

LETICIA GRUBERT DOS SANTOS

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PARA NIVELAMENTO DE ALUNOS
DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.

PORTO ALEGRE

2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUISTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: AVALIAÇÃO EM LE**

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PARA NIVELAMENTO DE ALUNOS
DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.**

LETICIA GRUBERT DOS SANTOS

ORIENTADORA: Profa. Dra. MARGARETE SCHLATTER

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

**PORTO ALEGRE
2007**

Minha profunda gratidão e reconhecimento

À Professora Dra. Margarete Schlatter, por todas as oportunidades de participação no PPE/UFRGS e pela orientação cuidadosa

Aos meus pais, Jussara e Nelson, por serem exemplos em minha vida

Ao Ricardo, pelo companheirismo, carinho e dedicação durante a elaboração deste trabalho e por me apoiar sempre

À Michelle, por ter me incentivado ao Mestrado

Aos colegas do Programa de Português para Estrangeiros, pelas oportunidades de aprendizagem conjuntas, em especial

à Juliana, pelas trocas de experiência e pelo auxílio nas horas necessárias

à Cristina, pelo apoio e ajuda ao longo deste trabalho

à Graziela, pelo apoio e incentivo ao longo deste trabalho

à Maíra, pela ajuda com este trabalho

à Letícia, pelas trocas de experiência ao longo de minha trajetória no PPE

Às colegas de Mestrado, pelos momentos de descontração e pela co-construção de conhecimento, em especial

à Fernanda, pelo apoio neste trabalho, pelas trocas de experiência e pelo coleguismo de sempre

à Gabriela, pelas co-construções de conhecimento e momentos de descontração

Aos alunos do PPE, em especial ao Thomas e ao William, pelo auxílio neste trabalho

Aos meus amigos pelo apoio de sempre, em especial à Laura pelo auxílio neste trabalho

À Capes, pela concessão da bolsa de mestrado

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a elaboração, testagem e avaliação de um teste único para nivelamento de desempenho de alunos do Programa de Português para Estrangeiros (PPE)/UFRGS. Foram elaboradas tarefas de leitura e produção textual e uma entrevista que visam a avaliar o desempenho do aluno em situações de uso da língua (BAKHTIN, 1992) de acordo com a orientação de proficiência do PPE e dos níveis avaliados Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II. O estudo partiu das seguintes perguntas norteadoras: a) Um teste único é válido para avaliar diferentes níveis de desempenho? b) As tarefas propostas no teste escrito e as perguntas da entrevista são consideradas válidas pelos alunos? c) Que aspectos o instrumento pode apresentar como diagnóstico para o planejamento de atividade de ensino do PPE? A análise dos resultados revela que o teste cumpriu com o seu papel, visto que os alunos foram nivelados para diferentes níveis e que a maioria dos participantes considerou o teste adequado. Através do desempenho dos alunos, foi possível também diagnosticar aspectos lingüísticos (locais e globais) que poderão guiar o trabalho do professor em sala de aula. A partir deste trabalho, pretendemos contribuir com a discussão sobre elaboração de instrumentos avaliativos e com a formação de professores de português como língua estrangeira.

ABSTRACT

This paper aims at developing, testing and evaluating a unique placement test for the Portuguese for Foreigners Program (PPE)/UFRGS in order to assess different levels of students' achievement. Reading and writing tasks and an interview were developed to evaluate students in situations of language use (BAKHTIN, 1992) according to PPE proficiency orientation and the assessed levels Basic I, Basic II, Intermediate I and Intermediate II. The following questions led to this study: a) Is a unique test valid to assess different achievement levels? b) Are the reading and writing tasks and the interview considered valid by the students? c) What aspects of the test can be shown as a diagnosis for the Portuguese for Foreigners Program classroom management? The results of the placement test suggest that its objectives were achieved, since the students were placed in different levels and the majority of the students considered the test adequate. Finally, through the students' achievement it was possible to diagnose some important linguistic points which may guide the teacher's work in classroom. We intend through this study to contribute to the current discussion about the elaboration of assessment tasks and to the teacher training of Portuguese as a foreign language.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. AVALIAÇÃO EM LE: UM POUCO DE HISTÓRIA	12
2.1 A avaliação no final do século XIX: <i>O jardim do Éden</i>	13
2.1.2 Avaliação como sinônimo de automatização de estruturas: <i>Vale de lágrimas</i>	14
2.1.3 Avaliação e a busca pelo conceito de proficiência: O advento do conceito da competência comunicativa	17
2.1.4 Avaliação de desempenho: <i>Terra prometida</i>	19
2.1.5 Novos rumos para a avaliação.....	26
2.2 A TESTAGEM EM LE	29
2.2.1 Objetivos de avaliação	29
2.2.2. Construindo um teste em língua estrangeira	33
2.2.3 Conceitos e critérios subjacentes à construção de um instrumento de avaliação.....	36
3. O PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS DA UFRGS.....	45
3.1 O conceito de linguagem e a formação de professores.....	46
3.2 A organização dos cursos.....	47
4. METODOLOGIA	49
4.1 Percurso da pesquisa.....	49
4.2 Justificativa	49
4.3 Objetivos.....	50
4.4 Procedimentos Metodológicos.....	51
5. A ELABORAÇÃO DO TESTE DE NIVELAMENTO E SUA TESTAGEM	62
5.1 Critérios para a construção do instrumento de avaliação	63
5.2 Elaboração do teste.....	64
5.2.1 O teste escrito	64
5.2.2 A entrevista como instrumento avaliativo	72
5.3 As grades de correção	76
5.4 Testagem do instrumento de avaliação com alunos do PPE/UFRGS	82
5.4.1 Análise dos resultados do teste escrito	83
5.4.1.1 Nivelamento para Intermediário II	84

5.4.1.2 Nivelamento para Intermediário I.....	93
5.4.1.3 Nivelamento para Básico II.....	102
5.4.1.4 Nivelamento para Básico I.....	108
5.4.1.5 Desempenho dos alunos do curso Intermediário II	112
5.4.2 Análise das entrevistas.....	116
5.4.3 Desempenho Internível.....	133
5.4.3.1 Parte escrita.....	133
5.4.3.2 Parte Oral	136
5.5 O resultado final: relação entre a parte oral e a escrita.....	142
6. AVALIAÇÃO DAS TAREFAS EM RESPOSTA ÀS PERGUNTAS NORTEADORAS DO TRABALHO.....	144
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154

TABELAS, QUADROS E FIGURAS

TABELA 1 - Número de alunos no PPE/UFRGS 2006.....	47
TABELA 2 - Avaliação do teste escrito pelos alunos	145
TABELA 3 - Avaliação do teste oral pelos alunos	146
QUADRO 1 Básico I	52
QUADRO 2 Básico II	53
QUADRO 3 Intermediário I	54
QUADRO 4 Intermediário II	55
QUADRO 5 Demais cursos oferecidos pelo PPE e o nível de proficiência exigido.....	57
QUADRO 6 Alunos participantes da pesquisa	59
QUADRO 7 Grade de correção escrita	78
QUADRO 8 Grade de correção oral	79
QUADRO 9 Perfil do Intermediário II.....	91
QUADRO 10 Perfil do Intermediário I	100
QUADRO 11 Perfil do Básico II.....	107
QUADRO 12 Perfil do Básico I	111
QUADRO 13 Nivelamento dos participantes da testagem	141
FIGURA 1 Testes tradicionais x Testes de desempenho.....	23
FIGURA 2 Autenticidade e Interatividade	40
FIGURA 3 Avaliação global do teste: parte escrita e oral	146

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICES

APÊNDICE A -Termo de compromisso em participar da pesquisa.....	161
APÊNDICE B -Questionário de avaliação do teste.....	162
APÊNDICE C -Instrumento I.....	163
APÊNDICE D -Instrumento II.....	166
APÊNDICE E – <i>Roleplay</i>	169
APÊNDICE F -Orientações aos professores sobre a aplicação do teste.....	171

ANEXOS

ANEXO A - Depoimento de candidato.....	174
ANEXO B - Figuras turismo.....	175

1. INTRODUÇÃO

Quem de nós, no papel de aluno, nunca se preocupou com o dia da prova na escola? De fato, a avaliação tem um grande efeito sobre nossas vidas, o qual pode ser positivo ou não. Enquanto professores, também nos preocupamos com esta temática: Será que estou sendo justo para com meu aluno ao avaliá-lo? Qual seria o melhor tipo de avaliação para determinado grupo? Poderíamos, então, fazer-nos uma pergunta: Mas, afinal, por que avaliar? Em relação a esse tema no Brasil, temos autores da área da Educação que discutem a influência dos instrumentos avaliativos no contexto escolar, apontando as implicações da escolha entre uma avaliação formativa¹, que está relacionada à formação continuada do aluno, e uma avaliação somativa, a qual se relaciona apenas a uma classificação do aluno, e estudos sobre a conscientização do professor em relação a essas escolhas (LUCKESI, 1994; 1996; 2000; DOLL, 2000; HOFFMAN, 1993; 2003; ROMÃO, 1998; ROLIM, 1998; FIDALGO, 2006, dentre outros).

Em se tratando de avaliação em língua estrangeira (doravante LE), para responder ao questionamento acima, temos de pensar em nossos principais objetivos ao ensinar uma língua. Se tivermos como pressuposto que todo o ensino deve ter um objetivo a ser atingido, deveremos utilizar algum instrumento avaliativo para aferir se atingimos ou não nossas metas. Em outras palavras, se avaliar a proficiência em uma língua vai muito além da testagem de conhecimentos isolados ou se a orientação teórica preconiza a correção de itens gramaticais, em ambos os casos, a avaliação deve ser coerente com a visão de linguagem que orienta o ensino. Em relação à primeira orientação, que será seguida neste trabalho, temos como conceito de proficiência *o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo* (MANUAL CELPE-BRAS², 2003, p.04; SCHLATTER, 2006), através do qual podemos definir a avaliação em LE como sendo um

¹ Sobre a questão da avaliação formativa, somativa e outros temas relacionados à avaliação na educação, vide também Perrenoud (1999); O'Malley e Valdez Pierce (1996), Bailey (1998), dentre outros, para referência de autores de outros países.

² O Exame Celpe-Bras é o único Exame de proficiência em Português Brasileiro reconhecido pelo MEC. Através dessa avaliação, o candidato pode receber um dos quatro certificados de proficiência: Intermediário, intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior ou ser avaliado para nível Básico, para o qual não existe certificação.

instrumento que verifica diversos conhecimentos do aluno que ultrapassam a reprodução de certos itens gramaticais.

A área de Linguística Aplicada no Brasil (LA) apresenta trabalhos que tratam de aspectos específicos sobre a construção de critérios para a avaliação em LE (MARTINS, 2005, CONSOLO 2004, dentre outros) e questões semelhantes às pesquisadas na área de educação, cuja principal temática é também a escolha do método avaliativo de professores de LE e a influência que exames de proficiência têm nas práticas de ensino (vide: Trabalhos em Linguística Aplicada, 2004(v.43-2) e Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2006 (v.6-2) (ALAB) para estudos atuais de avaliação em LA).

Especificamente o estudo de instrumentos que avaliem alunos de Português Brasileiro, como LE ou Segunda língua (L2), por ser uma área relativamente nova no Brasil, necessita de mais pesquisa, a fim de tornar-se uma prática reconhecida pelas diversas instituições de ensino de línguas. Nesta área, temos como as principais referências Matilde Scaramucci da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Margarete Schlatter da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que coordenam grupos de pesquisa sobre a avaliação de português como língua estrangeira (PLE). Scaramucci trabalha com a questão do efeito retroativo³ do Exame Celpe-Bras no ensino de PLE em instituições no Brasil e no exterior, e Schlatter orienta trabalhos relacionados aos critérios de correção desse exame e de suas categorias de descrição de níveis de proficiência⁴.

A partir da necessidade de mais estudos sobre avaliação no contexto brasileiro e de minha experiência como professora/avaliadora⁵ de Português no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, durante aproximadamente cinco anos, meu interesse na pesquisa de instrumentos avaliativos e a repercussão destes em âmbito acadêmico e, conseqüentemente, na vida dos alunos, cresceu ainda mais. Não podemos negar que toda a avaliação, mesmo que não seja um exame de larga escala, tem efeitos sobre o ensino e repercute na visão do que seja proficiência para os alunos, já que o construto de linguagem exigido nos testes será uma de suas

³ Dissertações defendidas sobre o exame, sob orientação de Scaramucci: Dissertação de Mestrado: Rodrigues, Meirélen (2006) "O exame Celpe-Bras: reflexões teórico-didáticas para o professor de português para falantes de outras línguas"; Lieko Sakamori "A atuação do entrevistador na interação face a face no exame Celpe Bras. 2006".

⁴ Dissertações defendidas sobre o exame, sob orientação de Schlatter: Dissertação de Mestrado. Schoffen, 2003 "Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras"; Sidi, Walkiria Ayres Sidi (2002) "Níveis de proficiência em leitura em escrita de falantes de espanhol no exame Celpe-Bras".

⁵ Refiro-me a participação no processo de correção do Exame Celpe-Bras nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2006.

referências para a construção de seu conceito de aprendizagem. Assim, a avaliação propicia a reflexão do aluno sobre o que é aprender uma LE e o que é valorizado pela escola/professor nesse processo. Outro ponto importante é a característica diagnóstica da avaliação (LUCKESI, 2000), pois todo o teste serve para a verificação do desenvolvimento do aluno acerca de determinada área de conhecimento, possibilitando, desta forma, a reflexão do próprio examinando sobre seu aprendizado e do professor em relação a sua prática. Portanto, ao contrário do que muitos poderiam pensar, a avaliação não é a etapa final do processo de ensino; ela é apenas o começo de uma reflexão sobre o ato de aprender. É através de instrumentos avaliativos que podemos analisar o nosso trabalho em sala de aula, bem como aferir o rendimento de nossos alunos e atividades desenvolvidas durante um curso, para que possamos redirecionar nossas ações com base nos resultados obtidos. A avaliação seria, então, um processo dialógico, em que aluno e professor poderiam se auto-avaliar, constituindo-se como um elemento indivisível do ensino (FIDALGO, 2006). Através de uma avaliação qualitativa, em que há espaço para a discussão, estaríamos incentivando o desenvolvimento da autonomia do aluno devido a uma auto-avaliação constante de seu desempenho nas aulas e do cumprimento de seus objetivos. Com base nesses princípios, podemos dizer que a avaliação, nas diversas áreas do conhecimento, é um dos elementos mais importantes que permeia a relação ensino-aprendizagem.

Partindo dessas reflexões, decidi dar continuidade ao meu trabalho de monografia de final de curso, o qual versou sobre a elaboração de um teste de português para falantes de outras línguas, para discutir questões concernentes à avaliação de forma geral e as implicações da utilização de tarefas avaliativas que tenham como construto o *uso da linguagem* para avaliar alunos de português como LE. Para tanto, neste trabalho, faço uma proposta de teste de desempenho para nivelamento de alunos do Programa de Português da UFRGS (doravante PPE), no intuito de operacionalizar os conceitos aprendidos e discutidos ao longo do curso de pós-graduação da UFRGS em Lingüística Aplicada e de minha trajetória como professora de português para estrangeiros na mesma instituição. O objetivo desse teste é avaliar diferentes níveis de desempenho de alunos de português como LE que ingressam no PPE/UFRGS a partir de um único instrumento. No intuito de verificarmos a sua validade, ou seja, analisar se as tarefas que compõem o instrumento avaliativo e a sua grade de correção realmente cumprem com o seu papel, será realizada, também, a testagem piloto desse teste de nivelamento. No

capítulo 2, apresentaremos um breve histórico sobre a avaliação em LE, apontando as principais mudanças e tendências nesta área com o objetivo de mostrar as diferentes fases pelas quais a avaliação em LE passou e a sua importância no ensino. Ainda nesse capítulo, faremos uma revisão teórica sobre a testagem em LE, principalmente em relação aos conceitos subjacentes à elaboração de testes. No capítulo 3, trataremos do PPE da UFRGS, através de um breve histórico sobre esse programa, seu conceito de linguagem e cursos oferecidos. Após, no capítulo 4, discorreremos sobre a metodologia de nosso trabalho, apontando como foi elaborado o teste de nivelamento e como foram pensadas as categorias de análise da testagem do teste, para, então, no capítulo 5, analisarmos o desempenho dos alunos. O capítulo 6 é destinado às reflexões sobre a validade do teste e de sua utilização como um instrumento de diagnóstico para a preparação de material didático para os cursos do PPE. Por fim, no capítulo 7, faremos nossas considerações finais sobre o trabalho e indicaremos futuras possibilidades de pesquisa em relação à área de avaliação com base nos resultados desse trabalho. É importante dizer que faremos referência, na maioria das vezes, à avaliação como sinônima de testes, devido à configuração deste trabalho, ou seja, a elaboração de um teste de nivelamento.

Além de orientar os professores do PPE a indicar o melhor nível aos alunos que ingressam nos cursos, nosso objetivo com a elaboração do teste de nivelamento e da explicitação de questões inerentes à construção das tarefas, é um efeito retroativo benéfico para avaliação em LE, tendo em vista a contribuição de nossa discussão para a reflexão de outros professores em relação à sua prática de ensino e avaliação. Como o PPE é conhecido por muitas instituições de ensino, tanto no Brasil como no exterior, pretendemos deixar claro qual é o construto de seus cursos, mostrando que esse programa possui uma abordagem comunicativa que focaliza o uso da linguagem, seguindo as orientações do conceito de proficiência do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Celpe-Bras⁶.

⁶ Ao longo deste trabalho, explicaremos como esse exame de proficiência está organizado e qual é o seu conceito de linguagem. No entanto, como nosso objetivo não é descrever em detalhes o funcionamento do Celpe-Bras, para mais informações sobre o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa acesse o *site*: www.mec.gov.br/sesu/celpe. Vide também os textos de Schlatter (2006); Scaramucci (2006) e Coura e Sobrinho (2006) sobre as características do exame Celpe-Bras, seus objetivos e repercussões.

2. AVALIAÇÃO EM LE: UM POUCO DE HISTÓRIA

Embora a avaliação devesse estar orientada de acordo com a abordagem⁷ de ensino de um curso, percebemos que nem sempre há correlação entre elas. Um exemplo disso é o professor que utiliza uma abordagem comunicativa, promovendo a interação entre os alunos para engajarem-se em atividades contextualizadas, integrando as quatro habilidades; no entanto, para fins avaliativos, apresenta um instrumento cujo construto de linguagem está limitado ao reconhecimento de regras gramaticais e/ou de itens de vocabulário. A partir desse instrumento, revela-se um conceito de proficiência cuja principal característica é ser capaz de automatizar regras gramaticais e memorizar significados de palavras, sem se levar em conta o uso da linguagem. Ao tratar a língua como ‘pedaços’, esse professor vai de encontro ao que propõe em suas aulas. Ora, se a avaliação é o que conta para o aluno, isto é, se ela é o elemento principal utilizado pelo professor para analisar a capacidade de uso da língua estrangeira de seu aluno, por que os instrumentos avaliativos deveriam apresentar algo diferente do que foi desenvolvido em sala de aula?

De acordo com Rolim (1998), essa diferença demonstra o quão distintos a avaliação e o ensino estão sendo compreendidos pelos professores de LE, pois encontramos em um mesmo contexto de ensino diferentes concepções do que seja ensinar uma língua e de como avaliá-la. A esse respeito, Doll (2000) afirma que a relação entre o ensino e a avaliação é mais visível no campo teórico do que no prático. Segundo o autor, atualmente com a diversidade de metodologias disponíveis, muitos professores não têm muita clareza sobre a partir de qual método (ou métodos) deveriam nortear seu trabalho, dificultando também a escolha do instrumento avaliativo mais apropriado para seus grupos.

Percebemos, então, a importância do conhecimento de profissionais da área de ensino de línguas em relação às diferentes concepções teóricas que subjazem aos instrumentos avaliativos,

⁷ Devido às diferentes nomenclaturas e sentidos que o termo abordagem recebe por estudiosos de LE, neste trabalho, adotaremos o conceito de Almeida Filho (2005, p.78) quando nos referirmos a esse termo: “*Por abordagem queremos dizer um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas*”. Algumas vezes, utilizaremos o termo Método com o mesmo sentido de Abordagem como, por exemplo, ao nos referirmos ao Método Audiolingual.

pois, ao se elaborar um teste, ou ao se escolher um determinado tipo de avaliação,⁸ estamos lidando com diversas questões relativas ao conceito de língua que priorizamos para o ensino. Para Scaramucci (1997, p.75), diante do atual contexto de ensino de línguas, em que se pressupõe uma nova visão de linguagem, e de teorias contemporâneas em relação ao ensino-aprendizagem, o professor deve assumir o papel de especialista em avaliação e, dessa forma, buscar informações sobre esse assunto a fim de aprimorar sua prática.

Com o intuito de refletirmos sobre as diferentes concepções teórico-metodológicas que permeiam os diferentes tipos de testagem e formas de avaliação em LE, apresentamos, a seguir, um breve histórico sobre as etapas pelas quais a avaliação em LE passou de acordo com as diversas abordagens e metodologias de ensino ao longo dos anos.

2.1 A avaliação no final do século XIX: O jardim do Éden⁹

No final do século XIX, os estudos lingüísticos estavam baseados em traduções e comparações entre as línguas, sendo que o ensino de LE seguia a tradição de aprendizagem das línguas clássicas, Grego e Latim, cuja metodologia de ensino era a memorização de regras gramaticais e de declinações através de exercícios estruturais. Tal abordagem ficou conhecida como Método de Tradução Gramatical (*The Grammar Translation Method*), e a aprendizagem era avaliada através de instrumentos que testassem a habilidade de tradução e de conhecimentos das regras gramaticais da língua-alvo como, por exemplo, atividades de traduções e ditados (DOLL, 2000; LADO, 1961).

Esse método, baseado puramente na tradução a partir da escrita, não atendia à necessidade daqueles que queriam se comunicar na LE, isto é, utilizarem-se das habilidades de compreensão e produção oral. Diante dessa questão, surge o Método Direto como uma nova opção de ensino que priorizaria o desenvolvimento da habilidade oral na LE.

⁸ Referiremos-nos aqui às avaliações alternativas (*portfolios, logs*, e outros) e avaliações tradicionais (testes escritos e entrevista).

⁹ Ao longo do capítulo 2, no título de suas seções, utilizaremos a nomenclatura de Morrow (1981), *Jardim do Éden, Vale de Lágrimas e Terra Prometida*.

O Método Direto tinha como objetivo focalizar ao máximo o uso da língua estrangeira em sala de aula e, diante dessa premissa, permitia aos alunos e ao professor a comunicação somente através da língua alvo. Apesar de esta abordagem ter se tornado muito popular na Europa e de ter chegado aos EUA, ela não vigorou por muito tempo. Uma das dificuldades encontradas pelos seguidores deste método foi a exigência da utilização plena da língua alvo em sala de aula, pois, como podemos imaginar, além da ansiedade dos alunos, principalmente em grupo de níveis mais básicos, outras questões dificultavam a utilização desse método. Desta forma, muitos currículos de ensino voltaram a se basear no método de tradução gramatical, devido à preferência de grande parte de instituições pelo uso de metodologias que desenvolvessem a proficiência de leitura ao invés da oralidade, tornando válidas as mesmas práticas de avaliação utilizadas no método de tradução gramatical.

Segundo Spolsky (1995), podemos nos referir ao período que compreende o final do século XIX como o período pré-científico relacionado ao ensino de línguas, pois não havia pesquisas científicas sobre a validade dos métodos que estavam sendo utilizados para o ensino ou sobre as práticas avaliativas. É com o surgimento do Método Audiolingual, na década de 50, que se observa uma forte mudança no contexto de ensino e aprendizagem de LE.

2.1.2 Avaliação como sinônimo de automatização de estruturas: Vale de lágrimas

Com o advento da Segunda Guerra Mundial, os EUA começaram a investir em um método de ensino de LE que focalizasse a oralidade, dada sua necessidade de comunicação com outros países (aliados e inimigos). O exército americano criou um programa que ficou conhecido como “*The Army Specialized Training Program*” (ASTP), o qual, após algumas modificações e adaptações, tornou-se o Método Audiolingual (BROWN, 2001).

O Método Audiolingual teve uma forte influência da psicologia behaviorista de Skinner e de teorias lingüísticas estruturalistas da época, tornando-se conhecido também como Behaviorismo. De acordo com a psicologia behaviorista de Skinner (1957), o comportamento de aprendizagem do homem seria parecido com o dos animais, ou seja, as pessoas aprenderiam através da imitação e do estímulo-resposta. A palavra condicionamento era, então, a base para os estudos dessa corrente teórica de aprendizagem, tornando-se um dos fundamentos para o

Método Audiolingual. No que tange aos estudos lingüísticos desenvolvidos na época, temos o surgimento do Estruturalismo, o qual postulava que a língua deveria ser tratada como partes: dever-se-ia aprender as estruturas que compõem a gramática da língua. As quatro habilidades, a saber, compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita, eram consideradas elementos isolados do conhecimento lingüístico e, portanto, deveriam ser ensinadas e avaliadas da mesma forma. Utilizando-se dos pressupostos estruturalistas de linguagem, os behavioristas (como eram chamados os seguidores do método audiolingual) elaboraram materiais didáticos, focalizando a produção oral como a habilidade primordial a ser desenvolvida pelo aluno. É a partir desse método que temos a utilização de exercícios conhecidos como *patterns and drills* (atividades de repetição oral de expressões da língua alvo) como uma das principais práticas de sala de aula para o ensino de LE¹⁰.

Com relação à área de avaliação, é nesta época que surge a testagem através de pontos discretos (*discrete point*). Essa testagem espelha a concepção de linguagem proposta pelos estruturalistas: avalia-se isoladamente o vocabulário, a pronúncia, a gramática, bem como as quatro habilidades (falar, ler, escrever e ouvir). Lado (1961, p.22-23), em seu livro *Language Testing*, define o conceito desse tipo de avaliação:

A teoria de avaliação de língua pressupõe que a linguagem é um sistema de hábitos da comunicação. Esses hábitos permitem que o comunicador preste atenção consciente ao significado geral que ele comunica ou compreende. Esses hábitos envolvem questões de forma, sentido e distribuição em diferentes níveis estruturais: os níveis da sentença, da cláusula, da frase, da palavra, do morfema e do fonema. Dentre esses níveis estão estruturas de modificação, seqüência e partes de sentenças. Abaixo deles estão os hábitos de articulação, tipos de sílaba e colocações. Associados a eles e, às vezes, como parte deles, estão os padrões de entonação, acento e ritmo”¹¹.

¹⁰ Vide Prator & Celce-Murcia (1979 apud Hadley, 2001) para mais informações sobre a metodologia utilizada na abordagem audiolingual.

¹¹ A versão original em inglês é: *The theory of language testing assumes that language is a system of habits of communication. These habits permit the communicant to give his conscious attention to the over – all meaning he is conveying or perceiving. These habits involve matters of form, meaning, and distribution at several levels of structure, namely those of the sentence, clause, phrase, word, morpheme, and phoneme. Within these levels are structures of modification, sequence, parts of sentences. Below them are habits of articulation, syllable type, and collocations. Associated with them and sometimes as part of them are patterns of intonation, stress and rhythm.*”

Com podemos observar na citação acima, a língua é considerada um sistema de hábitos na abordagem audiolingual, o que revela sua base behaviorista e, conseqüentemente, tem reflexos no construto de linguagem dos instrumentos avaliativos desenvolvidos na época. Nesses moldes, ser proficiente significa ter automatizadas estruturas lingüísticas da língua alvo: ter conhecimento sobre a língua e analisá-la de acordo com os seus componentes.

Ainda em relação à avaliação, no auge do Método Audiolingual, há uma intensa elaboração de escalas psicométricas para medir o desempenho do avaliando, com o intuito de se demonstrar o quão confiável deveria ser um teste. Diante disso, a avaliação de pontos discretos era um ótimo instrumento, pois se poderia obter um ‘grau máximo’ de confiabilidade: existe apenas uma resposta certa (esperada) de acordo com a grade avaliativa. Esse tipo de teste caracteriza-se por exercícios de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, preencher lacunas e outros, ou seja, o aluno não precisa criar uma resposta, mas verificar qual é a alternativa correta. A avaliação de pontos discretos é considerada indireta, pois o aluno não produz na língua alvo, ele apenas escolhe uma resposta. Em testes diretos, todavia, o aluno tem de utilizar a língua para responder a uma tarefa, tal como, por exemplo, escrever um texto.

Embora se admitisse que as habilidades ocorressem de forma integrada na vida real, e que as estruturas gramaticais estivessem a serviço das funções da linguagem no desempenho das quatro habilidades, como diz Lado (1961, p.25) tais habilidades e elementos da linguagem poderiam e deveriam ser testados de forma separada:¹²

(...) os elementos da linguagem discutidos podem ser estudados e descritos com excelência- e testados - como universos separados, embora eles nunca ocorram separados na linguagem. Eles são integrados nas habilidades da fala, escuta, leitura e da escrita.¹³

¹² A tradução desta e das demais citações é de minha responsabilidade. A versão original em inglês é: “(...) *the elements of language discussed can be profitably studied and described –and tested- as separate universes, yet they never occur separately in language. They are integrated in total skills of speaking, listening, reading and writing*”.

¹³ Não queremos dizer que não se possa testar isoladamente as habilidades: isso dependerá dos objetivos de avaliação que temos. No entanto, nesse período, a orientação advinha de uma visão teórica estruturalista que considerava o ensino e a avaliação de itens isolados como única possibilidade.

Muitos exames de proficiência ainda hoje utilizam itens de pontos discretos em suas avaliações. Um exemplo disso são os exames de proficiência reconhecidos internacionalmente como TOEFL e CAMBRIDGE, os quais apresentam inúmeras questões que visam a testar apenas o uso de léxico e de elementos gramaticais. Além disso, as habilidades também são avaliadas isoladamente. Um dos motivos do uso de tais tarefas em testes de larga escala é a praticidade e a confiabilidade da correção (HUGHES, 1989; MACNAMARA, 1996). Através desse tipo de testagem, pode-se garantir um retorno rápido ao candidato de seu escore (pontuação), sem a possibilidade de reivindicação por parte deste, já que a grade de correção contempla apenas uma resposta. No entanto, como discutiremos na seção 2.2.4, sabe-se que, para a elaboração de um teste, além da confiabilidade, é importante que se leve em conta outros aspectos, principalmente, em relação à validade e à autenticidade das tarefas que compõem um instrumento avaliativo (BACHMAN E PALMER, 1996).

Podemos dizer que o Behaviorismo ou Método Audiolingual contribuiu bastante para o ensino de LE, pois foi a primeira corrente teórica a realizar pesquisas na área com dados autênticos de língua falada, e não apenas prescrever como a língua deveria ser falada, como ocorria no método de tradução gramatical. Além disso, é a partir dessa metodologia de ensino que temos um dos primeiros arcabouços teóricos para definir proficiência (SCARAMUCCI, 2000). Porém, assim como os métodos anteriores a ele, o Behaviorismo traz explicações parciais sobre o processo de aprendizagem de LE, bem como deixa diversas lacunas quanto à metodologia de ensino e de testagem em LE.

2.1.3 Avaliação e a busca pelo conceito de proficiência: O advento do conceito da competência comunicativa

A partir do conceito da Gramática Universal (doravante GU), isto é, da capacidade inata do ser humano de adquirir a linguagem, Chomsky (1965) define o conceito de competência, tendo como modelo um falante ideal: o falante nativo (doravante FN). Nesta perspectiva, o termo *competência* seria a capacidade que um FN teria de fazer julgamentos sobre a gramaticalidade de sentenças, ao passo que o desempenho do falante seria a produção e a compreensão da língua em casos específicos. Esse falante ideal teria a competência de empregar

regras fonológicas e sintáticas da estrutura de superfície e procedimentos interpretativos da estrutura profunda de sua língua, o que atestaria seu domínio lingüístico, enquanto que seu desempenho poderia ser afetado por fatores tais como limitações de memória, distrações, hesitações, repetições, dentre outros. Ainda que Chomsky não tivesse feito considerações específicas sobre as implicações da Teoria Gerativa na aprendizagem de LE (LIGHTBOWN & SPADA, 2003, p. 36), a partir da influência gerativista dos anos 60 aos anos 80, surgiram muitas metodologias voltadas para o ensino de LE¹⁴ tendo como base exemplos reais de uso da língua, pois se acreditava que se deveria ensinar aos alunos aquilo que os FNs faziam. Desta forma, disseminou-se a crença de tornar os alunos o mais próximos de serem FN¹⁵.

Podemos dizer que o advento da abordagem comunicativa se deu após a crítica de Hymes (1972) ao conceito chomskiano de competência, segundo a qual o conceito de competência do falante deveria ser ampliado, pois outros elementos estariam em jogo ao se considerar um falante competente em uma língua: haveria outros conhecimentos que estariam envolvidos nesse conceito do que apenas o conhecimento gramatical de acordo com a afirmação abaixo,

Devemos levar em conta o fato de que uma criança normal adquire não só o conhecimento gramatical de sentenças também a adequação contextual. Ela adquire a competência de quando falar, de quando não falar, do que falar, sobre o que falar, com quem, onde, quando, e de que maneira. Resumindo, a criança torna-se capaz de realizar um repertório de atos de fala para participar em eventos discursivos e de avaliar a realização desses atos de fala por outros falantes.¹⁶

Segundo o autor, o mais adequado seria, então, referir-se a uma competência comunicativa devido ao fato de que esta englobaria também a noção de adequação da linguagem

¹⁴ Ver Hadley (2001, p.123) para mais informações sobre esse assunto.

¹⁵ Ver Rajaglopan (1999a) para mais informações sobre esse conceito e sua influência nos estudos de Lingüística Aplicada.

¹⁶ A versão original em inglês é: “*We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others*”.

ao contexto de uso. A partir dessa concepção, o conhecimento das regras de uso social da linguagem deveria ser tão importante quanto o conhecimento das regras gramaticais de uma língua para a noção de proficiência.

É, então, no final da década de 70 e início da década de 80, que se iniciam várias pesquisas sobre o desenvolvimento do método comunicativo baseadas na noção de competência comunicativa proposta por Hymes. Como resultado dessas descobertas, temos uma nova proposta de orientação para o ensino de línguas que surge na Europa em 1976, conhecida como *The Notional Functional Syllabus Design* (WILKINS, 1976 apud SPADA, 2004). Através dessa inovadora orientação para o ensino de línguas, há uma diferente organização dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, priorizando-se as funções da linguagem ao invés de itens gramaticais isolados.

Esse novo conceito de currículo baseou-se nos propósitos pragmáticos da língua, ou seja, utilizar-se da língua com um determinado objetivo: apresentar-se, identificar coisas, aceitar convites, pedir permissão, e outros. Entretanto, essa abordagem não foi concebida como um método de ensino, pois visava apenas a organizar o ensino de línguas. Assim, não necessariamente a adoção deste currículo promoveria a competência comunicativa dos aprendizes (BROWN, 2001). Podemos dizer que, de certa forma, essas orientações curriculares estavam a serviço de um ensino de base comunicativa, pois foi a partir delas, dentre outros fatores, que professores de LE começaram a desenvolver outros métodos que focalizassem mais o uso da língua em sala de aula.

Todas as mudanças quanto ao novo conceito de competência comunicativa influenciaram também a avaliação em LE, já que houve a necessidade de se repensar o significado de proficiência em LE, o que gerou implicações na elaboração de instrumentos avaliativos, agora focalizados no desempenho.

2.1.4 Avaliação de desempenho: *Terra prometida*

As décadas de 80 e 90 caracterizam-se como os períodos em que começam a despontar tipos inovadores de testes em LE, os quais contemplam, também, o uso da língua em diversos contextos de comunicação. O conceito de proficiência é a grande discussão dos teóricos que

trabalham com avaliação (BACHMAN, 1991). Em uma retomada histórica sobre o conceito de proficiência, Scaramucci (2000) mostra que há divergências em relação à conceitualização desse termo, pois muitos teóricos têm pontos de vista diferente quanto à noção de proficiência. De acordo com a autora, as diferentes concepções de linguagem podem comprometer os resultados de pesquisas em avaliação. Vejamos como se deu a origem das diferentes percepções sobre esse conceito.

Com já tratamos na seção anterior, no início da década de 80, perseguia-se uma teoria que desse conta da noção de proficiência, orientada pela proposta de Hymes. Nessa busca, surge a hipótese de Oller (1979) acerca de uma proficiência unitária (*unitary trait hypothesis*), segundo a qual a proficiência em uma língua consistiria em uma única habilidade que englobaria as demais, relacionando-se a uma única gramática internalizada (*internalized expectancy grammar*). Para Oller, a competência comunicativa não poderia ser testada de forma separada, ou seja, as habilidades deveriam ser integradas para a avaliação, dando origem ao termo ‘testagem integrada’ (BROWN, 2001). A partir desse conceito de proficiência, temos novos tipos de testes em LE. Dentre esses testes, apontamos dois que são característicos desta fase e utilizados até hoje como instrumentos de avaliação: *cloze tests* e *dictation*, sendo conhecidos em português como testes *cloze* e ditados.

Os testes do tipo *cloze* são elaborados com o intuito de se testar a língua a partir de um texto, geralmente um trecho do texto, em que foram apagadas algumas palavras ou expressões (CHAPELLE & ABRAHAM, 1990, p.390). O objetivo é que o examinando preencha as lacunas com as informações adequadas que foram eliminadas, sendo que há diferentes formas para o aluno responder ao teste, o que resulta em quatro principais nomenclaturas¹⁷ para essa avaliação (CHAPELLE & ABRAHAM, 1990, p.390):

- a) Fixed Ratio: este tipo de teste é construído, apagando-se as palavras de acordo com um padrão específico como, por exemplo, eliminando a cada sete palavras de um texto;

¹⁷ A versão original em inglês é: “The first type, the fixed –ratio cloze test, is constructed by deleting words according to a fixed pattern (eg. every seventh word). [...] A second cloze procedure, the rational cloze, allows the test developer control over the types of words deleted, and thus the language traits measured; A third cloze is constructed by altering the mode of expected response, having the student not construct an answer to fill in a blank but simply select the correct word from choices given. A fourth cloze like procedure, the C-test, specifies that deletions are made on the second half of every other word in a short segment of text”.

- b) Rational Cloze: neste tipo de teste, o avaliador pode decidir as palavras que serão eliminadas do texto e, desta forma, controlar o tipo de resposta esperada do aluno;
- c) Multiple Choice Cloze: este teste é construído de forma que o aluno apenas selecione respostas para completar o texto, ou seja, ele não precisa construir uma resposta, mas escolher uma alternativa;
- d) The C-test: neste teste, os apagamentos devem ser feitos na segunda metade de cada palavra em um pequeno segmento de texto.

Com relação ao ditado, Oller (1979, p. 267) recomenda a variação desse instrumento da seguinte forma: ditado padrão; ditado parcial (o qual é combinado com os testes do tipo cloze: o aluno deve preencher as lacunas de um texto a partir da audição do texto completo); ditado com barulho de fundo (*background noise*); *dictation-compositon* (ditado para elaboração de composição), no qual o aluno escuta um trecho, anota algumas informações sobre ele e tenta reescrever o texto original.

Podemos pensar que a ampla utilização dos testes *cloze* e do ditado se deu devido ao fato de serem instrumentos confiáveis (apenas uma resposta certa para a correção) e de serem consideradas avaliações que integram as habilidades. Quanto à integração das habilidades, mesmo que ela ocorra, esta é muito limitada se pensarmos no tipo de conhecimento que é exigido por essas tarefas e no contexto de uso de cada uma delas. Tomando como exemplo o uso do ditado, embora haja situações de uso para esta habilidade, não parece ser uma tarefa de alta validade e autenticidade. Talvez, um uso mais autêntico desse tipo de atividade para o ensino/avaliação seria utilizar o ditado em tarefas de recados telefônicos ou simular situações em que ditamos números ou endereços para alguém anotar quando fazemos compras em lojas, por exemplo. Além disso, devido à ansiedade que o ditado causa geralmente, poderia haver o comprometimento do critério de confiabilidade da avaliação. Em relação aos testes do tipo *cloze*, há uma certa controvérsia¹⁸ entre alguns autores sobre as características dessa avaliação. Embora o aluno selecione uma palavra não apenas pela sua forma, e sim também pelo seu sentido, podemos dizer que esse tipo de tarefa também não espelha um uso autêntico e válido de integração das habilidades, pois pela própria gama de opções que o aluno tem ele pode

¹⁸ Vide Alderson, 1980; Kibby, 1980; Herman & Pearson, 1983 para as críticas sobre as restrições que esse tipo de teste apresenta e Brown, 1983; Jonz, 1990; Hughes, 1989 para as características positivas deste tipo de avaliação.

selecionar uma palavra e acertar, sem a necessidade de compreensão do contexto de comunicação apresentado na atividade.

Embora o conceito de Oller tivesse sido aclamado por outros estudiosos na época, sua teoria de proficiência unitária não vigorou por muito tempo. Segundo Bachman (1991), por volta de 1983 a visão de proficiência unitária foi questionada através de estudos que demonstraram a multiplicidade envolvida no conceito de proficiência (CUMMINS, 1979; BACHMAN & PALMER, 1982; UPSHUR & HOMBURG, 1983). A crítica referia-se ao entendimento de proficiência a partir de um único fator, sem se levar em conta outros elementos envolvidos na habilidade comunicativa. Farhaday (1982 apud Brown, 2001), ao analisar um exame de proficiência de inglês como segunda língua, mostra que os resultados de escores dos candidatos sofriam variações na pontuação dependendo da habilidade que havia sido testada: alguns alunos brasileiros, por exemplo, obtinham um escore baixo na parte de compreensão oral, enquanto que na parte de leitura estes mesmos alunos obtinham uma pontuação alta. Em 1983, Oller assume que estava equivocado em sua teoria; porém, os testes do tipo *cloze* e o ditado continuaram sendo utilizados em diversos contextos de ensino de LE/L2. O modelo que viria a explicar de forma mais abrangente o conceito de proficiência, tendo como base a competência comunicativa de Hymes (1972), foi o proposto por Canale e Swain (1980), reformulado em 1983.

Canale e Swain (1980) tiveram como mola propulsora para a idealização desse modelo a disparidade entre os testes de pontos discretos e os objetivos de um programa de imersão em francês no qual trabalhavam (SPOLSKY, 1989, p.139). O modelo comunicativo de Canale e Swain propõe, basicamente, a divisão da competência comunicativa em três principais eixos: competência gramatical (léxico, morfologia, sintaxe e fonologia), competência sociolingüística (a qual envolve as regras socioculturais e discursivas que regulam o uso da língua) e competência estratégica (estratégias de comunicação verbal e não verbal que são utilizadas para compensar possíveis desentendimentos na comunicação). Após a reformulação, em 1983, é acrescentada a diferença entre a competência sociolingüística e a discursiva, incorporando-se mais um eixo à competência comunicativa (SCARAMUCCI, 2000). Uma das contribuições desse modelo foi chamar a atenção para a necessidade de integração das competências lingüísticas e ressaltar a importância da noção de estratégias comunicativas para o conceito de proficiência.

Baseados na proposta de Canale e Swain (1983), Bachman e Palmer (1990; 1991; 1996) elaboram outro modelo de competência comunicativa, cujos componentes são a competência lingüística e competência estratégica. Bachman (1991) explica que a competência lingüística (ou o conhecimento lingüístico) diz respeito ao domínio de informações específicas da habilidade lingüística, que fica armazenado na memória de longo prazo. Essa competência abrange duas grandes áreas: o conhecimento organizacional e o conhecimento pragmático.

O conhecimento organizacional está relacionado à capacidade de se construir sentenças gramaticalmente adequadas e conectá-las de forma a se elaborar textos. O conhecimento pragmático diz respeito à interpretação que o usuário da linguagem faz para compreender o discurso, às intenções de seu/seus interlocutores e às características que são relevantes para se comunicar em situações de uso da linguagem. Esses conhecimentos estão em constante mudança devido aos novos elementos lingüísticos adquiridos da linguagem. O modelo de Bachman e Palmer é um dos mais aceitos entre os estudiosos de avaliação atualmente (SCARAMUCCI, 2000).

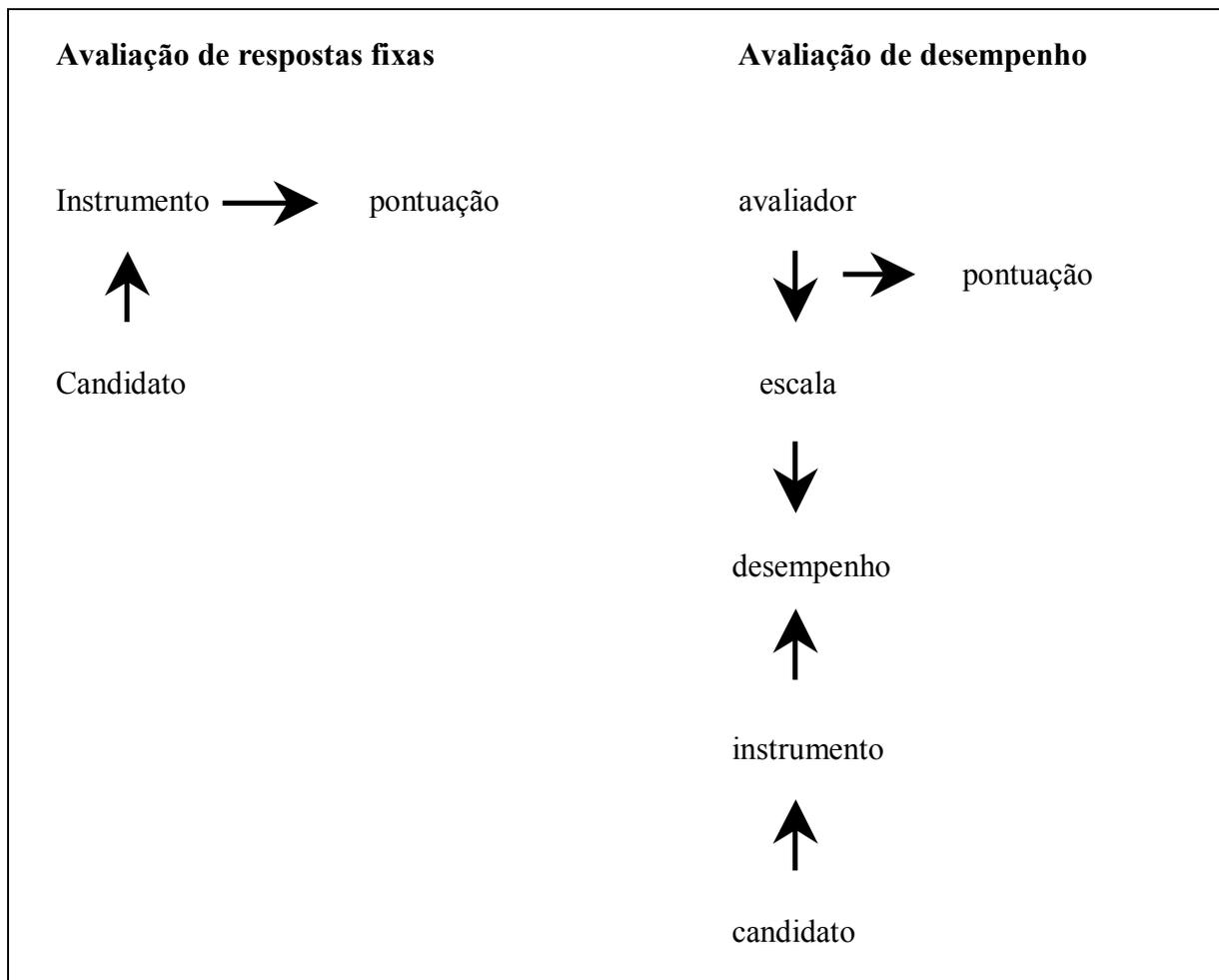
A partir desses novos conceitos de competência comunicativa, ou seja, de proficiência, os testes comunicativos são elaborados de modo a abranger situações mais reais de uso da linguagem. Bachman (1991, p.678) aponta quatro diferenças¹⁹ entre os testes comunicativos e os testes de pontos discretos:

(...) Em primeiro lugar, tais testes [comunicativos] criam um tipo de lacuna de informação [*information gap*], o que faz com que o examinando processe informações complementares através do uso de múltiplas fontes de insumo [...]. A segunda característica dos testes comunicativos diz respeito à interdependência de tarefas: uma é necessária para o desenvolvimento da outra. A terceira característica relaciona-se à integração das habilidades e de unidade temática estabelecidas a partir de um contexto. Por fim, os testes comunicativos visam a medir uma gama maior de habilidades da linguagem, tais como, coesão, coerência e adequação sociolingüística, dentre outros aspectos, que não faziam parte da testagem indireta de pontos discretos.

¹⁹ A versão original em inglês é: “First such tests create an information gap, requiring test takers to process complementary information through the use of multiple sources of input. Test takers, for example, might be required to perform a writing task that is based on input from both a short recorded lecture and a reading passage on the same topic. A second characteristic is that of task dependency, with tasks in one section of the test building upon the content of earlier sections, including the test taker’s answers to those sections. Third, communicative tests can be characterized by their integration of test tasks and content within a given domain of discourse. Finally, communicative tests attempt to measure a much broader range of language abilities-including knowledge of cohesion, functions and sociolinguistic appropriateness- than did earlier tests, which tended to focus on the formal aspects of language – grammar, vocabulary, and pronunciation.”

A figura a seguir (MacNamara, 1996, p.120) ilustra a diferença entre os testes de base comunicativa e os de base estruturalista. De acordo com o modelo abaixo, percebemos que nos testes tradicionais (avaliação indireta) a pontuação do candidato está vinculada apenas a uma resposta única, derivada de uma tarefa objetiva do teste, ao passo que nos testes de desempenho há uma escala de descritores de níveis de proficiência, os quais devem ser interpretados pelos corretores.

Figura 1 - Testes tradicionais x testes de desempenho (MACNAMARA, 1996)



Um exemplo de avaliação de desempenho nesses moldes é o Exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), que tem como pressuposto a comunicação em LE. No exame Celpe-Bras, é a partir de seu desempenho que o candidato obterá um nível de certificação que corresponde a um dos descritores de proficiência do Exame. Através de um único exame, o candidato recebe um nível de certificação, a saber, Intermediário, Intermediário Superior, Avançado ou Avançado Superior, não havendo, dessa forma, uma indicação de nível *a priori* ao examinando como ocorre em muitos exames de proficiência de larga escala. Os descritores de proficiência desse Exame são estabelecidos através das expectativas de desempenho dos candidatos nas tarefas e de uma amostra de textos dos candidatos no ajuste da grade de correção.

A decisão de não indicar um nível *a priori* ao candidato tem várias implicações teórico-metodológicas em relação à correção e ao tipo de tarefa constitutivas de um exame. É importante que o avaliador tenha clareza ao escolher um exame de proficiência como instrumento avaliativo para ser utilizado em sua instituição ou mesmo para mensurar o conhecimento de alunos em pesquisas que tem como objetivo à descrição de níveis de proficiência em LE. Ao basearmos os critérios de uma avaliação em uma ordem de conteúdos previamente estabelecidos, estamos lidando com pressupostos, tais como, ordem de aquisição de estruturas gramaticais, temas mais próximos e mais distantes (o que o aluno aprende antes em relação a vocabulário, por exemplo). Um exemplo disso é a utilização da escala de níveis de proficiência do Conselho Americano para o ensino de línguas estrangeiras (ACTFL -*American Council on the teaching of Foreign Language*) em diversas instituições de ensino, sem que se questione a sua validade, utilizando-a para diferentes propósitos de avaliação. Nessa escala, estão definidos níveis de proficiência, a saber, básico, intermediário, avançado e superior que, de acordo com a orientação do exame, correspondem às exigências de proficiência em língua inglesa em âmbito acadêmico.

Para ilustrar o comprometimento do conceito de validade, caso se utilize parâmetros²⁰ previamente estabelecidos elaborados por outras instituições, pensemos em uma situação em que

²⁰ Atualmente, utilizam-se também os parâmetros de proficiência do *Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas* como orientação para o conceito de proficiência em LE em muitos países. Novamente, chamamos a atenção para que se tenha clareza sob qual construto de linguagem os descritores de proficiência foram elaborados.

alunos estrangeiros vêm ao Brasil para fazer um estágio na Faculdade de Química e, assim, necessitem se comunicar através do Português com seus colegas (visto que estes não falam a sua língua), para realizarem seu trabalho. Será que o vocabulário que estes intercambistas vão adquirir em primeiro lugar será, por exemplo, o de falar sobre sua rotina? Ou sobre sua família? Provavelmente, esses alunos, em função de estarem em contato com seus colegas de curso e de passarem o dia no laboratório passarão a usar o léxico utilizado em sua área, devido à sua necessidade de comunicação e de execução de tarefas em seu local de trabalho. Questionemo-nos se esses alunos, ao desempenharem suas funções de forma adequada, comunicando-se com seus colegas, não seriam considerados proficientes a ponto de receber, por exemplo, o nível básico de certificação, porque não dominam certas estruturas que deveriam ser as primeiras adquiridas? Novamente, afirmamos ser de extrema importância que se tenha em mente o que significa ser proficiente na LE nos diversos contextos de uso da língua e de quais critérios de avaliação se utiliza para tal fim.

Diante das mudanças que ocorreram nos anos 80 e 90, cada vez mais a área de avaliação ocupa um espaço importante nos estudos de Linguística Aplicada. Bachman (1991) lembra que é a partir desse período que a avaliação é reconhecida como uma área de pesquisa e influência para o ensino de LE. Alderson (1991) ressalta a importância das mudanças ocorridas nessa época também em relação à criação da revista internacional sobre avaliação, *Language Testing*, cuja repercussão auxiliou a discussão sobre diversos assuntos relacionados à testagem em LE. Cada vez mais, a busca por testes de desempenho, que testem a língua de forma contextualizada, simulando situações de uso da linguagem, é a preocupação dos estudiosos na área de avaliação. Esse desafio é a grande questão atual para professores de LE. Bachman e Palmer (1996) reforçam que não há fórmulas prontas para se elaborar um teste, nem existe o melhor teste. Os autores chamam a atenção para o contexto de produção do teste: o professor sempre deverá levar em conta quais são os seus objetivos com determinado tipo de teste e quem são seus examinandos, para que sejam elaboradas tarefas válidas e confiáveis.

2.1.5 Novos rumos para a avaliação

Atualmente, o ensino de LE tem se voltado para a Perspectiva Sociocultural²¹, baseada nos pressupostos de Vygotsky (1986), a qual diz que o nosso desenvolvimento cognitivo se dá nas práticas sociais mediado, entre outros aspectos, pela linguagem. O conceito de *mediação* está relacionado à introdução de algum dispositivo (uma ferramenta) que leva o homem a compreender o mundo a sua volta e (inter)agir sobre e com ele. Essas ferramentas ou recursos podem ser materiais ou símbolos, sendo que, para Vygotsky, a linguagem seria a principal ferramenta simbólica disponível para a mediação da atividade mental. Assim, são nas interações sociais que acontecem os processos mentais superiores²² e, nesse contexto, o uso da língua serve de “mecanismo de *mediação* do desenvolvimento cognitivo” (DiCamilla & Antón, 1997, p. 614). O desenvolvimento cognitivo ocorreria então em um espaço denominado ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), a qual se relaciona a distância entre o quanto uma pessoa pode se desenvolver sozinha e o quanto ela pode se desenvolver com o auxílio de outra(s) pessoa(s). Muitas pesquisas (DICAMILLA & ANTÓN, 1998; OHTA, 2000, dentre outras) têm demonstrado como aprendizes trabalhando juntos alcançam um nível de desempenho maior do que se estivessem sozinhos, já que se auxiliam mutuamente e é através dessa assistência mútua que ambos desenvolvem suas potencialidades. Essa assistência é chamada de andamento (*scaffolding*), outro conceito chave na Perspectiva Sociocultural. É através do andamento que o participante menos experiente aprenderá algo novo com a ajuda do mais experiente²³ no assunto.

A partir da Perspectiva Sociocultural, temos diversas implicações teórico-metodológicas para o ensino de línguas e, conseqüentemente, para a avaliação em LE. Para o ensino, é importante que se parta do conhecimento prévio do aluno, que se promovam situações de interação entre colegas através do uso de tarefas, visando sempre o aspecto social da linguagem, ou seja, de comunicação entre as pessoas. À luz dessa perspectiva, o conceito de proficiência da linguagem pode ser entendido como uma ampliação dos modelos comunicativos propostos por Hymes (1972), Canale e Swain (1983) e Bachman e Palmer (1990, 1991, 1996), pois, como o

²¹ Vide Lantolf (2000) para mais informações sobre a perspectiva sociocultural de aprendizagem e o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal).

²² Ou capacidades mentais superiores, como se refere Lantolf (2000a), quais sejam, atenção voluntária, memória intencional, planejamento, pensamento lógico e resolução de problemas, aprendizagem e avaliação da eficácia desses processos (p. 2).

²³ Lantolf (2000), ao revisar vários conceitos Vygotskianos, alerta para a necessidade de se ampliar a noção de ZDP para além da interação entre especialista e novato (fazendo referência a outros pesquisadores que também propõe tal expansão conceitual), concluindo que “a ZDP é, então, mais apropriadamente concebida como a construção colaborativa de oportunidades” (p. 17).

conhecimento é co-construído a partir das interações sociais, podemos dizer que a noção de proficiência está associada à capacidade do usuário da LE de interagir com seu interlocutor a fim de co-construir a sua comunicação. Sendo assim, a avaliação deve proporcionar situações em que o aluno é “convidado” a interagir com alguém (interlocutor), pensando nas condições de produção de seu texto: oral ou escrito (SCHLATTER, ET AL, 2003; SCHLATTER, 2006). Como exemplo disso, em relação ao teste de nivelamento desenvolvido neste trabalho, temos na parte escrita (que corresponde à compreensão e produção escrita), a interação do aluno com um suposto interlocutor nas tarefas de produção textual, adequando-se às restrições da tarefa. Na parte de compreensão e produção oral, que corresponde à entrevista, temos a interação do aluno com um professor e, desta forma, também a co-construção de sentido da comunicação. Ao interagir com um interlocutor, o aluno tem a necessidade de construir seu texto (oral ou escrito) de forma que essa pessoa (real ou fictícia) possa compreendê-lo (BAKHTIN, 1992). Portanto, nessa perspectiva de ensino, a noção de linguagem *corresponde a agir no mundo, como uma ação conjunta entre participantes que exige a coordenação de ações individuais* (CLARK, 2000).

Diante de tantas mudanças em relação a metodologias de ensino de línguas, a reflexão acerca de nossos objetivos ao trabalharmos com o ensino de LE e sobre como iremos abordá-los em um instrumento de avaliação (seja através de testes escritos ou orais, seja através de formas alternativas de avaliação, como projeto em grupos e outros) deve ser uma prática constante. A idéia de formação continuada, para que os professores se atualizem sobre as novas tendências de ensino de línguas e de avaliação em LE é primordial, pois, assim, o professor pode refletir sobre seu trabalho, comparando-o e discutindo-o com outros colegas. Somente assim, compartilhando nossas angústias e conquistas, poderemos diminuir o abismo que divide, na maioria das vezes, o ensino e a avaliação ou ainda, a teoria discutida na Universidade e a prática cotidiana/escolar.

A seguir, apresentamos alguns tipos de testes em língua estrangeira com o intuito de esclarecer, brevemente, a diferença entre eles e de indicar o contexto de uso de cada um.

2.2 A TESTAGEM EM LE

Muitos são os tipos de avaliação em LE, desde os mais tradicionais (testes escritos e entrevistas orais) até as formas alternativas de avaliação, como *portfolios*, *logs*²⁴, entre outros, sendo que há dois elementos inerentes aos instrumentos de avaliação: julgar e tomar decisões (Hughes, 1989), já que o aluno e a instituição de ensino esperam um parecer do professor sobre o que foi desenvolvido em um período de ensino. Além disso, uma característica geral a todas as formas de avaliação, como já dissemos anteriormente, é que elas servem como diagnóstico (LUCKESI, 2000). Embora saibamos que o desempenho de um candidato em uma situação avaliativa possa ser diferente de uma situação não avaliativa, o uso de instrumentos de avaliação em LE auxilia muito na tomada de decisão em diversos âmbitos profissionais, visto que o avaliador pode fazer inferências sobre a capacidade de comunicação de um candidato. Brown (2001) afirma que todo o teste é um método para medir a habilidade ou o conhecimento de uma pessoa em uma determinada área. No que tange à testagem em língua estrangeira, pode-se dizer que há uma união entre habilidades e conhecimento, como observamos no modelo de Bachman e Palmer (1996). A seguir, trataremos dos diferentes objetivos de avaliação em LE e das inferências que podemos fazer a partir do uso de tais testes.

2.2.1 Objetivos de avaliação

Para a elaboração de um teste que seja coerente com os nossos objetivos é importante que tenhamos clareza quanto às funções da avaliação que estamos construindo. É a partir da função da avaliação que poderemos ter as primeiras expectativas sobre o desempenho do

²⁴ *Portfolio* é um conjunto de trabalhos desenvolvidos e selecionados pelo aluno que serve para a sua avaliação. Em outras palavras, o professor avalia os trabalhos produzidos e selecionados pelo aluno de acordo com critérios do curso. *Log* é um tipo de diário em que o aluno toma notas sobre o seu processo de aprendizagem, o que auxilia o professor na definição de um conceito sobre o crescimento do aluno. Este tipo de avaliação pode ser utilizado também para pesquisa do professor em relação aos seus métodos em sala de aula, visto ser uma fonte riquíssima de informações fornecidas pelos próprios alunos (Friesner & Hart: Learning Logs: Assessment or Research Method? In: www.ejbrm.com). Ambas as avaliações são denominadas como formas alternativas de avaliação, sendo que a primeira é muito utilizada por professores de educação infantil, por exemplo. Vide Bailey (1998), Weigle (2002) para mais informações sobre o uso de avaliações alternativas.

avaliando. Resumiremos, a seguir, os principais objetivos de avaliação no ensino de LE para justificarmos a nossa escolha pelo teste de nivelamento.

a) Testes de proficiência

Como já citamos anteriormente, o conceito de proficiência pode estar relacionado à diferentes concepções teóricas, que correspondem ao construto de linguagem subjacente na avaliação. Segundo Hughes (1989), o termo proficiência significa a habilidade de um falante de LE para realizar um determinado propósito. Scaramucci (2000) relaciona o termo proficiência aos objetivos e padrões definidores que serão utilizados para avaliar o candidato em um dado contexto, sendo, portanto, as especificações do exame sobre o que se espera que o candidato faça na língua alvo o conceito de proficiência. Podemos dizer, então, que os testes de proficiência são elaborados para medir a habilidade de uma pessoa em uma certa língua, sem se levar em conta como ou onde essa pessoa a aprendeu, e sim a sua capacidade de comunicação em situações de uso específico da LE. Isto é, um teste de proficiência não está vinculado ao conteúdo desenvolvido em determinados cursos de língua. Como exemplo disso, poderíamos pensar em um exame de língua inglesa para candidatos a vaga de recepcionista em um hotel internacional. Como pré-requisito dessa vaga, espera-se que o candidato tenha fluência oral para interagir com hóspedes estrangeiros. Exigi-se, desse modo, um nível específico de proficiência na língua alvo: não importa como o candidato aprendeu a língua, mas se ele é capaz de desempenhar determinadas funções relevantes no uso da língua nesse contexto.

Porém, não é somente para selecionar candidatos a vagas de emprego que se utiliza testes de proficiência. Essas avaliações são constantemente usadas em âmbito acadêmico, seja em programas de intercâmbio – seleção de alunos que concorrem a bolsas de estudo em Universidades Americanas; para a qual é utilizado o Exame de proficiência TOEFL, de língua inglesa, por exemplo, seja para revalidações de diploma de estrangeiros que pretendem trabalhar em outro país como, por exemplo, o Exame Celpe-Bras, exigido pelo Conselho Federal de Medicina e pelos Conselhos Regionais de Medicina para a inscrição de médicos estrangeiros que queiram atuar no Brasil.

b) Testes de rendimento

Ao contrário dos testes de proficiência, os testes de rendimento servem para identificar o que os estudantes aprenderam, individualmente ou em grupos, em relação ao que foi estudado em um determinado período (HUGHES, 1989). Há dois tipos de testes de rendimento: os testes finais e os testes parciais. Segundo Hughes (1989), os testes finais são aplicados no fim de um período letivo e visam à verificação do desempenho do aluno de acordo com o que foi trabalhado em seu curso e também avaliar o programa da instituição de ensino. Já os testes parciais medem o progresso que o aluno está fazendo em determinados períodos de um curso/escola. Estes últimos são bastante utilizados em contexto escolar para avaliar o desempenho dos alunos em grande parte das disciplinas: provas bimestrais ou trimestrais.

Para Hughes, os professores deveriam aplicar diferentes testes de rendimento ao longo de um período letivo, com o intuito de conhecer melhor as etapas de aprendizado de seus alunos e de fazer uma auto-avaliação de suas aulas.

c) Testes de diagnóstico

De acordo com Luckesi (2000), há dois processos inerentes ao ato de avaliação: diagnosticar e decidir. Em primeiro lugar vem o processo de diagnóstico, no qual deve haver a constatação e a qualificação do objeto da avaliação. Após constatar o estado desse objeto, pode-se tomar decisões quanto às ações a serem desenvolvidas de acordo com os resultados. Segundo Hughes (1989), os testes de diagnóstico são utilizados para identificar as necessidades dos estudantes e para verificar aquilo que os estudantes já sabem. O diagnóstico pode também ser feito a partir de amostras de produções textuais e ou da participação dos alunos para a construção de um perfil do seu grupo: habilidades já adquiridas e aquelas que ainda necessitam de mais trabalho.

Através do teste de diagnóstico, é possível verificar se um aluno tem mais dificuldade em determinada habilidade como, por exemplo, na compreensão oral. Assim, o professor pode desenvolver algumas atividades específicas, que ajudem esse aluno a perceber melhor o ritmo, entonação, etc. da língua alvo. Para que um teste de diagnóstico cumpra a sua função, é necessário, portanto, que se tenha clara a sua abrangência, para que as ações pedagógicas decorrentes de seu resultado possam ser eficientes.

d) Testes de nivelamento

Os testes de nivelamento são desenvolvidos no intuito de fornecer informações que ajudem a colocar um aluno em determinado nível de um programa de ensino de língua, considerando-se a análise do desempenho desse aluno e as características das etapas do curso. Esse tipo de teste, geralmente, é elaborado pelo próprio curso, mas há também instituições que compram testes reconhecidos para os seus programas de ensino de língua e, assim, nivelam os alunos de acordo com a grade avaliativa desses exames (BAILEY, 1998). Para Hughes (1989), no entanto, os melhores testes, ou seja, aqueles em que o aluno será nivelado com mais sucesso, são os testes elaborados pelos próprios locais de ensino em que o mesmo será aplicado, pois serão construídos de acordo com a identificação das especificações desenvolvidas e requeridas em cada etapa de um curso. Bailey (1998, p.38), assim como Hughes, afirma que tal tipo de avaliação deve espelhar em suas tarefas o conteúdo do currículo dos níveis a serem avaliados, refletindo em suas tarefas o construto de linguagem da instituição.

Além disso, gostaríamos de acrescentar que é de extrema importância que se tenha clareza quanto aos critérios de avaliação exigidos nesse tipo de teste, pois, muitas vezes, percebemos na grade de correção de testes de nivelamento um grau de exigência muito elevado, impedindo muitos alunos de seguirem um nível mais alto devido aos critérios de avaliação que fogem às exigências reais das aulas de um curso. Aplicar um bom teste de nivelamento, portanto, significa poder tomar decisões mais coerentes em relação ao nível que um aluno deverá seguir, poupando tempo e esforço para o estudante e para a instituição.

Por fim, um teste de nivelamento pode servir como um diagnóstico sobre o tipo de conteúdo que deverá ser desenvolvido com os alunos de um certo nível se houver a disponibilidade de amostras de desempenho de diferentes alunos. De posse dessas amostras, o professor poderá organizar seu programa de ensino de acordo com as necessidades de seus alunos, e não apenas tratar de questões previamente selecionadas para o curso (programa do curso). Trataremos dessa questão (teste de nivelamento como ferramenta para o diagnóstico do perfil de seus alunos) no capítulo 6.

2.2.2. Construindo um teste em língua estrangeira

Diante da complexidade que envolve a elaboração de um instrumento avaliativo e, conseqüentemente, de sua correção, é muito importante que sigamos alguns passos para a construção de um teste, pois, ao especificarmos as etapas pelas quais o instrumento de avaliação passará, temos mais claros o propósito e o objetivo de nossa avaliação. Na literatura sobre avaliação, encontramos alguns autores que tratam dessas etapas (HUGHES, 1989), WEIGLE, 2002; BROWN, 2001). Utilizaremos neste trabalho, todavia, a descrição de Shoamy (1985 apud Scaramucci, 1988), visto ser a mais detalhada para o teste que pretendemos elaborar aqui.

De acordo com Shohamy (1985 apud Scaramucci 1988)²⁵, as fases de elaboração de um teste são: a) determinar o propósito ou a finalidade do teste; b) planejar o teste; c) elaborar itens e tarefas; d) aplicar o teste; e) corrigir e dar nota; f) analisar itens e tarefas; e g) comunicar resultados. A seguir, resumiremos cada uma dessas etapas.

a) Determinar o propósito ou a finalidade do teste

A primeira etapa de construção de um teste diz respeito ao seu propósito, ou seja, o professor deve decidir o que ele pretende avaliar em relação à LE. Segundo Scaramucci (1988), é o propósito do teste que decidirá o tipo de competência a ser avaliada.

b) Planejar o teste

A etapa seguinte à delimitação do propósito do teste é a do planejamento. É nesse momento que o professor vai especificar os objetivos, assim como os conteúdos e os pesos para cada parte do instrumento avaliativo. Isso necessita de uma descrição bastante detalhada para que o teste seja considerado válido de acordo com o seu propósito.

c) Elaborar itens e tarefas

²⁵ Texto não publicado, elaborado para acompanhar um workshop em São Paulo (10 e 11 de junho de 1988).

Após o planejamento do teste, o próximo passo é a elaboração dos itens e das tarefas. Nessa fase, o professor deverá escolher a técnica ou método mais apropriado para os objetivos pré-estabelecidos do teste. Existem vários métodos para se testar um mesmo conteúdo. Conforme Scaramucci (1988), um exemplo disso é testar a leitura através de perguntas e respostas, múltipla escolha, verdadeiro/falso, resumo, dentre outros. Cada um desses métodos exigirá diferentes processamentos por parte do aluno. Cabe, então, ao professor fazer a escolha de qual ou quais técnicas ele irá utilizar para alcançar os seus objetivos. Contudo, como utilizar apenas uma técnica em todo o teste pode comprometer o resultado do mesmo, sugere-se que haja uma combinação de diferentes técnicas na elaboração das questões para minimizar um provável efeito negativo nos resultados.

d) Aplicar o teste

Sugere-se que antes da aplicação do teste, os itens sejam revistos por outro professor que tenha conhecimento sobre o assunto a ser testado para verificar possíveis problemas. É muito importante que as instruções e o tempo de que os alunos dispõem para cada tarefa do teste sejam bem explícitos, para que eles tenham consciência sobre as restrições do teste. Além disso, as questões podem ser lidas com os alunos, reduzindo-se assim o nível de ansiedade presente, normalmente, em situações avaliativas.

e) Corrigir e dar nota

Nesta etapa, o professor vai determinar os critérios para dar a nota, pois ele já definiu anteriormente os pesos de cada tarefa na etapa do planejamento. Os testes tradicionais geralmente utilizam o critério de certo/errado para a correção. No entanto, com a ênfase maior no ensino comunicativo, nos últimos anos tem-se priorizado a “adequação” à tarefa ao invés de uma contagem de erros. Daí surgem as escalas de avaliação (*rating scales*), em que se tem os critérios e os descritores de diferentes níveis de alcance destes para avaliar o aluno.

f) Analisar itens e tarefas

Esta é uma das fases mais importantes do processo avaliativo, pois é através da análise de como o aluno respondeu ao teste, as suas dificuldades e acertos, que o professor pode interpretar os resultados e chegar a uma conclusão sobre todo o processo avaliativo. Por exemplo, um teste que apresente itens com um índice de acerto muito grande provavelmente não seja discriminatório, o que pode afetar a validade e confiabilidade do teste. Por outro lado, tarefas que apresentem índices muito baixos de acerto podem estar apresentando problemas referentes à sua elaboração (por parte do professor), e/ou indicar que são pontos a serem reforçados no ensino.

g) Comunicar resultados

Acima de tudo, os testes são instrumentos que servem para guiar a construção do conhecimento do aluno. Isso significa que, através de seu desempenho em um processo avaliativo, o aluno pode tomar consciência de suas dificuldades e tentar melhorá-las futuramente. Por isso, é muito importante que o resultado do teste chegue ao aluno o mais rápido possível, para que haja uma discussão sobre o seu desempenho. Em contexto de sala de aula o professor pode utilizar o dia da entrega do teste aos alunos para fazer uma revisão dos conteúdos avaliados. Dessa forma, os alunos podem tirar dúvidas sobre aquelas tarefas cujos objetivos não foram atingidos e fazerem uma reflexão conjunta com o professor e colegas.

A descrição acima mostra as diferentes fases de planejamento, aplicação e correção de instrumentos avaliativos. Infelizmente, é dado que, em muitos contextos escolares, os professores de LE não têm tempo hábil para desenvolver todas essas etapas como, por exemplo, a etapa *d* (aplicar o teste e discuti-lo com outro colega), pois a comunicação com outros professores de sua área é difícil. No entanto, a reflexão acerca de instrumentos avaliativos e de tarefas de ensino em sala de aula devem ocorrer nas próprias reuniões pedagógicas semanais ou trimestrais promovidas pelas escolas, sendo que os professores poderiam utilizar uma parte dessas reuniões para discutir questões metodológicas de sala de aula. Dessa forma, o professor

estaria sempre se aprimorando quanto a novas formas de avaliação e materiais de ensino para seus alunos.

A seguir, discutiremos os critérios subjacentes à elaboração de um teste, ou seja, como podemos avaliar a utilidade de um instrumento avaliativo.

2.2.3 Conceitos e critérios subjacentes à construção de um instrumento de avaliação

Uma pergunta que aflige a maioria dos professores de língua é: Mas, afinal, como saber se o nosso teste pode ser considerado ‘bom’ ou não? Na verdade, não existe o ‘melhor método avaliativo’, mas aquele que se adequará melhor as necessidades do evento educacional em questão (BACHMAN E PALMER, 1996). De acordo com Brown (2001), para saber se um teste está sendo coerente com sua proposta de avaliação ou, em outras palavras, se o instrumento está de acordo com os objetivos e expectativas do avaliador e do avaliado, devemos nos questionar a respeito de alguns critérios considerados clássicos na literatura de avaliação em LE, quais sejam: praticidade, confiabilidade e validade. Acrescentamos, ainda, à lista de Brown os conceitos de interatividade, autenticidade e efeito retroativo de Bachman e Palmer (1996).

Para Bachman e Palmer (1996, p.17), os critérios acima arrolados devem ser considerados qualidades de um teste, pois é através deles que poderemos avaliar nossos instrumentos de avaliação. Os autores propõem um modelo para que se avalie a utilidade de um teste, o qual compreenderia a soma das seguintes qualidades: confiabilidade + validade de construto + autenticidade + interatividade + impacto + praticidade.

A seguir trataremos desses critérios de qualidade, conceituando-os e ilustrando como eles podem se apresentar na construção e avaliação de um instrumento avaliativo.

a) Validade

Conforme mostra Chapelle (1999), em uma retrospectiva histórica sobre o conceito de validade, podemos encontrar diferentes concepções na literatura de avaliação em LE sobre essa temática. Atualmente há um consenso de que a validade está diretamente relacionada ao construto de linguagem adotado no instrumento avaliativo e não apenas se o instrumento mede

aquilo que se propôs medir (LADO, 1961, p.321). Segundo a autora, a validade é considerada um argumento relacionado à interpretação do teste e de seu uso: a relação da interpretação do teste e de sua justificativa de uso. Chapelle ainda diz que a validade é um conceito unitário, tendo como ponto central a validade de construto e que a validade de critério e de conteúdo²⁶ podem ser usadas para explicar a primeira. Por fim, ela faz referência à confiabilidade como um tipo de evidência da validade, diferentemente do que se pensava anteriormente (principalmente na época do método Audiolingual), quando não havia relação entre essas qualidades.

Da mesma forma, Bachman e Palmer (1996) mencionam que a validade de construto diz respeito às interpretações que fazemos sobre os resultados de um teste. De acordo com eles, nós precisamos demonstrar ou justificar a validade de nossas interpretações e não simplesmente fazermos asserções e dizermos que um teste é válido. Ao justificar a validade de nosso instrumento avaliativo, devemos apontar através de exemplos que o desempenho do aluno reflete a(s) habilidade(s) que queremos avaliar. Essa habilidade seria, então, o construto de linguagem. Para ilustrar a noção de construto de linguagem, pensemos em um teste que tenha como objetivo avaliar a leitura em português e que apresente apenas questões de localização de informação. Tal teste revela um construto de leitura como a decodificação de itens lexicais. Por outro lado, se entendemos que há muito mais elementos envolvidos na habilidade de leitura do que apenas ‘decifrar o código lingüístico’, teremos que construir um teste que espelhe essa visão através de tarefas que exijam do examinando as demais habilidades envolvidas na leitura. Assim, a validade de construto está diretamente ligada às exigências de uso da linguagem nas tarefas que escolhemos para nosso teste.

Ainda em relação à validade de um teste, gostaríamos de chamar a atenção para um de seus elementos que, embora não seja discutido em Bachman e Palmer, julgamos ser importante, qual seja, validade de face. Segundo Brown (2001), a validade de face corresponde à perspectiva do aluno²⁷, isto é, a opinião de quem está sendo avaliado quanto ao que o teste avalia. Dessa forma, um teste terá validade de face se atender às expectativas dos alunos com relação ao tipo

²⁶A validade de conteúdo está atrelada à representatividade do conteúdo que se deseja avaliar nas tarefas do instrumento avaliativo. A validade de critério seria a correspondência entre os critérios utilizados para a correção de um teste e os resultados de outro teste que tenha os mesmos critérios de correção. Não faremos referência explícita às validades de critério e de conteúdo ao analisarmos o teste de nivelamento neste trabalho, pois entendemos que elas sejam inerentes à validade de construto, assim como aponta Chapelle.

²⁷ Em muitos casos, os alunos têm uma expectativa mais tradicional de avaliação, devido à sua experiência escolar. Cabe ao professor demonstrar, aos poucos, que há outras formas de avaliação mais válidas do que apenas a utilização de testes indiretos, exclusivamente de lacunas, por exemplo.

de tarefa, tópico, etc. de uma avaliação. Neste trabalho, pretendemos verificar se o nosso instrumento de avaliação é válido de acordo com seu objetivo: avaliar diferentes níveis de desempenho. Faremos isso, no capítulo de análise da testagem, apresentando exemplos de respostas de alunos às tarefas do teste, analisando-as de acordo com as expectativas apresentadas na grade de correção. Além disso, discutiremos, brevemente, a opinião dos alunos acerca do teste, o que estaria relacionado à validade de face do teste.

b) Confiabilidade

A confiabilidade de um teste diz respeito à consistência dos critérios utilizados para sua avaliação. Assim, para haver confiabilidade em um instrumento de avaliação, devemos construir, aplicar e corrigir esse instrumento de forma que as notas obtidas em uma situação específica sejam parecidas com as que poderiam ser obtidas pelos mesmos estudantes fazendo o mesmo teste em outro momento (BACHMAN E PALMER, 1996; HUGHES, 1989). Isso quer dizer que devemos monitorar o máximo possível a produção do teste (instruções claras, *layout* adequado, dentre outros), sua aplicação (sala, equipamento) e sua correção (critérios de avaliação claros, treinamento de corretores, dentre outros). Brown (2001) exemplifica como o local de aplicação de um teste pode influenciar em sua confiabilidade, referindo-se a uma situação de avaliação de compreensão oral, na qual, por razão de um barulho advindo da rua, os alunos que estavam sentados próximos à janela foram prejudicados em sua compreensão. De acordo com Brown, esse é um exemplo de que a confiabilidade do teste foi afetada, pois esses alunos foram “impedidos” de ouvir claramente o som para responder ao teste. Ele ainda aponta outras questões que podem influenciar negativamente a confiabilidade, mas que fogem à administração dos aplicadores do teste, tais como, uma inesperada doença no dia da avaliação ou uma noite mal dormida antes do teste. Tais questões fogem ao controle dos elaboradores e aplicadores de um teste; porém é importante que estejamos atentos a esses possíveis imprevistos e pensemos, dependendo do caso, em alternativas a eles.

Com relação à consistência dos critérios de avaliação, temos como ponto-chave a compreensão do corretor do que deve ser levado em conta para a avaliação de um teste. Em toda avaliação que se tenha a participação de mais de um corretor, é de extrema importância que haja

um treinamento com todos os seus avaliadores sobre os critérios a serem utilizados na correção. Sabemos o quão subjetivo é avaliar a linguagem em uso, por isso, é fundamental que esses critérios sejam explicitados em uma grade que deverá ser utilizada durante todo o processo de avaliação como forma de lembrete aos avaliadores das tomadas de decisão do grupo e dos pressupostos do exame. Essa grade deverá espelhar os critérios a serem avaliados.

Ainda em relação ao cuidado que se deve ter com os avaliadores, Weigle (2002) afirma que é importante que se estabeleça um sentimento de equipe entre os corretores, a fim de que suas notas sejam as mais próximas possíveis. A autora sugere, por exemplo, a formação de equipes de correção, trabalhando em uma mesma sala em um mesmo período, pois desta forma, os corretores podem discutir e solucionar dúvidas que sirvam para todos, contribuindo com a qualidade do trabalho do grupo. Esse trabalho coletivo é, muitas vezes, realizado em correções de exames de larga escala como avaliações de redações de vestibular. Nesse tipo de correção, para que se tenha um alto grau de confiabilidade, mais de um corretor avalia a mesma prova, atribuindo notas de forma independente. Brown (2001) chama esse procedimento, em que há um controle da consistência de notas de dois ou mais avaliadores para a mesma prova, de confiabilidade entre corretores (*scorer reliability*).

c) Autenticidade

A autenticidade diz respeito à correspondência entre o tipo de tarefa elaborada em um teste e as características de uso da língua alvo em contexto fora do teste (BACHMAN E PALMER, 1996, p. 23). Bachman e Palmer definem essas características da língua em uso fora do teste como *TLU tasks* (Target Language Use tasks): tarefas de uso da língua alvo. Um teste será autêntico se apresentar exemplos de questões que simulem os tipos de “necessidades” que o candidato encontrará no mundo real, ou seja, nas *TLUs*. Segundo eles, ainda que não seja comum na literatura de avaliação trabalhos que tratem da autenticidade das tarefas, esse assunto tem sido debatido por muitos pesquisadores recentemente. Os autores afirmam (p.24) que a autenticidade de um teste está diretamente relacionada à sua validade de construto, pois quanto mais autêntica uma tarefa for, mais poderemos fazer inferências sobre o desempenho do

candidato em relação ao uso da língua alvo em uma situação extra-teste, influenciando, conseqüentemente, a validade do instrumento de avaliação.

Além disso, Bachman e Palmer (1996, p. 24) chamam a atenção para o efeito que a autenticidade das tarefas pode provocar nos candidatos, referindo-se a algumas características que podem levar à autenticidade, tais como: a relevância das tarefas propostas no teste, o tópico ou assunto a ser desenvolvido no teste e o tipo de tarefa do teste. Um exemplo de como formar um teste mais autêntico em relação ao seu tópico seria, por exemplo, escolher assuntos nos quais os alunos tenham interesse e tenham acesso em situações que não sejam de avaliação. Shoamy (1982) também se refere à questão da autenticidade, dizendo que os alunos têm uma atitude positiva em relação às entrevistas orais, pois estas “dão a sensação” de serem tarefas autênticas: interagir face a face com alguém, utilizando a língua estrangeira como meio de comunicação. Dessa forma, embora muitos autores discutam as limitações da entrevista enquanto instrumento de avaliação (BACHMAN E SAVIGNON, 1986 E BACHMAN, 1988), não podemos desmerecer a validade de face outorgada por muitos alunos a esse instrumento.

d) Interatividade

Conforme Bachman e Palmer (1996), a interatividade está relacionada à extensão e ao tipo de envolvimento das características individuais de um candidato na realização das tarefas de um teste. As características relevantes para um teste de língua incluem o conhecimento da língua (código lingüístico), competências estratégicas (estratégias para controlar os processos metacognitivos para realizar a tarefa), reconhecimento do tópico e como os candidatos respondem emocionalmente ao teste. A interatividade abrange todos esses elementos, fazendo com que o candidato demonstre o seu desempenho ao usar a língua-alvo. De acordo com os autores, ela é, portanto, uma qualidade inerente a qualquer tarefa (seja de tarefas do tipo TLU ou tarefas de um teste) e será diferente dependendo do tipo de habilidade requisitada. Bachman e Palmer (1996, pg. 27) prosseguem, fazendo uma distinção entre alta e baixa interatividade em relação à autenticidade de uma tarefa, como a figura a seguir mostra:

Figura 2 - Autenticidade e Interatividade (BACHMAN E PALMER,1996)

		Interactiveness	
		Low	High
Authenticity	High	A	D
	Low	C	B

No quadro Autenticidade e Interatividade, temos a relação entre a autenticidade de tarefas e a interatividade necessária para a realização destas. Para compreendermos esse modelo, segundo Bachman e Palmer (1996), pensemos em uma situação hipotética de seleção de digitadores de textos em inglês, os quais não compreendem muito bem a língua, mas desenvolveram a habilidade de copiar (digitar) textos na língua inglesa de forma rápida e precisa. Segundo Bachman e Palmer, esse exemplo corresponde à letra A, pois há um alto grau de autenticidade, já que é uma tarefa autêntica, mas há um baixo grau de interatividade, porque essas pessoas apenas copiam o que está escrito, sem precisar produzir na língua alvo. Ainda utilizando esse exemplo, os autores dizem que caso esses candidatos fossem capazes de desenvolver uma pequena conversa na língua inglesa sobre os seguintes tópicos: comida, o tempo, roupas e outros, e o teste para a seleção de digitadores de textos em língua inglesa fosse apenas uma entrevista, teríamos o exemplo da letra B, já que a autenticidade do teste seria baixa, pois o tipo de tarefa não estaria avaliando se o candidato realmente seria capaz de digitar textos em inglês, mas a entrevista teria um alto grau de interatividade, visto que o candidato estaria produzindo a língua alvo (esforçando-se para se comunicar e interagir usando a língua inglesa).

Quanto à letra C, Bachman e Palmer (1996, p.28) dão um exemplo de uma situação em que alunos estrangeiros fariam um teste de inglês em uma universidade americana. O teste apresentaria uma questão de vocabulário, a qual consistiria em duas colunas: uma com palavras e a outra com significados, sendo que os alunos deveriam fazer a relação entre elas. O objetivo

desse teste seria o de diagnosticar a habilidade de leitura de textos acadêmicos. Os autores afirmam que este tipo de proposta avaliativa teria um baixo grau em ambas as categorias, autenticidade e interatividade, pois, em relação à primeira, dificilmente é apresentado esse tipo de tarefa aos alunos estrangeiros em universidades americanas para se verificar a sua compreensão de textos acadêmicos e, com relação à interatividade, não haveria um grande envolvimento por parte do aluno para relacionar as colunas, ou seja, ele não necessitaria de estratégias metacognitivas e não estaria produzindo na língua alvo. Por fim, os autores dão exemplo de alta autenticidade e interatividade, letra D, falando sobre um *roleplay* para avaliar candidatos a vaga de vendedor. Nessa tarefa do tipo *roleplay*, os candidatos deveriam vender um produto, sendo que haveria alguém, provavelmente o avaliador, desempenhando o papel de consumidor. Através desse *roleplay*, o avaliador poderia fazer inferências sobre o desempenho do candidato a vendedor, observando-o em uma situação muito parecida com a que ocorreria no dia a dia desse profissional, correspondendo à autenticidade da tarefa. Além disso, o candidato teria de interagir com o seu suposto cliente o que está atrelado à interatividade dessa proposta de avaliação.

Sabemos que a escolha do tipo de tarefa a ser usado em uma avaliação dependerá dos objetivos específicos de um curso e que, em alguns momentos, talvez, tenha-se tarefas com maior grau de interatividade do que outras. É importante que o professor tenha claro às implicações da diferença entre o tipo de suporte dado ao aluno em uma situação avaliativa e em uma situação em sala de aula. Em outras palavras, em tarefas de sala de aula, os alunos têm o auxílio do professor e de seus colegas para realizar seus objetivos. Já em uma tarefa avaliativa, o suporte dado ao avaliando se restringe, na maioria das vezes, à instrução da tarefa, ao *layout* do teste e às informações prévias que se tem sobre a avaliação (caso seja uma avaliação de larga escala, como exames vestibulares ou de proficiência, as informações no manual do candidato sobre a organização do exame e o tipo de questão apresentada no instrumento avaliativo ou informações obtidas através de *sites* e outros servem para auxiliar o candidato sobre os objetivos do exame). Dessa forma, é muito importante que as instruções em uma avaliação sejam claras para que não interfiram no desempenho do avaliando e conseqüentemente no grau de interatividade esperado pela tarefa, já que, às vezes, o aluno não desempenha uma tarefa conforme a expectativa dos avaliadores devido a problemas na própria instrução da tarefa, o que também está relacionado à confiabilidade da avaliação. No caso do teste de nivelamento

desenvolvido neste trabalho, o professor explicará as etapas do teste ao aluno, apresentando as questões a este conforme as orientações ao avaliador sobre as quais discutiremos no capítulo 5.

e) Impacto ou efeito retroativo

Os testes refletem e representam os objetivos e os valores de uma sociedade e, ao mesmo tempo, os resultados de uma avaliação têm conseqüências sobre um indivíduo e/ou um grupo de pessoas, devendo, portanto, serem cuidadosamente administrados (BACHMAN e PALMER, 1996). Esses efeitos sobre o indivíduo e a sociedade, de uma maneira geral, é o que se chama de Impacto (*Impact*) ou Efeito Retroativo (*Washback effect*)²⁸.

Um exemplo de Efeito Retroativo é a influência que exames considerados de larga-escala (vestibulares, proficiência, concursos públicos) podem exercer no ensino-aprendizagem em geral. Em outras palavras, isso significa a mudança em potencial de métodos, materiais didáticos, currículos utilizados por instituições de ensino e, conseqüentemente, atitudes de professores e alunos, a partir da concepção de linguagem que esses exames apresentam. Essas mudanças no contexto de ensino podem ser positivas ou negativas (SCARAMUCCI, 2004).

Para manifestar-se positivamente, os efeitos retroativos de uma avaliação devem relacionar-se ao maior envolvimento nos estudos por parte dos alunos e dos professores, que atualizariam as suas aulas de acordo com as exigências do exame pretendido. Schlatter, Garcez & Scaramucci (2004, p.16) listam alguns fatores que podem potencializar as chances de efeitos retroativos benéficos:

- a) a qualidade do instrumento de avaliação, o que envolve a validade em seus vários aspectos e a coerência desse instrumento com o construto que busca operacionalizar; critérios de correção devidamente explicitados, com perguntas bem elaboradas e instruções claras sem ambigüidades, explicitando a natureza e nível de proficiência almejados;

²⁸A discussão acerca desse tema teve início no texto de Alderson, C & Wall. D. (1992). Does washback exist? *Working Paper Series*, 11, CRILE, Lancaster University. Texto Republicado *Applied Linguistics* 14, p.115-129, 1993. Esses autores denominam a influência da avaliação no contexto de ensino como *Efeito Retroativo*. Já outros autores como, por exemplo, Bachman e Palmer (1996) referem-se aos efeitos da avaliação no ensino e sociedade como *Impacto*.

- b) o conjunto de informações sobre o exame, explicitando seu formato e o nível de exigência necessário, assim como sua abordagem direcionadora;
- c) a língua avaliada deve ter um status importante no contexto de uso do exame, que também deve ser relevante para os candidatos;
- d) a boa formação do professor.

Ou seja, um bom teste é importante, mas não suficiente para que seus conceitos sejam apropriados e desenvolvidos no ensino. A boa formação do professor é um dos aspectos mais relevantes para que se tenha um efeito positivo no ensino²⁹. No tocante aos efeitos negativos, temos o aumento da ansiedade nos alunos causada pela pressão de determinados resultados como, por exemplo, resultados de classificação no vestibular. Além disso, os professores correm o risco de prepararem as suas aulas exclusivamente pensando nos exames, sem atender a outras necessidades dos alunos.

Assim, no processo de elaboração de um teste, mesmo que não seja de larga-escala, é importante que o professor pense sobre os efeitos que essa avaliação poderá causar (efeitos positivos ou negativos) para os alunos e para a sociedade como um todo.

f) Praticidade

A praticidade, segundo Bachman e Palmer (1996), é definida como a relação entre os recursos necessários para o desenvolvimento de um teste, sua aplicação e os recursos disponíveis para essas atividades. Um teste somente é considerado prático se os recursos disponíveis para as atividades relacionadas ao teste correspondem ou excedem às necessidades exigidas para o desenvolvimento e ou aplicação do mesmo. Os recursos podem ser descritos como recursos humanos, recursos materiais e o tempo, tanto para elaborar as questões como para aplicar o teste, corrigi-lo e divulgar os resultados. A praticidade de um teste, por fim, dependerá do contexto de elaboração e aplicação do teste.

²⁹Vide Scaramucci (1999b) para mais informações sobre como a formação do professor é um dos aspectos mais importantes para que os pressupostos de um exame tenham um efeito benéfico no contexto escolar.

Tendo em vista os conceitos de utilidade de um teste discutidos acima, pensamos que as tarefas apresentadas no teste de nivelamento para o PPE deverão refletir a capacidade do aluno de utilizar a língua em situações possíveis de comunicação na vida real, isto é, nestas tarefas deverão estar definidos o contexto de comunicação, um interlocutor e um propósito, com o intuito de que o aluno possa estabelecer a situação de comunicação e co-construir o seu papel nesta.

No que tange à autenticidade, esse teste deve apresentar os principais assuntos que são trabalhados nos cursos do PPE, pois serão com esses temas que eles se depararão ao longo dos cursos. Quanto à praticidade e a confiabilidade, esse tipo de teste deve ser curto, isto é, não deve tomar muito tempo do candidato e nem do avaliador, pois ele deve ser utilizado como uma ferramenta para a tomada de decisão do professor em relação ao nível do aluno durante o processo de matrículas. A aplicação do teste, bem como a sua correção, deverão ser feitas pelos professores avaliadores do PPE/UFRGS devidamente instruídos para tal. Também irá garantir a confiabilidade do teste, o treinamento dos avaliadores e a clareza nas instruções e na apresentação das tarefas. Em relação ao Efeito Retroativo, para que o teste tenha um efeito benéfico, positivo, esse deve espelhar o construto de linguagem do PPE/UFRGS através de suas tarefas com atividades em que o aluno tenha de usar a língua portuguesa com um propósito, tanto na entrevista como nas tarefas de compreensão e produção escrita, pois se trata de um teste comunicativo- interacional.

O próximo capítulo é destinado ao Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no qual trataremos, de forma sucinta, do seu histórico e de seus pressupostos teóricos e de sua metodologia de ensino.

3. O PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS DA UFRGS

O Programa de Português para Estrangeiros³⁰ (PPE) da UFRGS foi criado em dezembro de 1993 com o objetivo de difundir o ensino e a pesquisa do Português para estrangeiros,

³⁰ Para mais informações sobre o PPE/UFRGS acesse a página: <http://www6.ufrgs.br/iletras/ple/index.htm>

reunindo professores do Instituto de Letras, alunos (bolsistas de pesquisa e de extensão) do curso de Graduação e de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Letras. Conforme Schlatter³¹ (2007, p.06), são objetivos específicos do PPE:

- Oferecer cursos de formação de professores de Português/Língua Estrangeira;
- Promover cursos de extensão de Português para Estrangeiros abertos a falantes de outras línguas;
- Elaborar material didático para Curso de Português para Estrangeiros;
- Desenvolver na Universidade Federal do Rio Grande do Sul pesquisa na área de ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira;
- Aplicar o exame Celpe-Bras³²;
- Promover fórum de debates e seminários para atualização e troca de experiência de ensino e pesquisa de Português como Língua Estrangeira e da cultura brasileira;
- Promover intercâmbios entre professores e alunos da UFRGS com universidades e instituições que tenham Programa de Português para Estrangeiros.

3.1 O conceito de linguagem e a formação de professores

De acordo com Schlatter (2007), as diretrizes didático-pedagógicas dos cursos ministrados no PPE seguem uma orientação teórica que compreende o uso da linguagem como ação social (Clark, 2000) e que focaliza o ensino e a aprendizagem numa perspectiva sócio-

³¹ Texto apresentado no Seminário de Intercâmbio de Ensino de Chinês e Português Beijing, Shanghai, Macau, 21 de maio a 6 de junho de 2007.

³² A UFRGS é um dos centros aplicadores do exame Celpe-Bras desde 1998 e aplica o exame duas vezes ao ano (conforme resolução do MEC), para aproximadamente 70 candidatos/ano.

cultural (LANTOLF, 2000; LANTOLF & APPEL, 1994; SCHLATTER, GARCEZ & SCARAMUCCI, 2004), através do ensino por tarefas e por projetos de aprendizagem. Utilizam-se materiais didáticos elaborados pelo PPE, além dos livros Avenida Brasil I e II. No intuito de formar novos professores e promover a formação continuada dos professores em exercício, o programa promove regularmente Seminários de Formação de Professores na área de ensino e aprendizagem de Português para falantes de outras línguas, focalizando o processo de aprendizagem, metodologias de ensino, elaboração de materiais didáticos, avaliação de desempenho dos alunos e professores, entre outros. Além do Seminário de Formação, há também tutoramento de professores mais antigos no Programa para auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos/bolsistas do Curso de Graduação em Letras que atuam como estagiários nos cursos do PPE e o desenvolvimento de pesquisa, que concentra seus estudos na área de elaboração de materiais didáticos, ensino e aprendizagem de PLE e avaliação de proficiência.

3.2 A organização dos cursos

O Programa promove semestralmente os seguintes cursos, para turmas de 5 a 20 alunos.

- Curso Intensivo (240 horas)
- Básico I (90 horas)*
- Básico II (90 horas)*
- Básico para falantes de espanhol (90 horas)
- Intermediário I (90 horas)*
- Intermediário II (90 horas)*
- Avançado I (60 horas)
- Curso de Compreensão I (30 horas)
- Curso de Compreensão II (30 horas)
- Curso de Compreensão III (30 horas)
- Curso de Conversação I (30 horas)
- Curso de Conversação II (60 horas)

- Curso de Conversação III (60 horas)
- Projeto I (30 horas)
- Projeto II (30 horas)
- Projeto III (30 horas)
- Curso de Leitura e Produção de Texto (60 horas)
- Curso de Cultura Brasileira (60 horas)
- Contos e Crônicas (60 horas)
- Tópicos de Literatura Brasileira (60 horas)
- Curso Preparatório Celpe-Bras (20 horas)
- Seminário de Formação de Professores de Português para Estrangeiros (30 horas)

Os cursos com a indicação de asterisco correspondem aos cursos de referência do Programa. Os conteúdos desenvolvidos nesses cursos servem de orientação para o nivelamento de dificuldade dos demais cursos. Durante a matrícula, os alunos fazem uma entrevista para ingressarem no nível adequado ao seu conhecimento prévio da língua. O PPE recebe atualmente³³ mais de 100 alunos por semestre, de várias nacionalidades, idades e com propósitos diversos: aperfeiçoar a língua portuguesa, desenvolver pesquisa e estudos universitários no Brasil, fazer negócios com firmas brasileiras, entre outros (SCHLATTER, 2007). A tabela abaixo apresenta o número de alunos que o PPE recebeu no ano de 2006.

TABELA 1 – Número de alunos no PPE/UFRGS 2006 (SCHLATTER, 2007, p.07).

	Total	China	Coréia do Sul	Falantes de espanhol	Europa; América do Norte; Austrália; África
2006-1	118	41	11	20	46
2006-2	125	5	30	20	70

³³ As atividades do PPE iniciaram de fato em 1994, com cinco alunos.

No próximo capítulo, trataremos da metodologia do trabalho, explicando as etapas pelas quais esta pesquisa passou.

4. METODOLOGIA

4.1 Percurso da pesquisa

Em minha monografia, escrita para o trabalho final do curso de graduação em Letras pela UFRGS, eu já havia começado a pensar em como avaliar alunos de diferentes níveis de conhecimento através de um único teste. No entanto, dadas às limitações de tempo desse tipo de trabalho, fiz apenas uma proposta de teste para os níveis básicos. Devido ao meu interesse em estudar mais profundamente a avaliação em LE e suas implicações para o ensino, optei por continuar a monografia e fazer um projeto de dissertação para o Mestrado em Linguística Aplicada na UFRGS. Assim, neste trabalho, apresento a proposta de um único teste de nivelamento para avaliar diferentes níveis de desempenho de alunos de PLE que queiram ingressar nos cursos do PPE da UFRGS.

4.2 Justificativa

Devido ao crescimento dos cursos do PPE da UFRGS e, conseqüentemente, do número de professores desse programa, tornou-se necessário a elaboração de um teste de nivelamento que descrevesse melhor os pré-requisitos de cada curso, bem como deixasse claro, para professores e alunos, qual é o construto de linguagem dos cursos. Mais especificamente, através de instruções explícitas do que se exige em termos de conhecimento dos alunos para ingressar nos diferentes níveis dos cursos, podemos auxiliar o trabalho dos professores no período de matrícula e nas suas aulas. De forma mais geral, esperamos contribuir com a pesquisa em avaliação em língua estrangeira, discutindo a noção de proficiência, a construção de instrumentos de avaliação e sua relação com o ensino e o uso de avaliações de nivelamento para

medir desempenho em língua estrangeira e para direcionar as atividades de ensino em cursos de PLE .

4.3 Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo desenvolver um instrumento de avaliação para nivelamento de alunos para os cursos do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com base na testagem desse instrumento, visamos a verificar a sua validade, avaliando se as tarefas do teste podem auxiliar o professor na tomada de decisão sobre a indicação de nível ao aluno para os cursos do PPE. Também será avaliada a validade de face (BROWN, 2001) do instrumento para alunos do PPE e a possibilidade de usá-lo como diagnóstico para o direcionamento do ensino em cada nível do curso.

Para tanto, as seguintes questões constituíram-se como perguntas norteadoras desta pesquisa:

- a) Um teste único³⁴ é válido para avaliar diferentes níveis de desempenho? Ou seja, o teste proposto neste trabalho é válido para orientar o professor durante o processo de matrículas em relação ao nivelamento dos alunos para os cursos do PPE?
- b) As tarefas propostas no teste escrito e as perguntas da entrevista são consideradas válidas pelos alunos?
- c) Que aspectos o instrumento pode apresentar, através do desempenho dos alunos, como diagnóstico para o planejamento de atividade de ensino?

Com o intuito de responder a essas perguntas, nosso trabalho foi conduzido em cinco etapas:

- a) Descrição dos conteúdos dos cursos do Programa de Português para Estrangeiros;
- b) Elaboração do teste instrumento de avaliação e de sua grade de correção;
- c) Testagem piloto do instrumento de avaliação com alunos do PPE/UFRGS;
- d) Análise da testagem e indicação de nível aos alunos;

³⁴ Como já vimos, o uso de um único exame para avaliar proficiência em PLE é o procedimento adotado pelo exame Celpe-Bras. Nosso intuito aqui é verificar a utilidade de um único exame para nivelamento, isto é, para medir determinados conhecimentos vinculados aos conteúdos de cursos de PLE.

e) Análise do desempenho dos alunos para avaliar a função diagnóstica do instrumento.

4.4 Procedimentos Metodológicos

Nesta seção, apontaremos como foi pensada a metodologia do nosso trabalho com o objetivo de esclarecer princípios e procedimentos que guiaram a elaboração do teste de nivelamento e a análise das amostras da sua testagem.

a) Descrição dos cursos

Para a elaboração do teste de nivelamento, verificamos quais eram os principais conteúdos de cada nível do PPE, isto é, quais seriam as funções que serviriam como ponto de corte entre os níveis, fazendo com que um aluno estivesse apto ou não ao curso seguinte. Para isso, elaboramos tabelas com os conteúdos programáticos e as habilidades desenvolvidas nos cursos de referência, a saber, Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II³⁵, para que pudéssemos ter uma visão geral do trabalho desenvolvido nesses cursos. Escolhemos esses cursos, visto que há um nivelamento de dificuldade dos demais cursos a partir do conhecimento desenvolvido nos cursos de referência.

Os quadros a seguir representam os conteúdos desenvolvidos em cada curso de referência, os quais estão voltados para a habilidade de comunicação dos alunos. Além de seu uso para a definição dos critérios que farão parte do teste de nivelamento, esses quadros podem ser úteis aos professores³⁶ desse programa, pois eles poderão ter uma noção mais abrangente dos objetivos e de todas as habilidades e conhecimentos que serão desenvolvidos em cada nível, e não apenas se restringirem ao conhecimento do curso que estejam ministrando no semestre. Para elaborar os quadros, nos baseamos na descrição dos objetivos de cada curso apresentada na página do PPE, na análise do conteúdo dos livros adotados e de outras atividades desenvolvidas

³⁵ A relação entre o nível dos cursos de referência e os demais cursos complementares será apresentada no quadro 5. O curso Avançado I foi oferecido pela primeira vez em 2007-01 e não foi incluído na elaboração deste teste visto que o desenvolvimento desta pesquisa já estava em curso.

³⁶ De acordo com o capítulo 3, como a equipe de professores do PPE é composta por estudantes da Letras (graduação e Pós-Graduação), pensamos que através da explicitação dos conteúdos dos cursos de referência de forma geral, ajudaremos na orientação dos novos professores sobre a Filosofia/abordagem de ensino desse programa de línguas.

regularmente em cada nível. Como podemos observar na organização dos cursos, utiliza-se o livro didático Avenida Brasil, volume I e II, como referência dos tópicos e pontos gramaticais a serem desenvolvidos nas aulas. O material de apoio é desenvolvido pelos professores do PPE para que haja a integração das habilidades (falar, escutar, ler e escrever) através do trabalho com diferentes gêneros discursivos previstos para cada nível.

Os itens sublinhados nos quadros referem-se aos aspectos que serão avaliados no teste de nivelamento em relação a cada nível. A seleção desses itens, em detrimento de outros, foi realizada em função dos aspectos mais salientes dos cursos, ou seja, daqueles elementos que representam os pontos principais de avaliação nos cursos. Além disso, os conteúdos sublinhados foram discutidos informalmente com os professores de cada curso, com quem pudemos estabelecer de forma mais válida os pré-requisitos para cada nível.

Observemos, então, nas próximas páginas os quadros³⁷ relativos aos cursos de referência do PPE.

³⁷ Os quadros a seguir são produto do trabalho coletivo dos professores do PPE, sendo que a formatação apresentada neste trabalho foi organizada pela Prof.Dra. Margarete Schlatter e pela Prof.Leticia Grubert dos Santos.

Intermediário II		Livro: Avenida Brasil II - Lições 6 a 10		Materiais desenvolvidos pelo PPE	
Tópico(s)	Funções comunicativas(s)	Aspectos lingüísticos	Gêneros textuais: compreensão e produção oral	Gêneros Textuais: Leitura e Produção textual	
6. Folclore Brasileiro	Opinar; expressar indiferença, descrédito, confiança.	Verbos: Futuro do subjuntivo, futuro do subjuntivo composto.	Cantigas de roda; Músicas regionais	Lendas; Horóscopo; Simpatias.	
7. Vida política	Expressar indiferença, prometer, elogiar.	Verbos: uso do indicativo e do subjuntivo; pronomes relativos que, quem cujo, o qual.	Propagandas eleitorais.	Campanha política e plano de governo.	
8. O trânsito	Aconselhar; pedir e conceder permissão; expor idéias de forma ordenada; concordar e discordar.	Verbos: infinitivo pessoal, orações reduzidas de infinitivo, gerúndio e participio.	Reportagem.	Placas de trânsito; algumas leis de trânsito. Cartas ao leitor	
9. Mídia	Transmitir e referir-se a declarações de outros; estimular a falar; tomar a palavra.	Verbos de comunicação; verbos introdutórios do discurso indireto.	Entrevistas; Trechos de filmes; Reportagens.	Entrevistas; Sinopses de filmes e de novelas. Resenhas de livros	
10. Lazer: Arte e esportes	Interjeições para tomar e pedir a palavra; interromper.	Diferentes níveis de linguagem.	Propagandas turísticas; Reportagens.	Biografias; Reportagens.	

Intermediário I		Livro: Avenida Brasil II - lições 1 a 5			Materiais desenvolvidos pelo PPE	
Tópico(s)	Funções Comunicativas	Aspectos Linguísticos	Gêneros Textuais: Compreensão e produção oral	Gêneros Textuais: Leitura e Produção textual		
1. O Português no mundo afóra	Estimular a continuação de uma conversa, a troca de informação.	1. Verbos: voz passiva com ser, voz passiva com -se, participios dtplos, perfeito composto do indicativo. 2. Verbos: <u>presente do subjuntivo com expressões pessoais</u> ; <u>perfeito do subjuntivo</u> ; pronomes demonstrativos e advérbios de lugar.	Diálogos; Entrevistas.	Entrevistas; Mapas; Texto introdutório (reportagem).		
2. Escola, universidade e carreiras	Definir. Expressar condições e requisitos. <u>Expressar a intenção</u> ; <u>avaliar situações</u> .	3. verbos: presente e perfeito do subjuntivo com conjugações e em frases indefinidas. 4. Verbos: <u>imperfeito do subjuntivo</u> ; <u>mais que perfeito do subjuntivo</u> .	Diálogos; Música.	Organogramas; Propagandas; E-mail.		
3. O Tempo e a natureza	<u>Expressar agrado</u> , <u>desagrado</u> ; <u>convidar</u> , <u>estimular uma ação</u> .	5. verbos: <u>se+ imperfeito do subjuntivo</u> ; <u>haver na forma impersonal</u> ; <u>se + mais que perfeito - do subjuntivo</u> .	Previsão do tempo; Diálogos; Músicas.	Quadro meteorológico de jornal; Quadro de dicas; E-mail.		
4. Vida Económica	Fazer pedidos, sugerir; expressar convicção sobre algo.		Diálogos; Reportagens; Trechos de filmes.	Gráficos; Tabelas de índices, Panfletos (Propaganda e leitoral).		
5. Comércio e serviços	<u>Expressar a importância</u> ; <u>cobrar o prometido</u> .		Entrevistas; Reportagens.	Página da Internet (PROCON); Cartas ao leitor.		

BÁSICO II		Livro: Avenida Brasil II - lições 7 a 12			Materiais desenvolvidos pelo PFE	
Tópico(s)	Funções comunicativas	Aspectos linguísticos	Gêneros textuais: Compreensão e produção oral	Gêneros Textuais: Leitura e Produção textual		
7. Corpo	Descrever pessoas e coisas; <u>expressar</u> gostos; falar sobre a saúde; caracterizar pessoas; <u>expressar</u> simpatia.	Verbo: <u>ver</u> , <u>ter</u> que; adjetivos: superlativo absoluto plural. Verbo: <u>ver</u> , <u>ter</u> que; adjetivos: superlativo absoluto plural.	Propaganda.	Bula de medicamentos; Prescrição médica.		
8. Trabalho	Dar opiniões; <u>Tomar</u> partido; <u>Confirmar</u> ; <u>contradizer</u> ; <u>definir</u> .	Verbo: <u>pretérito imperfeito</u> . Uso: <u>rotinas</u> , <u>descrição de duas ações no passado</u> , <u>contraste pretérito perfeito e imperfeito</u> .	Reportagem.	Ânuncios de empregos; Legislação trabalhista; Reportagem.		
9. Ropa	Descrever algo; oferecer ajuda; <u>expressar</u> desejo, contentamento, <u>chamar</u> ida; <u>pedir</u> permissão; <u>expressar</u> preocupação e <u>aconselhar</u> .	Verbo: <u>pôr</u> , <u>vir</u> , <u>ir</u> + <u>vir</u> , <u>vestir</u> (-se); <u>finuro</u> do <u>pretérito</u> ; <u>finuro</u> do <u>presente</u> .	Propaganda.	Excerta de lojas.		
10. Vida em família	Descrever, <u>definir</u> parentesco; <u>desejar</u> felicidade, <u>sonhar</u> .	Verbo: <u>trazer</u> , <u>levar</u> + <u>trazer</u> , <u>saber</u> , <u>dizer</u> ; mais que <u>perfeito</u> composto e <u>simples</u> .	Reportagens.	Contivies.		
11. Turismo e ecologia	<u>Expressar</u> gostos, <u>preferências</u> , <u>expressar</u> certeza, <u>incerteza</u> , <u>possibilidade</u> , <u>esperança</u> , <u>preocupação</u> , <u>necessidade</u> ; <u>aconselhar</u> .	Verbo: <u>presente do subjuntivo</u> , <u>pronomes indefinidos</u> , <u>dupla negação</u> .	Propaganda.	Blogs; Reportagens; Anúncios de viagens.		
12. De Norte a Sul	Caracterizar, <u>descrever</u> algo; <u>comparar</u> ; <u>expressar</u> <u>simpatia</u> , <u>antipatia</u> .	Verbo: <u>voz passiva</u> ; <u>advérbios</u> , <u>pronomes indefinidos</u> .	Documentários.	Reportagens; Folder instrucional.		

BÁSICO I		Livro: Avenida Brasil – Lições 1 a 6		Materiais desenvolvidos pelo PPE	
Tópico(s)	Funções comunicativa(s)	Aspectos linguísticos	Gêneros textuais: compreensão e produção oral	Gêneros textuais: leitura e produção textual	
1. Conhecer pessoas (homens, nacionalidades, endereço, profissão, números).	-Cumprimentar; pedir e dar informações pessoais; anotar recados, soltar, despedir-se, comunicar-se em sala de aula.	Verbo: presente (- ar - er); substantivos (masculino e feminino); Pronomes possessivos (seu /sua); preposições : em + artigo).	Entrevista; Diálogos.	Formulários de dados pessoais; Página de Internet; E-mail.	
2. Encontrar (encontros com outras pessoas, atividades de lazer, horários).	-Apresentar alguém, propor, convidar; perguntar as horas; comunicar-se em sala de aula.	Verbo: ir, poder, ter; futuro imediato; pronomes demonstrativos.	Diálogos; Secretária eletrônica.	Programação Cultural; E-mail.	
3. Comer e beber (Restaurante, bar, convites, alimentação, a mesa).	-Propor, pedir informações, pedir alguma coisa; agradecer.	Verbo: - er + gostar de, estar ser + estar, preposições: de + artigo.	Filme (trecho); Música.	Propagandas; Cardápios; Bucantes publicitários; -Recetas.	
4. Hotel e cidade	-Expressar desejos, preferência, dúvida, confirmar algo, reclamar, perguntar por localização, direção; aconselhar, desaconselhar.	Pronomes interrogativos; imperativo.	Propaganda (hotéis); Documentário sobre cidades turísticas; Fazer uma reserva no balcão do hotel/pousada etc.	Panfletos; E-mail; Ficha de opinião; Mapas.	
5. Moradia	-Definir, identificar coisas; expressar contentamento e descontentamento; comparar; localizar.	Verbo: pretérito perfeito -er, -er, -ir, conjugação; mais menos, tão irregulares, preposições locais.	Entrevista.	Arquivos de jornal; Eucarte de imóveis; Orçamento para mobiliar a casa.	
6. Dia a dia	- Falar sobre atividades do dia-a-dia, retratando-as.	Verbo: pretérito perfeito (irregulares) Pronomes pessoais, lo.	Relatos em sala de aula.	Agenda; Crônica.	

O trabalho com leitura e produção textual e compreensão e produção oral, em todos os níveis, compreende as seguintes estratégias/operações:

a) *Compreensão* (leitura e compreensão oral): Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivos, em que registro, ou seja, identificar de que gênero discursivo se trata); Identificar informações específicas e a idéia geral de um texto; Fazer a distinção entre pontos principais e detalhes de apoio do texto; Relacionar tipografia, *layout*, imagens para compreender o propósito do texto; Reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto; Destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma idéia específica ou subjacente e interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente e compreender o fluxo natural da conversação.

b) *Produção* (escrita e oral): Expressar-se com adequação interacional e estratégica à situação de comunicação; Expressar suas atitudes, emoções e ponto de vista de acordo com a tarefa solicitada; Reescrever informações no mesmo estilo ou em estilo diferente; Expressar-se com adequação de pronúncia, entonação e ritmo e expressar-se com adequação lingüística.

Como já dissemos, os demais cursos oferecidos pelo PPE seguem o nivelamento dos cursos de referência, ou seja, caso o aluno tenha interesse em participar do curso de Conversação III, por exemplo, ele terá de apresentar um desempenho no teste de nivelamento equivalente ao nível Intermediário I. O quadro abaixo mostra como são feitas as equivalências dos cursos de referência e dos cursos complementares do PPE.

Quadro 5 – Demais cursos oferecidos pelo PPE e o nível de proficiência exigido

Demais cursos oferecidos pelo PPE:	Nivelamento exigido:
Curso Intensivo (240 horas)	Básico I
³⁸ Básico para falantes de espanhol (90 horas)	Básico II
Curso de Conversação I (30 horas)	Básico II
Curso de Conversação II (60 horas)	Intermediário I
Curso de Conversação III (60 horas)	Intermediário II
Curso de Compreensão I (30 horas)	Básico I
Curso de Compreensão II (30 horas)	Básico II
Curso de Compreensão III (30 horas)	Intermediário I
Projeto I (30 horas)	Básico I
Projeto II (30 horas)	Básico II
Projeto III (30 horas)	Intermediário I
Curso de Leitura e Produção de Texto (60 horas)	Intermediário I e Básico II (no caso de falantes de espanhol)
Curso de Cultura Brasileira (60 horas)	Intermediário I
Tópicos de Literatura Brasileira (60 horas)	Intermediário I
Avançado (curso oferecido a partir de 2007/01)	Intermediário II
Curso Preparatório Celpe-Bras (20 horas)	Não há nivelamento para este curso, embora seja recomendado para alunos a partir do nível Intermediário I

b) Elaboração do instrumento de avaliação

Para a elaboração do teste de nivelamento, procedemos aos seguintes passos: análise dos objetivos dos cursos; escolha dos textos e elaboração das tarefas; escolha do tópico da entrevista e elaboração das perguntas. Embora, em geral, testes de nivelamento sejam testes separados para

³⁸ Obs.: Todo falante de espanhol que não tem conhecimento do português deve ingressar neste nível.

cada nível, incluindo somente os conteúdos de um nível específico, nossa proposta aqui é apresentar um teste único para a distinção de quatro níveis diferentes. Pensamos que a qualidade do desempenho do candidato nas tarefas propostas poderá revelar o seu nível de proficiência no momento da matrícula nas diferentes habilidades testadas e, portanto, ser um indicador eficiente para o seu encaminhamento para o curso mais adequado. Como já dissemos, anteriormente, quando tratamos do construto de linguagem de exames de proficiência, no momento em que estabelecemos *a priori* o nível do aluno, estamos automaticamente definindo o que o aluno é capaz ou não de realizar no teste. Nesse caso, estaríamos prejudicando o critério de validade e confiabilidade, pois restringiríamos as possibilidades de uso da língua do aluno, limitando sua produção.

A proposta de um único teste de nivelamento também se justifica no sentido de que os gêneros discursivos e as estratégias envolvidas na compreensão e produção de textos são semelhantes em todos os níveis, sendo que as diferenças dizem respeito, principalmente, à qualidade do uso da linguagem para desempenhar essas tarefas e, evidentemente, ao conhecimento do sistema lingüístico (vocabulário e gramática) para desempenhá-las.

No intuito de ter mais subsídios para avaliar, decidimos elaborar dois instrumentos de nivelamento, para que se possa ter mais de uma ferramenta para a testagem preliminar e para que o PPE tenha mais de uma opção de teste no processo de matrículas, caso seja necessário, como explicitaremos na seção 5.2.

c) Testagem do instrumento de avaliação com alunos do PPE/UFRGS

É muito importante que haja uma testagem preliminar dos testes antes de sua real utilização a fim de localizarmos possíveis problemas nos instrumentos e verificar a validade do teste. A testagem dos dois instrumentos, elaborados neste trabalho, foi feita com 35 alunos dos cursos de referência do PPE (Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II) no segundo semestre de 2006. Esses alunos eram de diferentes nacionalidades, como é o perfil de alunos do PPE em geral. As idades dos participantes variavam entre 18 a 35 anos. Essa testagem ocorreu no mês de novembro, nos turnos da manhã e da tarde, de acordo com o horário dos cursos dos participantes. Duas professoras do PPE e uma aluna do Pós-Graduação em Letras, além da

pesquisadora, avaliaram oralmente os alunos. O quadro a seguir resume as informações dos participantes.

Quadro 6 – Alunos participantes da pesquisa

Nome	Nacionalidade	Curso (nível)	Ingresso no curso
1. Marcelo	Japonês	Básico I	Agosto
2. Mauro	Americano	Básico I	Agosto
3. Moacir	Neozelandês	Básico I	Agosto
4. Tomás	Canadense	Básico II	Setembro
5. Elza	Inglesa	Básico II	Setembro
6. Cláudia	Austríaca	Básico II	Setembro
7. Ana	Alemã	Básico II	Setembro
8. Sérgio	Islandês	Básico II	Setembro
9. Joana	Sueca	Básico II	Setembro
10. André	Alemão	Básico II	Agosto
11. Geraldo	Coreano	Básico II	Agosto
12. Pedro	Coreano	Básico II	Agosto
13. Nádia	Coreana	Básico II	Agosto
14. Neuza	Coreana	Básico II	Agosto
15. Adriana	Nigeriana	Básico II	Agosto
16. João	Coreano	Básico II	Agosto
17. Paula	Coreana	Básico II	Agosto
18. Carla	Coreana	Básico II	Agosto
19. Bruna	Alemã	Básico II	Setembro
20. Elton	Islandês	Básico II	Setembro
20. Álvaro	Nigeriano	Intermediário I	Agosto
21. Tiago	Japonês	Intermediário I	Agosto
22. Gustavo	Francês	Intermediário I	Agosto

Quadro 6 – Alunos participantes da pesquisa cont.

<i>Nome</i>	<i>Nacionalidade</i>	<i>Curso (nível)</i>	<i>Ingresso no curso</i>
24. Carlos	Nigeriano	Intermediário I	Agosto
25. Camila	Alemã	Intermediário I	Agosto
26. Magnólia	Coreana	Intermediário I	Agosto
27. Carolina	Nigeriana	Intermediário I	Agosto
28. Anita	Nigeriana	Intermediário I	Agosto
29. Tânia	Nigeriana	Intermediário I	Agosto
30. Francisco	Coreano	Intermediário I	Agosto
31. Catarina	Alemã	Intermediário II	Agosto
32. Lourdes	Coreana	Intermediário II	Agosto
33. Lígia	Coreana	Intermediário II	Agosto
34. Cristiane	Coreana	Intermediário II	Agosto
35. Jaqueline	Coreana	Intermediário II	Agosto

É importante salientar que o número de participantes da pesquisa não equivale ao número total de alunos dos cursos do PPE/UFRGS do segundo semestre de 2006. Alguns alunos já haviam viajado para o seu país de origem e outros não compareceram às aulas no dia do teste. Os alunos assinaram um termo de compromisso em participar da pesquisa (ver APÊNDICE A). Para garantir o sigilo de identidade dos participantes, foram usados codinomes para identificá-los durante o processo de análise dos dados.

Depois de concluída a testagem, foi solicitado aos alunos também uma avaliação dos instrumentos em relação à clareza das instruções, dificuldade do teste e interesse dos tópicos (ver APÊNDICE B), a fim de verificarmos a validade de face do teste.

d) Análise da testagem e reavaliação das categorias descritivas de cada nível

Para analisar os dados, procedemos aos seguintes passos:

- 1º) Correção dos testes escritos de acordo com as expectativas delineadas na grade de correção de cada instrumento e indicação de nível;
- 2º) Audição das entrevistas de acordo com as expectativas delineadas na grade de correção e verificação das anotações que foram feitas pelos entrevistadores durante o processo de testagem e indicação de nível aos alunos;
- 3º) Cruzamento dos dados da entrevista oral com os dados da parte escrita e indicação final de nível aos alunos.

e) Análise do desempenho dos alunos para avaliar a função diagnóstica do instrumento

Para avaliar a função diagnóstica do teste, utilizamos a análise de desempenho dos alunos indicados aos níveis Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II, no intuito de avaliar os pontos positivos e as dificuldades dos alunos. A partir desse diagnóstico, será possível auxiliar os professores do PPE na escolha de materiais didáticos de apoio a sua turma.

O próximo capítulo tratará da elaboração do teste, esclarecendo o que cada tarefa visa a avaliar em termos de uso da linguagem e de conteúdos de cada curso e, por fim, descreverá a testagem dos instrumentos de avaliação através da análise do desempenho dos alunos.

5. A ELABORAÇÃO DO TESTE DE NIVELAMENTO E SUA TESTAGEM

Neste capítulo, trataremos da elaboração do teste de nivelamento, apresentando as funções exigidas como ponto de corte para cada nível e como elas foram incluídas no instrumento de avaliação. Descreveremos as tarefas do teste, especificando o que cada questão pretende avaliar em termos de leitura e produção escrita e de compreensão e produção oral. Em seguida, apresentaremos o desempenho dos alunos que participaram da testagem piloto do teste

de nivelamento, descrevendo as características principais dos níveis Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II.

5.1 Critérios para a construção do instrumento de avaliação

De acordo com a descrição dos cursos Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II, conforme as tabelas apresentadas na seção 4.4a, procedemos à delimitação dos principais fatores que diferenciam esses níveis, ou seja, os elementos que poderão ser usados pelo professor/avaliador para indicar o curso mais adequado para o aluno de acordo com o desempenho deste nas tarefas propostas. Sendo assim, a descrição das funções avaliadas na grade de correção, que acompanha o instrumento de avaliação, foi organizada em função do perfil de aluno esperado em cada nível.

O instrumento de avaliação que propomos é composto por duas partes: parte escrita (leitura e produção escrita) e parte oral (compreensão e produção oral). Em se tratando da primeira parte do teste, cujo objetivo é avaliar compreensão e produção escrita, o aluno deverá ser capaz de identificar informações específicas e a idéia geral do texto, respondendo adequadamente às tarefas de leitura propostas no teste; ser capaz de fazer relações entre as informações apresentadas no texto e a sua vida e, no que tange à produção textual, produzir um pequeno texto, adequando-se ao interlocutor e ao propósito especificado em cada tarefa.

Na entrevista, aplicada após a parte escrita³⁹, o aluno deverá ser capaz de compreender as perguntas feitas pelo entrevistador e responder a elas de forma coerente com o seu nível, demonstrando conhecimento sobre os tópicos da entrevista (informações pessoais, trabalho ou viagens).

A seguir, apresentamos e discutimos os instrumentos de avaliação propostos, tratando mais detalhadamente das exigências de suas tarefas.

³⁹ Geralmente, a avaliação oral é um momento de tensão para alunos, por isso optamos pela parte escrita ser a primeira etapa do teste. Além disso, ao responder às tarefas de leitura e produção textual, o aluno já pode se familiarizar com as funções exigidas no teste antes de interagir face-a-face com o avaliador.

5.2 Elaboração do teste

A etapa inicial foi estabelecer quais eram os aspectos mais relevantes para a construção do teste. Procuramos contemplar as principais funções trabalhadas em cada nível, tendo em vista a integração das quatro habilidades (leitura, produção oral, escrita e compreensão oral) para a elaboração das tarefas de leitura e produção escrita e para as questões da entrevista.

O teste aqui elaborado foi discutido com outros professores (do mesmo curso) no intuito de verificarmos possíveis inadequações relativas ao seu conteúdo e à sua abordagem. Também foi discutida, com um maior número de professores da área, a relevância de alguns critérios de avaliação propostos na grade de correção, que servirá de orientação para a avaliação dos professores. Como já afirmamos anteriormente, os resultados do teste poderão servir de diagnóstico das dificuldades dos alunos, proporcionando ao professor subsídios para um planejamento mais adequado de suas aulas de acordo com o perfil de seu grupo.

Foram elaborados dois instrumentos para o nivelamento do PPE, sendo que cada instrumento apresenta um tema diferente. Nosso objetivo, ao propor dois instrumentos para o nivelamento do PPE, é proporcionar ao professor a escolha do assunto com o qual o candidato tenha mais afinidade, isto é, permitir ao candidato mais facilidade para se expressar. Também, por uma questão prática, pensamos que ter à disposição dois instrumentos não torna tão repetitiva a testagem para os alunos, caso alguns deles queiram fazer novamente o nivelamento para ingressar nos cursos do PPE em outro semestre.

A seguir, apresentamos de forma detalhada as tarefas elaboradas para o teste escrito e, após, para a entrevista em ambos os instrumentos.

5.2.1 O teste escrito

Cada instrumento do teste escrito é composto por tarefas que visam a avaliar o desempenho do aluno com relação à leitura e produção textual. A definição de tarefa é discutida por diversos teóricos da área de LE/L2 (SKEHAN, 1998; NUNAN, 1989; dentre outros), sendo que a maioria desses autores define tarefa com sendo uma atividade através da qual o aluno deverá usar a língua para atingir um determinado objetivo. Para o desenvolvimento das tarefas

do teste de nivelamento apresentado neste trabalho, utilizaremos a definição de Bachman e Palmer (1996, p.44)⁴⁰ e de Schlatter, et al (2003, p.05) que seguem abaixo, respectivamente:

A tarefa é uma atividade que envolve os indivíduos no uso da linguagem para alcançar um determinado objetivo, em uma determinada situação.

Fundamentalmente, a tarefa é um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito social.

Assim, ao desempenhar uma tarefa, o aluno deve observar diversas questões que ultrapassam o conhecimento formal da linguagem. Em um teste que quer avaliar o uso da língua é fundamental que se explicita a situação de uso em foco, como afirma Douglas (2000 p.46):

Para se comunicar, o usuário da linguagem tem de saber o que está acontecendo, onde ele ou ela está, com quem ele ou ela está se comunicando, qual é o seu papel e qual o tópico da situação comunicativa. Em relação à testagem de propósitos específicos da linguagem, nós devemos ter cuidado para garantir que a situação comunicativa, que é o objetivo da tarefa, esteja bem clara no teste⁴¹.

Além disso, de acordo com Douglas e Selinker (1985 apud Douglas, 2000, p.46) há três principais abordagens através das quais os alunos podem responder a tarefas⁴²:

⁴⁰ A versão original em inglês é: “We define a language task as an activity that involves individuals in using language for the purpose of achieving a particular goal or objective in a particular situation”.

⁴¹ A versão original em inglês é: In order to communicate, a language user has to know what is going on, where he or she is, who he or she is communicating with, what his or her role is, what the topic is. In specific purpose language testing, we must be careful to ensure that the intended discourse domain, that of the target language use situation, is well signaled in the test.

⁴² A versão original é: “[...] (1) They will engage a discourse domain that already exists in their background knowledge if they recognize a sufficient number of cues in the context; (2) they will create a temporary domain to deal with a novel situation, based on whatever background knowledge they can bring to bear in interpreting the situation or (3) they will flounder, unable to make sense of a context that provides insufficient or ambiguous information for interpretation”.

(1) Eles se engajarão no domínio de discurso que já existe em seu *background* se eles reconhecerem um número suficiente de pistas no contexto; (2) eles criarão um domínio provisório para lidar com a situação nova, baseado em qualquer *background* que eles possam acionar para interpretar a situação ou (3) eles se confundirão, sendo incapazes de dar sentido ao contexto, que fornece informações insuficientes ou ambíguas para interpretação.

Por isso, é importante que deixemos claro na tarefa o que estamos exigindo do aluno em termos de uso da língua. No entanto, deixar a tarefa inteligível à leitura do aluno não é tão simples quanto parece. Embora saibamos que é importantíssimo prestar atenção às instruções das atividades e ao seu *layout*, somente a partir da produção do aluno, em resposta à tarefa, é que o professor saberá se a sua proposta estava clara ou não. Por isso, é de extrema importância que haja a pré-testagem⁴³ das tarefas de um teste para que se possa avaliar a compreensão dos alunos quanto às instruções. A partir da pré-testagem de nosso teste, também podemos inferir qual foi o grau de dificuldade dos alunos, afinal, se a maioria não conseguir responder a uma determinada tarefa, deveremos refletir se são os alunos que não estão aptos a responder a ela ou se a sua instrução não está clara. Ou, ainda, se ambas as questões são o motivo pelo qual os alunos não conseguiram realizá-la. Tomemos o teste de nivelamento elaborado neste trabalho como um exemplo para essa questão. Se os alunos de nível Intermediário (principalmente Intermediário II) não forem capazes de responder às tarefas propostas em nosso teste, teremos de repensá-las, pois esses alunos deveriam ser os mais aptos a responderem a todo o teste, conforme o planejamento dos cursos do PPE.

Outro ponto a ser salientado sobre a elaboração das tarefas que integram leitura e produção textual é que sempre devemos levar em consideração as possibilidades de uso do texto-base selecionado para leitura (reportagem, guia de notícias, etc.) para elaborar tarefas coerentes com seu propósito. Queremos dizer com isso que um texto não deve servir apenas de pretexto para testar vocabulário e itens gramaticais, mas deve demandar o uso de recursos lingüísticos para produzir sentido (seja na compreensão ou na produção).

⁴³ Em contexto de sala de aula, as tarefas de um instrumento avaliativo são elaboradas de acordo com as atividades desenvolvidas nas aulas e, portanto, não há necessidade de pré-testagem, já que o professor conhece o perfil da turma e tem expectativas quanto ao seu desempenho.

Considerando, portanto, o construto de uso de linguagem dos cursos Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II, e os conteúdos desenvolvidos nos diferentes níveis, entendemos que o uso de tarefas que exijam a leitura e a produção de texto em situações de comunicação que demandam o uso de recursos lingüísticos para *apresentar a si e aos outros (dizer o nome, nacionalidade, profissão, falar sobre a família, etc.); falar sobre atividades do cotidiano (atividades que faz e que gosta de fazer, lazer etc.); falar sobre ações futuras (planos); narrar o que fez 'ontem' (no passado); falar sobre rotinas do passado (descrever ações, pessoas, ambientes, etc.); expressar preocupação e aconselhar e fazer suposições, dizendo o que faria na situação hipotética* sejam a forma mais válida para o nivelamento de nossos alunos, conforme apontamos na seção 4.4 a. Essas funções demandarão o uso de determinado léxico e estruturas gramaticais e poderão ser testadas em situações de uso que envolvem a leitura, a produção de texto escrito, a compreensão e a produção oral em gêneros discursivos relevantes, como veremos a seguir.

Descrevemos, a seguir, as tarefas dos instrumentos I e II da proposta de teste de nivelamento⁴⁴ para o PPE da UFRGS.

a) Instrumento I - Empregos

A temática que contextualiza as tarefas do Instrumento I está relacionada ao *mundo do trabalho*. Escolhemos este tema, pois pensamos que esse assunto é de interesse da maioria dos alunos, visto que muitos deles já têm experiência profissional e/ou têm o objetivo de trabalhar com a língua portuguesa no seu país ou no Brasil. Além de eles poderem participar dessa situação comunicativa, este é um assunto com o qual eles se depararão em suas vidas, ou seja, há uma relação entre a tarefa proposta no teste e a *TLU* (BACHMAN E PALMER, 1996), conferindo autenticidade ao teste.

O Instrumento I (APÊNDICE C) é dividido em quatro tarefas: uma tarefa de leitura e três tarefas que integram leitura e produção textual. A primeira tarefa tem como objetivo verificar se o aluno consegue identificar a idéia principal de cada parágrafo do texto, ou seja, se o aluno é capaz de distinguir as informações principais e os temas secundários do texto. Na segunda tarefa, o aluno deve relacionar as informações que o texto apresenta sobre as características de

⁴⁴ O teste de nivelamento completo encontra-se em Apêndice (APÊNDICE C, Instrumento I e APÊNDICE D Instrumento II).

um bom candidato à vaga oferecida pela empresa *Deloitte* e transformá-las em conselhos para um suposto amigo que queira trabalhar nessa empresa. Abaixo seguem as duas primeiras tarefas do Instrumento I:

1. *Relacione os tópicos abaixo com os parágrafos do texto que melhor contextualizam as situações citadas, indicando o número (1,2,3 e 4) do parágrafo. Atenção: pode ter mais de um parágrafo para cada resposta.*

a) Etapas do processo seletivo da Deloitte.

Resposta: _____

b) Características dos candidatos aprovados

Resposta: _____

c) Vagas de emprego em várias empresas

Resposta: _____

2. *Com base no texto de Lúcia Ritzel e nos depoimentos dos 4 candidatos, dê alguns conselhos para um amigo seu que quer trabalhar na Deloitte. Escreva, no mínimo, dois conselhos.*

Resposta: _____

A terceira tarefa exige que o aluno se posicione como um dos organizadores do processo seletivo da empresa e diga que tipo de seleção faria para escolher seus candidatos. Para isso, o aluno também deve compreender como funcionam as etapas do processo seletivo da *Deloitte* e como os candidatos foram escolhidos pela empresa da reportagem e expressar uma situação hipotética, de acordo com a tarefa abaixo:

3. *Se você fosse o organizador do processo seletivo da Deloitte, como você escolheria os candidatos?*

Resposta: _____

Com relação à última tarefa, o aluno deve assumir o papel de um candidato a uma vaga na empresa Deloitte e escrever um e-mail a essa empresa, falando sobre seus pontos positivos, contando suas experiências anteriores e dizendo por que deveria trabalhar lá, como podemos ver abaixo.

4. Imagine que você queira trabalhar na Deloitte. Com base no texto de Lúcia Ritzel e nos depoimentos dos 4 candidatos, escreva um e-mail para a empresa, apresentando-se, dizendo qual é a sua formação, em que você já trabalhou (descrevendo, brevemente, o que você fazia), seus pontos positivos (qualidades) e porque você quer trabalhar lá (por que a empresa deve contratar você). Não ultrapasse as margens do quadro abaixo.

Através das tarefas acima, tivemos como objetivo avaliar o desempenho do aluno nos seguintes aspectos:

Leitura: Reconhecer a situação de comunicação (quem fala para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo e em que registro);
 Identificar a idéia principal do texto; Localizar informações específicas
 Fazer a distinção ente pontos principais e detalhes de apoio; Relacionar a tipografia, *layout* e imagens para compreender o propósito do texto;
 Destacar os pontos relevantes para resumir o texto (uma idéia específica ou subjacente).

Produção escrita: Escrever um e-mail direcionado à empresa Deloitte;
 Apresentar-se; Narrar experiências anteriores para argumentar e convencer o interlocutor; Dizer o que faria em uma situação hipotética.

b) Instrumento II -Turismo

O tema do Instrumento II (APÊNDICE D) é relacionado a turismo. Escolhemos este tema também pela provável familiaridade dos alunos com o assunto, no passado e no futuro, o

que confere maior autenticidade à tarefa. Esse instrumento está dividido em três tarefas: uma tarefa de leitura e duas tarefas que integram leitura e produção textual.

Na primeira tarefa, os alunos devem completar o quadro com o perfil do turista da Ilha do Mel, sendo que o objetivo é verificar a compreensão dos alunos das características apresentadas no texto-reportagem sobre possíveis perfis de pessoas que viajariam à Ilha do Mel de acordo com as atividades possíveis de se fazer lá: surfar, fazer trilhas, rapel, etc. e do estilo de vida na Ilha. O objetivo da segunda tarefa é verificar se o aluno relaciona o seu próprio perfil com o perfil identificado no texto. Abaixo seguem as tarefas 1 e 2 do Instrumento II.

1) Preencha o quadro abaixo com as características dos turistas da Ilha do Mel mencionadas na reportagem sobre a Ilha do Mel da revista Isto É.

<i>Perfil do turista da Ilha do Mel:</i>
<i>1- Ser jovem</i>
<i>2-</i>
<i>3-</i>
<i>4-</i>
<i>5-</i>

2) Você tem o perfil adequado para viajar à Ilha do Mel? Justifique.

A última tarefa, a escrita de um e-mail, solicita ao aluno que ele assuma o papel de um turista da Ilha do Mel e conte a um amigo o que fez lá durante a sua viagem e o que faria se tivesse tido mais tempo na ilha. Sabendo que seu interlocutor é um amigo que gosta desse tipo

de viagem, o autor do texto deverá dar dicas de viagem a essa pessoa de acordo com as informações da reportagem, conforme segue o texto abaixo:

*3. Imagine que você **viagrou** para a Ilha do Mel e ficou lá por 3 dias. Você tem um amigo que adora fazer ecoturismo e que quer visitar a Ilha do Mel. Com base nas informações da reportagem, escreva um e-mail para seu amigo contando:*

- o que você fez lá (descreva suas atividades e o clima)*
- sua opinião sobre a ilha*
- o que você faria se tivesse mais tempo na ilha.*
- Não se esqueça de incluir algumas dicas de viagem. (Não ultrapasse as margens do quadro abaixo).*

Os aspectos avaliados nas tarefas do Instrumento II, assim como no Instrumento I, são:

Leitura: Reconhecer a situação de comunicação (quem fala para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo e em que registro);
 Identificar a idéia principal do texto; Localizar informações específicas
 Fazer a distinção ente pontos principais e detalhes de apoio; Relacionar a tipografia, *layout* e imagens para compreender o propósito do texto;
 Destacar os pontos relevantes para resumir o texto (uma idéia específica ou subjacente).

Produção textual: Justificar (argumentar); Dar dicas (conselhos); Contar (narrar); Dizer o que faria em uma situação hipotética.

Para realizar as tarefas em ambos os instrumentos, o aluno deverá articular as informações do texto- base (reportagem) para a elaboração de outro gênero textual (e-mail para

empresa/ ou e-mail para um amigo), assumindo um papel⁴⁵ para cumprir o propósito da tarefa (convencer a empresa de que tem o perfil adequado à vaga, no Instrumento I, ou contar ao amigo sobre sua viagem, incentivando esse amigo a conhecer a ilha no Instrumento II). De certa forma, estamos medindo as mesmas habilidades, pois, em ambos os instrumentos, os alunos têm de assumir diferentes papéis para responder às tarefas, levando-se em conta as mesmas funções.

Considerando que os instrumentos foram construídos com base nas mesmas funções e tipo de tarefas, pressupomos que eles testam as mesmas habilidades de forma semelhante embora os temas sejam diferentes. Tomamos o cuidado de selecionar textos de aproximadamente a mesma extensão e que apresentassem um léxico de uso cotidiano⁴⁶.

Para a escolha do tema do teste, o avaliador deverá perguntar ao estudante qual o assunto de sua preferência, turismo ou emprego. Caso o aluno não tenha preferência, o professor pode observar o questionário de dados pessoais preenchido pelo aluno para a matrícula e, segundo as informações do candidato, escolher o tema do teste: se o estudante é muito jovem, indica-se o Instrumento II, que trata sobre turismo. Já se o estudante tem experiência profissional, o professor poderá selecionar o Instrumento I para a parte escrita.

5.2.2 A entrevista como instrumento avaliativo

O uso da entrevista como instrumento de avaliação já recebeu diversas críticas (LAZARATON, 2002; BACHMAN E SAVIGNON, 1986; SHOAMY, 1988, dentre outros), no entanto ainda é uma das ferramentas mais utilizadas em exames de proficiência⁴⁷ de larga escala e em testes de rendimento em sala de aula. Embora o formato (entrevistador-entrevistado) apresentado não seja idealmente o de uma conversa cotidiana, como se anseia em grande parte dos instrumentos avaliativos que têm como orientação a abordagem comunicativa, sabemos que a entrevista pode ser mais próxima de uma situação autêntica, dependendo da forma como ela é

⁴⁵ Bakhtin (1992) apresenta, no seu conceito de gênero, a necessidade de um interlocutor, uma situação e um propósito para a construção dos enunciados.

⁴⁶ Para verificarmos se os instrumentos são equivalentes poderíamos testá-los com os mesmos alunos. Isso não foi feito sistematicamente neste trabalho embora os dados apontem para resultados similares, como veremos mais adiante.

⁴⁷ O uso da entrevista como instrumento de avaliação oral ganhou notoriedade principalmente quando o Conselho Americano para o ensino de Línguas Estrangeiras (ACTFL – American Council on the Teaching of Foreign Languages) começou a utilizá-la para avaliar a proficiência em LE em instituições americanas.

encaminhada, principalmente, pelo entrevistador. Além disso, a entrevista é utilizada em diversos contextos de avaliação da oralidade devido a sua praticidade, pois não demanda, de um professor experiente e conhecedor dos critérios de avaliação, mais do que alguns minutos para que se faça uma avaliação holística do desempenho de um aluno. Assim, escolhemos a entrevista como uma das ferramentas utilizadas pelo professor para avaliação de desempenho oral dos alunos no teste de nivelamento para o PPE/UFRGS.

As perguntas da entrevista do teste de nivelamento para o PPE foram organizadas de modo a espelharem as mesmas funções exigidas no teste escrito. Para tanto, elaboramos perguntas que estivessem relacionadas às temáticas dos instrumentos I e II. Para o assunto sobre empregos, selecionamos um depoimento de um candidato à vaga na empresa Deloitte do jornal Zero-Hora de Setembro de 2004 (ver ANEXO 1), que faz parte da reportagem que serviu de base para o teste escrito do Instrumento I. Em relação ao tema turismo, selecionamos duas figuras da revista Ecoturismo ano II (ver ANEXO 2), fonte esta também utilizada para a seleção da reportagem apresentada no Instrumento II. A função do texto (figuras ou pequenos textos) na entrevista é de apresentar um tópico para provocar a produção oral do candidato. Por isso, um fator importante na escolha de um texto para a entrevista é o seu tamanho, visto que ele não deve ser muito longo para não tomar muito tempo do aluno em sua leitura, já que não é esse o objetivo principal. O *layout* também deve ser levado em conta quando tratamos de um texto que vai servir para provocar uma produção oral. De acordo com o título, fotos, ilustrações, diagramas etc. o aluno já pode inferir muitas informações sobre o assunto a ser discutido, realizando assim uma pré-leitura.

Por fim, outro critério importante a ser levado em conta pelo avaliador é o tempo de duração da entrevista. Em relação a isso, Hughes (1989) diz que para um teste de nivelamento, podem-se obter informações suficientes em uma entrevista de cerca de 10 minutos. Seguindo essa orientação, organizamos a entrevista do teste de nivelamento para o PPE da seguinte forma: cerca de 5 minutos para o entrevistador fazer perguntas sobre informações pessoais do aluno e cerca de 5 minutos para perguntas relacionadas ao tema da entrevista. A orientação para a escolha do tópico da entrevista (emprego ou turismo) é de que o avaliador selecione o assunto de acordo com o interesse do aluno, assim como no teste escrito, pois o importante é que este tenha interesse em interagir com o entrevistador sobre o tema, sentindo-se à vontade. A seguir, temos os exemplos de perguntas da entrevista do teste de nivelamento proposto. Os números

sublinhados nas perguntas (segunda parte da entrevista) indicam que o professor deverá dar mais atenção àquelas perguntas para avaliar a produção do aluno em relação às funções exigidas no teste.

TEMÁTICA – EMPREGOS (Instrumento I)

Primeira parte: Informações Pessoais (5 minutos)

1. *Qual é o seu nome?*
2. *De onde você é?*
3. *Qual a sua profissão? O que você faz?*
4. *Há quanto tempo você está no Brasil?/O que você vai fazer aqui no Brasil?*
5. *Por que decidiu estudar português? (talvez já tenha sido respondida na questão anterior).*
6. *Como foi a viagem para cá?*
7. *O que você geralmente faz nos fins de semana no seu país?*
8. *O que você fez no último fim de semana aqui no Brasil?*

SEGUNDA PARTE (5 minutos)

Professor: “Agora vamos falar um pouco sobre trabalho. Leia os depoimentos (entregar a figura) e diga se você concorda ou não com eles”. “Eles estão falando sobre como conseguir um emprego – processos seletivos”.

09- Você concorda com o que eles dizem? Por quê?

10- No seu país, como são os processos seletivos para empregos? Você já participou de algum? Como foi?

11. Qual foi o seu primeiro emprego? O que você fazia?

12. Quando você era criança, qual era a profissão que você queria seguir/ o que você queria ser (profissão)?

13. O que você considera ser um bom emprego? Por quê?

14. Há diferenças entre o trabalho de homens e mulheres no seu país? Quais? O que você acha disso?

15. Professor: Ver cartão com **roleplay**⁴⁸ - objetivo: aluno dar conselhos, utilizando o presente do subjuntivo). Professor entrega o cartão e pede que o aluno leia as instruções. Após alguns minutos, o professor diz: “Então, eu vou ser o seu amigo e você vai me dar alguns conselhos, utilizando uma dessas expressões: é bom que, sugiro que, não acho que. Não precisa ser nessa ordem, ok?”.

*Obs: Se o professor já tem certeza que o aluno é nível Básico I, a entrevista deve ser encerrada na primeira parte (informações pessoais). Caso o professor tenha certeza que o aluno é nível básico II, a entrevista deve ser finalizada na questão anterior ao roleplay).

16. O que você faria se pudesse escolher um emprego no Brasil?

17. Você moraria no Brasil (com sua família), se pudesse trabalhar aqui? Por quê?

TEMÁTICA- TURISMO (Instrumento II)

Primeira parte: Informações Pessoais (5 minutos)

1. Qual é o seu nome?

2. De onde você é?

3. Qual a sua profissão? O que você faz?

4. Há quanto tempo você está no Brasil?/ O que você vai fazer aqui no Brasil?

5. Por que decidiu estudar português? (talvez já tenha sido respondida na questão anterior)

6. Como foi a viagem para cá?

7. O que você geralmente faz nos fins de semana no seu país?

8. O que você fez no último fim de semana aqui no Brasil?

SEGUNDA PARTE (5 minutos)

Professor: “Agora vamos falar um pouco sobre turismo” (mostrar as figuras para o aluno)

9. Você já ouviu falar nessas praias? Como você soube delas? O que te contaram/ leste sobre elas?

10. Você gosta de fazer turismo em lugares assim? Por quê?

⁴⁸ A atividade de roleplay está no APÊNDICE E

11. *Que lugares (fora do seu país) você já visitou? Poderia falar um pouco sobre eles?*

12. *Quando você era criança, sua família costumava viajar junta? O que vocês faziam nas férias?*

13. *Quais as principais diferenças entre a sua cidade (no seu país) e Porto Alegre? De que forma são diferentes?*

14. *Você tem planos para viajar pelo Brasil? Para onde? Quando? Com quem?*

15. *Professor: Ver cartão com **roleplay**⁴⁹ -objetivo: aluno dar conselhos, utilizando o presente do subjuntivo). Professor entrega o cartão e pede que o aluno leia as instruções. Após alguns minutos, o professor diz: “Então, eu vou ser o seu amigo e você vai me dar alguns conselhos, utilizando uma dessas expressões: é bom que, sugiro que, não acho que. Não precisa ser nessa ordem, ok?”.*

**Obs: Se o professor já tem certeza que o aluno é nível Básico I, a entrevista deve ser encerrada na primeira parte (informações pessoais). Caso o professor tenha certeza que o aluno é nível básico II, a entrevista deve ser finalizada na questão 12*

16. *Se você ganhasse uma viagem de uma semana com tudo pago no Brasil, para qual destes dois lugares você preferiria ir? (FN ou Camboriú) Justifique.*

17. *Que lugares você visitaria se ganhasse uma viagem para outro país? Por quê?*

É importante que o entrevistador-avaliador esteja ciente de como a entrevista deverá ser encaminhada para que sua interação com o aluno torne-se a mais natural possível. As orientações aos professores sobre a aplicação do teste, incluindo o tempo em que os alunos podem realizar a parte escrita e a duração da entrevista, encontram-se no APÊNDICE F.

5.3 As grades de correção

A tendência geral dos professores que não contam com uma grade de correção formada por critérios claros e explícitos para ser periodicamente consultada durante o processo avaliativo é serem bastante subjetivos quanto aos critérios ao avaliarem alunos em testes de língua

⁴⁹ A atividade de roleplay está no APÊNDICE E

(MACNAMARA,1996; WEIGLE 2002). Isso ocorre mesmo que se tenha por consenso (entre avaliadores experientes) o que será exigido do candidato. Por isso, é de extrema importância que haja um instrumento norteador para os professores durante o processo de avaliação. Além disso, o treinamento para o uso da grade é fundamental, pois, mesmo de posse da grade, cada professor/avaliador poderá ter uma interpretação diferente em relação aos descritores de níveis de proficiência da grade e dos critérios de correção, tais como o significado de *frequentes inadequações ou raras inadequações* em um texto. É fundamental, portanto, que se utilizem amostras de desempenho de alunos como exemplo do que representa cada categoria descritiva na grade de correção.

Para o teste apresentado neste trabalho, elaboramos duas grades de avaliação, baseando-nos nos objetivos de cada nível e destacando as habilidades que o aluno deve apresentar para ser considerado apto a um dos níveis dos cursos do PPE. Nas grades de correção, leitura e produção escrita e compreensão e produção oral, estabelecemos o perfil dos alunos de cada nível de acordo com as expectativas do curso e das restrições das tarefas de leitura e produção escrita e do desempenho oral do aluno na entrevista. A indicação à esquerda na parte superior das grades representa a hierarquia dos aspectos a serem considerados pelo professor para nivelar o desempenho do aluno. Como podemos observar, o ponto inicial a ser levado em conta pelo avaliador diz respeito ao cumprimento da tarefa na grade de leitura e produção escrita, e à compreensão e produção na grade de avaliação oral. Cumprir a tarefa, de modo geral, significa responder de forma adequada às exigências da situação comunicativa: adequação ao interlocutor e seleção de informações adequadas do texto base para cumprir o propósito da tarefa de acordo com as funções avaliadas. As funções avaliadas no teste estão localizadas na parte inferior da grade, para que o professor –avaliador lembre-se delas ao avaliar o desempenho do aluno.

No tocante às tarefas que avaliam principalmente a habilidade de leitura, consideraremos como cumprimento da tarefa a seleção adequada de informações do texto base. Em relação à compreensão e produção oral, o aluno deverá responder as perguntas do professor de forma coerente de acordo com as funções explicitadas na grade, podendo solicitar ajuda para alguma pergunta durante sua interação. O segundo item da grade diz respeito aos critérios de consistência e coesão textual. Em relação a esses critérios, utilizaremos o conceito de coerência de Koch e Travaglia (2002) e o conceito de Charolles (1987 apud Koch e Travaglia, 2002) de coesão, os quais seguem abaixo respectivamente:

A coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois como um princípio de interpretabilidade do texto. Assim, ela pode ser ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto (que o interpreta para compreendê-lo) tem para calcular o seu sentido.

A coesão se refere às relações de identidade, de inclusão ou de associação entre os constituintes de enunciados, que são as relações entre elementos do texto que podem ser resolvidas em termos de igualdade ou diferença [...]

Os elementos acima citados, coerência e coesão, são difíceis de serem delimitados, visto que um influencia o outro. Na grade de correção do teste, entretanto, optamos por denominar coerência como consistência, o que também estaria relacionado ao conceito de coesão. Devido a uma questão didática, deixamos o quesito coesão explícito na grade de avaliação, para que os professores possam ter mais uma referência para a análise dos textos.

A seguir, apresentamos as grades de correção do teste.

Quadro 7 - Grade de correção: compreensão e produção oral.

INSTRUMENTOS I e II: Compreensão e produção oral.

	Intermediário II	Intermediário I	Básico II	Básico I
FUNÇÕES COMUNICATIVAS: (compreensão e produção)	Responde as perguntas em relação a todas as funções. Raramente solicita ajuda para alguma pergunta.	Responde as perguntas em relação a todas as funções, podendo solicitar ajuda para algumas perguntas (por exemplo, o depoimento sobre empregos do instrumento I). Responde com um pouco de dificuldade as perguntas em relação às funções 6 e 7 (uso do subjuntivo).	Responde as perguntas em relação às funções 1, 2, 3 e 4. Solicita ajuda para algumas perguntas (por exemplo, não compreende o depoimento sobre empregos do instrum. I), exigindo esforço por parte do avaliador. Algumas vezes não compreende a explicação do professor (responde outra coisa).	Não compreende ou apresenta muita dificuldade para responder as perguntas relativas às funções 1, 2, 3 e 4, exigindo um grande esforço do avaliador.
COMPREENSÃO INTERACIONAL E FLUÊNCIA	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo para a conversa. Apresenta fluência muito boa.	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Apresenta boa fluência.	Pode-se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa. Pausas e hesitações frequentes para responder a maioria das perguntas.	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador. Pausas e hesitações muito frequentes.
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL E LEXICAL	Usa as estruturas gramaticais e o léxico relacionados a todas as funções. Apresenta poucas inadequações nas funções 4 e 5 (principalmente na distinção entre o pretérito perfeito e imperfeito) e algumas nas funções 6 e 7 (uso do subjuntivo).	Usa as estruturas gramaticais e o léxico relacionados a todas as funções. Apresenta algumas inadequações em relação às funções 4 e 5 e várias inadequações nas funções 6 e 7. Pode apresentar ainda algumas inadequações com relação às funções 2 e 3. Apresenta mais oscilação na adequação das estruturas	Usa as estruturas gramaticais e o léxico relacionados às funções 1, 2, 3 e 4, podendo apresentar algumas inadequações. Apresenta frequentes inadequações em relação às funções 4 e 5. Quando responde às funções 6 e 7, também apresenta frequentes inadequações.	Apresenta muitas inadequações lexicais e gramaticais em relação a todas as funções.

***Funções avaliadas no teste: 1.** Apresentar a si e aos outros (dizer o nome, nacionalidade, profissão, falar sobre a família, etc). **2.** Falar sobre atividades do cotidiano (atividades que faz e que gosta de fazer, lazer etc.); **3.** Falar sobre ações futuras (planos); **4.** Narrar o que fez 'ontem' (no passado); **5.** Falar sobre rotinas do passado (descrever ações, pessoas, ambientes etc.); **6.** Expressar preocupação e aconselhar; **7.** Fazer suposições, dizendo o que faria na situação hipotética.

Quadro 8 : Grade avaliativa dos instrumentos I e II de nívelamento do PPE.

Leia-se ↘	GRADE AVALIATIVA DO INSTRUMENTO I e II: Compreensão e produção escrita		
	INTERMEDIÁRIO II	INTERMEDIÁRIO I	BÁSICO II
CUMPRIMENTO DA TAREFA (RESPOSTAS + FUNÇÕES + SOLICITADAS)	Cumprir todas as tarefas, desempenhando as funções requisitadas por elas.	Cumprir todas as tarefas, desempenhando as funções requisitadas por elas.	Cumprir <u>parcialmente</u> as tarefas. Não <u>cumprir</u> as tarefas.
CONSISTÊNCIA (uso de informações) e ORGANIZAÇÃO COESIVA	Apresenta um texto consistente (com muitas informações) e coeso.	Apresenta um texto consistente e coeso. Pode apresentar algumas frases fragmentadas.	Apresenta um texto pouco desenvolvido e coeso. Instrumento I → <u>relata</u> , brevemente, as experiências em outras empresas. Instrumento II → <u>relata</u> , brevemente, o que fez na Ilha do Mel, podendo copiar alguns trechos da reportagem.
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	Apresenta algumas inadequações gramaticais com relação às funções 4 e 5, principalmente, na distinção de uso entre elas. Apresenta vocabulário amplo e variado.	Apresenta inadequações gramaticais, principalmente, em relação às funções 4 e 5 Apresenta vocabulário suficiente para desempenhar as funções.	Apresenta muitas inadequações gramaticais. Apresenta várias limitações de vocabulário.

***Funções avaliadas no teste:** 1. Apresentar a si e aos outros (dizer o nome, nacionalidade, profissão, falar sobre a família, etc). 2. Falar sobre atividades do cotidiano (atividades que faz e que gosta de fazer, lazer etc.); 3. Falar sobre ações futuras (planos); 4. Narrar o que fez 'ontem' (no passado); 5. Falar sobre rotinas do passado (descrever ações, pessoas, ambientes etc); 6. Expressar preocupação e aconselhar; 7. Fazer suposições, dizendo o que faria na situação hipotética.

Mais especificamente, para poder ingressar no Básico II o aluno deverá demonstrar que tem condições de compreender e expressar-se nas situações previstas, embora ainda apresente um texto pouco consistente, com dificuldades em relação a recursos lingüísticos e fluência para responder as funções avaliadas. Um dos pré-requisitos para que o aluno seja nivelado para o curso Básico II é ter conhecimento de vocabulário e de estruturas básicas da língua portuguesa para desempenhar funções como se apresentar, falar sobre seu cotidiano e contar algumas situações no passado. Para tal, o aluno deverá compreender e produzir (oralmente e por escrito) o vocabulário relevante para essas situações e distinguir ações no presente e no passado. Para os níveis Intermediário I e Intermediário II, ele deverá demonstrar, respectivamente em menor e maior grau, consistência textual, fluência na compreensão e na produção da língua portuguesa para desempenhar as tarefas propostas. Para ingressar no Intermediário I o aluno também deverá apresentar em seu texto (oral ou escrito) as mesmas funções do Básico II e ser capaz de organizar melhor a maneira com que relata fatos do passado, apresentando uma maior variedade de conhecimento lexical do que no nível Básico II. Para o nível Intermediário II, pensamos que a diferença será, principalmente, o uso mais amplo e adequado dos recursos lingüísticos já citados e o uso de estruturas para expressar situações hipotéticas (dar dicas a alguém, por exemplo) e uso mais adequado das formas do passado (pretérito perfeito x pretérito imperfeito). O nível Básico I será indicado àqueles alunos que não conseguirem cumprir as tarefas, apresentando muita dificuldade de compreensão.

Para a indicação de nível ao aluno, o avaliador deverá fazer uma avaliação holística do desempenho do avaliando em relação à produção oral, utilizando o nivelamento da parte escrita para confirmar o nível de desempenho da parte oral. A avaliação holística, utilizada em grande parte de testes comunicativos, corresponde a uma única nota dada pelo avaliador a partir do desempenho do candidato. Para isso, o avaliador utiliza-se de descritores de desempenho através dos quais ele deve interpretar a produção do aluno. Isso quer dizer que, nesse tipo de avaliação, deve-se relacionar o desempenho de um candidato aos descritores que melhor espelhem o texto, oral ou escrito, do avaliando⁵⁰. A orientação de que o professor utilize a parte escrita como

⁵⁰Diferentemente, em uma avaliação analítica, o avaliador atribui diferentes notas para cada habilidade da produção do aluno que está sendo avaliada. Para mais detalhes sobre as características da avaliação holística e analítica e das implicações teóricas da escolha entre elas, vide Turner e Upshur (2002); Macnamara (1996) e Weigle (2002).

confirmação da parte oral é importante, pois espelha a orientação dos cursos quanto à participação oral do aluno ao nível exigido em cada curso para desempenhar as atividades propostas e a interagir em sala de aula. Em geral acontece o que se denomina em diversas áreas de *efeito halo*: o bom desempenho em uma habilidade tem influência no desempenho das demais. Isso não quer dizer, contudo, que as habilidades de leitura e escrita devam ser exatamente iguais às de compreensão e produção oral (que o desempenho do aluno deva ser idêntico em ambas as partes do teste), mas que o professor possa utilizar dois instrumentos para decidir o nível do estudante de forma mais confiável.

É claro que em casos extremos como, por exemplo, um aluno que só tem a habilidade oral, isto é, nunca escreveu em português ou escreve muito pouco em português, o professor deverá analisar para qual nível este aluno deverá ser encaminhado, pois a maioria dos cursos trabalha com produção escrita e oral de forma integrada e, dessa forma, caso esse aluno seja nivelado para um nível mais alto, talvez possa não se sentir à vontade no grupo e ter dificuldade em acompanhar a dinâmica de sala de aula.

O avaliador deverá utilizar o conceito atribuído ao aluno correspondente à parte escrita e à parte oral para preencher o espaço que se encontra na primeira página do teste. Ele também deverá anotar, brevemente, no verso da folha do teste, suas impressões quanto ao desempenho do aluno. Essas orientações estão relacionadas à função diagnóstica do teste, pois as informações sobre o desempenho do aluno poderão ser utilizadas por outros professores para conhecerem o perfil de seus futuros alunos. O professor terá, portanto, mais essa ferramenta para conhecer sua turma e preparar/selecionar materiais didáticos para ela.

5.4 Testagem do instrumento de avaliação com alunos do PPE/UFRGS

Como pretendíamos verificar a validade dos instrumentos propostos, procedemos à testagem com alunos dos cursos do PPE do segundo semestre de 2006. Para que os instrumentos fossem considerados válidos, eles deveriam avaliar diferentes níveis de conhecimento, permitindo a indicação dos alunos aos níveis Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II. Como a testagem foi realizada com os alunos do PPE, nossa expectativa era de que a maioria dos alunos fosse nivelada para o nível posterior, pois eles já estavam no final do período letivo,

estando aptos ao próximo curso. Porém, é importante salientar, como descrevemos na seção 4.4c, que alguns alunos ingressaram posteriormente nos cursos devido a programas de intercâmbio, dentre outros fatores, iniciando seus estudos em meados de setembro. Além disso, com base em observações das professoras dos cursos e como professora de alguns dos alunos que participaram da testagem, também esperávamos que alguns deles não estivessem aptos ao nível seguinte, pois ainda precisariam desenvolver algumas das habilidades que são pré-requisitos para o nível posterior ao que eles estavam cursando. O fato de conhecermos o desempenho dos alunos em contextos diferentes da avaliação (neste caso, nas disciplinas e em conversas informais com professores do PPE) configura-se como um dado adicional para avaliarmos a validade dos instrumentos. Conforme Brown (2004), a validade paralela (*concurrent validity*) é uma característica importante de instrumentos de avaliação, já que revela que o resultado do teste espelha o que o avaliando faz em situações que não a de avaliação. Uma correlação positiva dessas medidas (neste caso, resultado do teste e da avaliação do professor) confere maior validade e, portanto, utilidade ao instrumento.

5.4.1 Análise dos resultados do teste escrito

A partir dos critérios estabelecidos na grade de avaliação, procedemos à correção dos testes, dividindo-os nas categorias Intermediário II, Intermediário I, Básico II e Básico I. Verificamos as respostas que poderiam ser consideradas adequadas e inadequadas e os aspectos salientes de cada nível, conforme mostra a análise abaixo. Os textos escolhidos para serem apresentados como exemplos típicos revelam de forma mais explícita as características encontradas em todos os textos pertencentes ao seu nível. Sendo assim, quando falarmos *os testes de nível X apresentaram tais características*, estaremos nos remetendo a todos os textos da amostra analisada. Faremos a discussão dos resultados referentes aos dois instrumentos na mesma seção, fornecendo exemplos das tarefas de cada instrumento, pois as respostas dos alunos, em ambos os testes, revelaram características semelhantes. Destacaremos nos textos os elementos que julgamos mais definidores para a distinção de níveis de acordo com as expectativas que constam na grade de avaliação dos instrumentos e de outros fatores que julgamos serem pertinentes para a caracterização dos níveis.

5.4.1.1 Nivelamento para Intermediário II

Dos 30⁵¹ alunos que participaram da testagem, 8 foram nivelados para Intermediário II, sendo que 1 texto foi considerado Intermediário I/ Intermediário II. Os textos considerados de nível Intermediário II responderam, em ambos os instrumentos, adequadamente às informações solicitadas em todas as tarefas, de forma clara e coesa. Para ilustrar o desempenho desses alunos, apresentaremos exemplos de respostas às tarefas do Instrumento I e às tarefas do Instrumento II. Como veremos mais adiante, as respostas à Tarefa 1 do Instrumento I variaram muito e não auxiliaram na distinção dos níveis. Discutiremos mais sobre a validade das tarefas do teste no Capítulo 6, em que responderemos as questões norteadoras do trabalho.

Em relação ao Instrumento I, percebemos que os alunos compreenderam qual seria o perfil esperado pela empresa e se utilizaram dessa informação para dar dicas ao amigo que quer trabalhar lá (Tarefa 2 do Instrumento I). Embora eles tenham respondido de diferentes formas, isto é, alguns deram dicas através de uma lista, e outros escreveram um parágrafo, todas as respostas são coerentes com a exigência da tarefa e revelam o conhecimento desses alunos em leitura (identificar as informações relevantes do texto para cumprir uma tarefa) e em dar dicas a alguém (Função 6). O mesmo ocorre na Tarefa 3, pois ao se posicionarem em relação ao processo seletivo, dizendo o que fariam se fossem os encarregados da escolha dos candidatos (Função 7), demonstram ter compreendido o seu papel enunciativo⁵² na tarefa e revelam abrangência de conhecimento lexical na área solicitada.

Da mesma forma, os textos referentes à Tarefa 4 apresentam uma clara interlocução com a empresa, justificando a solicitação de emprego a partir de exemplos reais, isto é, são narradas brevemente as experiências do candidato em outra(s) empresa(s) (Funções 4 e 5), as quais servem como justificativa para a conquista da vaga na Deloitte (empresa alvo). Portanto,

⁵¹ Não estamos nos referindo às alunas do Curso Intermediário II, pois o desempenho delas será analisado na seção 5.4.1.5.

⁵² Segundo Bakhtin (1992, p. 304-305), em cada enunciado está presente a vontade discursiva do falante (por nós chamada de propósito), que é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, o que quer dizer que os enunciados possuem, segundo o gênero em que estão inseridos, formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Ainda em relação a isso, de acordo com Bakhtin, uma das características constitutivas do enunciado é seu delineamento de acordo com o destinatário, isto é, a percepção e a representação do falante e sua correlação com seus interlocutores, que estão diretamente relacionadas ao estilo e à composição do enunciado. Vemos, assim, que são a vontade discursiva do falante (propósito) e o interlocutor por ele selecionado que vão fazer com que sejam mais ou menos rígidas as regras da construção dos enunciados.

percebemos a articulação das informações do texto base (reportagem) para a elaboração de outro gênero textual (e-mail para empresa), de forma consistente.

Amostras de desempenhos no Instrumento I

Álvaro

Tarefa 2: *Você tem que saber seus pontos fracos e tentar trabalharlos . tem que ter bom relacionamento com outras pessoas, não deixar de falar com pessoas porque vocês não gostam as mesmas coisas. Tente aprender deles. Você também tem que ser bem informado sobre política e economia. Nas entrevistas fique calma, não fica gesticulando.*

Tarefa 3: *Primeiramente eu prestaria muito atenção por aparecimento isso fala muito da personalidade de alguém porque é ele mesmo que escolhe suas roupas. Depois eu avaliaria suas habilidades de comunicar com pessoas. Eu escolheria alguém com melhor possibilidade de crescer em vez de alguém com experiência Mas isso não quer dizer que experiência não é importante. Eu contrataria alguém que não é tímido, alguém que é criativo que possa contribuir ideias para a empresa crescer.*

Tarefa 4:

Senhor,

Eu sou Álvaro Buarque, eu tenho 26 anos e sou solteiro. Eu tenho ensino superior e sou formado em computação científica. Eu trabalhei com Microsoft nos estados unidos por 6 meses e ajudei muito na área de instalação. Depois disso eu fiz 2 anos de historia e ciência social por causa do meu interesse em pessoas e meu sociedade. Eu falo bem inglês também. Eu gosto de aprender de outras pessoas. Eu tem as qualidades que é necessário para trabalhar com Deloitte. Eu acredito que eu posso contribuir pelo crescimento desse empresa. Vocês não vão repender de me contratar.

Tiago

Tarefa 2: *1) Tenha bons conhecimentos gerais e esteja bem –informado sobre política e economia.*

2) Não deve apresentar algo diferente do que você. Eles não procura ator.

3) É melhor que saiba inglês.

4) Não fique nervoso. Não precisa pensar na diferença entre você e outros candidatos.

Tarefa 3: *Primeiro seria um teste para qualificar a qualidade de cerebro (QI). Este teste seria feito pela Internet. Teria que ser feito nas salas das universidades. 30% candidatos passariam este teste. Segundo processo seria entrevista. Esta entrevista teria dois fases. No primeiro fase, se escolheria 20% dos melhores (90 pessoas) e no segundo fase se escolheria final de 15 pessoas. Cada entrevista teria 30 minutos e para escolher seriam seguintes: 1) pode pensar logicamente, 2) ser forte sobre pontos números, 3) ter caráter para fazer relações boas com clientes e colegas, 4) ter realmente interesse por este*

Tarefa 4:

Srs/Sras

Como tenho ganas de trabalhar na sua empresa, estou escrevendo este e-mail para pedir a oportunidade de entrevista.

Eu acabo de formar-me MBA da Oxford (Administração e economia) da Inglaterra. Tinha oportunidades de trabalhar na Inglaterra ou nos EUA, mas voltei para o Brasil porque preferia trabalhar no meu país.

Sei inglês como os nativos e as notas media dos cursos na Oxford foi 9,8. Acredito que eu tenha talento para pensar logicamente e saiba contar bem. Porém, meu ponto mais positivo é que tenho interesse muito forte por trabalhar neste setor e na sua empresa.

Espero que vocês me dê alguma oportunidade para entrevistas para que eu possa apresentar-me e vocês conhecer-me.

Sinceramente,

Tiago Sóbis.

Carolina

Tarefa 2: *Ola Ayo, eu aconselho que você tenha bons conhecimentos gerais para conseguir esse trabalho. Esse trabalho é especializado em serviços de auditoria e consultoria tributativa com escritórios em muitos pais então que você esteja bem informado sobre política e economia. Na entrevista, não fique gesticulando. Boa sorte. Carolina.*

Tarefa 3: *Se eu fosse o organizador eu escolheria meus candidatos pela Internet, eu escolheria os candidatos que são inteligentes e candidatos que têm características especiais que outros não têm “como falar inglês”*

Tarefa 4:

Prezado Deloitte,

Meu nome é Carolina Souza, eu tenho vinte anos, eu sou nigeriana e eu sou estudante a língua portuguesa na Ufrgs. Eu gostaria de trabalhar na deloitte porque eu tenho muitos talentos. Eu posso falar e escrever bem inglês, Eu posso trazer mais clientes para vocês com meu habilidade de falar em inglês e meu capacidade de convencer pessoas para fazer coisas. Eu já trabalhei em Sharaton hotel eu era a secretaria do chefe dessa empresa, quando eu estive lá, eu trouxe sorte à empresam a empresa tinha mais clientes, o capital da empresa aumentou e mais. Vocês devem me contrata porque eu sou a pessoa que vai trazer uma revolução para sua empresa, eu tenho a capacidade para melhorar sua empresa. Muito obrigado para seu coppersação, estou esperando meu resultado positive da sua empresa

Carolina

Nos textos referentes à Tarefa 2, percebemos a adequação das respostas dos alunos, pois eles dão dicas, utilizando-se das informações do texto-base de forma coerente, cumprindo a Função 6 (mesmo que no texto de Álvaro não tenha sido utilizado o presente do subjuntivo utilizado pelos demais alunos nesse nível). O mesmo ocorre na Tarefa 3, em que os alunos imaginam o que fariam se fossem o organizador da seleção da empresa, demonstrando compreensão do texto e fazendo suposições (Função 7) para dizer o que fariam naquele contexto. Embora apresentem algumas inadequações gramaticais e lexicais, os textos espelham o uso do léxico e de recursos lingüísticos necessários para expressar as funções avaliadas. Em relação à Tarefa de produção textual (4), os alunos cumprem a tarefa, escrevendo um texto direcionado às exigências da empresa empregadora, apresentando um texto consistente, com informações importantes para justificar o seu interesse no trabalho. Em relação aos aspectos gramaticais, tais textos apresentam algumas inadequações no uso de tempos verbais para responder às Funções 4 e 5 como, por exemplo, no texto de Tiago (*tinha oportunidades de trabalhar em [...]*) e de concordância de gênero no texto de Álvaro (*meu sociedade; desse empresa*) e no texto de Carolina (*meu habilidade; meu capacidade*), de número (*notas media*) e verbal (*vocês me dê*) no texto de Tiago. Também encontramos algumas inadequações quanto à regência dos verbos aprender e contribuir no texto de Álvaro (*aprender de outras pessoas; contribuir pelo crescimento*) ou alguma inadequação em relação ao uso de recursos lingüísticos para responder às Funções 1 e 2, no texto de Álvaro (*eu tem as qualidades*). No entanto, todas as inadequações descritas não prejudicam o cumprimento das tarefas.

Assim como ocorreu no Instrumento I, no Instrumento II os alunos de nível Intermediário II apresentaram diferentes formas de responder as tarefas. Alguns, por exemplo, utilizaram verbos no infinitivo (*gostar aventuras*), e outros apresentaram orações (*gosta de surfe*) ou alternaram entre essas formas. O foco das Tarefas 1 e 2 do Instrumento II era verificar se o aluno compreenderia o perfil do turista da Ilha do Mel a partir da leitura do texto e o relacionaria com o seu perfil. Na Tarefa 4, de leitura e produção textual, também podemos verificar o aproveitamento das informações da reportagem para contar o que fizeram na ilha, justificar e argumentar a sugestão ao amigo e dar dicas a ele. Tais produções apresentam marcas claras de interlocução, adequando-se ao gênero textual solicitado pela tarefa, apresentando o histórico das experiências do turista que foi à Ilha do Mel e utilizando-se das informações do

texto-base (reportagem). Todos os textos desse nível são considerados textos consistentes e coesos e apresentaram abrangência de vocabulário para se adequar às funções exigidas pela tarefa, como revelam os exemplos a seguir.

Amostras de desempenho no Instrumento II

Camila

Tarefa 1: *gostar de surfe, ser interessado em natureza, gostar de caminha, não precisar de luxo*

Tarefa 2: *Eu acho que eu tenho o perfil adequado para viajar a Ilha do Mel. Embora não seja muito jovem eu gosto da beleza da natureza e da Mata. Também eu adoro caminhar na praia e pela floresta, relaxar na praia e nadar no mar. Finalmente, não preciso muito luxo e gosto de ficar em pousadas simples.*

Tarefa 3:

Querida Katria,

Na semana passada, eu viajei para a Ilha do Mel, Ficei 3 dias mas eu poderia ficar bem mais longe. É uma ilha muito bonito, você também gostaria dela. Eu fiz muitas caminhadas na floresta da Mata Atlântica. Eu achei muito relaxante ficar na natureza, observando as paisagens e, claro, o mar. Fui nadar e relaxei na praia. Tem bastante surfistas também, mas eu não gosto de surfing. Eu prefiro nadar só. Se eu tivesse mais tempo eu passearia mais. Existem inúmeras trilhas na Mata e na praia. Se você vem pra o Brasil no ano que vem, nós temos que viajar para a Ilha do Mel juntos. Você tem que conhecer esse paraíso.

Beijo, Camila

Cláudia

Tarefa 1: *gosta de surfe; ecoturista; gosta caminhar; gosta de fazer passeios; gosta história.*

Tarefa 2: *Acho que sim. Porque eu gosto praias bonitas. Também eu queria aprender surfe e eu posso caminhar. Acho que a ilha do Mel é muito bonito. Eu sou jovem e adoro fazer passeios.*

Tarefa 3:

Oi, Martin!

Tudo bom? Tu me disse que tu quer visitar a Ilha do Mel!

Eu fui lá por 3 dias semana passada. É muito bonito lá! Eu fiquei em um hotel simple e rústica. Não era muito caro. Também a gente poderia fazer camping. Eu sei que tu gosta de fazer ecoturismo, por isso tu vai adorar a Ilha do Mel!

Eu fiz surfe na ilha do Mel! Mas eu era muito mal! Também eu visitei Fortaleza Nossa Senhora dos Prazeres. Bah, é muito legal lá. Isto é ruim para pessoas que preferem sombre. Mas por essas pessoas tem uma outra opção. A gente pode caminhar pela Figueira e passa pela floresta. Lá está o Morro da Baleia onde tem antigas construções militares e uma vista de toda ilha!

Quando eu teria mais tempo eu faria mais passeios, porque tem muitas coisas interessantes na Ilha do Mel.

Era muito calor na ilha então tu só precisará bermudas e camisetas sem mangas. Tu precisará mais de três dias para visitar todos lugares interessantes. Bom viagem!

Um beijo, Cláudia

Magnólia

Tarefa 1: *ser surfista, ser ecoturista, ser namorados, ser casais.*

Tarefa 2: *Sou jovem e ecoturista. Eu adoro a praia, porque na praia eu posso ficar calmo e pensar mais fundo. Se eu tiver oportunidade de aprender o surfe, eu quero aprender o surfe.*

Tarefa 3:

Oi, Adriano.

Tudo bem? O que você fez no feriado? Eu fui à Ilha do Mel e fiquei lá por 3 dias. No primeiro dia eu cheguei na ilha do mel. As paisagens foram fantásticas e águas foram claras e agitadas. Eu andava sozinha até 6 horas da tarde, foi muito tranqüilo. Estava muito cansada, eu dormi muito cedo. No segundo dia, eu parti da praia do Farol, andei por quase uma hora. E cheguei na Fortaleza Nossa Senhora dos Prazeres, construído no século 18. pára proteger o porto de Paranaguá dos navios piratas. Depois de almoçar, eu passeava pela floresta, caminho da figueira. No terceiro dia, eu fui até a gruta de Encantada do Sul, demorou três horas saindo da praia do Farol. Naquele dia, fez sol, por causa disso eu joguei o surfe. E eu comi pastel de camarão, muito delicioso. Eu queria ficar mais lá, mas já feriado acabou. Se eu tivesse mais tempo, eu jogaria o surfe mais.

A ilha do mel é maravilhosa. Se eu tiver o tempo, eu vou visitar lá de novo. Por isso, eu recomendo essa ilha para você. Eu fiquei na pousada Pôr do Sol, é pouco caro, R\$ 60, mas muito legal. Se você visitar na ilha do Mel, eu recomendarei essa pousada.

Tchau

Beijos da Magnólia

Os exemplos acima refletem a capacidade dos alunos de aproveitarem-se das informações do texto-base para responder as Tarefas 1 e 2, que exigem uma leitura mais inferencial das características do perfil do turista da Ilha do Mel. Percebemos as justificativas para que seu interlocutor tenha interesse em conhecer a Ilha do Mel, pois é assumido pelo autor do texto que “seu amigo” é uma pessoa que gosta desse tipo de viagem. Os alunos narram suas

experiências na ilha (Funções 4 e 5), chamando a atenção para as belezas naturais do lugar, dentre outros aspectos. É interessante observar que, na maioria dos textos, as Funções 6 e 7 foram cumpridas com poucas inadequações nos recursos lingüísticos necessários para tal, como no texto de Camila (*Se eu tivesse mais tempo eu passearia mais*) e no texto de Magnólia (*Se eu tivesse mais tempo, eu jogaria surfe mais*).

Quanto às inadequações gramaticais, os textos desse nível evidenciam, novamente, alguns equívocos desses alunos no tocante à regência verbal, principalmente do verbo gostar, como no texto de Cláudia (*gosta caminhar; gosta história*), que são aspectos que poderão ser usados como diagnóstico de conteúdos a serem trabalhados em aula. Com relação ao uso de recursos lingüísticos para responder às funções exigidas no teste, percebemos que há algumas inadequações em relação às funções 4 e 5, como podemos observar nos textos de Cláudia (*eu era muito mal [...]*), e de Magnólia (*eu andava sozinha até as seis horas da tarde*), relacionados ao uso do pretérito perfeito e imperfeito.

De forma geral, em relação aos alunos nivelados para o Intermediário II, podemos dizer que suas respostas vão ao encontro de nossa expectativa. Esse resultado é coerente com a proposta de grade avaliativa para esse nível, pois esperávamos textos que cumprissem a tarefa com raros problemas gramaticais nas funções exigidas pelas tarefas. De acordo com a análise dos textos acima, chegamos aos seguintes descritores de desempenho do nível Intermediário II:

Quadro 9 – Perfil do Intermediário II

Descritores do nível Intermediário II

- *Cumpre todas as tarefas (contempla todas as funções exigidas pelas tarefas);**
- *Demonstra autoria: coloca-se no papel enunciativo proposto e usa as informações da leitura para cumprir o propósito da tarefa;**
- *Apresenta um texto bastante consistente e coeso;**
- *Apresenta abrangência de vocabulário para cumprir as tarefas;**
- *Apresenta algumas inadequações nos recursos lingüísticos para expressar as funções 4 e 5 (distinção entre pretérito perfeito e imperfeito) e as funções 6 e 7 e/ ou apresenta outras inadequações, que não interferem no cumprimento da tarefa.**

O aluno nivelado para Intermediário II apresenta fluência de leitura e escrita, através de um texto consistente, apresentando abrangência lexical e gramatical para desempenhar as funções comunicativas em foco. Neste nível, ele terá novas oportunidades de uso da língua portuguesa para ler, escrever, ouvir e falar e, assim, aperfeiçoar o uso de recursos lingüísticos para expressar-se em novas situações comunicativas.

Passaremos, a seguir, à discussão das amostras de desempenho no nível Intermediário I.

5.4.1.2 Nivelamento para Intermediário I

Dos 30 testes analisados, 13 foram nivelados para Intermediário I, sendo que 2 desses textos foram considerados Básico II/ Intermediário I. Os textos nivelados para o Intermediário I, da mesma forma que aqueles nivelados para o Intermediário II, demonstraram a compreensão do texto base de ambos os instrumentos. A característica principal dos textos avaliados para Intermediário I é também a sua adequação à tarefa de produção textual em ambos os instrumentos, porém encontramos nesses textos algumas orações fragmentadas, além de vocabulário mais limitado do que no nível Intermediário II e inadequações mais freqüentes no uso de recursos lingüísticos para responder às funções avaliadas.

Em relação ao Instrumento I, os exemplos a seguir mostram que os alunos compreenderam as Tarefas 2 e 3, pois todos deram dicas a um amigo e opinaram como deveria ser um processo seletivo. No que tange à tarefa de produção textual, percebemos que o nível Intermediário I tem como característica textos com mais limitações do que aqueles do Intermediário II, seja em termos de coesão, seja em termos de abrangência lexical em ambos os instrumentos.

Amostras de desempenho no Instrumento I

Joana

Tarefa 2: *Você precisa ter bons conhecimentos sobre política e economia. Seria bom, quando você fala inglês e tem experiência no trabalho parecido do trabalho na Deloitte.*

Tarefa 3: *Eu acho que está muito bom que começar com uma prova, que candidatos poderiam fazer online ou no emprego. Depois eu escolheria as pessoas que fizeram uma prova boa, para fazer uma entrevista com eles. Na minha opinião que fazer uma entrevista é importante a personalidade do candidatos é as vezes mais importante do que uma prova.*

Tarefa 4:

Olá!

Meu nome é Joana Gonçalves.

Eu sou uma estudante, que em breve terminaria meu graduação. Eu estou estudando literatura e inglês na Universidade em Porto Alegre.

Eu já tenho experiência nos trabalhos com escritórios. O ano passado eu trabalhou num journal que escreve artigos sobre literatura, política e economia.

Eu sou uma pessoa, que trabalha bom, que sabe muito sobre organização e que trabalho bom no grupo.

Eu queria trabalhar na Deloitte, porque Deloitte é um emprego famoso em vários países.

Eu espero eu você repondá.

Joana

Elza

Tarefa 2: *precisa mostrar pontos fortes de você sem tentar de ser uma pessoa diferente. Direria também a meu amigo de ler mais os journals durante do processo seletivo para saber mais de quem passa no país e no mundo. Isso*

pode dar a ele mais conhecimentos gerais e muito informação sobre política de hoje.

Tarefa 3: *Eu acho que faria menos testes. Depois do inicial teste no Internet, convidaria os melhores para fazer uma actividade em grupos. Pode ver mais como as pessoas pensam e com são com outras pessoas. Isso é muito importante e bem de saber quando esta escolando. Escolheria as pessoas quem comunica bem, quem parecem de ter bons conhecimentos gerias e quem sabem resolver problemas.*

Tarefa 4:

Ola,

Sou Elza Mason e tenho 21 anos. Minha formação é em administração.

Durante que eu estudava para minha formação fazia trabalhos voluntários em serviços de auditoria.

Tenho muita experiencia com computadores, gosto muito conseguir em todo que eu tento fazer. Sou uma pessoa aberta quem gosta encontrar novos amigos.

Sei falar inglês, francês e espanol e estoy aprendo italiano.

Quero trabalhar na Deloitte porque pode me dar muitas oportunidades.

Estou esperando resposta de você.

Obrigada

Elza Mason.

Elton

Tarefa 2: *Eu acho que antes de você vai para entrevista você precisa fazer um lista com tudos seus qualidades e pontos fracos. Na entrevista, tenta de*

falar muito sobre as qualidades e menos sobre pontos fracos. Na entrevista não fica gesticulando fica formal.

Tarefa 3: *Eu tentaria de escolher pessoas com qualidades diferente. Um que trabalha bem com números, outro com línguas, etc..*

Tarefa 4:

Bom dia,

Meu nome é Elton Soares e eu quero trabalhar para Deloitte. Eu acabei segundo grau mayo passado com notas excellentes e agora quero commencar meu careiro (inglês career) no melhor lugar possível.

Eu trabalho muito bem com números e matemática (na minha formatura eu recebi preço? de matemática e fysica). Eu falo 4 linguas islandês, sueco, inglês e portugues . Eu apprendo novo coisas muito rapido e sempre fez tudo que eu posso para acabar um trabalho.

Deloitte e uma emprega grande e eu acho que eu posso lhe ajudar se vocês me deram um oportunidade.

Elton, F.xxxxxxxx, email xxxxxxx.

Os alunos de nível Intermediário I também selecionaram as informações necessárias do texto base para dar dicas ao amigo (Função 6) e utilizaram informações adequadas para responder à situação hipotética (Função 7). Contudo, diferentemente do nível Intermediário II, os textos desse nível evidenciam mais inadequações em relação ao uso de recursos lingüísticos para responder a essas funções como, por exemplo, no texto de Elza (*precisa mostrar pontos fortes de você sem tentar de ser uma pessoa diferente. Direria também a meu amigo de ler mais os journals durante do processo seletivo para saber mais de quem passa no pais e no mundo*) em relação à Tarefa 2, e no texto de Joana (*Eu acho que está muito bom que começar com uma prova, que candidatos poderiam fazer online ou no emprego. Depois eu escolheria as pessoas que fizeram uma prova boa, para fazer uma entrevista com eles*) quanto à Tarefa 3. As produções textuais dos alunos desse nível apresentam léxico mais limitado para responder à tarefa em relação às funções de modo geral

como no texto de Elton (*Eu acabei segundo grau mayo passado com notas exellentes e agora quero commencar meu careiro [inglês carrer] no melhor lugar possível*) e no texto de Elza (*Tenho muita experiencia com computadores, gosto muito conseguir em todo que eu tento fazer*).

Em relação ao instrumento II, as respostas desse nível revelam que a maioria dos alunos compreendeu as Tarefas 1 e 2 do instrumento II, pois, embora eles tenham respondido de diferentes formas (alguns utilizaram os verbos no infinitivo, enquanto outros conjugaram esses verbos), todos eles responderam de forma adequada às tarefas.

Amostras de desempenho do Instrumento II

Geraldo

Tarefa 1: *ser surfista, ser ecoturista, ser quem gosta de passeio pela paisagen fantástica. Ser quem preferi ir pela sombra e seguir pelo caminho da figueira.*

Tarefa 2: *Acho sim. Porque primeiro sou jovem, gosto de ecoturismo e passeio. E o mais importante é que eu gosto do mar.*

Tarefa 3:

OI amigo

Tudo beleza? Tô bem.

O que você vai fazer fim de semana?

Eu tive uma viagem muito legal. Quer saber? À seguinte.

Eu fui para Ilha do Mel, localizada a quatro quilômetros da Costa da Pontal do Sul. Lá teve águas claras e agitada. Lá na ilha do mel eu nadava no mar.

Porém eu quero ser uma surfista, não tive surfe e também não consegui comprar por causa do dinheiro.

Depois caminhei pelo caminho da Figueira. Eu visitei o morro da Baleia, que abriga no alto antigas construções militares e vi tudo ilha.

Será que legal que você vai lá, porque acho eu gosto da ilha e se eu tivesse mais tempo, eu também poderia fazer ecoturismo que você sempre quer.

Acho que será muito legal. Vamos juntos nesta vez.

Tchau

XXX

André

Tarefa 1: *surfistas, ecoturistas, que pratica rapel, quer história.*

Tarefa 2: *tem, gosto praias bonitas, gosto surfe, gosto caminhar trilhas, gosto natureza e florestas, vistas magníficas e as vezes também visitar antigas construções gosto praticar rapel.*

Tarefa 3:

Oi Maria

Tudo bem? O Sergio me disse você quer visitar a ilha do mel. Eu foi lá por 3 dias. Que pena eu não tive mais tempo porque a ilha é maravilhosa, linda, bonita, incrível. Eu ficou na Pousada Girassol na praia de Fora. A pousada é bem barata e o quarto foi bem limpa, comida boa e serviço amigável. A praia foi ótima para surfe com ondas perfeito para isso e águas claras e agitadas. As barracas la servem ótimos aperitivos e também você precisa experimentar os deliciosos pastel de camarão. Proxima vez eu vou ir na Gruta de encantada ao sul,. La você posso praticar rapel com paredes ótimas. Eu acho que você vai gostar a ilha do Mel e quando tu precisa mais informações, me liga: 81725278

Bjs

André

Para responder às Tarefas 1 e 2 do Instrumento II, os alunos também foram capazes de selecionar as informações relevantes do texto base para cumprir a tarefa, descrevendo o perfil do turista da Ilha do Mel (Tarefa 1) e posicionando-se quanto a esse perfil (Tarefa 2). Em relação

aos aspectos lingüísticos, assim como ocorreu no Instrumento I, os textos desse nível evidenciam inadequações nos recursos lingüísticos para responderem às funções avaliadas no teste. No texto de André, temos as questões de conjugação verbais bem salientes: *eu foi lá por três dias*; *eu ficou na Pousada Girassol (...)* etc. No entanto, esse mesmo texto apresenta uma construção textual boa, coesa e coerente, o que lhe confere o grau de nível intermediário I e não um nível inferior como Básico II, por exemplo. Apenas dois textos de nossa amostra, o texto de João e de Carla, apresentaram resposta adequada, mas incompleta à Tarefa 1 (*ser surfista e ser ecoturista*), como podemos verificar no exemplo abaixo.

João

Tarefa 1: *ser surfista; ser ecoturista* (deixa em branco os números 4 e 5).

Tarefa 2: *Eu gosto de observar os animais. E sempre penso que o surfe é uma atividade rentável. Ainda sou jovem. Acho que eu sou um dos turistas que tem que ir para Ilha do Mel.*

Tarefa 3:

Oi! Está comendo bem?

Eu estou muito bem. Acho que nunca senti feliz antes. Como foi teus últimos dias? Eu fui na Ilha do mel. Lembro que ainda não foi lá, certo? Eu fiquei 3 dias nessa ilha. Durante 3 dias, o que fez foram o mergulho, nadar e caminhar na ilha. No mar, encontrei com muitas tubarões. No primeiro lugar, tive medo. Mas quando encontrei não pude tirar meus olhos das tubarões. E eu aprendi o ecossistema da ilha pelos dois passeios com guria brasileiro. Para mim, a areia é uma coisa inesquecível. Foi muito fina como seda. Ainda, estive atraído pela uma das duas vila da ilha. Se tu for, visita ao lado da vila. Há um restaurante que tem um bom pastel de camarão. Bem se sabe que eu te conheço. Esta ilha não vai te decepcionar. Como eu sei? É uma ilha maravilhosa e também é o lugar bom para ecoturista como ti. Talvez tu não possa rejeitar. Então tchau. Abraço, João

Carla

Tarefa 1: *Ser surfista; Ser ecoturista* (deixa em branco os números 4 e 5).

Tarefa 2: *Porque sou jovem e gosto de viajar. E gosto de praia. É muito legal que posso aprender outro lugar.*

Tarefa 3:

OI, tudo bem?

Porque eu se mandei email, eu viajei para a Ilha do Mel por 3 dias. lá foi muito legal para mim. No primeiro dia, eu aprendei surf. Foi muito difícil. Mas foi interessante. A onda foi forte. Por isso, muitas surfistas gostam de lá. Tomei sol, também foi legal. Mas estive muito tempo, então um pouco queimei. No segundo dia, eu caminhei até a Fortaleza Nossa Senhora dos Prazeres. Lá foi uma maravilha e acho que um lugar que é histórico. Essa experiência foi interessante. Aprendei uma parte de história do Brasil. Se eu tiver mais tempo, eu quero andar bicicleta, e caminhar todos passeios. Lá tem lazer de noite . E também tem muitos restaurantes e bares. Acho que você vai reservar uma pousada é melhor porque o preço é barato, e mais confortável do que hotel. Hotel é pouco chato para nós, né?

Se você quiser outras informações, eu vou avisar. Então me liga!!

Tchau.bjos

No entanto, João e Carla respondem as demais tarefas (3 e 4) de forma similar aos outros alunos desse nível. O texto de Carla evidencia autoria, pois há uma interlocução bastante clara com o amigo, que gosta de Ecoturismo.

De acordo com os exemplos acima, verificamos que os textos nivelados para Intermediário I cumprem a maioria das tarefas, respondendo às funções avaliadas no teste. Porém, estes textos apresentam menos consistência do que os de nível Intermediário II e um léxico mais restrito. Com relação aos recursos lingüísticos, novamente nos chama a atenção a regência do verbo *gostar*, que seria aqui uma indicação de trabalho em sala de aula. Além disso, nos textos acima, temos mais evidente a diferença no tipo de inadequação em relação ao uso de recursos lingüísticos para responder às Funções 4 e 5 (pretérito perfeito e imperfeito) do que ocorre nos textos de nível Intermediário II.

A partir da análise acima, chegamos ao perfil desse nível :

Quadro 10 – Perfil do Intermediário I

<p>Descritores do nível Intermediário I</p> <ul style="list-style-type: none"> *Cumpre a maioria das tarefas de produção textual, podendo ter pequenas inadequações nas questões 1 e/ou 2; *Demonstra autoria: coloca-se no papel enunciativo proposto, porém com menos articulação das informações do texto base; *Apresenta um texto com alguns problemas de coesão; *Apresenta vocabulário suficiente para realizar as funções; *Apresenta freqüentes/algumas inadequações nos recursos lingüísticos para expressar as Funções 4 e 5 e outras inadequações relativas ao conteúdo de nível básico.

O aluno nivelado para o Intermediário I terá novas oportunidades de praticar leitura, escrita e compreensão e produção oral e sistematizar, através dessas novas oportunidades, as funções comunicativas e os recursos lingüísticos relevantes para expressá-las que fazem parte dos conteúdos desenvolvidos nos cursos básicos.

5.4.1.3 Nivelamento para Básico II

Dos 30 textos avaliados, 5 foram nivelados para Básico II. Os textos deste nível, embora tenham respondido a maioria das tarefas em ambos os instrumentos, apresentam como um dos pontos centrais a falta de léxico para desenvolver de forma mais coesa o seu texto e as funções requisitadas pelas tarefas. Dessa forma, alguns desses textos apresentam cópias do texto-base, o que, diferente dos níveis Intermediário, compromete o critério de autoria no cumprimento das tarefas.

No instrumento I, os alunos tiveram problemas de compreensão na tarefa 2, pois eles indicaram alguém para a vaga na empresa Deloitte, ao invés de darem dicas a um suposto amigo que queria trabalhar na empresa. No instrumento II, alguns alunos deixaram em branco algumas alternativas da tarefa I e /ou outras informações são utilizadas para responder as tarefas e/ou apresentam tarefas incompletas.

Amostras de desempenho no Instrumento I

Tomás

Tarefa 2: *Eu acho que minha amiga Helena as Inglaterra é bom por Deloitte. Ele é dinâmico, simpático e proffesiação (Professional). Também ela tem experiência no Londres, onde ela trabalho por um emprego do insurance? Também meu amigo Irfoon no Canadá foi bom por isso emrpego. Ele tem um degree no business? E tem muitos experiencias por grande empregos. Ele é muito intellegente, dinâmico, e proffesião (proffesional).*

Tarefa 3: *Eu acho que primeira eu faço uma prova de características. Então, eu posso saber qual pessoal características são não bom por o emprego. Por exemplo, tímido, bom engressivo. Depois, se aqueles quem continuar quem tem os abilitos? (abilities) direto por o emprego. Depois de prova, eu farei meu selecionar.*

Tarefa 4:

Eu acho que eu sou direto por o emprego porque eu tenho um balanço? (balance) de experiência e educação. Eu estudei na Universidade de São Paulo, onde eu recebi meu degree na economia. Depois, eu trabalhei no jornal do Porto Alegre (Zero Hora) onde eu trabalhei na seção? (section) da economia, fazendo pesquisa? (research) com os repórteres. Pessoalmente, eu sou dinâmico, bom-trabalhador e eu queria trabalhar com vocês e na Deloitte porque eu sei que Deloitte é um dinâmico emprego onde eu posso dar o melhor de eu. Meus talentos (abilities) para fazer bem no emprego.

Sérgio

Tarefa 2: *Ofeigur Ragnarsson, 19 anos, islandês, ele estudou (marketing) na Islândia e fala quatro línguas. Ele é muito determinado para o sucesso. Ele joga handebol e é bom no computador.*

Enma Bjoing é 21 anos, islandesa. Ela estudou em uma das melhores universidades da Islândia. Ela fala 4 línguas também. Ela fez intercâmbio e morei na Lituânia por um ano. Ela é muito boa no computador e viajei muito na Rússia e Lituânia.

Tarefa 3: *Primeira prova para todos os candidatos. Todos os candidatos que não passaram em uma prova têm que fazer outra prova. Dê uma entrevista para os melhores candidatos (grade) que passaram em uma entrevista.*

Tarefa 4:

Oi!

Meu nome é Sérgio O., eu tenho dezenove anos e eu sou islandês. Eu gosto de trabalhar na Deloitte porque é internacional campanha e eu falo quatro línguas. Eu estudei mídia na Islândia e trabalhei em um hotel. Meus talentos são

da eu muito tranqüilo, puntalidade e bom da trabalha com outras pessoas. Eu visitei 15 países, 3 continentes e eu gosto muito da viajar e Deloitte es internaiconal campanha e posivel da viaja e trabalha da outro países.

Ana

Tarefa 2: *Chatarina Baum é uma pessoa feliz. Ela pode trabalhar em serviços de auditoria, por que ela pode falar muito bom. Às vezes ela não fica gesticulando, mais eu acho que o que vai melhor mais tarde.*

Tatiano Simson: é uma pessoa boa também. Ele tem experiência no exterior e ele pode falar inglês Qual mais? Ele é muito bom em números e raciocínio lógico. Com isso ele pode pensar em sobre problemas todos.

Tarefa 3: *Se eu fosse o organizador do processo seletivo da Deloitte, eu convidei tudas as pessoas que queremos estar um candidato. Durante isso eu vejo todos candidatos. O que eles fizeram? Depois eu escolho na minha opinião?*

Tarefa 4:

Bom dia,

O meu nome é Ana Soares. Eu queria trabalhar na Deloitte, por que eu quero trabalhar com informações. Eu trabalhei em serviços de auditoria para 3 anos no Alemanha.

Eu gosto de política e economia. Eu estou muito pontual.

Ana Soares

Nos textos acima, embora os alunos respondam as tarefas e, em geral, cumpram seus propósitos (Tarefas 3 e 4), demonstrando compreensão e expressando as funções comunicativas focalizadas, é evidente que os recursos lingüísticos utilizados para expressar-se são mais

limitados do que no nível Intermediário I. Na Tarefa 3, em relação à função 7, constatamos maiores inadequações de uso de tempo verbal: ora temos o uso do pretérito perfeito como no texto de Ana (*eu convidei tudas as pessoas*) ora é apresentado o presente do indicativo no mesmo texto (*Durante isso eu vejo tudos candidatos*). Na tarefa de produção textual, 4, ainda que os textos apresentam uma certa interlocução com a empresa, esta fica comprometida devido à restrição lexical. No texto de Tomás, o aluno deixa clara a sua dúvida quanto ao uso de vocabulário, colocando em parênteses a palavra em inglês para que o corretor compreenda o que ele quis dizer.

Além disso, como no exemplo de Ana, percebemos que os candidatos desse nível não se “arriscam” como nos níveis Intermediário, produzindo textos mais curtos. Embora a extensão do texto não seja um dos critérios de avaliação do teste, e sim o cumprimento ou não das tarefas e os recursos lingüísticos que o candidato usa para isso, um texto que apresenta poucas informações para argumentar que seu autor é um bom candidato para a empresa, ou para convencer um amigo a visitar A Ilha do Mel, não é muito convincente e, portanto, cumpre parcialmente o propósito. Quanto aos aspectos gramaticais, percebemos mais inadequações em relação ao uso de preposições e à conjugação equivocada de verbos no passado como, por exemplo, no texto de Tomás (*eu recebou meu degree; eu trabalhou no journal [...]*), de Sérgio (*ele jogar handebol e computador; ela falar quatro linguas;*). Ou ainda, problemas de construção frasal como, por exemplo, nos textos de Tomás (*Também meu amigo Irfoon no Canadá foi bom por isso emprego*) e de Ana (*[...] que queremos estar um candidato*). No entanto, o que dificulta a leitura destes textos é justamente a restrição lexical, que impede o desenvolvimento das informações requisitadas pela tarefa.

Em relação às Tarefas 1 e 2 do Instrumento II, muitos alunos não completaram a Tarefa 1 (perfil do turista da ilha), como percebemos no exemplo de Cláudio, e outros completaram todos os itens, porém, com algumas informações equivocadas (texto de Pedro). No tocante à Tarefa 2, alguns alunos desse nível também não compreenderam o que estava sendo exigido em termos de informações e escreveram sobre a ilha ou sobre outra coisa, como revela o exemplo de Cláudio. Outros conseguiram compreender a tarefa como mostra o exemplo de Pedro, mas acrescentaram informações irrelevantes.

Amostras de desempenho no Instrumento II

Cláudio

Tarefa 1: *Ser surfista, ser ecoturista (deixa em branco os números 4 e 5).*

Tarefa 2: *Acho que sim. Este perfil tem informação bastante, por exemplo, tem localização, informação de praia e lugar, e informação de hospedagem. Por isso esse perfil é muito bom.*

Tarefa 3:

Meu amigo Kaka

Oi tudo bom – Eu não vejo para você por muito tempo. Então acho que a gente farei vigar para Ilha do Mel por que para terei amizade.

Acho que Ilha do Mel é muito bom para viajar por que ele tem muitas hospedagens, muito bonita praia que faz surfistas e delicioso pastel de camarão. Por isso, se a gente ir para lá, faz surfistar, depois come bastante pastel de camarão, e não preocupa hospedagem. Acho que este viagem farei tempo 3 dias. Um dia farei surfistar, dia segundo farei surfistar e comerá alimentação.

O que você acha Kaka? Se você quer viajar, telefona para mim, e prepara dinheiro bastante.

Eu espero telefona para você. Tchau

Seu amigo

Cláudio

Pedro

Tarefa 1: *ser surfista, morar a Ilha do Mel, ter muitas informações sobre a Ilha do Mel, ser exporte.*

Tarefa 2: *Não. Eu não tenho tudo. Primeiro, sou jovem e exporte. Mas, ainda não aprendei a surfeiste. E ainda não fui a Ilha do Mel. Se eu vou ir lá, eu*

quero aprender que como fazer surfiste. E eu vou ir as praias, porque eu gosto de nadar muito.

Tarefa 3:

OI, Laura! ! Tudo bom?

Eu sempre senti de saudade sobre você! Ta fazendo o que?

Eu fui a ilha do mel na semana passada. Fui muito bom!

A ilha do mel tem muitas praias. por isso, eu aprendei surfiste os tudos dias. e tomei o sol!! E comei a camarão. Eu fiquei a pousada pôr do sol. A custa é R\$ 60 por dia. é essa hotel ta fazendo o promoçãõ. então, se você ir a ilha do Mel, você vá lá se você gosta de história. Você tem que ir lá então. Você vai ser interessante! E a noite as opções de lazer de resumem bares com música ao vivo espalhados pelas duas vilas e os forrós em Encantadas. Eu acho que A ilha do mel e muito beleza e muito interessante!!! Se você pode ser? Eu queria viajar contigo de novo!

Se você tem pergunta, vai me liga!

Tchau~ Bj ^^

Pedro

No texto de Cláudio, o aluno cumpriu parcialmente a tarefa, pois ele não disse que viajou para a Ilha do Mel, mas que vai viajar. Ele fala de algumas características da Ilha (surfê, pastel de camarão, diversidade em hospedagens), o que revela compreensão da reportagem, mas a limitação de recursos lingüísticos do texto exige um maior esforço do leitor para atribuir sentido a alguns trechos da produção do aluno. Os textos evidenciam freqüentes inadequações gramaticais e lexicais em relação aos recursos lingüísticos necessários para expressar as funções avaliadas no teste.

Embora os textos de nível Intermediário também apresentem, em alguns casos, inadequações do mesmo tipo destas que encontramos nos textos de nível Básico II, parece que nestes últimos essas inadequações interferem em toda a oração, prejudicando a leitura do texto, ou seja, o leitor não consegue “preencher” o sentido de uma frase, diferentemente do que ocorre nos níveis intermediário. Percebe-se uma dificuldade maior de articulação das informações do texto base para a construção de um outro gênero textual por parte do aluno.

Quadro 11 – Perfil do Básico II

Descritores do nível Básico II:

- *Cumprir parcialmente as Tarefas 1 e 2 (inadequações / informações incompletas);**
- *Cumprir a tarefa ou cumprir parcialmente a tarefa de produção textual (e-mail);**
- *Busca autoria, mas ainda não consegue se utilizar completamente das informações do texto base para sua produção textual;**
- * Apresenta freqüentes problemas de coesão;**
- *Apresenta vocabulário limitado para responder a tarefa e/ou copia partes do texto base;**
- *Apresenta freqüentes inadequações nos recursos lingüísticos necessários para expressar a maioria das funções.**

O aluno nivelado para o Básico II, embora demonstre que já é capaz de compreender a maioria das tarefas do teste, necessita ainda ampliar o vocabulário para poder participar de diferentes contextos de comunicação. Além disso, é importante que esse aluno sistematize, através do desenvolvimento de suas habilidades de compreensão e produção oral, as funções comunicativas e os recursos lingüísticos relevantes para expressá-las que fazem parte dos conteúdos desenvolvidos no curso Básico II.

5.4.1.4 Nivelamento para Básico I

Dos 30 textos analisados, 4⁵³ foram nivelados para Básico I. Os textos avaliados como nível Básico I refletem a dificuldade do aluno em articular as informações do texto base-reportagem para o cumprimento do propósito da tarefa. Além disso, as inadequações lingüísticas encontradas nessas produções causam grande dificuldade para a compreensão do leitor. Tal resultado já era esperado, porque os alunos que ingressam no nível Básico I tiveram pouco

⁵³ Embora apenas três alunos do curso Básico I tenham participado da testagem, temos quatro textos nivelados para esse nível, pois o aluno Marcelo participou duas vezes da testagem da parte escrita.

contato com o português⁵⁴. Como podemos verificar a partir dos exemplos abaixo, os alunos desse nível apresentam dificuldades de compreensão da tarefa 1 e/ou apresentam um uso bastante limitado dos recursos lingüísticos necessários para cumprir as funções comunicativas. Provavelmente, por esta razão, muitas respostas têm cópias de trechos do texto-base, como evidencia o exemplos de Marcelo, em relação às Tarefas 2 e 3.

Amostras de desempenho no Instrumento I

Marcelo

Tarefa 2: *Cleo Nascimento Dutra. Daniela Plesnik*

Tarefa 3: *Fizeram testes online de conhecimentos gerais. Realizaram testes presenciais. Foram para a entrevista final*

Tarefa 4:

O meu nome é Marcelo Vargas

Eu sou do Japão

Eu sou o professor no Japão

Quando eu era estudante, eu tinha estudando sobre comptadore.

Eu queira trabalhar na Deloitte.

De acordo com as respostas das Tarefas 2 e 3, inferimos que Marcelo não compreendeu o que deveria fazer. Em relação à primeira (Tarefa 2), ele apenas cita dois nomes de candidatos que constam no texto base (reportagem). Na Tarefa 3, ele cita as etapas pelas quais os candidatos passaram durante o processo seletivo. Também podemos perceber a dificuldade do

⁵⁴Em nossa testagem, os alunos estavam cursando o Básico I do PPE e, conforme conversa com professora, estavam tendo dificuldade em acompanhar as aulas.

aluno para relatar suas experiências (Funções 4 e 5), a fim de convencer à empresa empregadora (Tarefa 4). Dessa forma, a compreensão do propósito do texto é prejudicada, pois é difícil para o leitor identificar a razão do texto.

Amostras de desempenho no Exemplo do instrumento II

Moacir

Tarefa 1: *Águas claras; agitadas areia branca e fina; bom para surfista; fantásticas paisagens.*

Tarefa 2: *Eu quer vou Ilha do Mel porque eu gosto nada e relaxtion sobre o sol. Eu ouvi do que muito jovem pessoas vai lá, isso esta bom para me por que eu uma jovem. Eu gosto bonita água, e bonita branco pias. Eu não surfa muss eu pensar esta mais interestmamente para nada em praia com surfista. Fantástico pasiagens eu gosto.*

Tarefa 3:

Ogg como vai. Semana que vem, eu vou vai a ilha do el sozinho, muss se você vang eu vou está feliz.

1) Quand eu foi passado semana eu tem festa em área do campings e muito nadar. Eu tem muito bom tempo.

2) Ilha e bonita com muito actividades como surfista, nadar, bom restaurante e musica vivo.

3) Se você viagar todo Ilha do mel, comer em o restaurantes e visitar o história, como Fortaleza Nossa.

4) Se você quero viagar comigo eu acho você precisar trazeir ropes por nadar, denireo Havanás e proteção de o sol.

5) Se você quero viagar comigo, claro, meu uma responde antes fing do semana por favor.

XXX

Mauro

Tarefa 1: *com 4 km de praia com água claras; surfistas e, ecoturistas; o melhor parte isso área de preservação por andarinho.*

Tarefa 2: *em branco*

Tarefa 3:

Oi, Mark

Tudo bom

Eu justo retorno na casa de ilha do mel. Eu tenho boa vez, andar sobre praia, qual esta quatro km, ate de fim meu dor de pé de andar em praia. Depois eu quero na muita restaurantes por almoço e jantar, e a noite eu quero de clubes por musica e aperativos. O melhor parte isso o preço isso bom e barato. Eu sobre custo R\$ 40 a noite na ficar em bonito hotel.

Em meu opinião o água com claras em mar quente. Ate meio dia eu ficar de praia do farol por bom surfe.

Marcelo

Tarefa 1: *fantásticas; paisagens; praias bonitas; surfe.*

Tarefa 2: *Eu quero viajar a Ilha do Mel. Porque eu gosto de praias. Eu quero fazer surfe.*

Tarefa 3:

Querido. Tudo bem?

Vamos para Ilha do Mel de este fim de semana?

Nós vamos ficar na praia e nadamos e falamos com feminino

Eu quero encontrar muitas pessoas e falar com eles.

A Ilha do Mel tem praias bonitas e delicioso pastel de camarão.

Espero responder para você

Assim como no exemplo do Instrumento I, em relação às produções textuais do instrumento II, temos textos que não cumpriram a tarefa. Além disso, esses textos apresentam muitas inadequações gramaticais, mesmo que tenham utilizado as informações necessárias ao cumprimento da tarefa (texto de Moacir), dificultando a compreensão do leitor.

De acordo com os exemplos acima, elencamos os seguintes descritores que caracterizam o desempenho de alunos do nível Básico I.

Quadro 12 – Perfil do Básico I

Descritores do nível Básico I:

- *As Tarefas 1 e 2 não são completas (muitas inadequações lingüísticas e/ou apresentam questões incompletas)**
- *Não cumpre ou cumpre parcialmente a tarefa de produção textual (e-mail).**
- *Apresenta muitos problemas de coesão e de coerência**
- *Apresenta insuficiência de vocabulário.**
- *Apresenta muitas inadequações na maioria das funções.**
- *Busca autoria, mas ainda não consegue se utilizar completamente das informações do texto base para sua produção textual.**

O aluno nivelado para o Básico I necessita desenvolver suas habilidades para poder participar de situações cotidianas e adquirir, através do desenvolvimento de suas habilidades de compreensão e produção oral, as funções comunicativas e os recursos lingüísticos relevantes para expressá-las, o que faz parte dos conteúdos desenvolvidos neste curso.

5.4.1.5 Desempenho dos alunos do curso Intermediário II ⁵⁵

⁵⁵ Como já mencionamos, quando realizamos a testagem em 2006/02, o curso Avançado não era oferecido pelo PPE. Este novo nível foi criado a partir de 2007/01, devido ao apelo de alunos que já tinham participado de todos os cursos oferecidos pelo programa. Dessa forma, como pré-requisito desse curso, indicou-se que o aluno já tivesse passado pelo curso Intermediário II no PPE ou que apresentasse um desempenho equivalente ao desses alunos (caso fosse um novo aluno).

Os alunos do curso Intermediário II também participaram da testagem, embora não tivéssemos como objetivo a sua avaliação para a indicação de outro nível. Nosso objetivo ao incluir esse grupo na análise foi o de verificar a validade do teste, já que, se esses alunos apresentassem dificuldade para responder as tarefas do teste, teríamos de repensar nossa proposta. Nossa expectativa era, então, de que os alunos do nível Intermediário II fossem capazes de cumprir todas as tarefas do teste, adequando-se às funções avaliadas. Participaram da testagem 5 alunas desse nível. Abaixo seguem exemplos de respostas desse nível.

Amostra de desempenho no Instrumento I

Lígia

Tarefa 2:

Oi, Ju.

Eu ouvi falar que você está querendo a trabalhar na Deloitte Não é?

Bom, eu li um artigo no jornal sobre esse assunto. E quero passar para te estes informações que acabei de ganhar.

A Deloitte procura recém-formados ou estudantes nesta época do ano. Então seria melhor preparar por ano que vem(já está muito tarde, né?) E durante este 1 ano você pode estudar mais sobre política e economia. Utilize jornais, notícias e Internet. Porque eles preferem alguém que esteja bem informado. E não esqueça de ler os livros em geral ta? Pois a primeira etapa é teste sobre conhecimentos gerais. Boa sorte!

Tarefa 3: *Primeiro vou perguntar (pelo teste online) as coisas básicas. Como matemática, geografia e etc. E também é importante confirmar que o candidato seja uma pessoa que tem relacionamento boa com os outros Porque quem tem mal relacionamento no trabalho, quase sempre ocorre problema. A questão da liderança também é muito importante. Com essa habilidade de liderar os outros, é um base de crescimento da empresa e também é necessário ao crescimento próprio dele também. Os funcionários (trabalhadores) ideais são essas que podem melhorar junto com a empresa.*

Tarefa 4:

Bom dia,

Eu sou Lígia Marques, estudante de HUFS, estou no terceiro ano. Queria trabalhar na Deloitte, junto com vocês.

No ano 2007 estaria formada de faculdade de língua portuguesa. Além de língua, também teria formatura de faculdade de administração.

Estudei no exterior(Brasil) por 1 ano e meio - de 2005 e 2006- para melhorar em português e para ter conhecimento da política e economia do Brasil. Agora acredito que estou mais informada sobre esse assunto. Neste 1 ano e meio eu trabalhava como uma professora de língua coreana. Ensinando as crianças (descendente coreanas) aprende como liderar um grupo,tendo paciência. Também trabalhei como voluntária numa fabela de recife por 1 semana e ganhei uma experiência de humanidade e amor.

Assim, eu sempre me adapto bem nas situações que eu estou.

Tenho habilidade de superar os problemas seja o que for E sempre procuro um método que seja melhor para mim e para todos.

Prefiro um desafio do que ficar em calmo.

Agora essa empresa vai ser meu novo desafio, um novo campo de batalha.

Gostaria de ser soldado da Deloitte.

Por favor, poderia me dar uma chance de trazer vitória para vocês e também para mim.

Muito Obrigada. Antecipadamente. Lígia Moraes

Amostra de desempenho no Instrumento II**Catarina**

Tarefa 1: *gostar aventuras, dormir nos lugares simples, fazer esporte no campo e na praia, se interessa para a história.*

Tarefa 2: *Eu tenho o perfil adequado para viajar a Ilha do Mel, porque , primeiro, eu sou jovem e eu me interesso para a história, especialmente, para os fortes. Um outro motivo para viajar lá, é a possibilidade de caminhar na natureza; que pode ser com surpresas. Eu não gosto viagens os quais são todos planejados em todo detail. Também eu estou acostumada de viajar com poucas coisas e de dormir nos lugares simples e nos campings. Eu acho, tudo isso faz parte de um bom viagem de aventura!*

Tarefa 3:

Querida amiga,

Eu sei que tu esta sofrendo na Alemanha - o inverno chegou! Mas eu queria te contar sobre meu viagem para a Ilha do Mel, porque tu adora esse tipo de viagem.

Se trata de ecoturismo, quer dizer que eu passei 3 dias na natureza. Eu chegei no camping, que tem muitos lá, e deixei as minhas coisas lá e fui para a praia. Eu descansei um pouco na praia e tomei sol. À noite eu sai num bar com música ao vivo espalhada. No dia seguinte eu combinei com otros turistas jovens, a maioria brasileiros, para caminhar até a Fortaleza Nossa Senhora dos Prazeres. Eu achava muito interessante, porque esse forte foi construído para proteger o porto de Paranaguá dos návios piratas. Eu te aconselho fortemente o caminho da Figueira, que passa pela Floresta, porque é na sombra. Não esqueça, que o sol no Brasil é muito forte e é fácil queimar a pele!

Todos 3 dias estava muito quente, sempre 35 degraus... por isso eu não fiz mais atividades- eu só descansei na praia e olhei para os surfistas. Se eu tivesse mais tempo na ilha, eu queria aprender surfe. Mas a próxima vez, eu também queria caminhar os otros passeios, porque essa ilha é tão linda!!! A beleza da natureza vai te fascinar, com certeza. Então pegue a tua mochila e saya da frieza e tristeza do inverno...! Espero te ver na praia logo! Muitos beijinhos,

Catarina

Como evidenciam os exemplos acima, as alunas do nível Intermediário II cumpriram as tarefas do teste de forma muito satisfatória, contemplando todas as funções avaliadas no teste, apresentando textos consistentes e demonstrando autoria.

Como já havíamos mencionado anteriormente em nossa análise, embora a extensão do texto não esteja relacionada a um dos critérios de avaliação do teste, percebemos que os alunos de nível mais avançado apresentam textos mais desenvolvidos, de forma mais consistente. A análise dos textos das alunas do nível Intermediário II corroborou com a nossa expectativa, validando as tarefas do teste de nivelamento.

5.4.2 Análise das entrevistas

A seguir, faremos a análise das entrevistas em relação aos dois instrumentos, fornecendo exemplos de interações (transcrições) que ilustrem nossos comentários. Utilizaremos os seguintes símbolos nas transcrições: E = entrevistadora; A = aluno; (/) = pausa curta (cerca de 2 segundos); (//) = pausa longa (de 3 a 5 segundos); (...) = continuação da entrevista e (?) = não foi possível compreender o trecho. Nas transcrições a seguir, chamaremos mais atenção para a fala do entrevistado (aluno), indicando, na maioria das vezes, apenas a pergunta do professor e/ou alguns comentários deste. Devido aos objetivos deste trabalho e a sua amplitude, utilizaremos uma transcrição simplificada, isto é, não apontaremos outras características da interação em nossa transcrição (sobreposições das falas, extensão das pausas, etc.) embora saibamos da necessidade de se ter esses recursos para a pesquisa sobre interação⁵⁶.

a) Características da produção oral para o nível Intermediário II

Os alunos nivelados para Intermediário II apresentaram ótima compreensão da fala do professor e responderam as perguntas de forma adequada em ambos os instrumentos, contribuindo para a conversa e demonstrando autonomia durante a interação. Dos 30 alunos que

⁵⁶ Em relação às interações, é importante ressaltar que a concordância do verbo na 3ª pessoa com tu é uma característica da linguagem falada local e não está sendo considerada como inadequação.

participaram da testagem, 10 foram nivelados para Intermediário II, sendo que 2 alunos ficaram entre o nível Intermediário I e o nível Intermediário II. Com relação ao instrumento I, todos os alunos foram capazes de compreender o depoimento do jovem (ver ANEXO 1), explicando-o para o entrevistador (exemplos de Camila e Magnólia), diferente do que ocorreu nos outros níveis, como veremos a seguir. Além disso, os alunos desse nível foram capazes de dar dicas em ambos os instrumentos, cumprindo a Função 6 (atividade de *roleplay*, APÊNDICE E), e de imaginar o que fariam em uma situação hipotética (Função 7), como podemos observar nos exemplos de Mangólia e Tiago, utilizando-se adequadamente de recursos lingüísticos para responderem a essas funções.

A seguir temos exemplos típicos de partes da interação dos alunos com o entrevistador que revelam as características deste nível.

Amostras de desempenho no Instrumento I

Interpretação do depoimento:

Camila

(...)

E: Agora eu vou pedir para tu olhar esse recorte aqui. O que tu entende desse depoimento desse rapaz?

A: É sobre quando tu procura um emprego é uma dica (/) é (/) ele fala que é importante que tu mostra o que tu realmente é (/) não (/) pretende ser uma outra pessoa.

(...)

Roleplay:

(...)

A: Sugiro que você fale com seu chefe .

(...)

A: É bom que você fica tentando (/) que você pode ler anúncios, vai para entrevistas.

(...)

A: Sugiro que você ah (//) tenha coragem e só.

(...)

Interpretação do depoimento:

Magnólia

(...)

E: *Então, Magnólia, você concorda com o que ele está falando?*

A: *Não precisa apresentar diferente com outra pessoa.*

E: *Isso, o que você acha?*

A: *Acho que tem que apresentar melhor do que outra pessoa para trabalhar em empresas.*

E: *Por quê?*

A: *Porque com outras pessoas (/) se eu não tenho ou (/) tal, talen(/) (talento- a entrevistadora fala) talento que outra pessoa, a empresa não precisa de mim, né?*

E: *Tem que se esforçar*

A: *Se eu der mais talentoso e mais experiência que outra pessoa acho que a empresa ficou.*

(...)

Funções 4 e 5:

Magnólia

(...)

E: *Você trabalha no seu país, Magnólia?*

A: *Ainda não*

E: *Você já trabalhou? Já fez algum bico?*

A: *Eu ensinei inglês*

E: *É! Para quem você ensinava?*

A: *É estudantes de colégio*

E: *Aulas particulares?*

A: *É aulas particulares, mas agora eu esqueci o inglês*

E: *agora só português*

A: *(risos)*

E: *E você ganhava bem?*

A: *É mais ou menos*

(...)

E: *E você agora está estudando para ser o quê? Qual é a sua profissão?*

A: *Na verdade, eu quero ser diplomata (/) mas é muito difícil*

(...)

E: *E quando você era criança? Você pensava em ser diplomata também?*

A: *Eu queria ser médico*

E: *Médica?*

A: *É, mas depois mudou, é é (/) eu não gosto de matemática.*

E: *Decidiu abandonar a medicina.*

A: *(risos)*

E: *Por que você quer ser diplomata?*

A: *Eu quero morar outro país e eu quero trabalhar pra meu país (/) Tenho segurança.*

(...)

Amostras de desempenho no Instrumento II

Roleplay:

Tiago

(...)

A: *É (/) é bom que procure, procure, algum trabalho temporário, por exemplo, ensinar língua portuguesa para os estrangeiros, é (/) mas no meu caso sempre viajo economizando, então, não gasto, então pode guardar bastante dinheiro depois de um mês mais.*

(...)

A: *É (/) eu sugiro que você vá nordeste que você mora no sul e lá no nordeste tem caráter totalmente diferente, então vale a pena.*

(...)

A: *É (/) não acho que seja ruim viajar sozinho pode ser boa experiência, mas o que tem que cuidar é (/) sobre a segurança porque você é mulher, não.*

(...)

Adequação à função 7:

(...)

E: *Se você ganhasse uma viagem aqui no Brasil de graça, não precisaria pagar nada, para aonde você iria?*

A: *Uhuhum (/) para o Rio, porque o custo de hospedagem e comidas são caras, então de graça (/) como num hotel, hospedando num hotel em frente à praia de Ipanema.*

(...)

Funções 4 e 5:

Tiago

(...)

E: *E quando você era criança, a sua família viajava junta?*

A: *É (/) sim, mas o problema que tinha é que meu pai trabalhava no Ministério e tinha que trabalhar também como um escravo, e no seu caso era mais grave, (/) era mais grave (/) porque mais ou menos um dia por dois ou três meses tinha um dia livre.*

E: *Só um dia?*

A: *É, especialmente quando eu tinha cinco, seis, sete oito anos, é (/) então só poucos dias podiam, podia viajar com minha família*

(...)

No tocante aos recursos lingüísticos, percebemos poucas inadequações para responder às Funções 4 e 5 (pretérito perfeito e imperfeito), ilustradas nos exemplos de Magnólia (Instrumento I) e de Tiago (Instrumento II).

De forma geral, podemos dizer que o aluno nivelado para intermediário II apresenta fluência em sua interação, demonstrando abrangência lexical e gramatical para desempenhar as funções comunicativas em foco.

b) Característica da produção oral para o nível Intermediário I

Dos 30 alunos que participaram da testagem, 12 foram nivelados para Intermediário I, sendo que 2 alunos foram considerados Básico II/ Intermediário I. Uma das características principais dos alunos nivelados como Intermediário I é também a boa compreensão em relação aos dois instrumentos, embora, em alguns casos, o aluno solicite ajuda ao professor. Um exemplo disso, no que tange ao Instrumento I, foi a compreensão parcial da leitura do depoimento: houve a necessidade da explicação do professor para que eles compreendessem a metáfora “*a empresa não procura atores*” ou para que compreendessem o sentido do verbo aparentar (exemplo de Geraldo). No entanto, não foi necessária uma longa explicação do professor para que eles compreendessem o texto.

Amostras de desempenho no Instrumento I

Interpretação do depoimento

Geraldo

(...)

E: *Pode ler a opinião do Cléo Nascimento. Ele está falando sobre empregos, processos seletivos no Brasil. Vê se tu entende.*

A: *O que é aparentar?*

E: *Aparentar é parecer. Parecer algo diferente.*

A: *Uhum*

E: *O que você acha disso, você concorda com ele?*

A: *Eu não concordo.*

E: *Não? por quê?*

A: *Não sei, mas acho que as diferenças do culturais, porque na coréia eu tenho que fingir algumas coisas pra outras pessoas(//)quando eu quero entrar num emprego eu tenho que fingir algumas coisas, aumentar.*

E: *Sim, é importante fingir para a empresa?*

A: *Mas também tem que ter as habilidades.*

(...)

Funções 4 e 5:

Geraldo

(...)

E: *Qual foi o seu primeiro emprego? Já trabalhou alguma vez?*

A: *Não (!) eu só trabalhei uma vez.*

E: *O que você fez?*

A: *É um tipo de trabalho físico*

E: *Fiscal?*

A: *Não físico*

E: *Ah, físico! O que que você fazia?*

A: *Eu trabalhei num lugar construção*

E: *O que você fazia?*

A: *Só eu ajudei os técnicos.*

E: *Você gostava?*

A: *Eu gosto.(/) eu gostei*

E: *Foi só essa vez então?*

A: *Só (!). Eu só trabalhei na minha casa*

E: *O que você fazia lá na Coréia?*

A: *Antigamente minha casa tem fazendas de arroz, pimenta,*

E: *Trabalho duro, né?*

A: *Muito*

E: *Mas você gostava?*

A: *Eu gostei, mas ah(!) agora não(!) Eu só quero entrar em qualquer emprego, porque eu tenho que trabalhar por causa da família, agora é difícil*

E: *E, por exemplo, quando você era criança. Você tinha um sonho?*

A: *Eu quero, ah(/), eu queria ser um cônsul.*

(...)

Roleplay:

João

(...)

1) *É bom que você relaxa. Tem que tirar a sua mão do trabalho por alguns dias. para mim trabalho é uma coisa que tenho que fazer pra feliz ou auto-suficiente*

(...)

2) *Vai pra coréia.*

(...)

3) *É bom que você para trabalhar, brincadeira*

(...)

Amostras de desempenho do Instrumento II

Roleplay:

Elza

(...)

1) *Eu acho você tem que (/) um lugar, um jeito de ir mais barato, ideal, por exemplo, não tem que ir de avião, so ah, aguardar um pouco (/) ah (/) ônibus*

(...)

2) *Depende do que, ah, você prefere fazer? (A professora responde: lugar com praia) É bem de ir a Santa Catarina (/) que tem muitas praias, é bem também porque tem muitas pessoas neste lugar acho que tem muitas (/) turistas argentinos e turistas*

(...)

3) *não acho que é perigoso de viajar sozinha ah (/) depende Europa, por exemplo, não é perigoso, e se você já está acostumada no Brasil então já é mais perigoso.*

(...)

Adequação à função 7:

(...)

E: *Se você ganhasse uma viagem de graça no Brasil, para onde você iria?*

A: *Acho salvador, porque quero viajar mas é muito caro. Me falo que tem os praias mais bonitas do mundo, então eu iria pra lá.*

Funções 4 e 5:

(...)

E: *O que você faz na Inglaterra?*

A: *Eu já fez minha formação, psicologia*

E: *E onde você estudou?*

A: *No sul da Inglaterra*

(...)

E: *O que você faz nos fins de semana para se divertir?*

A: *Duas amigas que eu trabalho (/) normalmente eu gosto de sair.*

E: *O que você fez neste último fim de semana?*

A: *Sábado foi aniversário de uma amiga nós saímos num rodízio de pizza*

E: *O que que você escolheu?*

A: *Uma boate que se chama pirulita. Todo mundo gosta (/), gostava*

(...)

E: *Você já visitou outros países?*

A: *Morava na França muito tempo, morava por seis anos*

Ah (/) eu (/) *Eu é mudei de casa com minha família Eu tinha nove anos quando foi.*

(...)

A: *Conheço também África do Sul, Califórnia nos Estados Unidos e Canadá também.*

(...)

E: *Elza, quando você era criança, a sua família costumava viajar junta?*

A: *Sim*

E: *Para fazer turismo, para que lugares vocês costumavam ir?*

A: *Minha família gosta muito de fazer ski (/) então fomos muitas vezes pra fazer na Áustria*

(...)

Quanto aos recursos lingüísticos para responder às Funções 6 e 7, percebemos mais inadequações do que nos alunos aptos ao nível Intermediário II (exemplos de João e Elza). Além disso, temos uma flutuação entre adequação e inadequação de tempos verbais (relacionados às Funções 4 e 5), como verificamos nos exemplos de Geraldo (*Eu gosto, eu goste [...]* *Antigamente minha casa tem fazendas de arroz, pimenta*) e de Elza (*morava na França muito*

tempo [...] Eu é mudei de casa com minha família). Desta forma, acrescentamos essa característica na grade de avaliação.

O aluno nivelado para o Intermediário I demonstra boa compreensão geral das perguntas do entrevistador, podendo apresentar alguns problemas de compreensão, principalmente, em relação ao depoimento do instrumento I. Os alunos desse nível respondem às funções avaliadas no teste, contudo, diferentemente dos alunos de nível Intermediário II, apresentam mais inadequações em relação aos recursos lingüísticos para cumprir às funções comunicativas avaliadas.

c) Características da produção oral para o nível Básico II

Dos 30 alunos que participaram da testagem, 5 foram nivelados para Básico II. Os alunos desse nível demonstraram maior dependência das explicações do professor, isto é, eles solicitaram mais a ajuda do professor para compreender as perguntas. Às vezes, mesmo com a explicação do professor, de diversas formas, o aluno apresenta dificuldades para compreender as perguntas. Um exemplo disso é que nenhum aluno desse nível compreendeu o depoimento do Instrumento I. Mesmo com a ajuda do professor, eles não conseguiram dar sentido à metáfora (exemplos de Nádía e Pedro).

Amostras de desempenho do Instrumento I

Nádía

Exemplo de depoimento:

(...)

E: *Vamos falar um pouquinho sobre emprego. Pode ler este texto (...). Bom, qual é a opinião dele sobre entrevistas de emprego ou processos seletivos?*

A: *Atores?*

E: *Atores, actors*

A: *Aham (!) Ele é (!!) procura divertir computador não, não trabalho, agora? Aqui?*

E: *Como?*

A: *Ele busca divertir no artigo e não trabalha? Certo?*

E: *Você concorda com a opinião dele?*

A: *Uhuh*

E: *Qual é a sua opinião sobre processos seletivos*

A: *Uhuhm (/) ah, sim eu concordo*

(...)

Roleplay:

(...)

A) *Sugiro que você precisa descansar, mas agora acho que (/) você tem que trabalhar porque (/) depois descansar você (/) sente melhor.*

B) *Por que vo ah(/), você não gosta chefe(/) ah(/), eu acho que você trocar pensar por isso, então(/) melhor gostar seu trabalhador.*

E: *Ok, Nádia, obrigada pela sua entrevista então! (Professora encerra roleplay: não faz a última pergunta.)*

(...)

Função 7:

(...)

E: *Se você pudesse escolher um emprego pra trabalhar aqui no Brasil, o que você gostaria de ser?*

A: *Aqui também(/) computador graphics (/) com Coréia e Brasil todo*

E: *Ah, sim, comércio internacional*

A: *A, sim, relações Coréia e Brasil*

(...)

Funções 4 e 5:

E: *Quais são as coisas que você está fazendo aqui no Brasil, na sua rotina, que são pouco diferentes das suas coisas que você fazia na Coréia?*

A: *Eu acho que (/) um pouco diferente porque no Brasil, mais, mais, mais, tempo livre(/)*

E: *E aí? o que que você faz nesse tempo livre?*

A: *(/) Brasil, aqui tem muitos parques(/) por isso eu gosto caminhar e(/) tomeu café(/)*

E: *Ah, que legal você não tomava café na Coréia?*

E: *Tem(/), mas no Brasil é mais gosto*

E: *Você tomou café ontem?*

A: *Sim*

E: *O que você fez ontem?*

A: *Eu fiz(/) eu fiz ir ao(/) eu fui ao grêmio estádio.*

E: *Ah, você assistiu ao jogo?*

A: *Sim*

(...)

E: *você já trabalhou antes na Coréia?*

A: *Sim*

E: *Onde você trabalhou?*

A: *Coréia mtv*

E: *Como você conseguiu esse emprego?*

A: *Eu fiz (/) documentário arranhou (/) usar computador*

E: *E você gostou do seu trabalho?*

A: *Sim*

E: *O que que você fazia?*

A: *Eu fazia (/) uhum, tirou fotos com estrelas e depois voltei na empresa(/), eu arranhou fotos, sim, no computador.*

(..)

E: *E quando você era criança, que tipo de emprego você sonhava em ter?*

A: *Ah, sonhar (/), eu gosto de(/) eu, eu, gostei de trabalhador de usar o computador, computador graphics.*

Adequação ao depoimento:

Pedro

(...)

E: *Aqui tem um depoimento de uma pessoa sobre processo seletivo no Brasil, é a opinião dele. Então vou pedir pra tu ler e depois vou fazer algumas perguntas.*

A: *O que é atores?*

E: *Atores são pessoas que trabalham em filmes ou novelas*

A: *Ah.*

E: *Ou em peças de teatro*

A: *Ah*

E: *Entende?*

A: *Na verdade não entendi tudo*

(A professora lê e explica o depoimento).

A: *Então, ele tá procurando emprego, né?*

E: *É a opinião dele sobre isso, não sei se ele está procurando emprego agora. Você concorda com o que ele diz?*

A: *Sim concordo*

E: *Por quê?*

A: *Porque ele quer procurar emprego né?*

E: *Ele diz que não dá pra ser ator na hora da entrevista-fingir*

A: *Eu não entendi*

E: *A gente não sabe se ele tá procurando emprego, mas é a opinião dele de como as pessoas devem se comportar em uma entrevista de emprego.*

A: *sim, mas não dá pra tentar parecer?*

E: *Aparentar, aparentar alguma coisa (continua explicando o significado de aparentar)*

A: *Ah, então parece importante. Entendi*

E: *Agora sim, você concorda com o que ele diz?*

A: *Sim*

E: *Por quê?*

A: *Sim ele parece que (/), mais uma pergunta, esse palavra ser opinião dele?*

E: *sim, é a opinião dele.*

A: *Mas.. ah... essas palavras não, ah.. ah... não posso explicar(/) esse palavras e essa picture (figura- diz a professora) figura não conective... são conective*

E: *Não entendo*

A: *Tá bom(/) Na verdade esse figura não precisa né... a tá eu tava confundindo(/) na verdade não concordo porque atores não podem ganhar muito e geralmente muitas pessoas querem ganhar muito dinheiro então eu não concordo com essa opinião*

(...)

Amostras de desempenho do Instrumento II

Tomás

Roleplay:

(...)

A) *Ah (/) com isto (aponta para frases) Ah (/) não tem dinheiro, sim, eu também, é bom que você não tem dinheiro porque eu não ter dinheiro também (risos).*

B) *Sugiro que você (/) ah (/) viajar sozinho porque (/) porque viajar sozinho é bom para apredendar você, apredendar outro país, porque quando você é mais velho não tem outras pessoas para (/) acho que você precisa ir sozinho.*

C) *É bom que visitar Rio, porque cidade Mara, Mara (risos) (dificuldade para pronunciar a palavra maravilhosa, a professora o ajuda).*

(...)

Função 7:

(...)

E: *Se você ganhasse uma viagem de graça para um lugar aqui no Brasil, qual lugar você gostaria de conhecer?*

A: *Amazonas, Manaus, porque eu não posso ir esto tempo mais caro(/)para ver amazonas, muito bom.*

(...)

Funções 4 e 5:

(...)

E: *Por que você decidiu estudar português?*

A: *Por que eu precisa (/). português(/) Mas eu acho(/)acho que este idioma tão legal também no futuro eu queria trabalhar no Brasil (/) Para ter outra língua é bom também.*

(...)

E: *O que você faz nos projetos?*

A: *Faz?*

E: *É o que você faz lá na Vila do Cruzeiro?*

A: *Normalmente eu ajudar o professor*

(...)

E: *O que você faz aqui no Brasil para se divertir?*

A: *Eu encontro minha amigas, ir a noite, por exemplo, mas também ir no cinema, no parque, mais simples.*

(...)

E: *Quais são as principais diferenças entre estados unidos e o Canadá?*

A: *Acho que pessoas no meu país é mais simpático(...) acho que não é muito diferente por exemplo mais simpático (risos).*

(...)

E: *Quando você era criança?*

A: *Sim, sim, mas nós ficamos mais no Canadá, por exemplo, visitar Vancouver, (/) às vezes no Estados Unidos também, mas nós ficamos mais no Canadá, mas visitar família no outro parte do Canadá*

(...)

Outra característica desse nível, apresentada em ambos os instrumentos, foi a dificuldade em dar conselhos (Função 6), como percebemos nos exemplos Nádía e Tomás. No tocante à Função 7, também percebemos mais dificuldade neste nível na utilização adequada de recursos lingüísticos para responder a essa função. Em relação à fluência, na maioria dos casos analisados, o aluno se limita a responder a pergunta do professor e, embora sinalize que gostaria de contribuir mais, não o faz devido provavelmente à falta de léxico. Assim, temos pausas e hesitações mais freqüentes do que nos níveis intermediários, como podemos observar em todos os exemplos e, mais claramente, no exemplo de Nádía. Percebemos freqüentes inadequações em relação aos recursos lingüísticos para responder as Funções 4 e 5 como mostram os segmentos de Nádía e Tomás.

O aluno nivelado para o Básico II, embora consiga se comunicar em relação à maioria das funções requisitadas no teste, necessita desenvolver mais suas habilidades na língua portuguesa para poder participar dos diferentes contextos de comunicação.

d) Características da produção oral para o nível Básico I

Apenas um dos alunos que tinha participado da testagem da parte escrita, fez a entrevista, sendo que esta é relativa ao instrumento I. Os demais alunos desse nível, devido a diferentes motivos, não puderam participar da parte oral do teste.

Assim como na parte escrita, na entrevista a característica do aluno de nível Básico I é não conseguir interagir com seu interlocutor, devido a limitações lexicais e gramaticais. Como poderemos ver na transcrição abaixo, o aluno se esforça para interagir, mas tem dificuldades devido a sua restrição lexical, como ele mesmo atesta na última linha.

Amostras de desempenho no Instrumento I

Mauro

E: *Então, quando você chegou ao Brasil;*

A: *Ah?, quan?*

E: *Quando?*

A: *Ah, Eu (/) junho (/) sobre cinco meses*

E: *Por que você veio para o Brasil?*

A: *Ah (/) meu amigo ah (/) para (/) ah (/) aqui*

E: *Ah, eles estão aqui?*

A: *Eu visitante meu amigos*

E: *Seus amigos moram aqui no Brasil?*

A: *Sim, porto alegre,*

E: *Ah, eles estão aqui?*

A: *Ah (/) eu visitante eles (/) ah (/) sim, porto alegre, moram no Novo Hamburgo, mas quando universidade começar ah (/) eles vão ir Porto Alegre, mais apartamento ah (/) muito pequeno so, eu moro no Novo Hamburgo com eles (/) mãe*

E: *Ah, ok, com a mãe deles.*

(..)

E: *E o que você faz no dia a dia, sua rotina aqui?*

A: *Estudar, eu ir ao estudante por a universidade por (/)? so, eu ir a estudante par outro universidade por engenharia eu estudar por outra coisas, então*

E: *Ah, você está estudando outras coisas, o que você está estudando?*

A: *Ah?*

E: *O que você está estudando? Onde você estuda?*

A: *Califórnia University*

(...)

E: *Mauro, o que você geralmente faz nos fins de semana no seu país, nos Estados Unidos? No final de semana, o que você faz?*

A: *uhum (//)*

E: *Para se divertir?*

A: *Ah (//) muita vez (!) Ah estão no trabalhar (//), domingo and sábado ah. eu descorindo ou to comer restaurante*

E: *E aqui no Brasil, o que você faz no fim de semana?*

A: *Eu estou, basico estudar*

(...)

E: *Bom, Mauro, você trabalha no seu país, né? você trabalha com computadores, mas qual foi o seu primeiro emprego, seu primeiro trabalho nos Estados Unidos?*

A: *My first job?*

E: *É, seu primeiro trabalho?*

A: *Ah, eu (!)trabalhar na campo(//) no palavra por trabalho (aluno começa a falar em inglês)*

(...)

E: *E você gostava?*

A: *Oh, sim,*

E: *Ganhava muito dinheiro?*

A: *Não dinheiro, trabalho pessoas são bom*

E: *E quando você era criança, o que você sonhava em fazer?*

A: *Não criança (risos)*

E: *Sim, vamos pensar, o que você queria ser?*

A: *Quando eu está criança, eu queria , especialmente eu ah(//) Research?*

E: *Pesquisa*

A: *Pesquisa*

A: *No palavra(//), meu vocabulário está pequeno*

(...)

Como podemos observar no extrato acima, na última frase o aluno se refere a sua limitação de vocabulário para poder interagir com a professora. De forma geral, então, podemos dizer que o aluno nivelado para o Básico I apresenta muitos problemas de compreensão, pois necessita desenvolver suas habilidades na língua portuguesa para que possa interagir através dela.

e) Desempenho dos alunos do curso Intermediário II

Assim como fizemos na parte escrita, realizamos a entrevista com 5 alunas do curso Intermediário II para verificarmos a validade do teste. Corroborando nossa expectativa, as alunas desse nível foram capazes de interagir de forma muito fluente com a entrevistadora, respondendo a todas as perguntas em ambos os Instrumentos. A seguir, temos um extrato em relação ao Instrumento I, que espelha o perfil desse grupo.

Amostra de desempenho do Instrumento I

Catarina

Funções 4 e 5

E: Você já tinha vindo antes ao Brasil?

A: Sim, é porque eu tenho amigos no Rio e no São Paulo, por isso eu vim pro Brasil ano passado, em março, no inverno na Alemanha eu queria viajar pra praia, fugir do inverno alemão

E: Mas você não conhecia Porto Alegre, então?

A: Não, nada. Primeira vez, muito no Sul, bem diferente, não tem praia aqui, tem calor, mas não tem nada pra fazer nesse calor (risos)

(...)

E: Em que você trabalhou no seu país?

A: *Eu trabalhei meio ano num supermercado, na caixa, porque eu estava economizando dinheiro para fazer auto-escola, isso foi depois segundo grau eu entrei numa empresa de produção de aviões e [...]*

(...)

Interpretação do depoimento

(...)

E: *Você concorda com a opinião dele?*

A: *Não, eu acho na realidade tem muitas pessoas que são atores na entrevista, eu acho que as pessoas conseguem atingir esse posto de trabalho porque eles são atores de mais eles sabem como se apresentar, como uma pessoa com muito conhecimento, como (/), mas é que pode fazer tudo e que está certo e eu acho que depende muito da aparência também. [...] Não é sempre bom isso, porque eu acho que tem pessoas que são muito inteligentes e pode fazer trabalhos mais complexos e projetos mais profundos mas eles não conseguem atingir esse posto de trabalho porque aparecem mais tímido [...] só porque eles não sabem como se apresentar (/) depende do currículo, mas depende também da aparência.*

(...)

Roleplay

(...)

a) *Sugiro que você vai pra praia para descansar e sugiro que você diria para seu chefe que tu não pode trabalhar assim demais.*

b) *Ah, Mas eu não acho que é impossível pra ti. É bom que você melhora seu currículo um pouco pra atualizar e pra melhorar esse padrão de (/) técnico também pra se apresentar mais profissional.*

c) *Sugir, não, Eu não acho que, Eu não acho que tu teria medo dessa situação; é bom que você experimentaria e tu vai ver, tu vai conseguir.*

(...)

O exemplo de Catarina evidencia a amplitude lexical das alunas desse nível para compreender e responder as perguntas da entrevista. Além disso, embora ela apresente algumas inadequações nos recursos lingüísticos para responder as questões do *roleplay*, percebemos poucas inadequações nos recursos lingüísticos utilizados para responder as funções avaliadas no teste de forma geral.

5.4.3 Desempenho Internível

Como apontamos ao longo da análise dos dados, alguns desempenhos tiveram características que estavam descritas em mais de um nível. Por isso, eles foram avaliados como Básico II/ Intermediário I ou Intermediário I/ Intermediário II, desempenho este denominado por nós como internível. Discutiremos a seguir as características desse desempenho.

5.4.3.1 Parte escrita

Em relação à parte escrita, dos 30 textos, 1 texto foi considerado Intermediário I/ Intermediário II e 2 textos foram avaliados como Básico II / Intermediário I.

a) Desempenho Intermediário I/ Intermediário II

Apenas um texto foi considerado Intermediário I/II. O texto cumpriu todas as tarefas, apresentando consistência argumentativa na Tarefa 4 (produção textual). Porém, encontramos inadequações mais salientes nas Tarefas 2 e 3, as quais não são típicas dos textos de nível Intermediário II, como mostra o texto de Adriana abaixo.

Adriana

Tarefa 2: *Você não deve dizer isso porque todas as pessoas no mundo têm várias características então é possível que você possa fazer coisas, ela não possa e mesmo que você tenha confiança em você mesmo. Se a empresa não quer actors mesmo que você tente, por isso é possível que a empresa possa precisar alguém como você para outra trabalho.*

Tarefa 3: *Se eu fosse o organizador do processo seletivo da Deloitte, eu permitiria alguém para fazer o inscrições da entrada, depois faço um curso ou programa para ensinar o trabalho. Então, dou um exame ou teste e finalmente faço uma entrevista para as pessoas que fazem bem.*

Tarefa 4:

Gerente da Empresa

Como está? Eu estou bem. Meu nome é Adriana Gonçalves, eu não sou brasileira, eu sou nigeriana. Eu morei e trabalhei em Porto Alegre, mas agora eu quero trabalhar com sua empresa em São Paulo. Por isso eu tenho bom experiência no departamento da economia, onde ganhei muitas prêmios porque eu tenho bom conhecimentos gerais.

Eu acho que sua empresa precisa bom investimentos para crescer especialmente na África, porque lá, tem muitas pessoas que são criativo e talento então eles podem dar sua empresa bom status.

É necessário que você me contrate, por isso, eu posso fazer bom investimentos que vai conseguir um grande sucesso. Responda logo.

Adriana Gonçalves.

Em relação à tarefa de produção textual (Tarefa 4), Adriana produz um texto consistente, embora também apresente algumas inadequações em relação ao contexto de comunicação como, por exemplo, a forma como se dirige ao seu interlocutor na última frase: *responda logo*. Percebemos que ela utiliza as informações do texto base (*ter bons conhecimentos gerais, ter informações sobre economia*) para construir a sua argumentação e justifica o seu e-mail, o que

lhe confere o nível Intermediário II. No entanto, nas Tarefas 2 e 3 a aluna apresenta inadequações nos recursos lingüísticos para responder às funções avaliadas mais salientes do que percebemos nos alunos de nível Intermediário II. Essas inadequações referem-se a aspectos globais como, por exemplo, em relação à concordância verbal (*as pessoas no mundo têm várias características [...], ela não possa [...]*) e quanto à Função 7 (*eu permitiria alguém para fazer o inscrições da entrada, depois faço um curso ou programa para ensinar o trabalho. Então, dou um exame ou teste e [...]*).

b) Desempenho Básico II/ Intermediário I

Os textos de nível Básico II/ Intermediário I revelaram características semelhantes as do nível Intermediário I (Tarefa 4). Porém, em relação à Tarefa 1, torna-se difícil perceber se a resposta dos alunos desse nível indica o perfil do turista da Ilha ou se os alunos estão fazendo referência às coisas que existem/ que se pode fazer na Ilha do Mel, como mostra o texto de Neuza a seguir.

Neuza

Tarefa 1: *boa para surfe, tem floresta bela, fazer ecoturismo, pode saber história*

Tarefa 2: *Acho que a Ilha do Mel é bom para viajar. Ela tem floresta bela, por isso poderia passear bastante. Ela também tem praia que suficiente para surfista. Ainda não sei método de surfe, então eu poderia aprender. Especial eu gosto de comer. A Ilha do Mel tem barracas que servem ótimos aperitivos por isso eu quero viajar a Ilha do Mel.*

Tarefa 3:

Meu querido,

Oi, tudo bem? Há muitos tempos passou que não encontramos. Por que eu viajei para a Ilha do Mel.

Você já ouviu? É fantástico!!

Tem boa praia para surfe.

Eu não conheci como joga surfe, mas eu pude aprender.

Eu diverti jogar surfe. Era muito bom!! Acho que você gostará também. E comi comidas deliciosas (especial pastel de camarão).

Ela tem bela floresta, acho que mais importante pra ti.

A maior parte da Ilha é área de preservação ambiental, composta por restingas e trechos ainda conservados.

É interessante, não é?

Além disso, ela tem locais de observação de fantásticas paisagens. Mas eu não conheci, ainda.

Por isso eu quero viajar lá mais uma vez.

Se você quer, viajamos juntos!

Ela tem muita hospedagem, como hotel, ..

Mas não esqueça de reservar camping! O camping é mais agradável.

Então se você quer viajar comigo, ligar mim! Até mais, tchau! Bjs!

Neuza

No tocante à tarefa de produção textual, percebemos que Neuza utiliza informações do texto base para convencer o seu amigo (*Tem boa praia para surfe. E comi comidas deliciosas [especial pastel de camarão]*) da mesma forma que os alunos do nível Intermediário I fizeram. Porém, esse texto apresenta mais restrições lexicais, as quais interferem em sua consistência, característica esta relacionada ao nível Básico II.

5.4.3.2 Parte Oral

No tocante à parte oral, identificamos dois casos de Intermediário I/ Intermediário II e dois de Básico II/ Intermediário I.

a) Desempenho Intermediário I/ Intermediário II

Identificamos dois casos (Adriana e Tânia) como Internível Intermediário I/ Intermediário II na parte oral. Ainda que as alunas tenham apresentado fluência na primeira parte da entrevista, na segunda parte (*roleplay*) elas tiveram dificuldades em dar dicas à entrevistadora e apresentaram mais inadequações lingüísticas do que os alunos de nível Intermediário II, tanto na parte de *roleplay* quanto para desempenhar a Função 7.

A seguir temos o exemplo de Adriana, para ilustrar as características citadas.

Adriana

Interpretação do depoimento

(...)

E: *Você concorda com o que ele diz?*

(A aluna continua lendo o depoimento em voz alta)

E: *O que você acha, por exemplo, no seu país?*

A: *Aparentar (/) atores (/)* (continua lendo)

E: *Você sabe, atores?*

A: *Sim.*

(a professora explica o depoimento)

E: *Então, o que você acha?*

A: *Eu concordo com ele, acho que você quer uma emprego, acho que vai lá pra ficar verdadeiro, fica verdadeira, fala a verdade, não fica nervoso.*

(...)

Funções 4 e 5

(...)

E: *O que você fez no último fim-de-semana aqui em Porto Alegre?*

A: *Eu trançei o cabelo de minha amiga, fui ao mercado, comprei comidas e voltei pra casa, cozinhei, limpei meu cozinha(/) ah eu leu(/) eu tive tarefa de casa, eu fiz meu tema de casa.*

(...)

E: *Você já trabalhou no seu país?*

A: *Não*

(...)

A: *Eu não gosto de trabalhar com alguém, eu gosto de trabalhar só*
 (...)

Função 7

(...)

E: *Se você pudesse escolher um emprego aqui no Brasil, o que você faria?*

A: *Eu escolheria um emprego no banco (!) eu iria escolher uma contadora.*

(...)

Roleplay

(...)

a) *É bom que você fala com sua/seu chefe porque você precisa do tempo, horário para trabalhar*

b) *Sugiro que você ler mais jornal pra procurar (!) emprego. Sugiro que você fala com alguém, com sua amiga que (?)*

c) *É bom que você tenha coragem, é bom que você fala com ele, você precisa, então fala com ele.*

(...)

Adriana interage fluentemente com a entrevistadora (característica do nível Intermediário II). No entanto, em relação ao depoimento, ela necessita do auxílio da professora para dar sentido ao texto, da mesma forma que os alunos de nível Intermediário I. Adriana consegue dar dicas à entrevistadora (*roleplay*), embora apresente inadequações nos recursos lingüísticos para responder a Função 6. Quanto à Função 7, a aluna também responde adequadamente a essa função, da mesma forma como os alunos de nível Intermediário II.

b) Desempenho Básico II/ Intermediário I

Em relação ao Internível Básico II/ Intermediário I, identificamos dois casos (Carla e Paula). O desempenho oral dessas alunas foi avaliado dessa forma, pois elas demonstraram fluência de forma semelhante ao nível Intermediário I para responder a maioria das perguntas, mas apresentaram problemas de compreensão e restrição lexical para responder ao *roleplay* (característica do Básico II). O extrato abaixo (exemplo de Carla) evidencia essas características.

Amostra de desempenho do Instrumento I

Carla

Interpretação do Depoimento

E: *Você concorda com a opinião dele?*

A: *Ele disse que (/), Não entendi.*

(Professora explica)

A: *Concordo*

E: *Por que, Carla?*

A: *As pessoas têm caráter diferente, mas se eu não fizer (/) eu não tenho trabalho mais, por isso tem procurar dizer como (/) (risos) tem que precisar de que procurar de se dizer (risos).*

E: *Então você concorda, ok.*

(...)

Funções 4 e 5

(...)

E: *Como são os processos seletivos na Coréia?*

A: *Primeiro entregar documento e depois que uma pessoa passar, depois voltar e depois ele vai entrevista com empresa ou (//) e depois passar essa entrevista ele pode trabalhar.*

(...)

E: *E é uma entrevista ou tem mais?*

A: *Duas vezes*

E: *E você já participou de algum processo seletivo?*

A: *Só uma vez (..) Antes de trabalhei no hospital eu fiz entrevista com uma empresa, mas ele só perguntou “por que você quer trabalhar aqui”*

E: *você trabalhou num hospital? Esse foi o seu primeiro emprego?*

A: *Sim*

E: *E o que que você fazia nesse emprego?*

A: *Eu reservei (/) para testar, testar e recebi telefone ou encontrei clientes, mas e meu primeiro trabalho é muito tranquilo e não é difícil.*

(...)

E: *O que você considera ser um bom emprego?*

A: *Tem que pontualidade,*

E: *Ser pontual?*

A: *Ser pontual.*

E: *Ser pontual é ser um bom empregado, né? Mas o que que você considera ser um trabalho bem legal?(Professora explica que não é em relação as características do emprego e não do empregador)*

A: *Primeiro, ganhar muito e não trabalhar muito.*

(...)

Função 7

(...)

E: *Se você pudesse escolher um trabalho aqui no Brasil, o que você escolheria?*

A: *Se eu morar aqui, eu quero trabalhar numa empresa, por exemplo, Samsung ou LG.*

(...)

Roleplay

(...)

A: *É (/) que você, que (/) Não sei (/) tem, term.*

E: *Tudo bem vamos para o próximo (professora passa para o próximo tópico)*

A: *É bom que (l) É bom que você tentar demais* (risos)

E: *Ok, Obrigada.* (professora encerra o *roleplay*, pois percebe a dificuldade da aluna em respondê-lo).

(...)

Carla apresenta uma boa compreensão geral das perguntas, embora não contribua muito para a conversa. Assim como os alunos nivelados para Intermediário I, Carla necessitou da explicação da professora para compreender o depoimento do Instrumento I, mas diferentemente dos alunos de nível Básico II ela compreende o texto. No entanto, percebemos que a aluna teve dificuldade em dar a sua opinião em relação ao depoimento, pois fica muito clara a justificativa de Carla quanto ao seu posicionamento. Quanto ao *roleplay*, também podemos ver que Carla tem muita dificuldade em responder às suas perguntas, o que faz com que a professora encerre a tarefa antes da última situação.

Embora de acordo com as orientações do teste, o nível mais alto seja o que deverá prevalecer como indicação ao aluno, isto é, se o aluno foi avaliado como Básico II/ Intermediário I, seu nível será Intermediário I, como já mencionamos na seção 5.3 (grade de correção do teste), achamos importante discutir os textos *interníveis*, pois eles podem servir como base para o treinamento dos professores do PPE. Se nossa amostra fosse maior, talvez tivéssemos mais produções textuais desse tipo. No processo de matrículas do PPE, esse perfil também deverá ocorrer e, portanto, é importante que o avaliador esteja ciente de que alguns textos poderão apresentar características descritas em dois níveis. Neste caso, o professor deverá marcar esse desempenho como internível e decidir a indicação de nível levando em conta os desempenhos nas duas partes. Caso ainda ficar uma dúvida, o professor deverá esclarecer as alternativas possíveis ao aluno, que poderá participar da decisão quanto à disciplina a ser cursada (levando em conta os objetivos do aluno, as exigências da disciplina, o tempo que o aluno dispõe para estudo, entre outros). Provavelmente, com uma amostra maior, pudéssemos incorporar mais alguns perfis de desempenho em cada nível avaliado, de forma a tornar os descritores mais representativos de cada nível (incluindo mais variações de desempenhos possíveis), aumentando, assim, a confiabilidade do instrumento para a orientação dos alunos.

A seguir, discutiremos o resultado final do teste de nivelamento, verificando para quais níveis os alunos participantes da testagem foram indicados.

5.5 O resultado final: relação entre a parte oral e a escrita

O quadro a seguir apresenta o resultado do nivelamento dos alunos. A análise das tarefas dos instrumentos I e II corrobora com a nossa expectativa de que a maioria dos alunos participantes da testagem seria nivelada para um nível posterior. Como podemos observar no quadro abaixo, a maioria dos alunos foi nivelada para o nível seguinte.

Quadro 13 - Nivelamento dos participantes da testagem

<i>Matriculado no curso</i>	<i>NOME</i>	<i>PARTE ORAL</i>	<i>PARTE ESCRITA</i>	<i>NIVELADO PARA</i>
Básico I	Marcelo	_____	Básico I	_____
Básico I	Mauro	Básico I	Básico I	Básico I
Básico I	Moacir	_____	Básico I	_____
Básico II	Tomás	Intermediário I	Básico II	Intermediário I
Básico II	Elza	Intermediário I	Intermediário I	Intermediário I
Básico II	Cláudia	Intermediário II	Intermediário II	Intermediário II
Básico II	Ana	Básico II	Básico II	Básico II
Básico II	Sérgio	Básico II	Básico II	Básico II
Básico II	Joana	Intermediário I	Intermediário I	Intermediário I
Básico II	André	Intermediário I	Intermediário I	Intermediário I
Básico II	Geraldo	Intermediário I	Intermediário I	Intermediário I
Básico II	Pedro	Básico II	Básico II	Básico II
Básico II	Nádia	Básico II	Básico II	Básico II
Básico II	Neuza	Intermediário I	Básico II/Int. I	Intermediário I
Básico II	Adriana	Intermediário I/II	Intermediário I/II	Intermediário II
Básico II	João	Intermediário I	Intermediário I	Intermediário I

Quadro 13 - Nivelamento dos participantes da testagem cont.

<i>Matriculado no curso</i>	<i>NOME</i>	<i>PARTE ORAL</i>	<i>PARTE ESCRITA</i>	<i>NIVELADO PARA</i>
Básico II	Paula	Básico II/ Int. I	Básico II/ Int. I	Intermediário I
Básico II	Carla	Básico II/ Intermediário I	Intermediário I	Intermediário I
Básico II	Bruna	Intermediário I	Intermediário I	Intermediário I
Básico II	Elton	Básico II	Básico II	Básico II
Intermediário I	Álvaro	Intermediário II	Intermediário II	Intermediário II
Intermediário I	Tiago	Intermediário II	Intermediário II	Intermediário II
Intermediário I	Gustavo	Intermediário II	Intermediário II	Intermediário II
Intermediário I	Carlos	Intermediário I	Intermediário I	Intermediário I
Intermediário I	Camila	Intermediário II	Intermediário II	Intermediário II
Intermediário I	Magnólia	Intermediário II	Intermediário II	Intermediário II
Intermediário I	Carolina	Intermediário II	Intermediário II	Intermediário II
Intermediário I	Anita	Intermediário II	Intermediário I	Intermediário II
Intermediário I	Tânia	Intermediário I/II	Intermediário I	Intermediário II
Intermediário I	Francisco	Intermediário I	Intermediário I	Intermediário I

Dos 17 alunos do Básico II, 10 alunos foram indicados ao Intermediário I, 2 indicados ao Intermediário II e 5 permaneceram no Básico II. Em relação ao Intermediário I, dos 10 alunos, 8

foram nivelados para o nível seguinte e 2 permaneceram no Intermediário I. Em relação aos alunos do curso Básico I, somente 1 fez ambas as partes do teste e foi nivelado para o mesmo nível. De acordo com as professoras desses cursos, os alunos que permaneceram no mesmo nível apresentaram desempenho semelhante no curso, revelando que não estariam aptos para o nível seguinte. Como vimos anteriormente, a comparação desses resultados com a avaliação dos professores (validade paralela) contribui para a validade do teste, já que os alunos tiveram desempenhos semelhantes ao de sala de aula, ou seja, a uma situação extra-teste. Além disso, outro fator que contribuiu para a validade de nosso teste foi a testagem dos instrumentos com alunos do nível Intermediário II, o qual representaria o nível mais alto de proficiência dos cursos do PPE. Como as alunas desse nível desempenharam as tarefas de ambos os instrumentos sem nenhuma dificuldade, temos mais um dado que indica a validade do teste. Ressaltamos que se nesse nível os alunos apresentassem dificuldades para cumprir as tarefas do teste, estaríamos exigindo um grau de conhecimento diferente daquele exigido nos cursos do PPE.

Verificamos que alguns alunos tiveram um desempenho internível, isto é, apresentaram características de ambos os níveis Básico II e Intermediário I ou Intermediário I e Intermediário II na parte oral ou escrita. No entanto, como a orientação do PPE é incentivar o aluno a novos ‘desafios com a língua’, a sugestão é que estes alunos sejam orientados a matricular-se no nível mais alto. Nesses casos, é importante que haja uma conversa entre o avaliador e o aluno a fim de que se estabeleça um acordo com o candidato em relação a essa orientação.

Podemos ver, em geral, que o *efeito halo* também ocorreu nessa amostra de desempenho: o nível na parte oral foi, na maioria dos casos, confirmado na parte escrita. Como vimos, quando isso não acontece, a indicação é que a oralidade seja priorizada devido às características dos cursos no PPE que exigem a participação oral dos alunos em sala de aula.

6. AVALIAÇÃO DAS TAREFAS EM RESPOSTA ÀS PERGUNTAS NORTEADORAS DO TRABALHO.

Passaremos agora para a discussão acerca das questões norteadoras deste trabalho, isto é, a avaliação da validade do teste de nivelamento para a distinção de níveis de estudantes de PLE

e de sua indicação aos cursos do PPE/UFRGS. Faremos, também, referência às mudanças do teste conforme a análise do desempenho dos alunos.

Com relação às perguntas norteadoras da pesquisa, temos então as seguintes respostas:

a) Um teste único é válido para avaliar diferentes níveis de desempenho? Ou seja, o teste proposto neste trabalho é válido para o nivelamento de alunos para os cursos do PPE da UFRGS?

Os resultados de nossa análise sugerem que o teste cumpriu com o seu papel, tendo em vista a indicação de alunos para os diferentes níveis do curso. Em relação à parte escrita, os alunos demonstraram o seu nível de acordo com sua adequação às funções requisitadas pelas tarefas e a utilização de recursos lingüísticos para responder a estas. No tocante às tarefas da parte de leitura e produção escrita, fizemos somente um ajuste no Instrumento I, pois houve muita variação na resposta a essa tarefa em todos os níveis, isto é, os alunos de todos os níveis selecionaram parágrafos diferentes para responder à tarefa, o que nos fez concluir que ela não estava bem elaborada. Dessa forma, como já mencionamos anteriormente, decidimos eliminar essa questão do teste para não prejudicar a validade e a confiabilidade dos resultados do instrumento I. Já as Tarefas 2, 3 e 4 desse instrumento e as Tarefas 1, 2 e 3 do Instrumento II mostraram-se adequadas, pois possibilitaram a avaliação do desempenho de alunos de diferentes níveis de acordo com os conteúdos desenvolvidos nos cursos. Quanto à parte oral, também pudemos nivelar os alunos de acordo com a sua compreensão e produção em relação às perguntas da entrevista que foram elaboradas, observando as funções avaliadas no teste. Portanto, através de um único teste, foi possível distinguir os níveis dos alunos de acordo com os conteúdos dos cursos do PPE.

É importante ressaltar que se o teste aqui proposto fosse elaborado a partir de uma visão estruturalista de linguagem e, dessa forma, se ao invés de tarefas de desempenho, os alunos fossem avaliados a partir de tarefas de pontos discretos, o resultado poderia ser diferente. Muitos alunos considerados de nível Intermediário II poderiam ser nivelados até mesmo para o nível Básico II, devido a algumas inadequações gramaticais apresentadas por eles em seu teste escrito e na entrevista. Isso demonstra o quanto importante é a escolha do construto de linguagem no qual

o teste se baseará, para que a validade do teste e sua confiabilidade não sejam afetadas. Seguindo-se a abordagem de ensino do PPE sabemos que apenas a avaliação do conhecimento de itens gramaticais não seria suficiente para que o aluno acompanhasse um curso de nível mais elevado, pois o foco principal em todas as disciplinas (cursos de referência) é a prática de leitura, produção escrita, compreensão e produção oral em diferentes situações de uso da língua portuguesa.

b) As tarefas propostas no teste escrito e as perguntas da entrevista são consideradas válidas pelos alunos?

No que diz respeito à opinião dos alunos (validade de face do teste) temos também um resultado favorável ao uso de teste desempenho na avaliação, pois a maioria dos participantes da testagem considerou as tarefas adequadas. Esse resultado é bastante positivo, pois demonstra que os alunos têm a expectativa de testes diretos ao invés de testes que avaliem apenas o conhecimento gramatical (indiretos). Poderíamos dizer que tal expectativa está atrelada ao fato dos participantes da testagem serem alunos do PPE e, assim, estarem mais acostumados a esse tipo de avaliação direta em suas aulas. As tabelas e o gráfico a seguir apresentam os dados referentes à opinião dos alunos ao responderem o questionário (APÊNDICE B). Dos 30 participantes da testagem, 28 responderam a avaliação do teste.

Tabela 2 - Avaliação do teste escrito pelos alunos

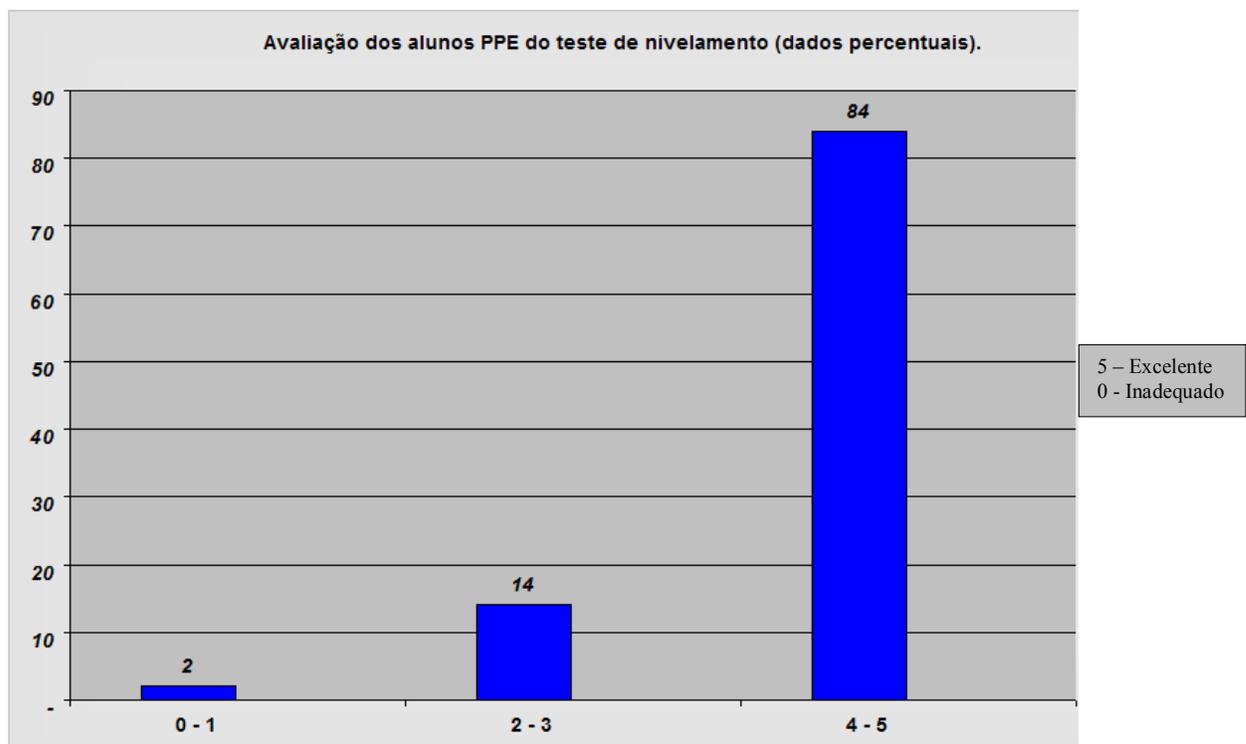
Pontos avaliados	0 - 1	2 - 3	4 - 5	Total
Instruções Claras	7	18	75	100
Tarefas Claras	4	18	79	100
Tópico de leitura motivador	4	18	79	100
Atividades de leitura adequadas	-	14	86	100
Atividades de escrita adequadas	4	21	75	100
Tempo para a realização das tarefas	-	14	86	100

0 (Inadequado) e 5 (Excelente) (dados percentuais)

Tabela 3 – Avaliação do teste oral pelos alunos

Pontos avaliados	0 - 1	2 - 3	4 - 5	Total
Instruções Claras	-	17	83	100
Perguntas relevantes	-	8	92	100
Assuntos interessantes	-	8	92	100
Abordagem dos assuntos	-	17	83	100
Atitude do entrevistador	4	4	92	100

0 (Inadequado) e 5 (Excelente) (dados percentuais)

FIGURA 3 -Gráfico avaliação global do teste: parte escrita e oral

Como podemos ver na Tabela 2, a maioria dos alunos considerou que o teste escrito tinha instruções e tarefas claras (75% instruções claras e 79% tarefas claras) em ambos os Instrumentos. Os tópicos de leitura foram considerados motivadores (79%) e as atividades de leitura e escrita também foram consideradas adequadas (86% atividades de leitura e 75%

atividades de escrita) pela maioria dos alunos. O tempo para a realização das tarefas da parte escrita foi considerado adequado também. Quanto à avaliação oral, a maioria dos alunos também respondeu favoravelmente em relação ao teste, sendo que eles consideraram as instruções claras e as perguntas relevantes (83% e 92%, respectivamente), os assuntos interessantes (83%) e a atitude do entrevistador positiva (92%). Podemos dizer que o número maior de respostas favoráveis à entrevista corrobora a afirmação de Shoamy (1982), segundo a qual os alunos têm uma atitude positiva em relação às entrevistas orais, devido à autenticidade da tarefa: interagir face a face com alguém, utilizando a língua estrangeira como meio de comunicação, como já havíamos mencionado.

c) Que aspectos o instrumento pode apresentar, através do desempenho dos alunos, como diagnóstico para o planejamento de atividades de ensino?

Com já havíamos mencionado previamente, todo o teste serve como um diagnóstico (LUCKESI, 2000) e, desta forma, o nosso teste também pode servir de base para a orientação do trabalho dos professores do PPE da UFRGS. Ter mais essa ferramenta possibilita que os conteúdos desenvolvidos nas aulas sejam mais válidos, pois ao invés de se ter apenas um programa pré-estabelecido de ensino, o professor pode partir das necessidades de seus alunos.

Em relação às habilidades de leitura e produção textual, percebemos que o trabalho com gêneros discursivos é realizado em todos os níveis do PPE, visto que a maioria dos alunos, de todos os níveis, se adequou ao contexto da tarefa, colocando-se no papel enunciativo esperado, embora nos níveis básicos eles tenham cumprido parcialmente ou não as tarefas. Portanto, é importante que esse trabalho com gêneros discursivos continue sendo desenvolvido em todas as aulas do PPE. Um dos aspectos centrais na diferença entre os níveis de desempenho dos alunos parece estar relacionado ao conhecimento de vocabulário. Percebemos que alunos com uma maior gama de vocabulário conseguem interagir de forma fluente com seu interlocutor, mesmo que apresentem inadequações gramaticais. Assim, uma das sugestões de trabalho para os professores do PPE, embora saibamos que de acordo com as orientações dos cursos os professores provavelmente já desenvolvam esse tipo de trabalho, é proporcionarem mais atividades que lidem com a aquisição de vocabulário e com estratégias de construção textual.

Não estamos dizendo, através disso, que os professores devam exigir listas de vocabulário de seus alunos, mas que os conteúdos de cada curso devam ser organizados de forma a explorar mais o vocabulário específico de cada tema desenvolvido nas aulas. Assim, os professores podem desenvolver tarefas em que se tenha a questão do uso de léxico como uma das prioridades na prática e no desenvolvimento das diferentes habilidades.

Em relação aos aspectos gramaticais, que também fazem parte dos cursos do PPE, percebemos algumas questões que foram mais salientes em todos os níveis. No tocante ao Intermediário II os alunos ainda apresentam dificuldades em diferenciar o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, dependendo do contexto, como revela o estudo de Kunrath (2002). Tal distinção é complexa e as inadequações podem persistir em níveis avançados. É importante que o professor trabalhe com essa conscientização durante as aulas, mesmo que estas funções não sejam o foco do curso. Talvez chamar a atenção dos alunos através de algumas tarefas mais direcionadas ou mesmo se utilizar de amostras do próprio teste (sem mencionar o nome dos alunos) para que eles possam, aos poucos, sistematizar o uso de certas formas gramaticais. Novamente, não estamos dizendo que devemos priorizar a forma ao invés da comunicação, até porque nosso teste espelha que apenas o conhecimento de estruturas gramaticais não é suficiente para que o aluno seja considerado apto a um nível mais alto. O que priorizamos é uma série de elementos dos quais nos utilizamos ao nos comunicarmos, sendo importante que o aluno desenvolva todas as suas habilidades. A regência do verbo *gostar* também parece ser uma dificuldade para a maioria dos alunos, visto que poucos a utilizaram de forma adequada em seus textos. Em relação aos níveis Intermediário I e Básico II, pensamos que o professor não deva se ater tanto à acurácia gramatical de seus alunos, embora ela deva fazer parte de um dos eixos de ensino do curso, pois para estes a necessidade maior é a ampliação de seu léxico, para que, conseqüentemente, possam ampliar seus contextos de comunicação. O mesmo é indicado aos professores que trabalham no nível Básico I.

Quanto às habilidades de compreensão e produção oral, as amostras sugerem que a amplitude lexical é importante para a fluência oral do aluno, da mesma forma que na fluência escrita, como já apontamos.

É importante que o professor tome notas do desempenho do aluno durante o processo de nivelamento para que possa discutir com outros professores do PPE sobre a relevância dos pontos selecionados por ele para o trabalho em sala de aula.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi a elaboração, testagem e avaliação de um teste único de nivelamento para o Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. Para tanto, a partir da discussão acerca da testagem em LE e de características às quais devemos dar atenção ao elaborarmos instrumentos avaliativos, pudemos refletir sobre a elaboração de tarefas que estivessem voltadas ao uso da linguagem. Foram elaborados dois instrumentos de nivelamento: O Instrumento I que tem como temática o mundo do trabalho e o Instrumento II que apresenta o tema turismo, sendo que a escolha do tema do teste está relacionada à preferência do candidato. Em relação às habilidades avaliadas, ambos os instrumentos dividem-se em parte escrita e parte oral, sendo que na primeira são avaliadas as habilidades de leitura e produção textual e na parte oral focaliza-se a compreensão e produção oral.

Nos dois instrumentos do teste de nivelamento construídos neste trabalho, procuramos operacionalizar o conceito de proficiência do PPE da UFRGS, cuja orientação teórica é a perspectiva Sociocultural de aprendizagem (VYGOTSKY, 1984, 1986), a fim de que nossa avaliação pudesse ser considerada válida de acordo com os objetivos do Programa. Sob esta perspectiva, as tarefas do teste de nivelamento proposto apresentam uma situação de comunicação (contexto) em que o aluno deverá interagir com alguém (interlocutor) com o intuito de se comunicar por algum motivo (BAKHTIN, 1992). Sabemos que elaborar tarefas é um trabalho árduo, que depende, muitas vezes, de um pouco de inspiração para que possamos aproveitar, da melhor forma possível, as informações do texto-base. É por isso que a ajuda de colegas é fundamental para termos novas idéias para a elaboração de tarefas de avaliação ou de ensino. Em relação às tarefas que compreendem leitura e produção textual, no Instrumento I é apresentada uma reportagem sobre um processo seletivo de emprego do jornal Zero-Hora do ano de 2004 e no Instrumento II temos, também, uma reportagem que trata da Ilha do Mel, da revista Isto É Brasil, ano II. Essas reportagens contextualizam os Instrumentos, sendo que suas informações servem de referência para que o aluno responda as tarefas do teste. Em se tratando de reportagens, conseqüentemente estamos lidando com textos datados, o que pode interferir no aspecto da autenticidade do teste daqui a alguns anos. No entanto, nossa orientação é de que os professores do PPE possam atualizar as reportagens, para que os textos do teste não fiquem

antigos. Ainda em relação a isso, gostaríamos de dizer que nosso objetivo, ao elaborarmos o teste de nivelamento nesses moldes, é proporcionar aos professores do programa mais idéias de como avaliarem seus alunos de acordo com a orientação teórica seguida no PPE. Dessa forma, os professores poderão ter como base as tarefas do teste aqui proposto para elaborarem novos testes de nivelamento no futuro.

Como não basta apenas utilizarmos tarefas avaliativas que espelhem o uso da linguagem, e sim nos valermos de critérios de correção que sigam a mesma orientação, foram elaboradas duas grades de correção (parte escrita e parte oral) que servem como guias para os professores avaliadores do PPE. As grades de correção representam os pontos salientes aos quais o avaliador deverá se ater para o nivelamento de desempenho do aluno. A indicação de avaliação no teste é de que se faça uma avaliação holística, indicando-se para o aluno o nível mais alto de desempenho no teste, seja na parte escrita ou na parte oral. A parte escrita, na verdade, deve servir como confirmação do desempenho da parte oral, já que pode haver diferenças de níveis entre elas, como discutimos no capítulo de análise da testagem.

Através da testagem desses instrumentos, pudemos responder às perguntas norteadoras do trabalho, tendo-se em vista, principalmente, a verificação da validade de um instrumento único para avaliar diferentes níveis de desempenho. Os resultados da amostragem de desempenho dos alunos do PPE apontam para a validade do teste, visto que a maioria dos alunos participantes da pesquisa foi nivelada para níveis diferentes e de forma semelhante à avaliação dos professores do PPE, em contexto de sala de aula (validade paralela). Apenas uma tarefa (Tarefa 1 do Instrumento I) foi eliminada do teste a fim de garantirmos a confiabilidade.

Conforme constatamos em nossa análise, os alunos indicados ao nível Intermediário II mostraram-se capazes de interagir nas diferentes situações de comunicação, com uso mais fluente de vocabulário em ambas as etapas do teste: teste escrito e entrevista, demonstrando, também, maior conhecimento de adequação gramatical. Os alunos indicados ao nível Intermediário I, por sua vez, também demonstraram autonomia em sua comunicação, utilizando-se de estratégias, mesmo quando não espelhavam o conhecimento de determinados itens, e apresentaram textos (escritos e orais) bastante claros e coesos. Já em relação ao nível Básico II, percebemos maior dependência de um suporte lingüístico, tanto do texto-base da parte escrita como do professor na parte oral. Por fim, os alunos nivelados para Básico I apresentaram muitas limitações lingüísticas tanto na parte oral quanto na parte escrita, que dificultaram sua

compreensão e sua produção. Também procedemos a testagem com alunas do curso Intermediário II, pois, embora não estivéssemos verificando para qual nível elas seriam niveladas, caso essas alunas não fossem capazes de responder as tarefas do teste escrito e as perguntas da entrevista ou apresentassem dificuldades para fazer o teste, não poderíamos considerar válidas as tarefas do teste.

Em relação aos demais critérios de utilidade de um teste (BACHMAN E PALMER, 1996) podemos dizer que o teste obteve um alto grau nos quesitos autenticidade e interatividade, pois os alunos tiveram de responder a tarefas que pressupunham um contexto possível de uso da língua fora do teste (*TLU*), utilizando-se da leitura e produção textual na parte escrita e da interação com o professor na parte oral (alta interatividade), e não apenas selecionar uma resposta pronta (baixa interatividade) para responder às tarefas. Pensamos que o efeito do teste seja benéfico, pois ele visa a difundir o construto de linguagem do PPE e à formação dos professores desse programa. Também podemos dizer que o teste é prático, pois não demanda muito tempo para que o professor faça a indicação de nível ao aluno.

Como função diagnóstica do teste (LUCKESI, 2000), constatamos que uma das questões centrais para a diferença de nível está relacionada à amplitude lexical do aluno. Muitas vezes, mesmo com inadequações gramaticais, o aluno mais avançado consegue interagir com seu interlocutor, pois utiliza estratégias para suprir aqueles itens que ainda não é capaz de produzir, construindo um texto (oral ou escrito) bastante coeso de acordo com seu propósito. Um exemplo disso são os textos nivelados para Intermediário I e II que, embora ainda apresentem algumas inadequações em funções mais elementares, compreendem as tarefas demonstrando poder participar das interações de comunicação avaliadas. Diante disso, pensamos que mais pesquisas devam se voltar para o que o aluno consegue fazer, ao invés de priorizar apenas o que o aluno não sabe.

A análise das amostras de desempenho apresentada neste trabalho pode contribuir para a formação de professores avaliadores do PPE, visto que eles poderão relacionar o desempenho de cada nível (textos escritos ou extratos de entrevista) com os critérios da grade de correção. É importante que, a cada matrícula, haja discussão e treinamento com os corretores do teste a fim de que todos os avaliadores saibam o que representa cada critério da grade de correção e, dessa forma, utilizem os mesmos parâmetros para avaliarem o desempenho dos alunos.

Nossa intenção ao elaborarmos esse teste é que o professor tenha mais um instrumento para auxiliá-lo no nivelamento dos alunos durante o processo de matrículas e não que o teste, em si, seja a única verdade para a avaliação do professor. Sabemos que outros elementos estão em jogo em uma avaliação e, principalmente, em se tratando de um nivelamento, o quanto é importante que o professor tenha sensibilidade e bom senso para encaminhar o aluno a determinado nível. Um exemplo disso são alunos que chegam em grupos e que têm uma expectativa de qual nível eles devem cursar no PPE, pois já estudaram português formalmente em seu país na mesma turma. Podemos imaginar o quão desestimulante seria para um aluno de um grupo ser nivelado para um nível mais baixo do que seus demais colegas. Ao invés de ajudarmos esse aluno, estaríamos dificultando sua adaptação às aulas. Há também aqueles alunos que querem ser desafiados e gostariam de seguir um nível mais alto do que o indicado pelo teste de nivelamento. Por isso, é de extrema importância que o professor leve em conta, além do resultado do teste, outros fatores que podem influenciar a adaptação do aluno ao curso. No entanto, existem casos especiais, em que o professor também deverá convencer o aluno do contrário, caso este não tenha condições de acompanhar o nível pretendido. Sabemos, como professores, que o bom senso e o foco no que será melhor para o aluno são fortes aliados aos instrumentos de avaliação, principalmente em contexto de sala de aula.

A amostra utilizada neste trabalho para análise dos instrumentos (desempenho de 35 alunos) ainda é pequena, devendo ser ampliada nas matrículas nos próximos semestres. É fundamental que este teste continue sendo constantemente avaliado para confirmar (ou não) sua utilidade (validade de construto, autenticidade, interatividade, confiabilidade, praticidade e efeito retroativo) para os objetivos propostos.

Por fim, apesar de a nossa análise ter mostrado que os instrumentos elaborados neste trabalho são válidos para avaliarem diferentes níveis de desempenho, não temos a pretensão de que todos os testes de nivelamento devam seguir nosso modelo. Cada instituição tem seu objetivo ao escolher ou elaborar um teste para selecionar/ classificar candidatos a determinadas vagas de cursos. Contudo, o que pretendemos salientar através de nossas reflexões é o quão importante é para o professor- avaliador saber quais são os seus critérios de avaliação e em que pressupostos teóricos esses critérios estão calcados.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Lingüística Aplicada: Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ALDERSON, J. C. *Language Testing in the 1990s: How far have we come? How much further have we to go?* In: S.A. **Current developments in language testing** p.1-126. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1991.

ALDERSON, C & WALL. D. *Does washback exist?* **Applied Linguistics** 14: 115-129, 1993.

BACHMAN, L; PALMER, A. *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*. **TESOL Quarterly** 18: 515-519, 1984.

_____. **Language Testing in Practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BACHMAN, Lyle. **Fundamental considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University press, 1990.

_____. *What does Language Testing have to offer?* **Tesol Quarterly** 25: 671-704, 1991.

BACHMAN, L.F. & SAVIGNON, S.J. *The Evaluation of Communicative Language Proficiency: a critique of the ACTFL oral interview*. **Modern Language Journal** 70: 380-389, 1986.

BAILEY, K.M. **Learning about Language Assessment: dilemmas, decisions and directions**. Monterey Institute of International Studies: Heinle & Heinle, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy.** San Francisco State University: Longman, 2001 (2 ed.)

CANALE, M.; M. SWAIN . *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.* **Applied Linguistics** 1: 1-47, 1980.

CANALE, M. *From communicative competence to communicative language pedagogy.* In J. Richards & R. Schmidt (eds), **Language and Communication.** Longman, 1983

CHAPELLE, C.A. *Validity in Language Assessment.* **Annual Review of Applied Linguistics** 19: 254-272, 1999.

CHAPELLE, C.A & ABRAHAM, R.G. *Cloze Method: What difference does it make?* **Language Testing** 7:121-146, 1990.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax.** Cambridge, Mass: MIT Press, 1965.

CLARK, H. H. *O uso da linguagem.* **Cadernos de Tradução do IL/UFRGS,** Porto Alegre, 9: 49-71, 2000.

CONSOLO, D.A. *A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira.* **Trabalhos de Lingüística Aplicada,** Campinas, 43: 265-286, 2004.

COURA, J.S. *O sistema de avaliação Celpe-Bras: o processo de correção e a certificação* **In: Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade. Cidade.** ISBN 85-7539-268-9: 2006.

DICAMILLA, F.J. e ANTÓN, M. *Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: A Vygotskian perspective.* **Canadian Modern Language Review** 53: 609-33, 1997.

DOUGLAS, D. **Assessing Language for Specific Purposes**. New York: Cambridge University Press, 2000.

DOLL, J. *Avaliação na pós-modernidade*. In: PAIVA, M.G.G; BRUGALLI (orgs.). **Avaliação: novas tendências, novos paradigmas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

FIDALGO, S.S. *Avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão?* Revista Brasileira de Lingüística Aplicada 6 (2): 15-31.

GIMENEZ, T. *Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** 34: 21-37, 1999.

HADLEY, A. O. **Teaching Language in Context**. Boston: Heinle & Heinle, 2001. (3ed.).

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Pontos e Contrapontos**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HUGHES, A. **Testing for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HYMES, D. *On communicative competence*. In: PRIDE, J.B; HOLMES, J. (orgs) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KOCH, I.G. e TRAVAGLIA, L.C. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 2002 (8 ed.)

KUNRATH, Simone P. **Aquisição do pretérito imperfeito em narrativas orais de português como segunda língua por falantes de alemão**. Porto Alegre: UFRGS, 2002 Dissertação de Mestrado em Aquisição da Linguagem. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grandes do Sul, 2002.

LADO, R. **Language Teaching**. New York: McGraw-Hill, 1964.

_____. **Language Testing. The construction and use of foreign language tests**. London: Longman, 1961.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J.P. & APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: ____ (eds) **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Company. P. 51-78, 1994.

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

LIMA, E.E.O.F et al. **Avenida Brasil 1 Curso básico de Português para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1995.

LIMA, E. E. O. F; BERGWEILER, C. G. B; ISHIHARA, T. **Avenida Brasil 2. Curso Básico de Português para Estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1995 (2ed.).

LOTUFO, Thiago. *100 lugares que você não pode deixar de conhecer. Isto é Brasil*, Ilha do Mel, São Paulo, v. 2, n. 1527, p. 8, 9, 20, 1999-

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Verificação ou avaliação: O que pratica a escola? In:_____.**Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1996:85-101?

_____. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* **PÁTIO** 12: 7-12 2000.

MACNAMARA, T. F. **Measuring Second Language Performance**. Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

MARTINS, Teresa. B. **Subsídios para a Elaboração de um Exame de Proficiência para professores de inglês**. Campinas: UNICAMP, 2005. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MORROW, K. *Communicative language testing: revolution or evolution?* In J.C Alderson & A. Hughes, **Issues in Language Testing: ELT Documents** 11. London: The British Council, 1981.

MORAES, R.N. *Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino / aprendizagem e Avaliação: Implicações para a formação de professores*. In: BARCELOS, A. M. F. e ABRAHÃO, M.H. **Crenças e Ensino de Línguas Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

NUNAN. D. **Designing Tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OHTA, A. S. *Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar*. In: Lantolf, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

OLLER, J. W. **Language Test at School**. London: Longman, 1979.

O'MALLAY, J. M; VALDEZ P.L. **Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teacher**. New York: Addison-Wesley, 1996.

PATSY, M. L. SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 2003 (2 ed.).

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRABHU, N.S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RAJAGOPALAN, K. *Of EFL teachers, conscience, and cowardice*. **ELT Journal**. 53: 200-206, 1999a.

REVISTA BRASILEIRA DE LINGUISTICA APLICADA. Belo Horizonte: IEL/UNICAMP, 1983-.

RITZEL, Lucia. *Como eles conseguiram? Zero-Hora*. Porto Alegre, 12 set. 2004. Caderno de Empregos.

ROLIM, A.C.O. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto de escola pública*. Campinas: UNICAMP, 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Faculdade de Letras. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

ROMÃO, J.E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.

SCARAMUCCI, M. *O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa*. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Português para estrangeiros interface com espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Avaliação de rendimento no ensino de português língua estrangeira*. In: **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** 36, 2000.

_____. *Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem línguas: o estado da arte.* **Trabalhos Lingüística Aplicada** 43:203-226, 2004.

_____. *O Exame Celpe-Bras: impactos nas percepções de professores e candidatos em contextos de PLE.* In: **Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade.** ISBN 85-7539-268-9: 2006.

_____. (1988). Texto não publicado, elaborado para acompanhar um workshop em São Paulo (10 e 11 de junho de 1988).

SCHLATTER, Margarete. *Celpe-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para estrangeiro - breve histórico.* In: CUNHA, M.J. e SANTOS, P. **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

_____. *O sistema de avaliação Celpe-Bras: características, Implementação e perspectivas.* In: **Língua(s) e Povos Unidade e Diversidade.** ISBN 85-7539-268-9, 2006.

_____. **Ensino de Português como língua estrangeira: perspectivas de intercâmbio Brasil-China.** In: Seminário de Intercâmbio de Ensino de Chinês e Português, 21 de maio a 6 de junho de 2007, Beijing, Shanghai, Macau.

SCHLATTER, M, et al. **Manual do Exame Celpe-Bras.** Brasília: Pallotti, 2003.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. de M.; SCARAMUCCI, M. V. R. *O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação.* **Letras de Hoje** 39: 345-378, 2004.

SCHOFFEN, Juliana R. *Avaliação de Proficiência Oral em Língua Estrangeira:* descrição dos Níveis de Candidatos Falantes de Espanhol no Exame Celpe-Bras. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SHOHAMY, E. *A proposed framework for testing the oral language of second/foreign language learners*. **Studies in Second Language Acquisition** 10. Cambridge University Press, 1988.

SKEHAN, P. *Task based instruction*. In Grabe, W. **Annual Review of Applied Linguistics** New York: Cambridge University Press, 1998.

SPADA, N. **Communicative language teaching: Current status and future prospects**. OISE: University of Toronto, 2004.

SPOLSKY, B. Communicative competence, language proficiency, and beyond. **Applied Linguistics** 10:139-156, 1989.

_____. **Measured words: the development of objective language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

TRABALHOS EM LÍNGUÍSTICA APLICADA 43. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 2004.

TURNER, C.E and UPSHUR, J. *Ration scales derived from student samples: effects of the scale marker and the student sample on scale content and student scores*. **TESOL Quarterly** 36, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Thought and Language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

WEIGLE, S.C **Assessing Writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WIDDOWSON, H. G. *Knowledge of Language and ability for use*. **Applied Linguistics**, 10 : 128-137, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO EM PARTICIPAR DE PESQUISA.

Porto Alegre, ____ de novembro de 2006.

Prezado(a) Aluno(a),

Sou professora do PPE (PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS /UFRGS) e aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Estou realizando uma pesquisa sobre avaliação em língua estrangeira, a qual envolve a elaboração de um teste de nivelamento para o PPE. Para isso, preciso utilizar suas produções escritas e gravar suas entrevistas com o objetivo de avaliar as tarefas propostas no teste. Solicito sua autorização para a realização das gravações durante a entrevista e para a utilização de sua produção textual para a avaliação do teste. A coordenação do curso e a professora da turma estão de acordo com a realização da pesquisa. As gravações serão usadas somente para os fins de pesquisa científica pela autora do projeto (ou por outros pesquisadores interessados), assim como seus textos, e a pesquisa será divulgada apenas em publicações ou apresentações acadêmicas. Este documento garante que sua identidade, bem como a dos outros participantes da pesquisa, será mantida em anonimato. Todas as informações sobre você serão mantidas confidenciais através do uso de pseudônimos. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

A sua participação é muito importante, pois você estará contribuindo para a produção de conhecimento.

Agradeço desde já por sua atenção.

Atenciosamente,

Prof^ª. Letícia Grubert dos Santos

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA A GRAVAÇÃO DAS ENTREVISTAS PARA O TESTE DE NIVELAMENTO DO PPE, BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS PARA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

Participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO TESTE

Questionário de avaliação das condições do teste

Prezado aluno,

Solicitamos sua colaboração no preenchimento deste questionário, que visa ao aprimoramento do teste de nivelamento para o Programa de Português para Estrangeiros PPE/ UFRGS. Não é necessário identificar-se.

1. Avalie o teste escrito (**Leitura e produção textual**)

Indique uma nota entre 0 (Inadequado) a 5 (Excelente) para os itens que se seguem:

	0	1	2	3	4	5
Instruções claras						
Tarefas claras						
Tópico de leitura motivador						
Atividades de leitura adequadas						
Atividade de escrita adequadas						
Tempo para realização das tarefas						

2. Avalie o teste oral (**Entrevista**)

Indique uma nota entre 0 (Inadequado) a 5 (Excelente) para os itens que se seguem:

	0	1	2	3	4	5
Instruções claras						
Perguntas relevantes						
Assuntos interessantes						
Abordagem dos assuntos						
Atitude do entrevistador						

3. Escreva no verso desta folha sua sugestão, crítica ou comentário sobre algo que, eventualmente, não tenha sido abordado neste questionário, mas que você gostaria de comentar no que diz respeito ao teste de nivelamento que você acabou de fazer. Somos gratos pela sua colaboração. ☺

APÊNDICE C -Instrumento I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS
PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

TESTE DE NIVELAMENTO PPE

NOME: IDADE: NACIONALIDADE:	SEXO: () MASCULINO () FEMININO
<hr/>	
Para o professor preencher:	Indicação de nível parte escrita: _____ Indicação de nível parte oral: _____ Observações sobre o desempenho do aluno: escrever no verso desta folha.

INSTRUÇÕES:

- ➔ Leia as questões (página 1) antes de ler o texto (página 3). Observe também a tarefa de produção textual (página 2);
- ➔ Tempo para completar o teste: 25 minutos;
- ➔ Você será avaliado em relação às habilidades de leitura e escrita. O seu texto será avaliado a partir dos seguintes itens: adequação à tarefa; abrangência de vocabulário e coesão e coerência.

INSTRUMENTO I (TEMÁTICA: EMPREGOS)

1. Com base no texto de Lúcia Ritzel e nos depoimentos do 4 candidatos, dê alguns conselhos para um amigo seu que quer trabalhar na Deloitte. Escreva, **no mínimo, dois**.

Resposta: _____

2. Se você fosse o organizador do processo seletivo da Deloitte, como você escolheria os candidatos?

PORTO ALEGRE, DOMINGO, 12 DE SETEMBRO DE 2004

Como eles conseguiram?

Jovens contam como venceram a seleção para um programa de talentos

LÚCIA RITZEL

Cleo, Chania, Daniela e Thiago enfrentaram 1.514 concorrentes e estão entre os 15 selecionados para um programa de busca de novos talentos da Deloitte, empresa especializada em serviços de auditoria e consultoria tributária com escritórios em 150 países. A procura por recém-formados ou estudantes em fase de conclusão da graduação é comum nesta época do ano, quando diversas grandes empresas do país abrem processos semelhantes ao da Deloitte ou programas de trainee. A concorrência é grande e qualificada (veja os perfis ao lado).

A maioria dos 1.514 candidatos para a unidade de Porto Alegre da Deloitte, que tem 85 funcionários, inscreveu-se pela Internet. Desses, 830 fizeram testes online de conhecimentos gerais. Foram em frente 189, que então realizaram testes presenciais. Restaram 92, dos quais 27 foram para a entrevista final.

Os 15 selecionados terão seis semanas de treinamento. Receberão R\$ 900 de salário. Que características e habilidades em comum teriam levado a conquistar as vagas?

— Tem de ter bons conhecimentos gerais e estar bem-informado sobre política e economia — afirma Fernando Carrasco, sócio do escritório de Porto Alegre da Deloitte.

Os candidatos responderam sobre membros do governo federal, tiveram de dissertar sobre o efeito da atual carga tributária nos negócios, entre outros temas. Depois das provas objetivas, de raciocínio, dinâmica de grupo e redação, a entrevista com o sócio-responsável foi decisiva.

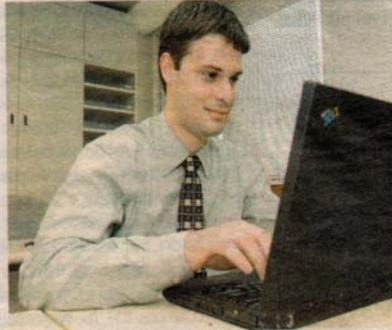
Não há certo e errado, mas o perfil que a empresa procura — diz Carrasco.

lucia.ritzel@zerohora.com.br

Leia mais na página 3

“A empresa não procura atores, então, não dá para querer aparentar algo diferente do que se realmente é.”

CLEO NASCIMENTO
DUTRA, 21 anos



FOTOS ADRIANA FRANCIOSI/ZH

“Não fiquei gesticulando na entrevista, fui formal, mas não significa que agi diferente de como normalmente sou.”

CHANIA CHAGAS,
21 anos



“Se essa pessoa é diferente de mim, que bom, o que eu posso aprender com ela?”

DANIELA PLESNIK,
23 anos



“Sabia que meus pontos fracos seriam o inglês e a falta de experiência no Exterior. Números e raciocínio lógico são meu forte.”

THIAGO SCHMITT,
22 anos



INSTITUTO DE LETRAS

**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS
PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

TESTE DE NIVELAMENTO PPE: INSTRUMENTO II (TEMÁTICA: TURISMO)

NOME: _____ IDADE: _____ NACIONALIDADE: _____	SEXO: () MASCULINO () FEMININO
Para o professor preencher: Indicação de nível parte escrita: _____ Indicação de nível parte oral: _____ Observações sobre o desempenho do aluno: escrever no verso desta folha.	

INSTRUÇÕES PARA RESPONDER AO TESTE:

- ➔ Leia as questões (página 1) antes de ler o texto (página 3). Observe também a tarefa de produção textual (página 2);
- ➔ Tempo para completar o teste: 25 minutos;
- ➔ Você será avaliado em relação às habilidades de leitura e escrita. O seu texto será avaliado a partir dos seguintes itens: adequação à tarefa; abrangência de vocabulário e coesão e coerência.

1) Preencha o quadro abaixo com as características dos turistas da ilha do Mel mencionadas na reportagem sobre a Ilha do Mel da revista Isto É.

Perfil do turista da Ilha do Mel:
1- <i>Ser jovem</i>
2-
3-
4-
5-

2) Você tem o perfil adequado para viajar a Ilha do Mel? Justifique.

3. Imagine que você **viajou** para a Ilha do Mel e ficou lá por 3 dias. Você tem um amigo que adora fazer ecoturismo e que quer visitar a ilha do Mel. Com base nas informações da reportagem, escreva um e-mail para seu amigo contando:

- o que você fez lá (descreva suas atividades e o clima)
- sua opinião sobre a ilha
- o que você faria se tivesse mais tempo na ilha.
- **Não esqueça de incluir algumas dicas de viagem.** (Não ultrapasse as margens do quadro abaixo).

The image shows a screenshot of an email composition window. At the top, there are three input fields: "Para:" (To), "Cc:" (Carbon Copy), and "Assunto:" (Subject). The "Assunto:" field contains the text "Viagem Ilha do Mel". Below these fields is a rich text editor toolbar with various icons for text formatting (bold, italic, underline, text color, background color), list creation (bulleted, numbered), indentation, and alignment. The main body of the email is a large, empty white area with a vertical scrollbar on the right side.

ILHA DO MEL (PR)



JUEL ROCHA

Um bom lugar para quem gosta de caminhadas por fantásticas paisagens, praias bonitas e surfe

As melhores praias paranaenses estão na Ilha do Mel, a quatro quilômetros da costa de Pontal do Sul. Com águas claras e agitadas, areia branca e fina, são muito frequentadas por jovens, surfistas e, principalmente, ecoturistas. A maior parte da ilha é área de preservação ambiental, composta por restingas e trechos ainda conservados de Mata Atlântica. Em toda sua extensão existem inúmeras trilhas, que terminam em locais de observação de fantásticas paisagens. A ilha propicia passeios excelentes, desde que o turista esteja preparado para caminhadas, que por vezes podem se transformar em aventuras. No final, compensa. Quer pela beleza, quer pela história. Um desses passeios é até a Fortaleza Nossa Senhora dos Prazeres. Trata-se de um forte construído no século XVIII para proteger o porto de Paranaguá dos navios piratas. O prédio foi todo restaurado em 1990. Para se chegar ao local, é preciso caminhar cerca de uma hora a partir da praia do Farol. Uma dica para quem prefere ir pela sombra é seguir pelo caminho de Figueira, passan-

do pela floresta, que também leva ao forte. Junto a ele está o Morro da Baleia, que abriga no alto antigas construções militares e de onde se tem uma vista magnífica de toda ilha.

O passeio até a gruta de Encantada, ao sul, com paredes ótimas para a prática de rapel, demora três horas saindo da praia do Farol. Perto dali fica a praia de Fora, boa para surfe e com barracas que servem ótimos aperitivos, como o delicioso pastel de camarão. Encantadas é uma das duas vilas da ilha. A outra fica em Brasília, bem no centro. No total, existem na Ilha do Mel um hotel e cerca de 40 pousadas, a maioria

bastante simples e rústica, além de muitos campings. À noite, as opções de lazer se resumem a bares com música ao vivo espalhados pelas duas vilas e os forrós em Encantadas.



ONDE SE HOSPEDAR

- **Pousada Pôr do Sol** ☎ (041) 978-1038 – diária R\$ 60 (a mais cara)
- **Pousada Girassol** ☎ (041) 978-2161 – diária R\$ 40 (a mais barata)
- **Mais informações** ☎ (041) 455-1144 – Instituto Ambiental do Paraná

APÊNDICE E – Roleplay

Temática: Empregos

- Imagine que você está conversando com um amigo que está com alguns problemas. Ouça os problemas de seu amigo e dê sugestões a ele. Use as seguintes expressões:

É bom que você...

Sugiro que você...

Não acho que...

Questão 15: Material do professor (Roleplay)

Temática: Empregos

- Imagine que você está conversando com um amigo que está com alguns problemas. Ouça os problemas de seu amigo e dê sugestões a ele. Use as seguintes expressões:

*** É bom que você... Sugiro que você... * Não acho que....**

A) Tenho trabalhado demais....

É bom que / Sugiro que você / Não acho que

B) Está difícil conseguir um emprego/ Não consigo encontrar um emprego

É bom que / Sugiro que você / Não acho que

C) Queria pedir um aumento para meu chefe, mas estou sem coragem

É bom que / Sugiro que você / Não acho que

Temática: Turismo

- Imagine que você está conversando com um amigo sobre viagem. Ouça o que ele diz e dê sugestões a ele. Use as seguintes expressões:

É bom que ...

Sugiro que você...

Não acho que ...

Questão 15: Material do professor (Roleplay)

Temática: Turismo

-Imagine que você está conversando com um amigo sobre viagem. Ouça o que ele diz e dê sugestões a ele. Use as seguintes expressões:

*** É bom que você... Sugiro que você... * Não acho que....**

A) Queria muito tirar umas férias, mas estou completamente sem dinheiro.

É bom que / Sugiro que você /Não acho acho que

B) Gostaria de conhecer lugares novos nas minhas próximas férias, mas ainda não sei para onde ir

É bom que / Sugiro que você /Não acho acho que

C) Quero viajar para outro país, mas acho ruim viajar sozinho.

É bom que / Sugiro que você /Não acho acho que

APÊNDICE F - ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES SOBRE A APLICAÇÃO DO TESTE DE NIVELAMENTO DO PPE

C) PASSOS PARA A APLICAÇÃO DO TESTE

1º. Para indicar o teste de nivelamento, o professor deverá verificar se o aluno já estudou português antes (já tem algum conhecimento de português), pois se ele já tiver estudado no PPE no semestre anterior, não haverá necessidade de aplicação do teste. Nesse caso, o professor deverá observar a planilha de cursos, verificando qual/quais são as melhores opções para este aluno. Caso o aluno tenha estudado no PPE no semestre anterior e, mesmo assim, queira realizar o teste, o professor deverá fazer a avaliação normalmente com este aluno.

2º. O professor entrega o teste de nivelamento ao aluno, explicando brevemente as questões referentes ao texto. O tempo estipulado para a realização do teste é de 25 minutos (máximo). Para a escolha do teste (Instrumento I ou II) o professor deverá perguntar ao estudante qual é o tópico de seu interesse, já que o objetivo da disponibilidade de dois temas para o teste é que o examinando escolha o tema em que tenha mais facilidade para expressar-se, utilizando-se de suas experiências para responder às tarefas do teste. O aluno não pode usar dicionário. Ao término do teste escrito, o professor verifica a grade de critérios para a avaliação de desempenho do aluno na parte de leitura e escrita e anota o nível indicado no cabeçalho da prova.

3º. A segunda parte do teste corresponde a uma entrevista. O professor-avaliador poderá optar entre o tópico turismo ou emprego (da mesma forma que no teste escrito) para o desenvolvimento da interação. A entrevista deverá levar cerca de 10 minutos (5min para a primeira parte e 5min para a segunda). As perguntas da entrevista servem para guiar o professor em relação às funções que deverão ser avaliadas durante a interação. As perguntas sublinhadas são as mais importantes, pois espelham as funções avaliadas no teste e demonstram a progressão quanto à complexidade das funções a serem avaliadas. O professor tem autonomia para modificar a seqüência das perguntas e/ou acrescentar outras questões que sejam relevantes de acordo com o andamento da conversa, lembrando-se das principais funções a serem avaliadas. É importante ressaltar que não é necessário seguir o ordenamento das perguntas e que nem todas as perguntas precisam ser utilizadas na entrevista. O professor deve aproveitar a entrevista para esclarecer possíveis dúvidas surgidas na parte de compreensão e/ou produção escrita. Ao término da entrevista, o avaliador preencherá o cabeçalho do teste com a indicação de nível referente a parte oral do aluno. Também indicamos que o professor faça algumas anotações no verso do teste em relação ao

desempenho global do aluno, pois essas informações poderão servir como diagnóstico para a elaboração de materiais didáticos para os cursos do PPE.

B) INDICAÇÃO DE NÍVEL AO ALUNO

Para a indicação de nível ao aluno, o avaliador deverá fazer uma avaliação holística do desempenho do avaliando em relação à produção oral, utilizando o nivelamento da parte escrita para confirmar o nível de desempenho na parte oral. A avaliação holística, utilizada em grande parte de testes comunicativos, corresponde a uma única nota dada pelo avaliador a partir do desempenho do candidato. Isso quer dizer que na avaliação holística deve-se relacionar o desempenho de um candidato aos descritores que melhor espelhem o texto, oral ou escrito, do avaliando. A orientação de que o professor utilize a parte escrita como confirmação da parte oral é importante, pois espelha a orientação dos cursos do PPE quanto à participação oral do aluno e ao nível exigido em cada curso para desempenhar as atividades propostas e a interagir em sala de aula. Em geral acontece o que se denomina em diversas áreas de *efeito halo*: o bom desempenho em uma habilidade tem influência no desempenho das demais. Isso não quer dizer, no entanto, que as habilidades de leitura e escrita devam ser exatamente iguais às de compreensão e produção oral (isto é, que o desempenho do aluno deva ser idêntico em ambas as partes do teste), mas que o professor possa utilizar dois instrumentos para decidir o nível do estudante de forma mais confiável

É claro que em casos extremos como, por exemplo, um aluno que só tem a habilidade oral, isto é, nunca escreveu em português ou escreve muito pouco em português, o professor deverá analisar para qual nível este aluno deverá ser encaminhado, visto que a maioria dos cursos trabalha com produção escrita e oral de forma integrada e, dessa forma, caso esse aluno seja nivelado para um nível mais alto, talvez possa não se sentir à vontade no grupo e ter dificuldade em acompanhar a dinâmica de sala de aula.

PERFIL DE CADA NÍVEL:

INTERMEDIÁRIO II: O aluno nivelado para Intermediário II demonstra fluência de leitura e escrita, apresentando abrangência lexical e gramatical para desempenhar as funções comunicativas em foco. Neste nível, ele terá novas oportunidades de uso da língua portuguesa para ler, escrever, ouvir e falar e, assim, aperfeiçoar o uso de recursos lingüísticos para expressar-se em novas situações comunicativas.

INTERMEDIÁRIO I: O aluno nivelado para o Intermediário I tem vocabulário suficiente para participar das situações comunicativas propostas no teste (escrita e oral), embora ainda apresente oscilações na adequação de tempos verbais, por exemplo, mais salientes do que as apresentadas pelos alunos do nível Intermediário II. O aluno indicado ao Nível Intermediário I terá novas oportunidades de praticar leitura e escrita e compreensão e produção oral e sistematizar, através dessas novas oportunidades, as funções comunicativas e os recursos lingüísticos relevantes para expressá-las que fazem parte dos conteúdos desenvolvidos nos cursos básicos.

BÁSICO II: O aluno nivelado para o Básico II, embora demonstre que já é capaz de compreender a maioria das tarefas do teste, necessita ainda ampliar o vocabulário para poder participar de diferentes contextos de comunicação. Além disso, é importante que esse aluno sistematize, através do desenvolvimento de suas habilidades de compreensão e produção oral, as funções comunicativas e os recursos lingüísticos relevantes para expressá-las que fazem parte dos conteúdos desenvolvidos no curso Básico II.

BÁSICO I: O aluno nivelado para o Básico I necessita desenvolver suas habilidades para poder participar em situações cotidianas e adquirir, através do desenvolvimento de suas habilidades de compreensão e produção oral, as funções comunicativas e os recursos lingüísticos relevantes para expressá-las, o que faz parte dos conteúdos desenvolvidos neste curso.

C) OBSERVAÇÕES

Após a leitura das questões pelo professor, bem como dadas explicações necessárias sobre o teste, o aluno não deverá receber nenhum auxílio. É importante ressaltar que, em relação aos alunos iniciantes, no tocante ao teste de leitura e produção textual e à entrevista, é provável que eles apresentem muitas inadequações lingüísticas, pois ainda estão construindo o seu conhecimento da língua portuguesa. Além disso, em se tratando de uma situação avaliativa, grande parte dos alunos poderá ter um desempenho diferente do que eles teriam em uma situação na vida real, devido aos fatores tais como ansiedade, nervosismo, etc. Portanto, para a indicação de nível de forma geral é importante que o professor faça uma avaliação holística do desempenho apresentado pelo aluno, para não prejudicá-lo em relação à indicação do curso. É importante que o professor não se atenha a pequenos detalhes como, por exemplo, certas inadequações referentes à pronúncia, pois o aluno provavelmente desenvolverá essa habilidade com o tempo e com a interação com os seus colegas nos próximos cursos. Além disso, o professor poderá indicar os cursos complementares como auxílio ao aluno para questões mais específicas como, por exemplo, a dificuldade de compreensão oral.

PORTO ALEGRE, DOMINGO, 12 DE SETEMBRO DE 2004

Como eles conseguiram?

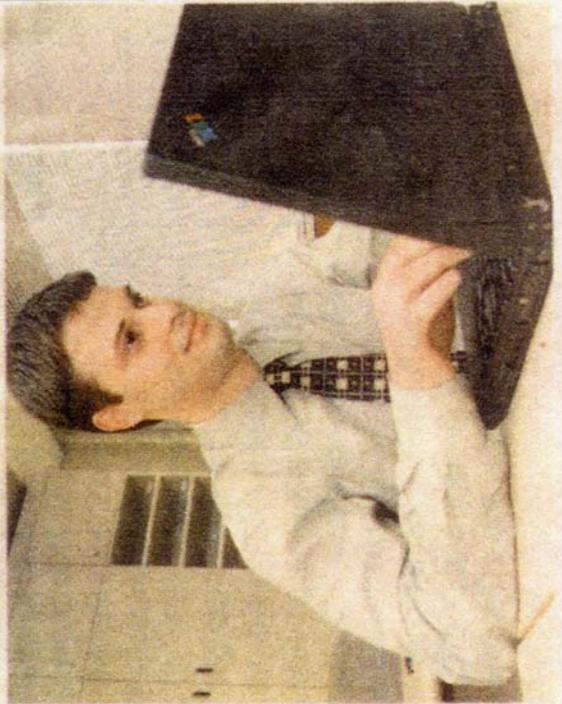
*Jovens contam como
venceram a seleção para
um programa de talentos*

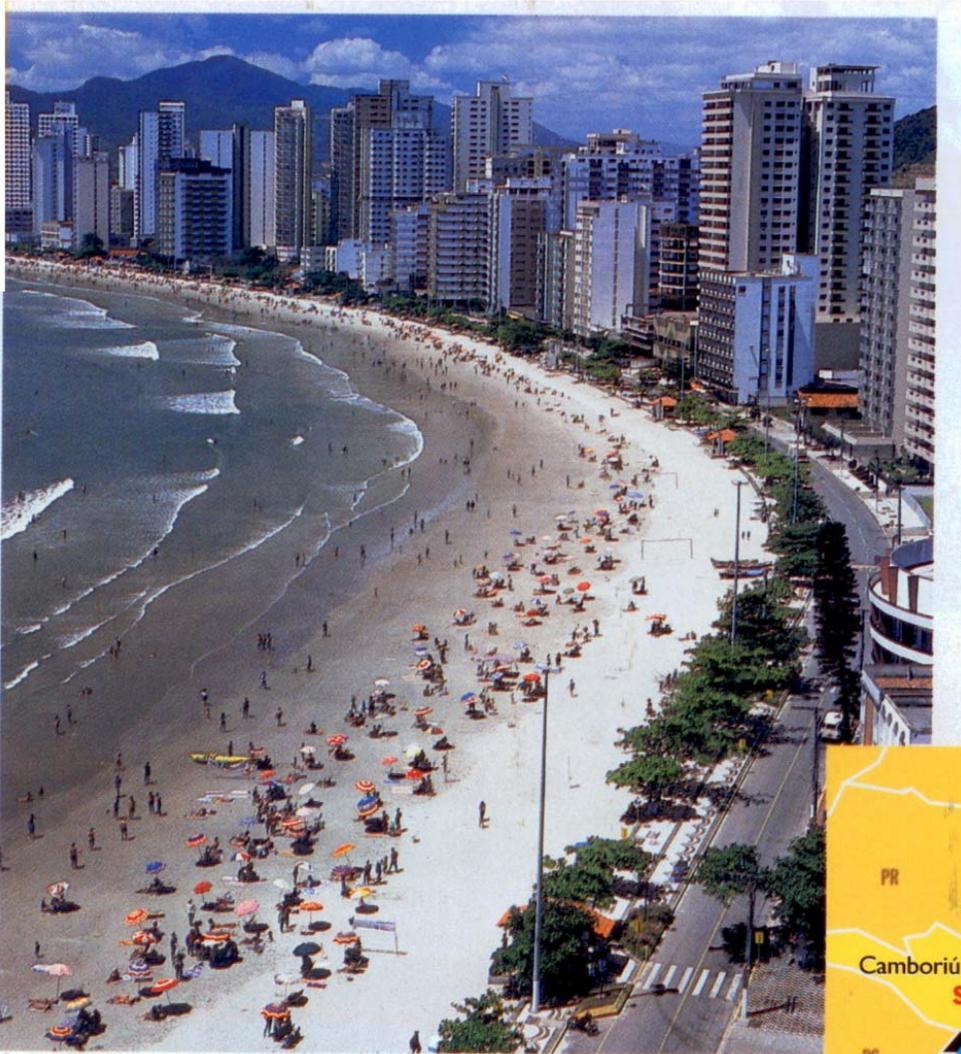
LÚCIA RITZEL

*“A empresa não
procura atores,
então, não dá
para querer
aparentar algo
diferente do que
se realmente é.”*

CLEO NASCIMENTO
DUTRA, 21 anos

FOTOS ADRIANA FRANCIOSI/ZH





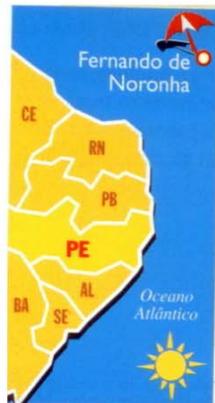
EDUARDO MARQUES

Agito de metrópole num balneário com shoppings, parques e safáris

CAMBORIÚ (SC)



FERNANDO DE NORONHA (PE)



As praias não detonadas pelo homem e a vegetação exuberante justificam o apelido de Esmeralda do Atlântico

