora, compreensão oral, produção escrita e produção oral - havendo certa variabilidade em relação às habilidades com as quais esses fatores seriam associados.

#### **3.1 Instrumentos**

A seguir, descreveremos os instrumentos para coleta de dados usados neste estudo.

##### **3.1.1 Termo de consentimento livre e esclarecido**

Os participantes autorizaram a sua participação na pesquisa através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1).

##### **3.1.2 Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi)**

O questionário de histórico da linguagem utilizado neste estudo (APÊNDICE 2) foi o QuExPLi (Questionário de Experiência e Proficiência Linguística) adaptado de Scholl e

Finger (2013). O questionário foi adaptado para ser utilizado com o público-alvo desta pesquisa, levando em consideração o fato de que os participantes eram usuários de língua inglesa realizando uma prova de proficiência. É importante salientar que, na publicação de 2013, o questionário foi identificado apenas como “Questionário de Histórico da Linguagem”, tendo o nome Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi) sido incorporado posteriormente.

O instrumento (SCHOLL; FINGER, 2013) foi desenvolvido com o intuito de contribuir com os estudos sobre o bilinguismo no Brasil, ao fornecer um questionário de histórico da linguagem em português para ser utilizado com indivíduos bilíngues adultos com diferentes experiências linguísticas e níveis de proficiência, com foco na seleção de participantes para pesquisas envolvendo o bilinguismo.

Na primeira parte do questionário encontram-se questões sobre as informações biográficas do participante: nome, sexo, idade, data de nascimento, local de nascimento e nível de escolaridade. O questionário contém perguntas sobre o histórico das línguas, ou seja, perguntas sobre quais línguas os falantes sabem, quando, como e onde essas línguas foram adquiridas e o tempo de exposição às línguas em diferentes contextos. O questionário também abarca questões sobre quais línguas são usadas em quais contextos, com qual propósito e frequência. Há, ainda, uma escala de autoavaliação de proficiência em compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral e produção oral. No questionário, as habilidades são descritas como: ‘leitura’, ‘escrita’, ‘compreensão oral’ e ‘fala’. Nesta dissertação, alteramos a nomenclatura para ‘compreensão leitora’, ‘produção escrita’, ‘compreensão oral’ e ‘produção de fala’, em busca de uma maior simetria entre os termos. Por último, há um espaço para informações adicionais.

Para o presente estudo, por se tratarem de estudantes de graduação ou de pós-graduação, a pergunta sobre nível de escolaridade foi retirada. Com o intuito de deixar o questionário mais breve, também excluímos a questão sobre funções internas das línguas (contar, fazer cálculos, fazer anotações, expressar emoções). Essa questão busca informações sobre a língua dominante de participantes bilíngues; entretanto, na presente pesquisa, presumimos que a língua dominante dos participantes seja o português, devido ao fato de eles terem aprendido inglês como uma língua adicional.

Os participantes avaliaram a proficiência em todas as suas línguas em compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral e produção oral em uma escala de 1 a 6, sendo 1 =

muito baixo e 6 = proficiente. Para o presente estudo, utilizamos apenas as autoavaliações dos participantes em relação à língua inglesa.

### 3.1.2.1 Piloto

O questionário adaptado foi pilotado com um grupo de 20 estudantes realizando o TOEFL ITP. Após a análise das respostas, duas questões foram modificadas para que os enunciados ficassem mais claros, facilitando a compreensão das questões para os participantes. As modificações envolveram as questões de número 5 e 6, conforme descrito abaixo:

- Questão número 5: na versão pilotada, pedia-se que o participante indicasse, em número de meses, quanto tempo havia passado em um país/família/escola ou trabalho em que cada uma das línguas é falada. Foi percebido que muitos participantes não responderam essa questão sobre a língua materna, ou necessitavam fazer cálculos para respondê-la. Assim, para a versão utilizada neste estudo mudamos a questão pedindo que os participantes indicassem em número de anos e meses referentes ao tempo passado em cada um desses ambientes, separadamente.
- Questão número 6: na versão inicial, era pedido que os participantes indicassem a língua em que realizavam algumas atividades e marcassem a frequência com que o faziam, em uma escala de 1 a 6, sendo 1 = diariamente e 6 = algumas vezes por ano. Como nas outras partes do questionário, nas escalas de 1 a 6, 1 indicava menor quantidade e 6 maior quantidade, invertemos a escala para 1 = algumas vezes por ano e 6 = diariamente, a fim de haver uma maior simetria entre as questões, ou seja, quanto mais alto o número, maior a frequência com que as atividades eram realizadas.

Essas modificações feitas ao questionário original (SCHOLL; FINGER, 2013) geraram a versão do questionário que foi utilizada na coleta de dados para a presente dissertação.

### 3.2 Participantes

O questionário foi administrado para 561 estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os participantes foram recrutados ao realizarem o TOEFL ITP proporcionado pela Universidade, com o fim de ingressar no programa Ciência sem Fronteiras, nos cursos presenciais do Idiomas sem Fronteiras, ou para obter certificação de proficiência na língua inglesa.

Para serem incluídos na amostra os participantes deveriam:

- a. Ser brasileiros, tendo o português como a sua primeira língua;
- b. Ser estudantes de um curso de graduação ou pós-graduação na UFRGS;
- c. Realizar o TOEFL ITP fornecido pela UFRGS;
- d. Classificar o inglês como sendo sua segunda ou terceira língua;
- e. Responder, no mínimo, a seção de autoavaliação de proficiência no questionário.

Os critérios de exclusão para este estudo estão listados abaixo:

- a. Não ser brasileiro;
- b. Não ter o português como primeira língua;
- c. Não listar inglês como uma de suas línguas;
- d. Não completar a seção de autoavaliação de proficiência no questionário.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 535 participantes fizeram parte do presente estudo (M = 25 anos, DP = 6; 250 mulheres, 285 homens). Não foram incluídos participantes que não tivessem respondido a seção de autoavaliação do questionário (n = 14), pois não seria possível fazer a correlação da proficiência auto reportada com os fatores investigados. Um total de 8 participantes foram excluídos por não terem o português como língua nativa e 4 foram excluídos por não listarem o inglês como uma de suas línguas.

Assim, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, os participantes eram todos brasileiros, tendo o português como primeira língua. Todos classificaram a língua inglesa como sendo sua segunda (L2) ou terceira língua (L3), de acordo com a idade de aquisição. Alguns participantes classificaram outra língua como L2 e inglês como L3, pois muitos tiveram espanhol na escola e logo depois começaram a aprender a língua inglesa. Como consideramos o inglês como língua adicional, a ordem de aquisição não foi um critério de exclusão.

Informações sobre o histórico de aquisição e uso da língua inglesa reportadas pelos participantes podem ser encontradas na Tabela 1. A idade de aquisição da língua inglesa reportada pelos participantes variou entre 2 e 42 anos ( $M = 10,5$  anos,  $DP = 3,9$ ) e todos os participantes declararam ter aprendido a língua inglesa depois da língua portuguesa. Os participantes relataram terem começado a usar ativamente a língua entre os 4 e os 42 anos ( $M = 16$  anos,  $DP = 4,6$ ), tendo se tornado fluentes em inglês entre 4 e 35 anos ( $M = 18,3$  anos;  $DP = 4,4$ ).

A maioria dos participantes aprendeu a língua inglesa na escola, em cursos de línguas ou sozinhos. Ao reportarem os diferentes fatores que contribuíram para o aprendizado da língua adicional, os participantes declararam que os fatores predominantes foram usar a internet ( $M = 5,2$ ;  $DP = 1,2$ ), ler ( $M = 5,0$ ;  $DP = 3,0$ ) e ouvir música ( $M = 4,9$ ;  $DP = 1,4$ ).

A média de tempo que os participantes relataram ter passado em um país em que a língua inglesa é falada foi de 2,5 meses ( $DP = 8,4$ ), enquanto que a média de tempo passado em uma família falante da língua adicional foi de 4,4 meses ( $DP = 29,5$ ). Os participantes relataram ter vivenciado uma média de 23,9 meses ( $DP = 44$ ) em uma escola/universidade ou trabalho em que a língua é predominantemente falada.

No momento do estudo, a porcentagem média de tempo em que o inglês era usado diariamente, segundo os participantes, era de 16,1% ( $DP = 16,3$ ). A média de horas diárias que os participantes relataram usar a língua para diferentes atividades foi de 7,6 horas ( $DP = 8,3$ ).

**Tabela 1.** Histórico de aprendizagem e uso do inglês reportado pelos participantes no QuExPLi (Estudo 1)

Medidas de histórico da linguagem	Língua adicional (inglês)	
	M	DP
<i>Marcos de idade (anos)</i>		
Começou a aprender	10,5	3,9
Começou a usar ativamente	16,0	4,6
Tornou-se fluente	18,3	4,4
<i>Contribuição para o aprendizado*</i>		
da família	1,1	2,2
de amigos	2,9	1,8
da leitura	5,0	3,0
de textos acadêmicos	4,4	1,8
de televisão/filmes	4,4	1,8
da música	4,9	1,4
da internet	5,2	1,2
de curso de línguas	4,6	2,1
<i>Imersão (meses)</i>		
Em um país	2,4	8,4
Em uma família	4,3	29,5
Em uma escola ou trabalho	23,8	43,9
<i>Frequência**</i>		
Fala com o pai	1,3	1,2
Fala com a mãe	1,3	1,3
Fala com familiares	1,6	1,3
Fala com amigos	2,9	1,5
Fala na escola/trabalho	3,1	1,7
Escreve na escola/trabalho	4,1	1,6
Tempo diário usando a língua (%)	16,1	16,3
<i>Horas diárias</i>		
TV/filmes	1,7	1,5
Música	2	2,2
Videogames	0,7	1,7
Leitura geral	1,2	1,9
Leitura acadêmica	1,5	2
Escrever	0,8	1,3
Falar	0,8	1,5

\*Escala de 0 (nada) a 6 (muito)

\*\* Escala de 1 (algumas vezes por ano) a 6 (diariamente)

Os participantes avaliaram a sua proficiência na língua inglesa nas habilidades compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral e produção oral em uma escala de 1 a 6, sendo 1 = muito baixo e 6 = proficiente. As médias da proficiência auto reportada nas quatro habilidades são apresentadas na tabela abaixo:

**Tabela 2** - Proficiência autoavaliada no QuExPLi: 4 habilidades (Estudo 1)  
(N=535)

	M	DP
Compreensão leitora	4,6	1
Produção escrita	3,8	1,1
Compreensão oral	4	1,2
Produção oral	3,7	1,3
Média das habilidades	4,0	1,0

### 3.3 Procedimentos para a coleta de dados

Os dados foram coletados em diferentes aplicações do TOEFL ITP na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizadas no período de 01-11-2014 a 30-07-2015. Os questionários foram respondidos no dia em que os participantes realizaram a prova, enquanto aguardavam que ela começasse.

Ao chegar para realizar a prova, os participantes recebiam o QuExPLi e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na sala em que realizariam o TOEFL ITP, junto com os demais participantes, os alunos respondiam o questionário antes que a prova tivesse início. O preenchimento do questionário levava entre 10 e 15 minutos e os instrumentos eram entregues para os aplicadores da prova antes que ela iniciasse.

Os alunos foram orientados a devolver o questionário aos aplicadores, mesmo que não conseguissem concluí-lo antes da prova, ficando claro que não havia nenhum problema em deixar o questionário incompleto. Foi explicitado que o questionário não fazia parte do TOEFL ITP e que eles poderiam optar por não respondê-lo, sem que isso interferisse no seu resultado na prova.



### 3.4 Procedimentos de análise dos dados

As respostas dos participantes nos questionários foram inseridas manualmente em uma planilha no Excel, que foi exportada para o SPSS (versão 18.1), software no qual as análises estatísticas foram realizadas. Os fatores idade de aquisição, idade de início de uso ativo, idade de fluência, meses em um país, meses em uma família e meses em uma escola ou trabalho em que a língua é falada e o tempo diário (frequência, porcentagem e número de horas) em que os participantes reportaram usar a língua foram correlacionadas com as quatro habilidades autoavaliadas no questionário – compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral e produção oral. Também correlacionamos as quatro habilidades entre si.

### 3.5 Análise dos dados e discussão dos resultados

O Estudo 1 teve como objetivo investigar quais fatores de uma experiência linguística são associados à proficiência autoavaliada em uma língua adicional, através do Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi). Para analisarmos de que forma os diferentes fatores incluídos no questionário se associam com a proficiência auto reportada, realizamos correlações entre os fatores relacionados a marcos de idade (questões 2 e 3), tempo de imersão (questão 5) e uso atual da língua inglesa (questões 6, 7 e 8) com a proficiência reportada pelos participantes nas quatro habilidades: compreensão leitora, compreensão oral, produção escrita e produção oral (questão 9).

Primeiramente, correlacionamos a proficiência reportada pelos participantes nas quatro habilidades entre si. As habilidades de compreensão leitora e de compreensão oral correlacionaram-se positivamente ( $r = ,722$ ;  $p < ,01$ ). Da mesma forma, as habilidades de compreensão leitora e de produção escrita correlacionaram-se positivamente de forma significativa ( $r = ,729$ ;  $p < ,01$ ). As habilidades de compreensão leitora e de produção oral também se correlacionaram positivamente ( $r = ,681$ ;  $p < ,01$ ). Em concordância, as habilidades de produção escrita e de compreensão oral ( $r = ,707$ ;  $p < ,01$ ) e de produção escrita e de produção oral ( $r = ,795$ ;  $p < ,01$ ) apresentaram correlações positivas significativas. As habilidades de compreensão oral e de produção oral, por sua vez, também se

correlacionaram de forma positiva ( $r = ,791$ ;  $p < ,01$ ). Dessa forma, todas as habilidades autoavaliadas correlacionaram-se de forma positiva e significativa entre si.

As correlações positivas fortes que foram evidenciadas indicam que os participantes mostraram-se consistentes ao reportarem a sua proficiência nas quatro habilidades. Em outras palavras, esses dados indicam que, quando os participantes se avaliaram bem em uma das habilidades, avaliaram-se bem também nas outras. Tais resultados são consistentes com as correlações reportadas por Powers (2010b), extraídas das análises de testes de participantes que realizaram o TOEIC, que evidenciaram associações entre o desempenho dos participantes nas quatro habilidades. Dessa forma, esses resultados estão em concordância com a afirmação de Powers (2010b), de que o desempenho de usuários de uma língua adicional nas quatro habilidades é altamente relacionado, ou seja, um falante que tem um bom desempenho em compreensão oral tende a ter um bom desempenho em compreensão leitora e produção escrita, por exemplo.

Em relação aos marcos de idade, a idade com a qual os participantes começaram a adquirir a língua, a idade com a qual começaram a usar o inglês ativamente e a idade com a qual se tornaram fluentes foram correlacionadas com a proficiência reportada pelos participantes nas quatro habilidades. A idade de aquisição da língua inglesa correlacionou-se negativamente com a proficiência auto reportada nas habilidades de compreensão leitora ( $r = -,279$ ;  $p < ,01$ ), produção escrita ( $r = -,269$ ;  $p < ,01$ ), compreensão oral ( $r = -,308$ ;  $p < ,01$ ) e produção oral ( $r = -,265$ ;  $p < ,01$ ). A idade em que os participantes relataram ter começado a usar a língua adicional ativamente apresentou uma correlação negativa com a proficiência auto reportada nas habilidades de compreensão leitora ( $r = -,259$ ;  $p < ,01$ ), produção escrita ( $r = -,259$ ;  $p < ,01$ ), compreensão oral ( $r = -,372$ ;  $p < ,01$ ) e produção oral ( $r = -,286$ ;  $p < ,01$ ). A idade em que os participantes relataram terem se tornado fluentes em inglês também se correlacionou negativamente com a proficiência reportada nas habilidades de compreensão leitora ( $r = -,252$ ;  $p < ,01$ ), produção escrita ( $r = -,165$ ;  $p < ,01$ ), compreensão oral ( $r = -,264$ ;  $p < ,01$ ) e produção oral ( $r = -,245$ ;  $p < ,01$ ). Dessa forma, verificou-se que quanto menor a idade reportada pelos participantes em relação aos marcos de idade, maior a proficiência avaliada por eles nas quatro habilidades.

Os fatores relacionados a marcos de idade - idade de aquisição da língua adicional, idade de começo do uso ativo e idade de obtenção da fluência - tiveram uma correlação negativa significativa com a proficiência reportada nas quatro habilidades, ou seja, quanto antes os participantes adquiriram, começaram a usar e tornaram-se fluentes na língua inglesa,

maior foi o nível de proficiência reportado por eles. Esses resultados estão de acordo com Marian et al. (2007) e Luk e Bialystok (2013) que encontraram associações entre os marcos de idade na língua adicional e a proficiência autoavaliada pelos participantes, porém Luk e Bialystok (2013) encontraram apenas correlações significativas entre a autoavaliação nas habilidades de produção oral ( $r = -,37; p < ,0002$ ) e compreensão oral ( $r = -,40; p < ,0001$ ) e a idade de uso ativo da língua adicional, enquanto que no presente estudo encontramos correlações significativas entre a variável e a autoavaliação nas quatro habilidades.

Em relação ao tempo de imersão na língua adicional, correlacionamos os meses que os participantes passaram em um país em que o inglês é falado, assim como em uma família e em uma escola ou trabalho, com a proficiência reportada por eles nas quatro habilidades. O número de meses que os participantes passaram em um país em que a língua inglesa é falada correlacionou-se de forma positiva com a proficiência na língua reportada pelos participantes nas habilidades de compreensão leitora ( $r = ,147; p < ,01$ ), produção escrita ( $r = ,187; p < ,01$ ), compreensão oral ( $r = ,162; p < ,01$ ) e produção oral ( $r = ,203; p < ,01$ ). Em outras palavras, quanto mais tempo os participantes passaram em um país de língua inglesa, melhor eles se avaliaram no questionário. A associação positiva entre as variáveis ‘meses em um país em que o inglês é falado’ e ‘proficiência autoavaliada’ pode ser relacionada ao fato de que quanto mais tempo os participantes passaram em imersão em um país, mais eles tiveram oportunidades de usar o inglês para diferentes situações do dia a dia, melhorando assim o seu desempenho na língua.

A análise envolvendo o número de meses que os participantes passaram com uma família na qual o inglês é falado revelou uma correlação positiva significativa com as habilidades de compreensão oral ( $r = ,131; p < ,01$ ) e de produção oral ( $r = ,118; p < ,01$ ), ou seja, quanto mais tempo os participantes passaram com uma família falante da língua adicional, melhor se avaliaram nessas habilidades. As correlações entre os meses passados com uma família e as habilidades de compreensão leitora e de produção escrita não foram significativas,  $r = ,077$  e  $r = ,050$ , respectivamente. Essa relação significativa apenas com as habilidades orais pode ter ocorrido devido ao fato de que os participantes têm apenas contato oral em inglês com a família com que conviveram, desenvolvendo essas habilidades de forma mais significativa.

Já os meses passados em uma escola ou trabalho em que a língua é falada correlacionaram-se positivamente de forma significativa com as habilidades de produção escrita ( $r = ,130; p < ,01$ ) e de produção oral ( $r = ,102; p < ,05$ ), enquanto que as correlações

com compreensão leitora e compreensão oral não foram significativas,  $r = ,048$  e  $r = ,066$ , respectivamente. Dessa maneira, houve uma associação positiva moderada entre o tempo que os participantes passaram em um ambiente de trabalho ou escolar que utiliza predominantemente o inglês e a autoavaliação da proficiência nas habilidades de produção oral e escrita, ou seja, quanto mais tempo eles passaram nesses ambientes, melhor se avaliaram nas habilidades produtivas.

Tais resultados estão, em parte, em concordância com os resultados encontrados por Marian e colaboradores (2007), que evidenciam que o tempo passado em um trabalho em que a língua adicional é usada previu apenas a proficiência auto reportada na habilidade de produção escrita. No presente estudo, o tempo que os participantes passaram imersos em um trabalho ou escola em que a língua adicional é predominantemente usada correlacionou-se também com a habilidade de produção oral. É possível que essa associação aconteça principalmente entre esses fatores pois em um local de trabalho a escrita e a fala podem ser mais exigidas do que as outras habilidades, assim como é mais comum que os usuários de uma língua adicional recebam um feedback de professores, chefes ou colega em relação ao desenvolvimento dessas habilidades.

No presente estudo, o tempo passado em um país em que o inglês é predominantemente falado foi a única variável do tempo de imersão na língua que se correlacionou de forma significativa com a proficiência autoavaliada pelos participantes nas quatro habilidades. Essa variável pode ter se correlacionado de forma mais significativa do que as outras referentes ao tempo de imersão – meses passados em uma família e meses passados em uma escola ou trabalho – por ser relacionada a uma experiência mais intensa de uso da língua.

Em relação ao uso atual do inglês que é feito pelos participantes, correlacionamos as respostas nas questões sobre a frequência com a qual a língua é usada para realizar diferentes atividades, sobre o percentual de tempo diário de uso da língua e sobre o número de horas que a língua é usada diariamente com a proficiência autoavaliada pelos participantes. A frequência de fala com o pai na língua adicional correlacionou-se positivamente de forma significativa com as habilidades de produção escrita ( $r = ,186$ ;  $p < ,05$ ), compreensão oral ( $r = ,223$ ;  $p < ,01$ ) e produção oral ( $r = ,230$ ;  $p < ,01$ ) e de forma não significativa com a habilidade de compreensão leitora ( $r = ,125$ ). A frequência de fala com a mãe teve uma correlação positiva com as habilidades de compreensão leitora ( $r = ,179$ ;  $p < ,05$ ), produção escrita ( $r = ,239$ ;  $p < ,01$ ), compreensão oral ( $r = ,315$ ;  $p < ,01$ ) e produção oral ( $r = ,292$ ;  $p < ,01$ ). A frequência de

fala com outros familiares também se correlacionou significativamente com as habilidades de compreensão leitora ( $r = ,194; p < ,01$ ), produção escrita ( $r = ,212; p < ,01$ ), compreensão oral ( $r = ,292; p < ,01$ ) e produção oral ( $r = ,319; p < ,01$ ). A frequência de fala com amigos teve uma correlação positiva significativa com as quatro habilidades: compreensão leitora ( $r = ,194; p < ,05$ ), produção escrita ( $r = ,200; p < ,01$ ), compreensão oral ( $r = ,241; p < ,01$ ) e produção oral ( $r = ,255; p < ,01$ ). A frequência com que os participantes usam o inglês para falar na escola ou no trabalho também se correlacionou de forma positiva e significativa com as habilidades de compreensão leitora ( $r = ,148; p < ,05$ ), produção escrita ( $r = ,187; p < ,01$ ), compreensão oral ( $r = ,193; p < ,01$ ) e produção oral ( $r = ,214; p < ,01$ ). Por último, a frequência com que os participantes leem e escrevem na escola ou trabalho teve uma correlação positiva significativa com a proficiência reportada nas quatro habilidades: compreensão leitora ( $r = ,301; p < ,05$ ), produção escrita ( $r = ,231; p < ,01$ ), compreensão oral ( $r = ,216; p < ,01$ ) e produção oral ( $r = ,178; p < ,01$ ). As correlações positivas significativas entre as variáveis ‘frequência de uso’ e ‘proficiência autoavaliada’ sugerem que quanto maior a frequência de uso do inglês para diferentes atividades melhor os participantes avaliam a sua proficiência.

Dessa maneira, a frequência com que os participantes usam a língua inglesa para diferentes funções associou-se com a proficiência auto reportada por eles no questionário. As frequências de fala com a mãe, com outros familiares, com os amigos, com que falam na escola ou trabalho e com que leem na escola ou trabalho correlacionaram-se positivamente com as quatro habilidades autoavaliadas. Apenas a frequência de fala com o pai não se associou de forma significativa com as quatro habilidades, pois não se correlacionou com produção leitora. Como uma medida de uso atual da língua, podemos perceber que a maior frequência com que os participantes usam o inglês em diferentes contextos indica uma melhor avaliação na sua proficiência auto reportada.

O percentual de tempo diário que os participantes relataram usar a segunda língua no momento da pesquisa foi correlacionado positivamente de forma significativa com a proficiência autoavaliada nas habilidades de compreensão leitora ( $r = ,193; p < ,01$ ), produção escrita ( $r = ,233; p < ,01$ ), compreensão oral ( $r = ,252; p < ,01$ ) e produção oral ( $r = ,226; p < ,01$ ). Assim, quanto mais tempo os participantes usam inglês diariamente, melhor eles avaliaram a sua proficiência nas quatro habilidades.

Quando medido através do número de horas diárias que os participantes relataram usar a língua inglesa para diferentes atividades (assistir TV/filmes, ouvir música, jogar

videogames, ler livros e revistas, ler textos acadêmicos, escrever e falar), o tempo de uso diário não se correlacionou significativamente com a proficiência auto reportada nas quatro habilidades (compreensão leitora  $r = - ,30$ ; produção escrita  $r = -,31$ ; compreensão oral  $r = -,009$  e produção oral  $r = -,042$ ). Tais resultados não são consistentes com as outras duas medidas de uso atual da língua adicional (frequência de uso em diferentes contextos e percentual de uso diário) em que houve correlações significativas entre o uso e a proficiência autoavaliada. Uma possível explicação para que essa medida não tenha sido significativamente correlacionada com a proficiência reportada pelos participantes no questionário é que eles não tenham conseguido estimar de forma acurada o número de horas que usam a língua inglesa para diferentes atividades, pois as outras duas medidas de tempo de uso atual apresentaram correlações positivas significativas, indicando que quanto mais uso, melhor a proficiência auto reportada.

Dessa forma, os resultados obtidos em relação ao uso atual da língua adicional demonstraram consistência quando avaliados através da frequência com a qual o inglês é usado para realizar diferentes atividades e o percentual de tempo de uso diário da língua, evidenciando correlações positivas significativas moderadas com a proficiência autoavaliada. Já a medida de número de horas que a língua é usada para realizar diversas atividades diariamente não apresentou resultados consistentes com as duas outras medidas de uso atual da língua, pois não se correlacionou de forma significativa com a proficiência auto reportada pelos participantes.

Todas as correlações entre as respostas dadas pelos participantes nas questões referentes à experiência linguística na língua adicional (LA) e a proficiência autoavaliada no Questionário de Proficiência e Experiência Linguística (QuExPLi) são apresentadas na tabela abaixo.

**Tabela 3 - Correlações entre experiência linguística e proficiência autoavaliada no QuExPLi**

	Compreensão leitora	Produção escrita	Compreensão oral	Produção oral
Idade de aquisição	-,279**	-,269	-,308**	-,265**
Idade de uso ativo	-,259**	-,259**	-,372**	-,286**
Idade fluência	-,252**	-,165**	-,264**	-,245**
Meses em um país	,147**	,187**	,162**	,203**
Meses em uma família	,077	,05	,131**	,118*
Meses em uma escola ou trabalho	,048	,130**	,066	,102*
Frequência que fala com o pai na LA	,125	,186*	,223**	,230**

Frequência que fala com a mãe na LA	,179*	,239**	,315**	,292**
Frequência que fala com familiares na LA	,194**	,212**	,292**	,319**
Frequência que fala com amigos na LA	,194**	,200**	,241**	,255**
Frequência que fala na escola/trabalho na LA	,148**	,187**	,193**	,214**
Frequência que escreve na escola/trabalho na LA	,301**	,231**	,216**	,178**
Tempo diário (%)	,193**	,233**	,252**	,226**
Horas diárias	-,30	-,31	-,009	-,042

\*p < ,05. \*\*p < ,01. \*\*\*p < ,001

A partir dos resultados apresentados é possível concluir que nossa hipótese de que os fatores referentes a marcos de idade, tempo de imersão e uso atual da língua seriam associados com a proficiência auto reportada no presente estudo, havendo certa variabilidade em relação às habilidades com as quais esses fatores seriam associados, foi confirmada.

## 4 ESTUDO 2

O Estudo 2 teve como primeiro objetivo específico verificar quais fatores são associados à proficiência medida através de um teste de proficiência padronizado. Para esse fim, correlacionamos as respostas dos participantes no QuExPLi em relação a marcos de idade (questões 2 e 3), tempo de imersão (questão 5) e uso atual da língua inglesa (questões 6, 7 e 8) com a pontuação dos participantes no TOEFL ITP. Este estudo também teve como objetivo específico reunir evidências de validade do QuExPLi, ao correlacionar a proficiência autoavaliada pelos participantes na língua inglesa com a proficiência demonstrada por eles em um teste de proficiência padronizado, neste caso, o TOEFL ITP. Assim, buscou-se aqui a validação baseada em evidências externas, ou seja, a correlação do nosso questionário com uma medida já estabelecida de proficiência.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, com base na literatura anterior, que sugere que quanto mais cedo uma língua adicional for adquirida maior será a proficiência desenvolvida nela (BAKER, 2011), esperava-se que uma menor idade de aquisição preveria uma pontuação mais alta no TOEFL ITP. Com base em estudos anteriores (LUK; BIALYSTOK, 2013), também se esperava que quanto mais cedo o participante tivesse começado a usar o inglês ativamente melhor seria o seu resultado no TOEFL ITP. O tempo de imersão na língua também afeta a proficiência desenvolvida (MARIAN et al.; FLEGE; LIU, 2001; MOYER, 2005), assim, esperava-se ainda que quanto mais tempo os participantes tivessem ficado imersos em um contexto em que a língua inglesa é predominantemente usada melhor seria o seu desempenho no TOEFL ITP. Além disso, partindo do pressuposto de que quanto maior a frequência de uso de uma língua maior a fluência (MOYER, 2005; DE CARLI et al., 2014), esperava-se que uma maior quantidade de uso atual da língua inglesa preveria uma maior proficiência na língua, medida através do TOEFL ITP.

Em relação ao segundo objetivo específico, partindo de evidências anteriores (MARIAN et al., 2007; LUK et al., 2013; GERTKEN et al., 2014), esperava-se que a proficiência reportada pelos participantes no Questionário de Experiência e Proficiência Linguística seria positivamente correlacionada com a proficiência demonstrada por esses participantes no TOEFL ITP.



## 4.1 Instrumentos

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi) descritos no Estudo 1 na seção acima, também foram empregados como instrumentos no Estudo 2. Além dos instrumentos já descritos, o segundo estudo utilizou também na análise de dados os resultados obtidos pelos participantes no TOEFL ITP.

### 4.1.1 *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL ITP)

Conforme descrito na seção 2.2.2.1.1, o TOEFL ITP contém 3 partes: compreensão oral (50 questões), estrutura e expressão escrita (40 questões) e compreensão leitora (50 questões). As questões são de múltipla escolha, com quatro opções de resposta cada e o teste é realizado com papel e caneta. A pontuação máxima no teste é 677.

## 4.2 Participantes

Fizeram parte do presente estudo um total de 112 estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (52 mulheres, 60 homens), provenientes de diferentes cursos de graduação e pós-graduação. A idade dos participantes variou entre 19 e 50 anos ( $M = 25,2$  anos,  $DP = 5,5$ ). Esses participantes fazem parte da amostra de 535 participantes recrutados para o Estudo 1, mas que, além de preencherem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi), também gentilmente nos disponibilizaram a sua pontuação no TOEFL ITP. Os outros critérios de inclusão e exclusão adotados na seleção da amostra são os mesmos apresentados no primeiro estudo.

Informações sobre o histórico da língua inglesa reportado pelos participantes podem ser encontradas na Tabela 4. A idade de aquisição do inglês pelos participantes variou entre 5 e 21 anos ( $M = 10,3$  anos,  $DP = 3,4$ ), o que confirma que todos os participantes aprenderam a língua inglesa depois da língua portuguesa. A maioria dos participantes aprendeu a língua na escola, em cursos de línguas ou sozinhos. Ao reportarem os diferentes fatores que

contribuíram para o aprendizado da língua adicional, os participantes declararam que os fatores predominantes foram leitura ( $M = 5,4$ ;  $DP = 6,1$ ), usar a internet ( $M = 5,2$ ;  $DP = 1,3$ ) e assistir à televisão/filmes ( $M = 5,1$ ;  $DP = 1,2$ ).

A média de tempo que os participantes relataram ter passado em um país em que a língua inglesa é falada foi de 2,2 meses ( $DP = 4,7$ ), enquanto que a média de tempo passado em uma família falante de inglês foi de 7,6 meses ( $DP = 45,2$ ). Os participantes relataram ter vivenciado uma média de 24,2 meses ( $DP = 53,2$ ) em uma escola/universidade ou trabalho em que a língua é predominantemente falada. Ainda, no momento da pesquisa, a porcentagem média de tempo em que o inglês era usado diariamente, segundo os participantes, era de 13,2% ( $DP = 11,6$ ). A média de horas diárias em que os participantes relataram usar a língua inglesa para diferentes atividades foi de 7,4 horas ( $DP = 7,1$ ).

**Tabela 4.** Histórico de aprendizagem e uso do inglês reportado pelos participantes no QuExPLi (Estudo 2).

Medidas de histórico da linguagem	Língua adicional (inglês)	
	M	DP
<i>Marcos de idade (anos)</i>		
Começou a aprender	10,3	3,4
Começou a usar ativamente	16,6	4,1
Tornou-se fluente	19,1	5,3
<i>Contribuição para o aprendizado*</i>		
da família	1,1	1,7
de amigos	2,6	1,9
da leitura	5,4	6,1
de textos acadêmicos	4,4	1,9
de televisão/filmes	5,1	1,2
da música	4,8	1,4
da internet	5,2	1,3
de curso de línguas	4,9	1,9
<i>Imersão (meses)</i>		
Em um país	2,2	4,7
Em uma família	7,6	45,2
Em uma escola ou trabalho	24,2	53,3
<i>Frequência**</i>		
Fala com o pai	1,4	1,2
Fala com a mãe	1,5	1,6

Fala com familiares	1,9	1,4
Fala com amigos	2,9	1,4
Fala na escola/trabalho	3,2	1,5
Escreve na escola/trabalho	4,3	1,5
Tempo diário usando a língua (%)	13,2	11,6
<i>Horas diárias</i>		
TV/filmes	1,6	1,4
Música	1,8	1,8
Videogames	0,8	2,3
Leitura geral	1,1	1,3
Leitura acadêmica	1,7	1,9
Escrever	0,8	0,9
Falar	0,6	0,9

\*Escala de 0 (nada) a 6 (muito)

\*\* Escala de 1 (algumas vezes por ano) a 6 (diariamente)

É interessante notar que, dos 112 participantes, 35 declararam já haver prestado algum exame de proficiência na língua inglesa (FCE = 3; IELTS = 5; PET = 1; TOEFL = 14; BULATS = 1; TOEIC = 3; Prova de proficiência UFRGS = 8) anteriormente à presente aplicação do TOEFL ITP.

Finalmente, no QuExPLi, os participantes autoavaliaram a sua proficiência na língua inglesa em compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral e produção oral em uma escala de 1 a 6, sendo 1 = muito baixo e 6 = proficiente. As médias da proficiência auto reportada estão na tabela abaixo:

**Tabela 5** - Proficiência autoavaliada no QuExPLi: 4 habilidades (Estudo 2)  
(N= 112)

	M	DP
Compreensão leitora	4,7	1,1
Produção escrita	3,8	1,2
Compreensão oral	4	1,3
Produção oral	3,6	1,3
Média entre as habilidades	4,0	1,1

### **4.3 Procedimentos para a coleta de dados**

Os procedimentos para a coleta de dados dos questionários foram os mesmos descritos no Estudo 1. Para obtermos os resultados do TOEFL ITP dos participantes, enviamos um e-mail pedindo aos participantes que nos enviassem a sua pontuação, e os resultados dos participantes que gentilmente responderam ao contato foram incluídos na análise.

### **4.4 Procedimentos de análise dos dados**

As respostas dos participantes nos questionários e as pontuações no TOEFL ITP foram inseridas manualmente em uma planilha no Excel, que foi exportada para o SPSS (Versão 18.1), software no qual as análises estatísticas foram realizadas. Para verificar quais fatores se associariam à proficiência demonstrada pelos participantes no TOEFL ITP, realizamos correlações entre as respostas referentes aos fatores relativos a marcos de idade (idade de aquisição da língua, idade de início de uso ativo, idade de aquisição de fluência), tempo de imersão (meses em um país, meses em uma família e meses em uma escola ou trabalho em que a língua é falada) e uso atual da língua (frequência, porcentagem do tempo e número de horas em que os participantes reportam usar a língua diariamente) com a pontuação dos participantes no TOEFL ITP.

Para reunir evidências de validade do questionário, foram realizadas correlações de Pearson entre as variáveis ‘proficiência autoavaliada’ - nas quatro habilidades e a média entre as habilidades - e a ‘proficiência demonstrada através da pontuação no TOEFL ITP’.

### **4.5 Análise dos dados e discussão dos resultados**

O Estudo 2 teve dois objetivos específicos. O primeiro objetivo foi verificar quais fatores são associados à proficiência demonstrada pelos participantes, medida através do score no TOEFL ITP. O segundo objetivo específico foi reunir evidências da validade do QuExPLi, ao correlacionar a proficiência autoavaliada pelos participantes na sua língua adicional com a proficiência demonstrada por eles em um teste de proficiência independente, neste caso, o TOEFL ITP. A seguir, descreveremos e discutiremos as análises realizadas para verificar o

primeiro objetivo. Depois, serão descritas e discutidas as análises referentes ao segundo objetivo.

Para investigarmos o primeiro objetivo, correlacionamos os fatores relativos a marcos de idade (idade de aquisição da língua, idade de início de uso ativo, idade de aquisição de fluência - questões 2 e 3), tempo de imersão (meses em um país, meses em uma família e meses em uma escola ou trabalho em que a língua é falada - questão 5) e uso atual da língua (frequência, porcentagem do tempo e número de horas que os participantes reportam usar a língua diariamente - questões 6, 7 e 8) com a pontuação dos participantes no TOEFL ITP.

As informações referentes aos marcos de idade - idade de aquisição, começo de uso ativo e fluência obtida na língua inglesa - reportadas pelos participantes não se correlacionaram significativamente com as suas pontuações no TOEFL ITP,  $r = ,058$ ,  $r = ,031$  e  $r = ,083$ , respectivamente. Ou seja, surpreendentemente, não encontramos uma associação entre os marcos de idade em relação à língua adicional e a proficiência demonstrada através do TOEFL ITP.

Tais resultados diferem da literatura anterior, que sugere que quanto mais cedo os participantes começam a aprender a língua, usá-la ativamente e tornam-se fluentes nela, melhor é o seu desempenho em medidas de proficiência padronizadas (MARIAN et al., 2007; GRANENA et al., 2013). Em estudos anteriores, as idades de aquisição e início de uso ativo tendem a ser variáveis que explicam uma grande variação da proficiência entre participantes, havendo uma correlação inversa entre essas variáveis. Em outras palavras, quanto mais cedo a língua foi aprendida e começou a ser usada ativamente, melhor a proficiência demonstrada pelos participantes em testes de proficiência (GRANENA et al., 2013; LUK et al., 2013). Essa falta de uma associação entre os marcos de idade e a pontuação no TOEFL ITP é inesperada devido às associações normalmente encontradas entre essas variáveis em estudos anteriores.

Por outro lado, em relação ao tempo de imersão na língua inglesa, como era esperado, os meses que os participantes passaram em um país em que a língua é falada correlacionaram-se positivamente de forma significativa com o resultado no TOEFL ITP ( $r = ,194$ ;  $p < ,05$ ), ou seja, quanto mais tempo os participantes passaram em um país em que o inglês é falado maior foi a sua pontuação no TOEFL ITP. Essa correlação, apesar de moderada, vai de encontro com estudos que mostram uma correlação positiva entre tempo de imersão e proficiência (FLEGE et al. 2001; MOYER, 2005).

Já os meses passados em uma família ou em um trabalho/escola em que o inglês é falado não se correlacionaram significativamente com o resultado no TOEFL ITP,  $r = ,106$  e  $r$

= ,276, respectivamente. Tais correlações divergem de estudos que sugerem que a imersão nesses contextos também é associada com a proficiência desenvolvida (FLEGE et al. 2001; MARIAN et al. 2007). Uma possível explicação para a falta de uma associação entre esses fatores pode ser o fato de os participantes terem reportado meses passados em uma família e uma escola ou trabalho que não fossem necessariamente em um contexto de imersão. Através do tempo reportado pelos participantes, podemos observar que a média de meses em um país que o inglês é falado foi de 2,2 meses, enquanto que em uma família foi de 7,6 meses e em um trabalho ou escola foi de 24,2 meses. Dessa forma, é provável que alguns participantes tenham respondido as questões considerando uma família e um trabalho ou escola em que a língua não fosse predominantemente falada, como uma universidade no Brasil, por exemplo. Assim, esses contextos não seriam considerados como contextos reais de imersão e é possível que, por esse motivo, correlações com a proficiência não tenham sido encontradas.

Em relação ao uso atual da língua, as frequências com que os participantes reportaram usar o inglês em diferentes contextos (fala com o pai,  $r = -,179$ ; fala com a mãe,  $r = -,221$ ; fala com outros familiares,  $r = ,005$ ; fala com amigos,  $r = -,067$ ; fala na escola ou no trabalho,  $r = -,091$ ; leitura e escrita na escola ou trabalho,  $r = -,026$ ) não apresentaram correlações significativas com os seus resultados no TOEFL ITP. Em outras palavras, a quantidade de uso do inglês nesses contextos, reportada pelos participantes, não foi associada a uma melhor pontuação no TOEFL ITP.

Uma possível explicação para a falta de associação entre essas variáveis pode ser o número pequeno de participantes que reportaram usar o inglês para essas atividades. Dos 112 participantes, independentemente da frequência com que o fazem, apenas 23 indicaram que usam o inglês para falar com o pai, 22 com a mãe, 29 com familiares, 65 com amigos, 61 no trabalho/faculdade. Por outro lado, 100 participantes reportaram ler e escrever no trabalho ou faculdade. Ainda assim, com um maior número de participantes, a correlação entre a leitura e escrita no trabalho ou faculdade não demonstrou uma correlação significativa com o resultado no TOEFL ITP.

Além disso, a porcentagem de tempo que os participantes relataram usar a língua inglesa diariamente não teve uma correlação significativa com o resultado no TOEFL ITP ( $r = ,078$ ). A média do número de horas diárias de uso da língua para diferentes atividades (assistir TV/filmes, ouvir música, jogar videogames, ler livros e revistas, ler textos acadêmicos, escrever e falar) teve uma correlação não significativa com o resultado no TOEFL ITP ( $r = -,031$ ).

Assim, nenhuma das medidas de uso atual do inglês correlacionou-se com a proficiência demonstrada através da pontuação no TOEFL ITP. Esses resultados não são condizentes com outros estudos (MOYER, 2005; DE CARLI et al., 2014) que encontraram correlações significativas entre a quantidade de uso da língua adicional e a proficiência demonstrada através de medidas e testes de proficiência. Uma possível explicação para a falta de uma associação entre essas variáveis no presente estudo pode ser decorrente da dificuldade dos participantes de estimar a quantidade do tempo que usam a língua inglesa (tanto em termos de porcentagem diária, quanto em número de horas diárias nas quais o inglês é usado para diferentes atividades).

Outro possível motivo para não termos encontrado uma correlação entre o tempo de uso atual do inglês e a proficiência pode ser a falta de qualidade do *input* ou de interatividade com a língua durante esse uso. Segundo Moyer (2005), a qualidade do contato com a língua pode prever melhor o desempenho em algumas tarefas do que apenas o tempo passado usando a língua. O QuExPli contém questões sobre o uso de forma geral (porcentagem de tempo diário), em diferentes contextos (frequência de uso) e para diferentes atividades (número de horas diárias), porém a qualidade desse uso é difícil de ser avaliada através de perguntas em um questionário. Para avaliarmos melhor a qualidade do *input* ao qual os participantes têm acesso, poderiam ser incluídas no questionário perguntas sobre o quanto do tempo passado em contato com a língua se deu com falantes nativos de inglês, o que poderia vir a implicar uma maior qualidade do *input*. Também poderia haver uma análise separada das atividades mais interativas e das menos interativas para que fosse possível analisar o fator interatividade em relação à proficiência.

A análise das correlações entre os fatores de uma experiência linguística e a proficiência demonstrada através do TOEFL ITP revelou que a nossa hipótese de que quanto mais cedo os participantes começaram a aprender a língua inglesa, passaram a usá-la ativamente e tornaram-se fluentes nela se associariam com uma maior pontuação no TOEFL ITP não foi confirmada. A hipótese de que um maior tempo de exposição anterior à língua seria relacionado com uma maior pontuação no TOEFL ITP foi confirmada apenas em relação ao tempo de imersão em um país em que o inglês é falado, não sendo confirmada no que diz respeito ao tempo passado em uma família ou em uma escola ou trabalho em que o inglês é predominantemente falado. A hipótese de que uma maior quantidade de uso atual da língua inglesa preveria um melhor desempenho no TOEFL ITP também não foi confirmada.

Para dar conta do segundo objetivo, foi realizada uma correlação de Pearson entre a proficiência reportada no QuExPLi e a proficiência demonstrada através da pontuação no TOEFL ITP. Primeiramente, correlacionamos cada habilidade autoavaliada com a pontuação no TOEFL ITP. Em seguida, correlacionamos a média das quatro habilidades auto reportadas com a pontuação no TOEFL ITP.

Ao correlacionarmos a proficiência reportada nas quatro habilidades com a pontuação no TOEFL ITP, encontramos uma correlação significativa apenas entre o resultado e a habilidade de compreensão oral ( $r = ,227$ ;  $p < ,05$ ). As correlações com as outras três habilidades – compreensão leitora ( $r = ,131$ ), produção escrita ( $r = ,169$ ) e produção oral ( $r = ,155$ ) – não foram significativas. A habilidade de compreensão oral é bastante exigida no TOEFL (50 questões), porém ela tem o mesmo número de questões do que as referentes à compreensão leitora, que também contém 50 questões. Assim, esperaríamos que ambas as habilidades fossem associadas com os resultados no TOEFL ITP de forma semelhante ao serem correlacionadas separadamente.

Ao correlacionarmos a média da proficiência autoavaliada nas quatro habilidades pelos participantes com o resultado no TOEFL ITP obtemos uma correlação positiva significativa ( $r = ,189$ ;  $p < ,05$ ). Em outras palavras, quanto melhor os participantes avaliaram a sua proficiência no questionário, melhor foi o desempenho deles no TOEFL ITP. Tal resultado está de acordo com estudos anteriores (MARIAN et al., 2007; LI et al., 2006; LUK et al., 2013; GERTKEN et al., 2014; WILSON, 1999; BRANTMEIER et al., 2012), que encontraram correlações positivas significativas entre a proficiência autoavaliada pelos participantes e o desempenho deles em medidas de proficiência padronizadas. Assim como nos estudos citados anteriormente, os participantes do presente estudo reportaram o seu nível de proficiência de forma equivalente ao seu desempenho em um teste padronizado de proficiência.

É preciso chamar a atenção para o fato de que, apesar de ser significativa, a correlação encontrada entre essas duas variáveis é moderada. Um possível motivo para que a correlação não tenha sido mais forte pode ser o fato de o TOEFL ITP ser uma medida de proficiência acadêmica, e, ao reportar a proficiência, os participantes pensem de forma mais geral, no seu desempenho em situações do dia a dia. Em outras palavras, a proficiência autoavaliada pelos participantes no questionário pode ter sido pensada de forma global, enquanto que a proficiência medida através do TOEFL ITP é específica ao contexto acadêmico.



Dessa forma, a hipótese de que a proficiência reportada pelos participantes no QuExPLi seria positivamente correlacionada com a pontuação no TOEFL ITP foi parcialmente confirmada, pois encontramos uma correlação significativa entre a média das quatro habilidades e o TOEFL ITP, mas não com cada habilidade separadamente. Essa correlação positiva está de acordo com estudos anteriores (MARIAN et al., 2007; LI et al., 2006; LUK et al., 2013; GERTKEN et al., 2014; WILSON, 1999; BRANTMEIER et al., 2012), que demonstram que usuários de línguas adicionais e bilíngues têm a capacidade de avaliar a sua proficiência linguística de forma correspondente a medidas padronizadas de proficiência.

Os valores das correlações estão apresentados nas tabelas abaixo.

**Tabela 6 - Correlações entre experiência linguística e TOEFL ITP**

Idade de aquisição	,058
Idade de uso ativo	,031
Idade fluência	,083
Meses em um país	,194*
Meses em uma família	,106
Meses em uma escola ou trabalho	,276
Frequência que fala com o pai na LA	-,179
Frequência que fala com a mãe na LA	-,221
Frequência que fala com familiares na LA	,005
Frequência que fala com amigos na LA	-,067
Frequência que fala na escola/trabalho na LA	-,091
Frequência que escreve na escola/trabalho na LA	-,026
Tempo diário (%)	,078
Horas diárias	-,031

\*p<0,05.

**Tabela 7 - Correlações entre proficiência autoavaliada e TOEFL ITP**

Compreensão leitora	,131
Produção escrita	,169
Compreensão oral	,227*
Produção oral	,155
Média proficiência	,189*

\*p<0,05.

Neste capítulo, apresentamos o método utilizado para a realização do Estudo 2 e os resultados provenientes da coleta de dados. No capítulo a seguir, retomaremos os principais achados dos dois estudos e discutiremos os resultados com base nas perguntas norteadoras da presente dissertação.

## 5 DISCUSSÃO GERAL

A presente dissertação teve como objetivo geral analisar a proficiência autoavaliada de usuários de inglês como língua adicional, através de um questionário de histórico da linguagem. Mais especificamente, utilizando o Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi), adaptado de Scholl e Finger (2013), investigamos quais fatores se associam com a proficiência reportada pelos participantes em uma medida de autoavaliação de proficiência e com um teste de proficiência padronizado – o TOEFL ITP -, em um grupo de adultos usuários de inglês como língua adicional. Também buscamos reunir evidências de validade do QuExPLi, ao correlacionarmos a proficiência autoavaliada pelos participantes no questionário com os resultados obtidos em um teste de proficiência padronizado, o TOEFL ITP.

Para isso, desenvolvemos dois estudos. No primeiro estudo, investigamos quais fatores da experiência em uma língua adicional se associariam com a proficiência autoavaliada pelos participantes. No segundo estudo, investigamos quais fatores da experiência em uma língua adicional se relacionariam com a proficiência demonstrada pelos participantes através do TOEFL ITP, um teste de proficiência padronizado e usado em larga escala. Também correlacionamos a proficiência auto reportada pelos participantes com as suas pontuações no TOEFL ITP.

Organizamos a presente discussão com base nas perguntas norteadoras apresentadas no capítulo inicial desta dissertação. Discutiremos as duas primeiras perguntas de forma conjunta, para que possamos analisar como os fatores da experiência linguística se associaram tanto com a proficiência autoavaliada quanto com a pontuação no TOEFL ITP.

As duas primeiras perguntas norteadoras desta pesquisa foram: 1) Quais são os fatores da experiência linguística em uma língua adicional que se associam com a proficiência autoavaliada por usuários de uma língua adicional em um questionário de histórico da linguagem? e 2) Quais são os fatores da experiência linguística em uma língua adicional que se associam com a proficiência demonstrada por usuários de uma língua adicional através de um teste de proficiência padronizado?

Considerando os resultados descritos nas seções anteriores, podemos perceber que alguns fatores associaram-se de forma significativa apenas com a proficiência autoavaliada, enquanto que outros se relacionaram tanto com a proficiência autoavaliada quanto com a

proficiência medida através do TOEFL ITP. Nenhum dos fatores analisados foi correlacionado significativamente apenas com a pontuação no TOEFL ITP.

As idades com as quais os participantes começaram a aprender a língua inglesa, começaram a usá-la ativamente e tornaram-se fluentes nela tiveram uma correlação negativa significativa com a proficiência autoavaliada pelos participantes, mas não com o resultado no TOEFL ITP. Assim, quanto mais cedo os participantes começaram a aprender o inglês, a usá-lo de forma ativa e tornaram-se fluentes nele, melhor eles se avaliaram no questionário, mas não tiveram melhores resultados no TOEFL ITP. A falta de uma associação entre os marcos de idade e a proficiência demonstrada através da pontuação no TOEFL ITP é surpreendente, pois está em desacordo com estudos na área que sugerem uma correlação negativa significativa entre as variáveis 'idade' e 'proficiência' (MARIAN et al., 2007; GRANENA et al., 2013; LUK et al., 2013).

Nos dois estudos realizados, os meses em que os participantes relataram terem passado em um país no qual a língua inglesa é falada correlacionaram-se significativamente tanto com a proficiência auto reportada pelos participantes quanto com o resultado no TOEFL ITP, corroborando estudos anteriores (FLEGE et al. 2001; MOYER, 2005). Já o tempo que os participantes passaram em uma família e em um/a trabalho/escola em que o inglês é falado correlacionou-se positivamente de forma significativa com a proficiência autoavaliada em algumas habilidades, mas não com o resultado no TOEFL ITP.

As associações entre o tempo passado em um país em que o inglês é falado com a proficiência autoavaliada e com o resultado do TOEFL ITP sugerem que a vivência em um país em que a língua adicional é falada é um fator que contribui para o desenvolvimento de uma maior proficiência linguística. Dessa forma, gostaríamos de salientar a importância das políticas governamentais, como o Ciências sem Fronteiras, para a promoção do multilinguismo ao proporcionar experiências em países em que outras línguas são faladas aos alunos de universidades brasileiras.

No QuExPLi não constavam perguntas sobre a qualidade da exposição ao inglês durante o tempo de imersão dos participantes. Alguns estudos (FLEGE; LIU, 2001; MOYER, 2005; MUÑOZ; SINGLETON, 2011) indicam que a qualidade da experiência linguística é afetada pelo grau de contato com falantes nativos e pela variedade e interatividade dos contextos. Considerando essa perspectiva, é possível que não tenhamos encontrado correlações entre o tempo de imersão em uma família e em uma escola ou trabalho e o

TOEFL ITP por não termos mais informações referentes à qualidade da experiência obtida nesses contextos.

No que diz respeito à exposição à língua inglesa pelos participantes no momento da pesquisa, a porcentagem de tempo diário correlacionou-se de forma significativa com a proficiência auto reportada, mas não com o TOEFL ITP. Os mesmos resultados foram obtidos em relação à frequência que os participantes usam as línguas em diferentes contextos (para falar com familiares, amigos, na escola ou trabalho, etc.): todos os contextos foram correlacionados positivamente de forma significativa com no mínimo três das quatro habilidades autoavaliadas, enquanto que nenhum dos contextos apresentou uma correlação significativa com o resultado do TOEFL ITP.

É possível que as diferentes correlações entre frequência e autoavaliação e frequência e pontuação no TOEFL ITP tenham acontecido devido ao número de participantes que responderam a questão sobre frequência no questionário no primeiro estudo, que foi maior do que aqueles que responderam a questão no segundo estudo. No Estudo 1, 163 participantes indicaram que usam o inglês para falar com o pai, 141 com a mãe, 145 com familiares, 159 com amigos, 152 no trabalho/faculdade, e 158 participantes reportaram ler e escrever no trabalho ou faculdade. Já no Estudo 2, 23 participantes indicaram que usam o inglês para falar com o pai, 22 com a mãe, 29 com familiares, 65 com amigos, 61 no trabalho/faculdade, e 100 participantes reportaram ler e escrever no trabalho ou faculdade. É natural que tenhamos tido mais respostas no primeiro estudo, que contou com 535 participantes, do que no segundo, que tinha 112 participantes. É possível que o baixo número de respostas seja responsável pela falta de uma correlação significativa entre frequência e a proficiência demonstrada através do TOEFL ITP.

A única medida de uso atual da língua que apresentou correlações similares nos dois estudos foi a média do número de horas que os participantes reportaram usar o inglês para diferentes atividades. Ambas as correlações não foram estatisticamente significativas. Ou seja, o número de horas que os participantes reportaram usar a língua diariamente não foi associado nem com a proficiência reportada no questionário nem com a proficiência demonstrada através do TOEFL ITP. Considerando esses resultados, podemos pensar que uma questão que peça para que os participantes estimem o número de horas que usam a língua adicional para diferentes atividades não seja apropriada para avaliar a quantidade de uso atual da língua. Por outro lado, acreditamos que seja mais fácil estimar em número de horas o tempo que usamos uma língua em atividades diversas do que estimar em termos de porcentagem diária essa

quantidade de uso. Ainda assim, a porcentagem do tempo diário reportada pelos participantes obteve uma correlação positiva significativa com a proficiência autoavaliada, ao passo que o número de horas não.

De maneira geral, a discrepância entre os fatores associados à proficiência autoavaliada e aqueles que se associam com o resultado no TOEFL ITP pode ser oriunda, em grande parte, pela natureza acadêmica do TOEFL ITP, que é um teste específico para o contexto acadêmico. Ao avaliarem a sua proficiência nas quatro habilidades, os participantes provavelmente consideraram a proficiência em termos mais gerais, pensando nas atividades para as quais utilizam a língua inglesa no dia a dia. É possível que, por não ser uma medida global de proficiência, o TOEFL tenha se correlacionado menos com os fatores mais gerais de uma experiência linguística do que a proficiência autoavaliada. Acreditamos que um teste que avaliasse a proficiência dos participantes também em outros contextos e habilidades obteria resultados mais similares aos das correlações apresentadas entre os fatores de uma experiência linguística e a proficiência autoavaliada.

A terceira pergunta norteadora da presente dissertação foi: “Uma medida de autoavaliação em que os participantes reportem a sua proficiência em uma língua adicional reflete a proficiência demonstrada por eles ao realizarem um teste padronizado de proficiência?”.

Encontramos uma correlação positiva significativa entre a média da proficiência autoavaliada no QuExPLi e a pontuação no TOEFL ITP, o que sugere que uma medida de autoavaliação de proficiência reflete a proficiência demonstrada pelos participantes em um teste padronizado. Em concordância com estudos anteriores (MARIAN et al., 2007; LI et al., 2006; LUK et al., 2013; GERTKEN et al., 2014; WILSON, 1999; BRANTMEIER et al., 2012, GOLLAN et al., 2012), os participantes do nosso estudo reportaram a sua proficiência na língua adicional de forma coerente com os seus resultados em uma medida padronizada de proficiência.

Algumas ressalvas devem ser feitas no que diz respeito à afirmativa anterior. Em primeiro lugar, a correlação encontrada entre as duas variáveis é moderada ( $r = ,189$ ;  $p = < ,05$ ). Assim, apesar de os participantes serem capazes de reportar a sua proficiência em uma língua adicional, essa correlação não é forte o suficiente para justificar o uso da autoavaliação do questionário no lugar de outras medidas padronizadas de proficiência. Dessa forma, uma escala de autoavaliação pode servir como um instrumento de seleção inicial dos participantes para pesquisas e ser complementado com outras medidas de proficiência posteriormente.

Em segundo lugar, não encontramos uma correlação significativa quando relacionamos o resultado no TOEFL ITP com a proficiência autoavaliada nas quatro habilidades separadamente (apenas com a compreensão oral), mas sim com a média da proficiência auto reportada. Devido ao fato de a pontuação no TOEFL ITP não estar discriminada por habilidades, a melhor maneira para investigarmos a correlação entre as duas variáveis - proficiência autoavaliada e proficiência demonstrada no TOEFL ITP - seria olhar para a média da proficiência auto reportada.

O TOEFL ITP foi utilizado como medida de proficiência padronizada em nossa pesquisa por estar inserido dentro de uma política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, proporcionando assim o acesso a um número elevado de participantes. Além disso, é uma medida que tem evidências de validade e é reconhecida mundialmente. Apesar dessas vantagens, utilizar o TOEFL ITP como medida independente de proficiência também acarretou em algumas limitações para a presente pesquisa.

Nesta dissertação, definimos proficiência como um construto multicomponencial que integra tanto o conhecimento da língua como a capacidade de usá-la de forma apropriada em situações reais de uso. O TOEFL ITP não avalia os usuários de inglês em situações reais de uso, porém, aproxima-se das situações reais ao trazer materiais e questões voltados para o contexto acadêmico, o que é apropriado ao uso que é feito dele. Em outras palavras, o teste avalia se os aprendizes têm as condições necessárias para funcionar em um contexto de uma universidade de língua inglesa ao apresentar textos e áudios relacionados à vida acadêmica: aulas, palestras e situações cotidianas. Uma medida de proficiência que avaliasse as habilidades dos aprendizes em situações reais de uso seria ideal, apesar de pouco viável em se tratando de seleção de participantes para pesquisas quando o número de participantes necessário é muito elevado.

Uma limitação do uso do TOEFL ITP como medida padronizada de proficiência na presente pesquisa é o fato de o teste medir especificamente a proficiência acadêmica. Assim, acreditamos que testes mais gerais de proficiência encontrariam uma correlação positiva mais robusta do que a encontrada na presente pesquisa. Além disso, é possível que, se no questionário fosse pedido aos alunos que avaliassem a sua proficiência em relação ao contexto acadêmico, haveria uma maior correspondência entre a proficiência autoavaliada e o TOEFL ITP.

Outra limitação do uso no TOEFL ITP nesta pesquisa é que ele é um teste de proficiência que não avalia as quatro habilidades. Apenas as habilidades receptivas -

compreensão leitora e oral - são avaliadas nessa versão do teste, não havendo medidas de produção escrita e oral. Como o teste é principalmente usado por instituições para avaliar a proficiência dos usuários de uma língua adicional em grande escala, esse formato possibilita uma avaliação mais rápida e com menos custos do que uma medida que abranja todas as habilidades, como o TOEFL iBT, por exemplo. Powers (2010b) justifica o uso de medidas que avaliem apenas uma ou duas habilidades devido à alta correlação que as habilidades apresentam entre si. Por outro lado, um indivíduo pode ter uma das habilidades mais desenvolvida do que as outras (ROMAINE, 1995), sendo importante, assim, o uso de medidas que avaliem diferentes aspectos e sejam mais completas. Desse modo, uma medida que abarcasse as quatro habilidades seria ideal para correlação com a proficiência autoavaliada, proporcionando uma análise mais completa entre as variáveis estudadas.

Apesar dessas limitações, foi encontrada uma correlação positiva significativa entre a média da proficiência autoavaliada no QuExPLi e a pontuação no TOEFL ITP. Esse resultado indica evidências de validade do questionário. Ao correlacionarmos os resultados desses dois instrumentos, buscamos evidências externas de validade, onde a autoavaliação de proficiência no QuExPLi - um novo instrumento - é comparada com resultado no TOEFL ITP, um teste estabelecido de proficiência, para ver o grau de correlação entre as duas medidas. Como o construto a ser medido é o mesmo - proficiência linguística - o significado da pontuação no questionário pode ser substanciado externamente ao ser comparado com uma medida já padronizada (MESSICK, 2000). Em outras palavras, temos indícios de que o questionário realmente mede a proficiência linguística, pois ele se correlaciona com uma medida que já passou por um processo de validação e que mede esse mesmo construto.

Ainda é necessário que se reúnam outras evidências de validade do QuExPLi, para uma melhor compreensão do instrumento como uma medida de proficiência. Ou seja, evidências de que a proficiência auto reportada no questionário reflete a proficiência real dos participantes e que o questionário é relevante e útil para a seleção de participantes em pesquisas, justificando a adequação do seu uso. A confiabilidade do QuExPLi não foi tratada na presente dissertação. Seria interessante que evidências de confiabilidade do questionário também fossem reunidas para avaliar a consistência dos seus resultados em estudos futuros.

Levando em conta a necessidade de desenvolvimento de instrumentos padronizados para seleção de usuários de línguas adicionais e bilíngues em pesquisas, acreditamos que seja importante pensarmos em formas de aprimorar o QuExPLi e disponibilizá-lo para os



pesquisadores da área. Para esse fim, teceremos algumas considerações sobre o questionário, que serão apresentadas abaixo.

Uma possível adição ao questionário seriam questões sobre o contexto socioeconômico dos participantes. Apesar de todos os participantes serem estudantes da mesma universidade, é possível que o seu perfil socioeconômico seja distinto, especialmente considerando que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul reserva vagas aos candidatos através da Lei de Cotas (12.711/12.). Questões sobre o contexto socioeconômico podem contribuir para uma compreensão mais global do perfil dos participantes de pesquisas.

No QuExPLi, os participantes têm a possibilidade de responderem a todas as perguntas do questionário em relação à sua língua materna e às línguas adicionais que têm conhecimento. Para a presente pesquisa, apenas os dados relacionados ao inglês como língua adicional foram utilizados, porém os dados de todas as línguas foram inseridos em uma planilha no Excel. Ao tabularmos os dados, percebemos que algumas perguntas são difíceis de responder em relação a primeira língua, e muitos participantes as deixaram sem respostas. Em nossa pesquisa, as informações relativas à língua materna não eram relevantes, pois a análise focou apenas no inglês como língua adicional. É possível, no entanto, que em outros estudos, que avaliem o uso das línguas por imigrantes, por exemplo, essas informações sejam importantes. Assim, acreditamos que as perguntas sobre a primeira língua podem ser mantidas ou retiradas, dependendo do objetivo de cada estudo.

No que diz respeito às perguntas sobre marcos de idade, pensamos que a noção de idade de início do uso ativo de uma língua adicional talvez não fique clara para os participantes. Esse marco refere-se à idade com que os participantes começaram a usar a sua língua adicional de forma frequente e ativa, embora, no questionário, não esteja especificado o que seria esse uso ativo da língua. Acreditamos, assim, que esse conceito possa ser melhor especificado no questionário, facilitando a interpretação por parte dos participantes e proporcionando um relato mais acurado da idade.

Ainda, em relação às questões sobre o tempo de imersão dos participantes em contextos em que a língua adicional é predominantemente falada, sugeriríamos que, em uma futura revisão do questionário, questões sobre a qualidade do *input* durante o tempo de imersão fossem incluídas, para que uma maior compreensão sobre a experiência linguística seja proporcionada pelo questionário.

Sobre uso atual da língua, o QuExPLi contém três medidas: frequência de uso em diferentes contextos, percentual diário de uso da língua e número de horas diárias em que a

língua é usada para diferentes atividades. Na questão sobre a frequência, acreditamos que, no que diz respeito aos aprendizes de línguas adicionais, dificilmente a língua é utilizada no contexto familiar, estando mais ligada ao uso nos ambientes acadêmicos e de trabalho. Assim, é provável que, para esse grupo de participantes, as perguntas sobre a frequência com que usam o inglês em um ambiente familiar (falar com o pai, falar com a mãe, falar com familiares) poderiam ser excluídas, mantendo apenas as relacionadas a amigos e faculdade ou trabalho. Além disso, o percentual de uso diário da língua também parece ser uma medida difícil de estimar. Nesse sentido, mesmo estando destacado no enunciado que o total de uso ao somar o percentual de todas as línguas devesse ser 100 por cento, muitos participantes inseriram respostas que não totalizavam ou ultrapassavam essa quantia. Dessa forma, acreditamos que essa não seja uma medida útil de quantidade de uso da língua quando os participantes responderem ao questionário de forma autônoma.

Apesar da medida de número de horas em que a língua é usada diariamente não ter sido correlacionada de forma significativa nem com a proficiência autoavaliada, nem com o resultado no TOEFL ITP, acreditamos que essa seja uma medida mais concreta e que possa ser estimada com facilidade pelos participantes. Porém, talvez fosse interessante solicitar que eles estimassem o tempo em termos de minutos e não de horas, pois, em muitos casos, os participantes não usam o inglês por muito tempo na sua vida diária.

Os participantes reportaram a sua proficiência na escala do questionário de forma consistente entre as quatro habilidades e de forma coerente com o resultado no TOEFL ITP. Ainda assim, talvez seja interessante deixar mais claro o que é esperado do participante quando é pedido que avalie a sua proficiência. Para isso, uma explicação sobre o que proficiência significa - se é a habilidade de usar a língua em tarefas do dia a dia, a habilidade de usar a língua no contexto acadêmico, etc - poderia ser incluída.

Levando em consideração essas observações, o QuExPLi é um instrumento que contém questões sobre fatores importantes para a experiência com uma língua adicional e a proficiência desenvolvida. Através da análise dos fatores associados a uma experiência linguística, e em relação a uma medida já padronizada, podemos ter uma melhor compreensão de como a proficiência autoavaliada se caracteriza.

Neste capítulo, retomamos os resultados da nossa pesquisa, discutindo-os em relação às nossas perguntas norteadoras. No próximo capítulo, teceremos as considerações finais da presente dissertação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu devido à necessidade que há nos campos de aquisição de segunda língua e bilinguismo da adoção de instrumentos uniformes para avaliar o histórico das línguas e a proficiência linguística de indivíduos. Instrumentos padronizados de seleção de participantes para pesquisas contribuem para uma seleção mais criteriosa dos participantes e facilitam a comparação de resultados obtidos entre estudos por avaliar e descrever os participantes de forma similar.

Um dos instrumentos mais usados para selecionar usuários de línguas adicionais e bilíngues são os questionários de histórico da linguagem. Porém, é prática comum que cada pesquisador desenvolva o seu instrumento para usar em suas pesquisas. Além disso, no Brasil não há um questionário de histórico da linguagem padronizado e que tenha passado por um processo de validação. Ao utilizarmos o QuExPLi (Questionário de Experiência e Proficiência Linguística) na nossa pesquisa, contribuímos para suprir essa carência que existe ao analisarmos os fatores de uma experiência linguística contidos no questionário e ao compará-lo com uma medida de proficiência já padronizada.

Há também certo receio por parte de alguns pesquisadores da área de utilizar medidas de autoavaliação de proficiência para selecionar participantes para as suas pesquisas, por serem medidas subjetivas. Por outro lado, testes de proficiência padronizados demandam tempo e custos nem sempre disponíveis aos pesquisadores. Por esse motivo, surgiu a ideia de investigarmos se uma medida de autoavaliação de proficiência pode ser usada na seleção de participantes de forma eficiente.

Assim, o objetivo geral desta dissertação foi analisar a proficiência autoavaliada de usuários de inglês como língua adicional através de um questionário de histórico da linguagem. Mais especificamente, utilizando o Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi), investigamos quais fatores são associados com a proficiência reportada pelos participantes em uma medida de autoavaliação de proficiência e com um teste de proficiência padronizado, o TOEFL ITP. Também buscamos reunir evidências de validade do QuExPLi, ao correlacionarmos a proficiência autoavaliada pelos participantes no questionário com os resultados obtidos em um teste de proficiência padronizado, o TOEFL ITP.

Ao analisar os resultados, percebemos que os fatores de uma experiência linguística (marcos de idade, tempo de imersão e uso atual da língua) correlacionaram-se significativamente, em sua maioria, com a proficiência autoavaliada pelos participantes, mas não com o teste padronizado. Acreditamos que isso tenha acontecido, em grande parte, porque o TOEFL ITP é uma medida de proficiência acadêmica, enquanto que a proficiência autoavaliada pode ter se relacionado de forma mais robusta com os fatores de uma experiência linguística pois é uma medida mais global de proficiência.

Ao correlacionarmos a proficiência autoavaliada com a proficiência demonstrada através do TOEFL ITP, encontramos uma associação entre as duas medidas, indicando que os participantes conseguem reportar a sua proficiência de forma acurada em um instrumento de autoavaliação, ou seja, a proficiência auto reportada pelos participantes reflete a sua proficiência demonstrada através de um teste padronizado. Ao encontrar essa correlação positiva significativa entre os dois instrumentos, reunimos também evidências de validade do QuExPLi.

Com a presente dissertação, visamos contribuir com pesquisas na área de aquisição de segunda língua e bilinguismo ao trazer evidência de validade do QuExPLi, disponibilizando um instrumento que pode ser usado pelos pesquisadores na seleção de participantes para suas pesquisas. É importante, porém, que mais estudos sejam realizados para que mais evidências de validade em relação ao questionário sejam reunidas.

Além disso, com um instrumento que leve em consideração os fatores de uma experiência linguística que se associam à proficiência, é possível ter uma compreensão mais global do desenvolvimento da língua e da proficiência dos participantes em estudos. A consciência de quais fatores são relacionados à proficiência desenvolvida proporciona ao pesquisador um entendimento mais completo dos seus participantes.

Além das contribuições para as áreas de aquisição de segunda língua e bilinguismo, a presente dissertação traz também contribuições para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de políticas públicas na UFRGS. Através dos 535 questionários coletados, proporcionamos uma visão geral do perfil dos alunos da universidade que estão interessados em participar do programa Ciência sem Fronteiras e dos cursos oferecidos pelo Idiomas sem Fronteiras - Inglês. Ademais, os dados coletados com o QuExPLi podem servir com um índice do nível de proficiência desenvolvido pelos alunos da UFRGS, que pode ser usado para o desenvolvimento e aprimoramento de políticas linguísticas na universidade.

Ainda cabe ressaltar que apesar de os resultados no TOEFL ITP não terem se associado, de forma geral, com os fatores relacionados à experiência linguística dos participantes, esse fato não significa que o teste não seja apropriado para ser utilizado na UFRGS como parte do programa Ciências sem Fronteiras. O programa necessita de uma medida acadêmica de proficiência para avaliar as condições dos alunos de estudarem em uma universidade fora do país, ao que o TOEFL ITP se propõe.

Por fim, em estudos futuros, seria interessante se o QuExPLi fosse correlacionado com outras medidas de proficiência para que mais evidências da sua validade possam ser reunidas. Como a medida independente de proficiência usada nesta pesquisa foi o TOEFL IPT, um teste voltado para o contexto acadêmico que não abrange as quatro habilidades, futuras pesquisas podem correlacionar a proficiência autoavaliada no questionário com medidas que avaliem a proficiência de forma mais global nas quatro habilidades.

## REFERÊNCIAS

- ACTFL. **Proficiency Guidelines**. Alexandria, VA: 2012.
- ADESOPE, O; LAVIN, T.; THOMPSON, T.; UNGERLEIDER, C. A Systematic review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. **Review of Educational Research**, Vol. 80, No.2, 2010.
- AKBARI, R. Validity in Language Testing. In: COOMBE, C.; DAVIDSON, P.; O’SULLIVAN, B.; STOYNOFF, S. (Eds.) **The Cambridge Guide to Second Language Assessment**. New York: Cambridge University Press, 2012.
- BACHMAN, L.; PALMER, A. **Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Test**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BACHMAN, L. Building and Supporting a Case for Test Use. **Language Assessment Quarterly**, 2(1), 1-34, 2005.
- BACHMAN, L. What is the construct? The dialectic of abilities and contexts in defining constructs in language assessment. In: FOX, J. et al. (Eds). **Language Testing: Reconsidered**. Ottawa: University of Ottawa Press, 2007.
- BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Multilingual Matters, 2011.
- BIALYSTOK, Ellen. **Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition**. New York: Cambridge University Press, 2001.
- BIALYSTOK, E.; MARTIN, M. Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. **Developmental Science**, 7, 325–339, 2004.
- BIALYSTOK, E.; CRAIK, F.; LUK, G. Bilingualism: consequences for mind and brain. **Trends in Cognitive Sciences**, Vol. 16, 4, 2012.
- BIRDSONG, D.; MOLIS, M. On the Evidence for Maturation Constraints in Second-Language Acquisition. **Journal of Memory and Language**, 44, 235-249, 2001.
- BRANTMEIER, C.; VANDERPLANK, R.; STRUBE, M. What about me? Individual self-assessment by skill and level of language instruction. **System**, 40, 144-160, 2012.
- BRINDLEY, G. Describing language development? Rating scales and SLA. In: BACHMAN, L. F.; COHEN, A. D. **Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- BRUIN, A.; TRECCANI, B.; DELLA SALA, S. Cognitive Advantage in Bilingualism: An Example of Publication Bias? **Psychological Science**, 1-9, 2014.

CAMBRIDGE MICHIGAN LANGUAGE ASSESSMENTS. **MELAB 2014 Report**. Michigan: 2015.

CAMBRIDGE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT. **Cambridge English: Advanced**. Disponível em <<http://www.cambridgeenglish.org/exams/advanced/>>. Acesso em: 06/01/2016.

CAMBRIDGE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT. **Cambridge English: Advanced**. Disponível em <<http://www.cambridgeenglish.org/exams/proficiency/>>. Acesso em: 06/01/2016.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied linguistics**, Vol.1, Toronto: Ontario Ministry of Education, 1980.

CHAPELLE, C.; ENRIGHT, M; JAMIESON, J. Test Score Interpretation and Use. In: CHAPELLE, C.; ENRIGHT, M; JAMIESON, J. (Eds.). **Building a Validity Argument for the Test of English as a Foreign Language**. New York: Routledge, 2008.

CHAPELLE, C. Conceptions of validity. In: FULCHER, G; DAVIDSON, F. (Eds.). **The Routledge Handbook of Language Testing**. New York, NY: Routledge, 2012.

CHAN, E. Standards and Guidelines for Validation Practices: Development and Evaluation of Measurement Instruments. In: ZUMBO, B.; CHAN,E. (Eds.). **Validity and Validation in Social, Behavioral, and Health Sciences**. Switzerland: Springer International Publishing, 2014.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1965.

CHRISTENSEN, L. B., JOHNSON, R. B. & TURNER, L. A. **Research Methods, Design and Analysis**. 12th Ed. New Jersey: Pearson, 2014.

CLARK, J. Theoretical and technical considerations in oral proficiency testing. In JONES, S.; SPOLSKY, B. (Eds.). **Language testing proficiency**. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1975.

COOK, V. Background to the L2 User. In: COOK, V. (Ed.). **Portraits of the L2 User**. Second Language Acquisition 1. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

COOK, V. Going beyond the Native Speaker to the Successful Second Language User. In: TLEIA (Plenary talk). Penang: 2011.

COSTA, A., HERNÁNDEZ, M., & SEBASTIÁN-GALLÉS, N. Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. **Cognition**, 106, 59–86, 2008.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

CUMMINS, J. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: STREET, B; HORNBERGER, N. (Eds.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2<sup>a</sup> Ed., Volume 2: Literacy. New York: Springer Science + Business Media LLC, 2008.

DE CARLI, F.; DESSI, B.; MARIANI, M.; GIRTLER, N.; GRECO, A.; RODRIGUEZ, G.; SALMON, L.; MORELLI, M. Language use affects proficiency in Italian-Spanish bilinguals irrespective of age of second language acquisition. **Bilingualism: Language and Cognition**, Cambridge University Press, 2014.

DELGADO, P.; GUERRERO, G.; GOGGIN, J.; ELLIS, B. Self-Assessment of Linguistic Skills by Bilinguals Hispanics. **Hispanic Journal of Behavioral Sciences**, 21-31, 1999.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 2003.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. **TOEFL iBT Research: Insight**. Series 1. [S.I]: [2014].

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. **TOEFL ITP**. Disponível em <[https://www.ets.org/toefl\\_itp/about](https://www.ets.org/toefl_itp/about)>. Acesso em: 06/01/2016.

EDWARDS, J. Bilingualism and multilingualism: some central concepts. In: BATHIA, T. K.; RICHIE, W. C. (eds.) **The handbook of bilingualism**. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, 2006.

FARHADY, H. Measures of language proficiency from the learner's perspective. **TESOL Quarterly**, 16, 43-59, 1982.

FLEGE, J.; LIU, S. The effect of experience on adults' acquisition of a second language. **SSLA**, 23, 527-552, 2001.

FLEGE, J.; MACKAY, I.; PISKE, T. Assessing bilingual dominance. **Applied Psycholinguistics**, 23, 567-598, 2002.

FLEGE, J.; MACKAY, I. What accounts for "age" effects on overall degree of foreign accent? In: WREMBEL, M.; KUL, M.; DZIUBALSKA-KOLACZYK, K. (Eds.). **Achievements and perspectives in the acquisition of second language speech**. Switzerland: Peter Lang, 2011.

FULCHER, G. **Practical Language Testing**. London: Hodder Education/Routledge, 2010.

GERTKEN, L.; AMENGUAL, M.; BIRDSOONG, D. Assessing Language Dominance with the Bilingual Language Profile. In: LECLERCQ, P.; EDMONDS, A.; HILTON, H. (Eds.). **Measuring L2 Proficiency: Perspectives from SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2014.

GOLLAN, T.; WEISSBERGER, G.; RUNNQVIST, E.; MONTOYA, R.; CERA, C. Self-ratings of Spoken Language Dominance: A Multilingual Naming Test (MINT) and Preliminary Norms for Young and Aging Spanish-English Bilinguals. **Biling (Camb Engl)**, 15(3), 594-615, 2012.



GOVERNO DOS ESTADOS UNIDOS. **Interagency Language Roundtable Scale**. Disponível em: <<http://www.govtilr.org/>> Acesso em 27/08/2014.

GRANEMA, G.; LONG, M. Introduction and overview. In: GRANEMA, G.; LONG, M. (Eds.). **Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment**. Language Learning & Language Teaching 35. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2013.

GREEN, A. **Exploring Language Assessment and Testing: Language in Action**. New York: Routledge, 2014.

GROSJEAN, F. Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. (Eds.) **The handbook of bilingualism**. Malden: Blackwell, 2006.

GROSJEAN, F. Bilingualism: a short introduction. In: GROSJEAN, F.; LI, P. **The Psycholinguistics of Bilingualism**. Wiley-Blackwell, 2013.

HOUSEN, A.; KUIKEN, F. Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, 30/4, 461-473, 2009.

HULSTIJN, J. Language proficiency in native and non-native speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment. **Language Assessment Quarterly** 8, 229-249, 2011.

HULSTIJN, J. **Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2015.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Eds.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

JOHNSON, J.; NEWPORT, E. Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a second Language. **Cognitive Psychology**, 21, 60-99, 1989.

KUNNAN, A. High-stakes language testing. In: CHAPELLE, C. Chapelle (Ed.). **The encyclopedia of applied linguistics**. Malden, MA: Wiley, 2012.

KUNNAN, A.; GRABOWSKI, K. Large scale second language assessment. In: CELCE-MURCIA, M. et al. (Eds.). **Teaching English as a second or foreign language**. 4<sup>th</sup> Ed. New York: Heinle/Cengage, 2013.

LECLERCQ, P.; EDMONDS, A. Introduction. In: LECLERCQ, P.; EDMONDS, A.; HILTON, H. (Eds.). **Measuring L2 Proficiency: Perspectives from SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2014.

LI, P.; SEPANSKI, S.; ZHAO, X. Language history questionnaire: A Web-based interface for bilingual research. **Behavior Research Methods**, 38(2), 202-210, 2006.

LI, P.; ZHANG, F.; TSAI, E.; PULS, B. Language history questionnaire (LHQ 2.0): A new dynamic web-based research tool. **Bilingualism: Language and Cognition**, Cambridge University Press, 17(3), 673-680, 2013.

LONG, M. Maturational constraints on child and adult SLA. In: GRANEMA, G.; LONG, M. (Eds.). **Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment**. Language Learning & Language Teaching 35. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2013.

LUK, G.; BIALYSTOK, E. Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. **Journal of Cognitive Psychology**, 2013.

MACKEY, W. The description of bilingualism. In: FISHMAN, J. A. (Ed.) **Reading in the sociology of language**. 3<sup>rd</sup> Ed. The Hague: Mouton, 1972.

MARIAN, V., BLUMENFELD, H. K., & KAUSHANSKAYA, M. The Language Experience And Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, 50(4), 940-967, 2007.

MCNAMARA, T. Language testing: a question of context. In: FOX, J. et al. (Eds). **Language Testing: Reconsidered**. Ottawa: University of Ottawa Press, 2007.

MESSICK, S. Consequences of test interpretation and use: the fusion of validity and values in psychological assessment. In: GOFFIN, R.; HELMES, E. (Eds.). **Problems and Solutions in Human Assessment**. New York: Springer Science Business Media, 2000.

MOYER, A. Formal and Informal Experiential Realms in German as a Foreign Language: A Preliminary Investigation. **Foreign Language Annals**, 38, Vol.3, 2005.

MUÑOZ, C.; SINGLETON, D. A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. **Language Teaching**, 44.1, 1-35, 2011.

OLLER, J. W. **Language Tests at Schools**. London: Longman, 1979.

O'SULLIVAN, B. A Brief History of Language Testing. In: In: COOMBE, C.; DAVIDSON, P.; O'SULLIVAN, B.; STOYNOFF, S. (Eds.) **The Cambridge Guide to Second Language Assessment**. New York: Cambridge University Press, 2012.

PAAP, K.; GREENBERG, Z. There is no coherent evidence for a bilingual advantage in executive processing. **Cognitive Psychology**. 66, 232-258, 2013.

PAAP, K.; LIU, Y. Conflict resolution in sentence processing is the same for bilinguals and monolinguals: The role of confirmation bias in testing for bilingual advantages. **Journal of Neurolinguistics**, 27, 50-74, 2014.

POWERS, D. **Validity: what does it mean for the TOEIC tests?** ETS: TOEIC Compendium, 2010a.

POWERS, D. **The Case for a Comprehensive, Four-Skills Assessment of English Language Proficiency**. ETS: TOEIC Compendium, 2010b.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 1995.

SCARAMUCCI, M. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 36, 2000.

SCHOFFEN, J. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como LE no exame CELPE-BRAS**. Tese de doutorado, PPG Letras, UFRGS, 2009.

SCHOLL, A. P.; FINGER, I. Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 21, 2013.

SHOHAMY, E. Tests as power tools: looking back, looking forward. In: FOX, J. et al. (Eds). **Language Testing: Reconsidered**. Ottawa: University of Ottawa Press, 2007.

SINGLETON, D. Critical Period or General Age Factor(s)? In: GARCÍA MAYO, M.; GARCIA LECUMBERRI, M. (Eds.). **Age and the Acquisition of English as a Foreigner Language**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

STOYNOFF, S.; CHAPELLE, C. **ESOL Tests and Testing: a resource for teachers and administrators**. Alexandria, VA: TESOL, 2005.

TRACY-VENTURA, N. MCMANUS, K., NORRIS, J., ORTEGA, O. “Repeat as Much as You Can”: Elicited Imitation as a Measure of Oral Proficiency in L2 French. In: LECLERCQ, P.; EDMONDS, A.; HILTON, H. (Eds). **Measuring L2 Proficiency: Perspectives from SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2014.

TREMBLAY, A. Proficiency assessment standards in second language acquisition research: “closing the gap”. **Studies in Second Language Acquisition**, 33, 339-372, 2011.

TURNER, C. Classroom Assessment. In: FULCHER, G; DAVIDSON, F. (Eds.). **The Routledge Handbook of Language Testing**. New York, NY: Routledge, 2012.

WALL, D. Washback. In: FULCHER, G; DAVIDSON, F. (Eds.). **The Routledge Handbook of Language Testing**. New York, NY: Routledge, 2012.

WELP, A.; FONTES, A. B. A. L.; SARMENTO, S. O programa Idioma sem Fronteiras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No prelo.

WILSON, K. **Validity of Global Self-Ratings of ESL Speaking Proficiency Based on an FSI/ILR-Referenced Scale**. Princeton, NJ: Educational Testing Services, 1999.

YOUNG, R. Social dimensions of language testing. In: FULCHER, G; DAVIDSON, F. (Eds.). **The Routledge Handbook of Language Testing**. New York, NY: Routledge, 2012.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
PESQUISADORA: Ana Paula Scholl  
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Ingrid Finger



Participante n° \_\_\_\_\_

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O projeto de pesquisa **Validação de um Questionário sobre Histórico da Linguagem para Aprendizes de Línguas Adicionais** tem como objetivo verificar se uma medida de autoavaliação em que os aprendizes reportem a sua proficiência nas línguas que conhecem revela a real proficiência desses falantes na sua língua adicional. O presente estudo tem como objetivo traçar um perfil mais detalhado no nível de inglês dos alunos da UFRGS que estão realizando o TOEFL ITP a fim de fornecer subsídios para que o Programa Inglês sem Fronteiras – NuCLI/ UFRGS possa planejar cursos mais customizados aos alunos da Universidade.

Os participantes que aceitarem o convite serão solicitados a responder um questionário sobre sua experiência linguística e permitir acesso ao seu resultado no TOEFL. A participação na pesquisa não ocasionará nenhum dano físico ou moral aos voluntários, sendo a duração dos testes a única inconveniência.

#### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos e justificativa desta pesquisa, dos procedimentos a que serei submetido(a), dos riscos, desconfortos e benefícios e de informações sobre as tarefas que realizarei, todos acima listados. Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem justificativa, sem que isso me traga prejuízo;
- da garantia de que não serei identificado(a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa.

O pesquisador responsável por este projeto de pesquisa é a professora Dr. Ingrid Finger (fone: 51-3308-6704). Quaisquer dúvidas podem ser sanadas junto à mestranda Ana Paula Scholl (anapaulascholl@gmail.com) ou junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS: (51)3308-3738). O presente documento será assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Porto Alegre, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela coleta de dados

## APÊNDICE B – Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi)

### Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi)

Nº de matrícula UFRGS: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) F ( ) M Curso: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Local de nascimento: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

1. Liste todas as línguas que você conhece na ordem em que foram adquiridas (1 sendo sua língua nativa):

Língua 1		Língua 3	
Língua 2		Língua 4	

2. Indique onde você aprendeu as suas línguas (marque tantas opções quantas forem necessárias):

<b>Língua 1</b>	<b>Língua 2</b>	<b>Língua 3</b>	<b>Língua 4</b>
<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Casa
<input type="checkbox"/> Escola	<input type="checkbox"/> Escola	<input type="checkbox"/> Escola	<input type="checkbox"/> Escola
<input type="checkbox"/> Curso de línguas	<input type="checkbox"/> Curso de línguas	<input type="checkbox"/> Curso de línguas	<input type="checkbox"/> Curso de línguas
<input type="checkbox"/> Sozinho	<input type="checkbox"/> Sozinho	<input type="checkbox"/> Sozinho	<input type="checkbox"/> Sozinho
<input type="checkbox"/> Outro _____	<input type="checkbox"/> Outro _____	<input type="checkbox"/> Outro _____	<input type="checkbox"/> Outro _____

3. Informe (se for o caso) a idade em que você:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Começou a aprender	___ anos	___ anos	___ anos	___ anos
Começou a utilizar ativamente	___ anos	___ anos	___ anos	___ anos
Tornou-se fluente	___ anos	___ anos	___ anos	___ anos

4. Indique, em uma escala de 0 a 6 (0 = nada, 3 = razoavelmente, 6 = muito), o quanto cada um destes fatores contribuiu para a aprendizagem das suas línguas:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Interação com a família				
Interação com os amigos				
Leitura geral				
Leitura de textos acadêmicos				
Assistir televisão e filmes				
Ouvir rádio e/ou música				
Uso da internet				
Curso de línguas				
Outro _____				

5. Informe o número de anos e meses que você passou em cada um destes ambientes:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
País em que a língua é falada	__anos__meses	__anos__meses	__anos__meses	__anos__meses
Família em que a língua é falada	__anos__meses	__anos__meses	__anos__meses	__anos__meses
Escola / trabalho em que a língua é falada	__anos__meses	__anos__meses	__anos__meses	__anos__meses

6. Marque com um X em que língua você realiza estas atividades e circule o número correspondente à frequência com que elas acontecem:

1 = algumas vezes por ano      2 = uma vez por mês      3 = uma vez a cada duas semanas  
4 = uma vez por semana      5 = mais de uma vez por semana      6 = diariamente

	Língua 1	Frequência	Língua 2	Frequência	Língua 3	Frequência	Língua 4	Frequência
Fala com seu pai		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Fala com sua mãe		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Fala com familiares		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Fala com amigos		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Fala no trabalho/faculdade		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Lê/escreve no trabalho/faculdade		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6

7. Estime a porcentagem de tempo em que você usa cada língua diariamente (o total deve ser 100%):

	% do tempo
Língua 1	
Língua 2	
Língua 3	
Língua 4	

8. Estime em número de horas o quanto você usa cada língua para as seguintes atividades diariamente:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Assistir TV/Filmes				
Ouvir música				
Jogar videogames				
Ler (livros, revistas...)				
Ler (textos acadêmicos)				
Escrever				
Falar				

9. Circule em uma escala de 1 a 6 seu nível de proficiência nas línguas que conhece:

1 = muito baixo      2 = baixo      3 = razoável      4 = bom      5 = muito bom  
6 = proficiente

**Língua 1**

Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6

**Língua 2**

Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6

**Língua 3**

Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6

**Língua 4**

Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6

10. Marque com um X em que língua você se sente mais confiante ao:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Ler				
Escrever				
Compreender				
Falar				

11. Caso você já tenha realizado algum teste de proficiência, indique:

Língua	Teste	Ano	Pontuação

**ANEXOS**

**ANEXO A – L2 Language History Questionnaire (Versão 1.0)**

**L2 Language History Questionnaire (Version 1.0)**

Contact Information:

Name: \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_  
 Telephone: \_\_\_\_\_ Today's Date: \_\_\_\_\_

Please answer the following questions to the best of your knowledge.

**PART A**

1. Age (in years):
2. Sex (circle one): Male/Female
3. Education (degree obtained or school level attended):
- 4(a). Country of origin:
- 4(b). Country of Residence:
5. If 4(a) and 4(b) are the same, how long have you lived in a foreign country where your second language is spoken? If 4(a) and 4(b) are different, how long have you been in the country of your current residence?
6. What is your native language? (If you grew up with more than one language, please specify)
7. Do you speak a second language?  
 \_\_\_ YES my second language is \_\_\_\_\_.  
 \_\_\_ NO (If you answered NO, you need not to continue this form)
8. If you answered YES to question 6(b), please specify the age at which you started to learn your second language in the following situations (write age next to any situation that applies).  
 At home \_\_\_\_\_  
 In school \_\_\_\_\_  
 After arriving in the second language speaking country \_\_\_\_\_
9. How did you learn your second language up to this point? (check all that apply)  
 Mainly through formal classroom instruction \_\_\_\_\_  
 Mainly through interacting with people \_\_\_\_\_  
 A mixture of both \_\_\_\_\_  
 Other (specify) \_\_\_\_\_
10. List all foreign languages you know in order of most proficient to least proficient. Rate your ability on the following aspects in each language. Please rate according to the following scale (write down the number in the table):  
 very poor      poor      fair      functional      good      very good      native-like  
 1 \_\_\_\_\_      2 \_\_\_\_\_      3 \_\_\_\_\_      4 \_\_\_\_\_      5 \_\_\_\_\_      6 \_\_\_\_\_      7 \_\_\_\_\_

Language	Reading proficiency	Writing proficiency	Speaking fluency	Listening ability

11. Provide the age at which you were first exposed to each foreign language in terms of speaking, reading, and writing and the number of years you have spent on learning each language.

Language	Age first exposed to the language			Number of years learning
	Speaking	Reading	Writing	



12. Do you have a foreign accent in the languages you speak? If so, please rate the strength of your accent on a scale from 1 (not much of an accent) to 7 (very strong accent).

Language	Accent (circle one)	Strength
	Y N	
	Y N	
	Y N	

**PART B**

13. What language do you usually speak to your mother at home? (If not applicable for any reason, write N/A)

14. What language do you usually speak to your father at home? (If not applicable for any reason, write N/A)

15. What languages can your parents speak fluently? (If not applicable for any reason, write N/A)

Mother: \_\_\_\_\_

Father: \_\_\_\_\_

16. What language or languages do your parents usually speak to each other at home? (If not applicable for any reason, write N/A)

17. Write down the name of the language in which you received instruction in school, for each schooling level:

Primary/Elementary School \_\_\_\_\_

Secondary/Middle School \_\_\_\_\_

High School \_\_\_\_\_

College/University \_\_\_\_\_

18. Estimate, in terms of percentages, how often you use your native language and other languages per day (in all daily activities combined):

Native language \_\_\_\_\_%

Second language \_\_\_\_\_%

Other languages \_\_\_\_\_% (specify: \_\_\_\_\_)

(Total should equal 100%)

19. Estimate, in terms of hours per day, how often you watch TV or listen to radio in your native language and other languages per day.

Native language \_\_\_\_\_ (hrs)

Second language \_\_\_\_\_ (hrs)

Other languages \_\_\_\_\_ (specify the languages and hrs)

20. Estimate, in terms of hours per day, how often you read newspapers, magazines, and other general reading materials in your native language and other languages per day.

Native language \_\_\_\_\_ (hrs)

Second language \_\_\_\_\_ (hrs)

Other languages \_\_\_\_\_ (specify the languages and hrs)

21. Estimate, in terms of hours per day, how often you use your native language and other languages per day for work or study related activities (e.g., going to classes, writing papers, talking to colleagues, classmates, or peers).

Native language \_\_\_\_\_ (hrs)

Second language \_\_\_\_\_ (hrs)

Other languages \_\_\_\_\_ (specify the languages and hrs)

22. In which languages do you usually:

Add, multiply, and do simple arithmetic? \_\_\_\_\_

Dream? \_\_\_\_\_

Express anger or affection? \_\_\_\_\_

23. When you are speaking, do you ever mix words or sentences from the two or more languages you know? (If no, skip to question 25).

24. List the languages that you mix and rate the frequency of mixing in normal conversation with the following people, on a scale from 1 (mixing is very rare) to 5 (mixing is very frequent). Write down the number in the box.

Relationship	Languages mixed	Frequency of mixing
Spouse/family members		
Friends		
Co-workers		

25. In which language (among your best two languages) do you feel you usually do better? Write the name of the language under each condition.

	At home	At work
Reading	_____	_____
Writing	_____	_____
Speaking	_____	_____
Understanding	_____	_____

26. Among the languages you know, which language is the one that you would prefer to use in these situations?

At home	_____
At work	_____
At a party	_____
In general	_____

27. If you have lived or travelled in other countries for more than three months, please indicate the name(s) of the country or countries, your length of stay, and the language(s) you learned or tried to learn.

28. If you have taken a standardized test of proficiency for languages other than your native language (e.g., TOEFL or Test of English as a Foreign Language), please indicate the scores you received for each.

Language	Scores	Name of the Test
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

29. If there is anything else that you feel is interesting or important about your language background or language use, please comment below.

**PART C**

(Do you have additional questions that you feel are not included above? If yes, please write down your questions and answers on separate sheets.)

---

**ANEXO B - Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q)**

**Language Experience and Proficiency Questionnaire.**

Last Name		First Name		Today's Date	
Age		Date of Birth		Male <input type="checkbox"/>	Female <input type="checkbox"/>

(1) Please list all the languages you know in order of dominance:

1 Language A	2 Language B	3 Language C	4 Language D	5 Language E
--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

(2) Please list all the languages you know **in order of acquisition** (your native language first):

1 Language A	2 Language B	3 Language C	4 Language D	5 Language E
--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

(3) Please list what percentage of the time you are *currently* and *on average* exposed to each language.  
(Your percentages should add up to 100%):

List language here:	Language A	Language B	Language C	Language D	Language E
List percentage here:					

(4) When choosing to read a text available in all your languages, in what percentage of cases would you choose to read it in each of your languages?  
Assume that the original was written in another language, which is unknown to you.  
(Your percentages should add up to 100%):

List language here	Language A	Language B	Language C	Language D	Language E
List percentage here:					

(5) When choosing a language to speak with a person who is equally fluent in all your languages, what percentage of time would you choose to speak each language? Please report percent of total time.  
(Your percentages should add up to 100%):

List language here	Language A	Language B	Language C	Language D	Language E
List percentage here:					

(6) Please name the cultures with which you identify. On a scale from zero to ten, please rate the extent to which you identify with each culture. (Examples of possible cultures include US-American, Chinese, Jewish-Orthodox, etc.):

List cultures here	Culture A (click here for scale)	Culture B (click here for scale)	Culture C (click here for scale)	Culture D (click here for scale)	Culture E (click here for scale)
--------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

(7) How many years of formal education do you have? \_\_\_\_\_  
Please check your highest education level (or the approximate U.S. equivalent to a degree obtained in another country):

<input type="checkbox"/> Less than High School	<input type="checkbox"/> Some College	<input type="checkbox"/> Masters
<input type="checkbox"/> High School	<input type="checkbox"/> College	<input type="checkbox"/> PhD/MD/JD
<input type="checkbox"/> Professional Training	<input type="checkbox"/> Some Graduate	<input type="checkbox"/> Other:

(8) Date of immigration to the United States, if applicable: \_\_\_\_\_  
If you have ever lived in another country, please provide name of country and dates of residence: \_\_\_\_\_

(9) Have you ever had a vision problem , hearing impairment , language disability , or learning disability ? (Check all applicable).  
If yes, please explain (including any corrections): \_\_\_\_\_

**Language: Language X**

This is my (please select from scroll-down menu: First, Second, Third, etc.) language.  
All questions below refer to your knowledge of Language X.

(1) Age when you...:

<i>began acquiring</i> Language X:	<i>became fluent</i> in Language X:	<i>began reading</i> in Language X:	<i>became fluent reading</i> in Language X:

(2) Please list the number of years and months you spent in each language environment:

	Years	Months
A country where Language X is spoken		
A family where Language X is spoken		
A school and/or working environment where Language X is spoken		

(3) On a scale from zero to ten, please select your *level of proficiency* in speaking, understanding, and reading Language X from the scroll-down menus:

Speaking	(click here for scale)	Understand spoken language	(click here for scale)	Reading	(click here for scale)
----------	------------------------	----------------------------	------------------------	---------	------------------------

(4) On a scale from zero to ten, please select how much the following factors contributed to you learning Language X:

Interacting with friends	(click here for scale)	Language tapes/self instruction	(click here for scale)
Interacting with family	(click here for scale)	Watching TV	(click here for scale)
Reading	(click here for scale)	Listening to the radio	(click here for scale)

(5) Please rate to what extent you are currently exposed to Language X in the following contexts:

Interacting with friends	(click here for scale)	Listening to radio/music	(click here for scale)
Interacting with family	(click here for scale)	Reading	(click here for scale)
Watching TV	(click here for scale)	Language-lab/self-instruction	(click here for scale)

(6) In your perception, how much of a foreign accent do you have in Language X?  
(click here for scale)

(7) Please rate how frequently others identify you as a non-native speaker based on your accent in Language X:  
(click here for scale)

---

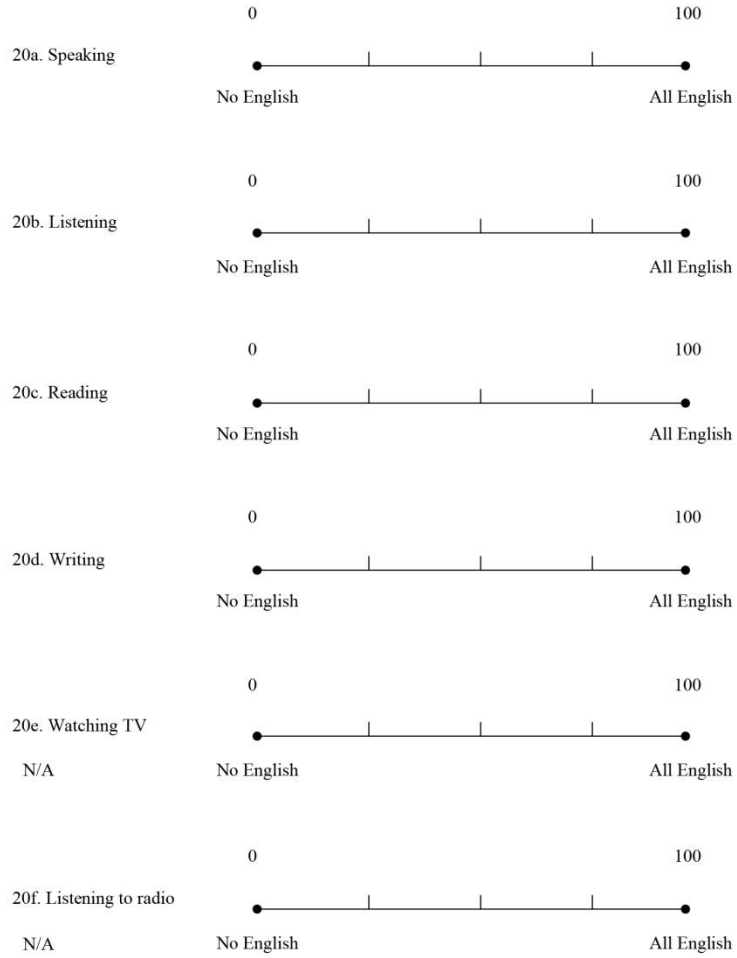
**ANEXO C - *Language and Social Background Questionnaire (LSBQ)***

**LANGUAGE, SOCIAL AND BACKGROUND QUESTIONNAIRE (LSBQ)**

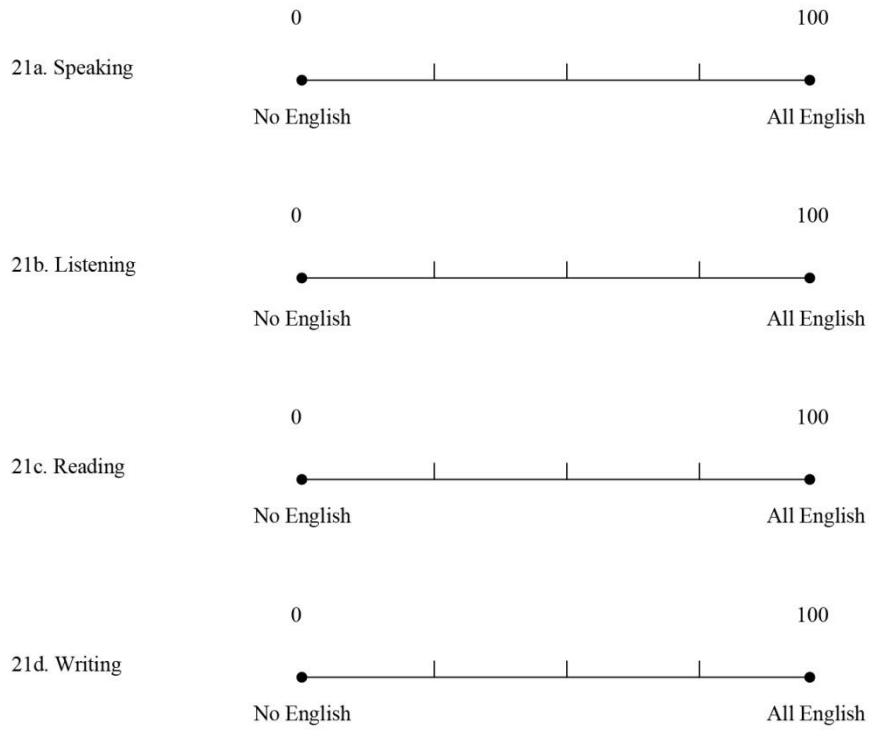
1. Subject ID:
2. Today's date:
3. Sex: M F
4. Hand: L R
5. Date of birth:
6. On average, how many hours do you spend on working on a computer every day?
- 7a. Do you play video games? Yes No
- b. If yes, how many hours do you play in a week?
8. Do you speak any languages in addition to English? If yes, please specify the language(s)
9. Do you need to speak/read/write in the non-English language everyday? Yes No
10. Have you ever lived in a place where the non-English language is the dominant communicating language? Yes No
11. If yes, where and for how long?
12. Were you born in Canada? Yes No (If yes, skip Q. 13)
- 13a. If No, where were you born?
- b. when did you first move to Canada?
14. What is the first language that you have acquired?
15. What is the second language that you have acquired?
16. What is your dominant language for the last 5 years?
- 17a. Do you speak any other language(s)? Yes No
- b. If yes, what are the language(s)?
18. Where did you learn your second language?  
Home School Community
- 19a. At what age did you first start learning your second language informally at home?
- 19b. At what age did you first start learning your second language formally at school?
- 19c. At what age did you first start using your second language actively?

In each of the scales below, indicate the proportion of use for English and your other language in **daily life**. These scales are set up for different activities at home or at school/work. On one end of the scale, you have 100 which indicates that the particular activity in that environment is carried out in ALL ENGLISH. On the other end, you have 0 which indicates that you do not use English at all to carry out the activity.

At Home



**At School**



Relative to a native speaker's performance, rate your proficiency level in a scale of 0 – 100 for the following activities conducted in your first and second language.

**Language # 1:** \_\_\_\_\_ (please indicate)



**Language # 2:** \_\_\_\_\_ (please indicate)

