



A PRECISÃO GRAMATICAL NA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ORAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

GRAMMATICAL ACCURACY IN THE ASSESSMENT OF
FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' ORAL PERFORMANCE

Diego Fernando de Oliveira¹
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Resumo: A avaliação da proficiência oral é um tema recorrente na literatura da formação docente. A precisão gramatical é um dos componentes da proficiência oral docente, caracterizando-se como um elemento válido para definir a proficiência operacionalmente. Este estudo apresenta resultados da análise de dados de desempenho oral do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras) a partir da aplicação dos EBBs (*Empirically derived, Binary-choice, Boundary definition scales*) para a produção de critérios empiricamente verificáveis. Como resultado, produziu-se um conjunto de faixas de proficiência analíticas e empiricamente verificáveis que incorporam a Taxonomia de Estratégia de Superfície que orientam o candidato e estimulam a sua metacognição linguística.

Palavras-Chave: Avaliação docente; Proficiência Oral; Precisão Gramatical.

¹ Endereço eletrônico: diego.fernando@unesp.br.

Abstract: *Oral proficiency assessment is a recurrent theme in teacher education literature. Grammatical accuracy is one of the components of oral teaching proficiency, having served as an appropriate criteria to define the notion of proficiency operationally. This paper sets forth oral performative data from the EPPL (Proficiency Examination for Foreign Language Teachers) through the application of EBBs (Empirically derived, Binary-choice, Boundary definition scales), thus producing empirically verifiable criteria. These criteria have set forth a set of analytical and empirically verifiable proficiency bands while incorporating the Surface Strategy Taxonomy, which in turn guides the candidate and stimulates their linguistic metacognition.*

Keywords: *Teacher assessment; Oral Proficiency; Grammatical Accuracy.*

INTRODUÇÃO

O contexto brasileiro para o ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) tem apresentado uma série de fatores pouco favoráveis para o desenvolvimento da proficiência oral na educação básica desde os finais do século XX (ALMEIDA FILHO, 1992) e início deste século (NICHOLLS, 2001; SANDEI, 2005). Ainda na década passada, indícios de baixos níveis de proficiência entre parte de professores e alunos nas escolas brasileiras também eram observados e relatados (RODRIGUES, 2016; CONSOLO, 2017; COLOMBO, 2019). O desenvolvimento do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira), um instrumento para a avaliação da proficiência oral de professores de LE, em formação e em serviço, se deu fomentado pelo interesse em identificar e compreender as limitações enfrentadas pelos professores ao ensinar a LE na língua-alvo, a fim de que novas políticas educacionais para os cursos de Licenciatura em Letras pudessem ser adotadas para alterar o ciclo de baixa proficiência linguística nas escolas brasileiras.

Por se tratar de um instrumento avaliativo em desenvolvimento e em constante aprimoramento, o EPPL apresenta algumas carências estruturais as quais necessitam ser sanadas: elas se relacionam à ausência de uma escala de proficiência analítica e da consideração de dados de desempenho oral para a

construção de um argumento para a validade do construto do exame. Para Consolo e Teixeira da Silva (2014, p. 68), no caso do EPPLE, é necessário

[...] aprimorar a delimitação do domínio da linguagem do professor de LE, nos contextos de ensino de línguas no Brasil e [...] definir os recortes linguísticos a serem considerados em critérios de avaliação da PL² desse professor [...] incorporando-os às faixas de proficiência [...] de caráter holístico e analítico, para que incluam, além de características linguísticas, tarefas a serem desempenhadas pelo professor de LE e [...] implementar tarefas que melhor se prestem a avaliar a PLCP³ de professores no âmbito de um exame de proficiência que contemple as quatro habilidades de uso de LE (compreensão e produção, escrita e oral), necessárias a esses profissionais.

Dessa forma, o presente estudo pretende contribuir com o desenvolvimento de uma escala de proficiência analítica empiricamente verificável para avaliar a precisão gramatical do professor de LE – aprimoramento necessário ao exame. Além disso, este trabalho objetiva a inclusão de descritores baseados na Taxonomia de Estratégia de Superfície, desenvolvida por Dulay *et al.* (1982) e empregada em estudos relativos à avaliação de desvios e erros gramaticais cometidos em LE (ROZMAN, 2014; SUHONO, 2017), a fim de que a escala de proficiência possa orientar o usuário sobre seu desempenho oral, assim como estimular o desenvolvimento de sua proficiência linguística.

1 O EPPLE E A AVALIAÇÃO DA PRECISÃO GRAMATICAL

O EPPLE, atualmente, conta com cinco tarefas em sua versão oral. A tarefa 5, especificamente, tem como objetivo a avaliação de aspectos específicos da

² PL: Proficiência Linguística.

³ PLCP: proficiência linguístico-comunicativo-pedagógica.

produção oral docente, tais como o uso de metalinguagem e a expressão do conhecimento linguístico. Para Consolo e Teixeira da Silva (2014, p. 74),

o Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras avalia as habilidades de compreensão e de produção em língua estrangeira, nas modalidades escrita e oral. Trata-se de um exame comunicativo que objetiva avaliar a proficiência linguística escrita e oral do candidato em termos de usos da língua que refletem situações reais de comunicação, incluindo-se a comunicação entre professores e seus alunos. Durante o exame, o candidato deve desempenhar tarefas que se assemelham àquelas realizadas nos contextos de aulas de línguas estrangeiras. Por ser um exame para fins específicos, o EPPLÉ busca aferir a capacidade de uso da língua estrangeira, o que envolve conhecimentos de regras de comunicação e de formas socialmente aceitas, e conhecimentos sobre a língua, constituintes de uma competência metalinguística, o que configura o domínio específico de linguagem do professor de LE.

O exame possui uma escala de proficiência linguística de natureza holística para a avaliação dos desempenhos orais, os quais podem ser classificados em cinco faixas que compreendem A (como o desempenho mais proficiente) até E (como o desempenho menos proficiente). Além de não possuir embasamento empírico, os critérios presentes nos descritores da escala de proficiência do exame não apresentam clareza e objetividade para avaliar a precisão gramatical. Como um instrumento que pode estimular o desenvolvimento pessoal e profissional do professor de LE, o EPPLÉ necessita descrever objetivamente quais são os critérios que orientam a classificação dos candidatos no exame, para que o candidato compreenda suas próprias limitações.

O Quadro 1, a seguir, apresenta os descritores para a avaliação da precisão gramatical presentes na escala de proficiência holística do EPPLÉ.

Quadro 1: Critérios para a avaliação da precisão gramatical do EPPL

Faixa	Descritor
A	Fornece informações sobre experiências presentes e passadas, e sobre planos futuros, de modo claro, e utiliza estruturas linguísticas (por exemplo, formas verbais de passado) e vocabulário, incluindo expressões lexicais ("the year before") adequadas e específicas.
B	Fornece informações sobre experiências presentes e passadas, e sobre planos futuros, e utiliza estruturas linguísticas (por exemplo, formas verbais de passado) e vocabulário, incluindo expressões lexicais ("the year before") adequadas e específicas.
C	Fornece informações sobre experiências presentes e passadas, e sobre planos futuros, utilizando estruturas linguísticas simples e pouca variedade lexical.
D	Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples, e pouca variedade lexical.
E	Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples e pouca variedade lexical, e comete erros estruturais, com prejuízo para sua expressão oral.

Fonte: Teixeira da Silva (2017).

Como é possível observar nos critérios avaliativos para a precisão gramatical, há a menção da utilização de "estruturas linguísticas" para os descritores das faixas superiores da escala e "estruturas simples" para os das faixas inferiores. Há ainda a menção de um traço distintivo nas duas primeiras faixas, definido como "formas verbais no passado", relacionado a tais estruturas. Na faixa mais baixa, a realização de "erros estruturais" prejudica a inteligibilidade do enunciado. Além disso, dá-se ênfase em todas as faixas ao objetivo comunicativo de fornecer "informações sobre experiências presentes e passadas", incluindo "planos futuros" apenas nas faixas mais elevadas. Ademais, é possível observar que os descritores também incluem critérios para a avaliação do vocabulário em cada um dos níveis da escala.

Tais descritores levam a diversos questionamentos. Estariam "estruturas linguísticas" relacionadas apenas ao uso das formas verbais no presente, passado

e futuro? Qual é a diferença entre "estruturas linguísticas" e "estruturas linguísticas simples"? Por que fornecer informações com estruturas simples seria considerado característico de um desempenho oral menos proficiente? E por fim: como o professor de LE pode aprimorar o nível de sua proficiência com base nessa descrição? Tais perguntas se relacionam tanto à orientação da escala de proficiência do EPPLÉ, quanto à definição do que é proficiência oral e precisão gramatical refletida nos descritores.

Alderson (1991) classifica a orientação das escalas em orientadas para o avaliador, orientadas para o usuário e orientadas para os desenvolvedores de testes. Nesse caso, a escala de proficiência do EPPLÉ orienta o avaliador acerca do desempenho característico de cada uma das cinco faixas de proficiência, o que é comum na avaliação da produção oral em LE (NORTH, 2003). Dessa forma, é possível dizer que escalas de proficiência que orientam o avaliador são importantes para a produção de resultados confiáveis e menos subjetivos, porém, no caso do EPPLÉ, a escala holística carece de clareza na descrição de seus critérios e de evidências empíricas para o desenvolvimento de um argumento para a validade do construto.

Por isso, encarando o EPPLÉ como um instrumento capaz de promover a reflexão do professor de LE sobre o seu próprio desempenho, o presente trabalho defende a adoção de uma escala orientada para o usuário, assim como a incorporação de critérios avaliativos para a precisão gramatical com base na Taxonomia de Estratégia de Superfície. A taxonomia desenvolvida por Dulay *et al.* (1982) categoriza os desvios e erros pela forma como eles modificam a superfície do enunciado, fazendo com que seja possível realizar inferências sobre a natureza de tais modificações.

É importante, nesse caso, destacar a definição de erro e desvio. Erro é uma forma gramatical divergente se comparada à habilidade gramatical de falantes mais competentes da LE, parte integrante da interlíngua do aprendiz intrínseca

ao processo de aprendizagem de uma língua (BROWN, 2007). Desvios podem ser definidos como falhas realizadas por um aprendiz que conhece o sistema gramatical da LE, causadas por limitações na memória, cansaço, entre outros aspectos (BROWN, 2007). Sendo assim, um erro é resultado do desconhecimento do sistema gramatical da língua-alvo e um desvio é resultado de “descuidos” em relação a regras gramaticais já conhecidas pelo aprendiz.

Por fim, é importante ressaltar que o EPPLE, como um exame que pretende compreender as limitações do professor de LE no contexto brasileiro, objetiva a ser implementado apenas como instrumento para a coleta de dados de desempenho, os quais poderiam orientar possíveis reformulações das políticas educacionais para os cursos de Licenciatura em Letras. Ademais, o exame também visa servir como um instrumento propulsor do desenvolvimento docente e, dessa maneira, não viria a ser utilizado como ferramenta punitiva de qualquer natureza.

2 A TAXONOMIA DE ESTRATÉGIA DE SUPERFÍCIE

A taxonomia empregada por Dulay *et al.* (1982) para a classificação dos desvios gramaticais chama-se Taxonomia de Estratégias de Superfície⁴, a qual se atém às estruturas da superfície dos enunciados e dão indícios acerca dos processos subjacentes à produção dos desvios e erros gramaticais. Dessa maneira, considerando as classificações dessa taxonomia, tais desvios e erros podem ser resultado de omissão, adição, má formação⁵ ou má ordenação dos enunciados – o que abrange um número expressivo de desvios e erros gramaticais em LE.

⁴ No original: Surface Structure Taxonomy (DULAY *et al.*, 1982).

⁵ Na literatura referido como Misformation (DULAY *et al.*, 1982) e Misinformation (ELLIS; BARKHUIZEN, 2005).

Neste trabalho, o erro é definido como uma forma gramatical divergente se comparada à habilidade gramatical de falantes mais proficientes da LE⁶, parte integrante da interlíngua do aprendiz intrínseca ao processo de aprendizagem de uma língua (BROWN, 2007). Já desvios são definidos como falhas realizadas por um falante que conhece o sistema gramatical da LE, causadas por limitações na memória, cansaço, entre outros aspectos (BROWN, 2007). Sendo assim, um erro é resultado do desconhecimento do sistema gramatical da língua-alvo e um desvio é resultado de “descuidos” em relação a regras gramaticais já conhecidas pelo falante.

Os desvios e erros de omissão, segundo os autores, são caracterizados pela ausência de um item que deveria aparecer em um enunciado bem formado (DULAY *et al.*, 1982). Na omissão, deve-se considerar dois tipos de classificação: morfemas de conteúdo e morfemas gramaticais. Morfemas de conteúdo são os mais importantes, pois carregam as informações essenciais do enunciado. São exemplos de morfemas de conteúdo substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, e de morfemas gramaticais, flexões verbais, artigos, verbos auxiliares e preposições. Dulay *et al.* (1982) apontam ainda que os morfemas gramaticais são omitidos mais frequentemente que morfemas de conteúdo e que falantes ainda no processo de desenvolvimento de sua proficiência tendem a omitir mais.

Sobre este aspecto, é importante considerar a língua como um sistema dinâmico, complexo e adaptativo – perspectivas da Teoria dos Sistemas Dinâmicos e da Teoria da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 2011; ELLIS, 2011; DE BOT *et al.*, 2013). Neste sentido, é preciso compreender que os erros e desvios apontam mudanças no sistema linguístico, uma vez que eles configuram-se como evidências de que o falante está prestes a atingir níveis mais altos de proficiência.

⁶ Falantes mais proficientes, neste caso, são falantes os quais desempenham a mesma tarefa linguística sem produzir erros ou desvios listados por Dulay *et al.* (1982).

Para Fulcher (2014) os desvios de omissão são desvios que afetam a produção de sentidos do enunciado, principalmente se o item omitido é um pronome sujeito, no caso da língua inglesa. Para ele, omitir o pronome sujeito, por exemplo, causa um problema de coesão enunciativa, uma vez que o interlocutor não saberá sobre quem o locutor está falando, por exemplo. Sendo assim, erros relacionados à estrutura sintática ou à omissão de palavras são quase sempre de alta gravidade (Fulcher, 2014), e tais elementos linguísticos podem ser importantes para a definição operacional do construto.

Os desvios de adição são caracterizados pela presença de um item, o qual não deveria aparecer em uma sentença bem formada. Existem três tipos de adição: marcação dupla, regularizações e adições simples. Para os autores, desvios de adição indicam que as regras básicas foram adquiridas, mas não refinadas. Além disso, desvios relacionados à adição de morfemas e palavras estão relacionados à experimentação do sistema gramatical da língua LE e podem ser indícios de que o falante está prestes a atingir níveis mais altos de proficiência (DULAY *et al.*, 1982). Os desvios de adição podem ser subdivididos em marcação dupla e regularização. A marcação dupla acontece quando uma “falha” é feita pelo falante ao deletar determinados itens que são requeridos em certas construções linguísticas, mas não em outras, como em *she didn't went to the park*. A regularização acontece quando aprendizes aplicam as regras usadas para produzir formas regulares em itens irregulares.

Os desvios de má formação são caracterizados pelo uso da forma incorreta de morfemas ou de estruturas gramaticais. O aprendiz aplica algo que não está correto para suprir algo que ainda não conhece ou não é capaz de dominar, como o emprego do morfema *-ed* em verbos irregulares para suprir a forma irregular desconhecida – o que, nesse caso, pode ser subclassificado como uma regularização do sistema gramatical. Além disso, os desvios e erros de má formação podem ser classificados como arquiformas, quando há a seleção de um

membro de uma classe de formas para representar outros da mesma classe, como o uso de *that* no lugar dos demais demonstrativos. Na subcategoria das formas alternantes, há o uso incorreto de membros de um grupo de palavras específicas, porém há e alternância de arquiformas – por exemplo, o falante utiliza *that, this, those* e *these* aleatoriamente, sem considerar o seu significado.

Por fim, desvios e erros de má ordenação caracterizam-se pela colocação incorreta da posição de um morfema ou grupo de morfemas em um enunciado. Para Dulay *et al.* (1982), é possível observar que um número considerável de desvios de má ordenação pode ser resultado de tradução literal. Para Fulcher (2014), desvios de má ordenação são os que requerem maior esforço cognitivo por parte dos interlocutores para a compreensão de enunciados em LE e, por isso, devem ser considerados em possíveis definições operacionais de precisão gramatical.

Para Dulay *et al.* (1982), os desvios e erros mais comuns relacionados à precisão gramatical são (i) omissão de morfemas gramaticais como “a”, artigo indefinido na língua inglesa, por não carregarem significado essencial para o entendimento de um enunciado; (ii) marca dupla, como em *She didn't went to...*; (iii) generalização de regras gramaticais, como *womans/women*; (iv) uso de arquiformas, o qual pode ser exemplificado pelo emprego *he* para se referir a homens e mulheres; (v) uso de duas ou mais formas em alternância aleatória, como *he* e *she* não atento ao gênero das palavras e; (vi) má ordenação de um ou mais elementos de um enunciado, como em *What you are doing?*.

Para Ellis e Barkhuizen (2005), a Taxonomia de Estratégia de Superfície pode ser criticada por falácia comparativa, por comparar o sistema gramatical em desenvolvimento do aprendiz a um padrão ou padrões mais sofisticados da língua-alvo; porém, para os autores, a taxonomia de Dulay *et al.* (1982) possibilita que os aprendizes executem comparações cognitivas ao perceber como eles modificam elementos gramaticais em seus enunciados. Nesse sentido, além de

possuir validade psicolinguística, a taxonomia pode servir para propósitos metacognitivos ao apresentar aos aprendizes a natureza das formas desviantes das normas da língua-alvo – ou seja, estimula a sua metacognição.

Metacognição se refere à ideia de um indivíduo compreender os seus próprios processos mentais (PRITCHARD, 2009). Dessa maneira, a consciência de um aprendiz sobre os processos cognitivos pode estimular a sua reflexão acerca de como eles veem o seu próprio aprendizado e também os conduzir a identificar os processos linguísticos subjacentes, os quais os levam a cometer erros e desvios gramaticais na produção oral em LE, promovendo, dessa maneira, o desenvolvimento de sua proficiência oral.

Além disso, é possível dizer que a taxonomia de Dulay *et al.* (1982) também pode ser útil pela praticidade na avaliação em tempo real da produção oral, uma vez que as cinco categorias de desvios abrangem um grande número de ocorrências, as quais, em taxonomias descritivas, demandariam maior esforço cognitivo do avaliador ao trazer longas descrições de desvios e erros gramaticais com base nas normas da língua-alvo. Um exemplo é a categoria de omissão que abrange desvios de concordância de singular/plural de verbos e substantivos, concordância de gênero, omissão de preposições, omissão de artigos, entre outros aspectos relacionados a essa categoria.

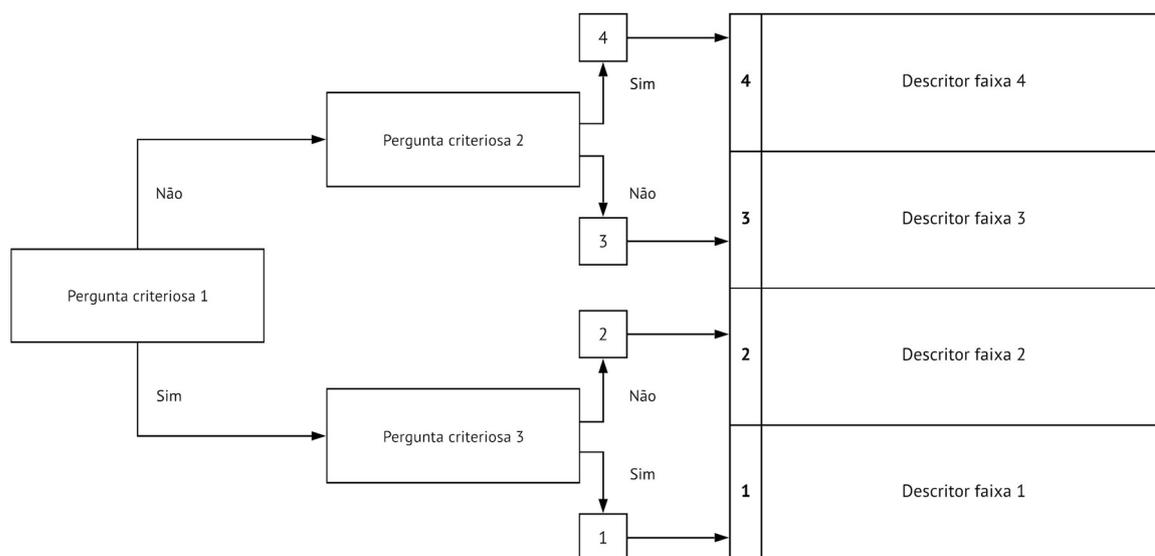
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a análise das amostras de desempenho oral, foram desenvolvidas Árvore de Decisão de Desempenho⁷, as quais consistem em um sistema de perguntas binárias para o estabelecimento de limites entre as diferentes faixas de uma escala de proficiência linguística. Descrita pela primeira vez por Upshur e

⁷ Performance Decision Trees (FULCHER *et al.*, 2011).

Turner (1999), também referidas na literatura como *EBBs* (*Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales*), essa metodologia empírica objetiva a seleção de critérios avaliativos para a proficiência oral com base em uma coleção de amostras de desempenho. A Figura 1, a seguir, ilustra o desenvolvimento de uma escala de proficiência de quatro níveis a partir da aplicação dos *EBBs*.

Figura 1: Árvore de Decisão de Desempenho e faixas de proficiência linguística



Fonte: Elaborada pelo autor.

Dessa forma, para a realização deste estudo, o primeiro passo tomado para a análise dos dados foi a seleção de vinte e oito amostras de desempenho oral do banco de dados do EPPLE. As amostras foram produzidas por vinte e oito licenciandos em Letras de universidades públicas dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Em seguida, realizaram-se as transcrições das amostras com a utilização do *software* CLAN⁸, programa para computador que permite a análise de gravações de áudio por meio de esquemas de diálogos e possui códigos próprios para sinalizar fenômenos da fala como pausas silenciosas e preenchidas, autocorrekções, repetições, entre outros aspectos relevantes para pesquisas em

⁸ Para mais informações sobre o CLAN, acesse <https://dali.talkbank.org/clan/>.

linguística. É importante destacar que Colombo (2019) empregou, pela primeira vez, o CLAN para a análise das amostras de desempenho oral do banco de dados do EPPLE.

Posteriormente, aspectos salientes nos desempenhos orais foram observados e selecionados como perguntas criteriosas, as quais definem os limites entre as diferentes faixas da escala de proficiência e compõem a Árvore de Decisão de Desempenho. A Pergunta Criteriosa 1 define, por exemplo, a classificação dos desempenhos satisfatórios e insatisfatórios. A Pergunta Criteriosa 2 estabelece os critérios entre os desempenhos mais proficientes, ou seja, as duas faixas mais altas da escala e, por fim, a Pergunta Criteriosa 3 limita os desempenhos menos proficientes e que ocupam as faixas mais baixas da escala. As classificações das amostras em cada faixa de proficiência foram realizadas pelo autor, porém é possível que elas sejam feitas por um grupo de especialistas em avaliação ou professores de línguas.

Para Fulcher *et al.* (2011), a aplicação das Árvores de Decisão de Desempenho permite o desenvolvimento de critérios válidos para a avaliação da proficiência oral porque se baseiam em evidências empíricas. Além disso, ao considerar a Taxonomia de Estratégia de Superfície, a aplicação dessa metodologia visa ao estabelecimento de limites objetivos entre os diferentes níveis da escala de proficiência final, ao passo que reflete as discussões teóricas acerca da categorização dos desvios e erros relativos à precisão gramatical no desempenho oral de aprendizes de LE.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir da análise das amostras de desempenho oral obtidas do banco de dados do EPPLE, foi possível verificar que, no escopo da Taxonomia de Estratégia de Superfície, desenvolvida por Dulay *et al.* (1982), os desvios com

maior número de ocorrências foram os de má formação de palavras – fenômeno o qual foi escolhido para classificar os desempenhos mais proficientes, limitando as duas faixas superiores da escala de proficiência, juntamente com a adição de morfemas.

Segundo Dulay *et al.* (1982), os desvios de má formação se caracterizam pelo uso da forma incorreta de um morfema ou estrutura, podendo ser classificados como regularizações, arquiformas e formas alternantes. Conforme apontado por Dulay *et al.* (1982), os erros de má formação e de adição não são aleatórios e indicam que os falantes estão no processo de tornarem-se mais proficientes, uma vez que se tratam de desvios frequentemente produzidos por falantes em diferentes níveis de proficiência. No Quadro 2, a seguir, é possível verificar o número de desvios gramaticais por categoria em relação às amostras analisadas.

Quadro 2: Desvios de precisão gramatical e sua respectiva classificação por amostra de desempenho oral

Amostra	Omissão	Adição	Má formação	Má ordenação
ROB	0	1	1	0
LUC	1	0	0	0
SAB	0	0	2	0
THY	0	0	1	0
LAC	0	0	0	0
LID	0	0	2	0
MAR	0	0	2	0
RIC	0	0	3	0
TAC	1	0	1	2
THI	1	1	0	0

TAS	0	0	0	0
SUE	3	0	1	0
BAA	0	0	0	0
BRU	0	0	0	0
CAH	1	0	1	0
CAS	0	0	0	0
CLA	0	1	1	0
CLC	0	0	0	0
DAL	0	0	0	0
DEM	1	0	0	0
DES	1	0	2	0
GUS	2	0	0	0
ISA	1	0	0	0
JEQ	0	0	0	0
JOA	0	0	0	0
KAR	0	0	4	1
MAC	0	0	0	0
RIT	0	2	3	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como critério para estabelecer limites entre as faixas mais altas (4 e 3, respectivamente), foi incorporada ao construto da escala de proficiência a presença de adição na produção oral dos desempenhos analisados. Além de caracterizar-se por um desvio pouco prejudicial à compreensão do enunciado (DULAY *et al.*, 1982), os desvios de adição observados aparentam ser resultado de tradução literal da língua materna, nesse caso, do português ou de experimentações com o sistema da língua-alvo. No Excerto 1, a seguir, é possível

verificar que o candidato adicionou um morfema gramatical que não estaria presente em um enunciado bem formado em língua inglesa: a palavra *to*, em *the guy can not to run into her*.

Excerto 1: Transcrição do desempenho oral do candidato ROB

*ROB: &-um (.) <the &fir> [//] (.) <the first> [//] <the situation A> [//] in the situation A (.) &-um the: [//] the preposition “into” [//] (.) “into” is: incorrect .

*ROB: becau:se &-um the: (.) [//] the guy (.) can [//] can not (.) &-um (.) to run into (.) her .

*ROB: &-um (.) &-um &sh she or he (.) can [//] &-um can use another [//] (.) another preposition like to run &fo &-um: for her (.) or: (.) &-um by &he &-um yes for her .

ROB: &-um an:d <the> [//] we have a [//] a redundance [: redundancy] [] a [//] a pleonasm <that> [//] because (.) we repeat “her” a lot of times .

*ROB: an:d &-um .

Fonte: Arquivo pessoal.

No Excerto 2, a seguir, é possível verificar que houve a omissão do verbo auxiliar *being* na construção do enunciado no presente perfeito progressivo em *it is not used correctly in this sentence*. Para Dulay *et al.* (1982), a omissão de morfemas gramaticais é mais comum que a omissão de palavras de conteúdo, o que pôde ser verificado pela análise das omissões de morfemas encontradas nas amostras de desempenho oral do EPPLE. Dessa maneira, por ser considerado um desvio grave na língua inglesa (FULCHER, 2014), a omissão de palavras/morfemas foi tomada como critério inicial para diferenciar os desempenhos mais e menos satisfatórios.

Excerto 2: Transcrição do desempenho oral do candidato THI

*THI: in situation B <the best alternative> [//] (.) &-um the alternative which <best &desc> [//] best completes the sentence (.) would be &-um letter A .

*THI: “she might be away you never know with her” .

*THI: because in letter B it says .

*THI: “she must be in Salvador” .

*THI: “must” is not used &-um correctly in this sentence .

*THI: because “must” represents &-um an obligation .

*THI: and &-um: the person should have used &-um

*THI: “<she> [/] she is probably in Salvador” .

*THI: it (i)s a possibility .

*THI: an:d not “must” .

Fonte: Arquivo pessoal.

Para Fulcher (2014), a omissão é um desvio que pode comprometer consideravelmente a compreensão de um enunciado, sobretudo quando o item que é omitido é um pronome e, para Dulay *et al.* (1982), quando envolve qualquer morfema de conteúdo. Na língua inglesa, a omissão de pronomes pode causar graves mal entendidos e isso constitui um forte argumento para incorporar esse tipo de desvio no construto do exame – por isso, é o critério que classifica os desempenhos em satisfatórios e insatisfatórios.

Para delimitar as fronteiras entre as faixas inferiores da escala de proficiência, foi tomado como critério a má ordenação sintática dos enunciados. Para Dulay *et al.* (1982), desvios de má ordenação revelam que determinados padrões sintáticos foram assimilados pelos aprendizes que replicam as estruturas de tais padrões em enunciados os quais deveriam possuir outra ordenação. Para Fulcher (2014), desvios relacionados à ordenação das palavras em um enunciado são muito graves e por isso configuram como possíveis componentes da operacionalização de um construto.

No Excerto 3, a seguir, é possível verificar o uso do auxiliar *do* em um enunciado interrogativo posicionado como em um enunciado afirmativo, assim como o posicionamento do pronome interrogativo *what* no fim da sentença. Além

disso, é possível verificar que o candidato omite o pronome sujeito ao desenvolver o seu enunciado em *whenever use would*.

Excerto 3: Transcrição do desempenho oral do candidato TAC

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

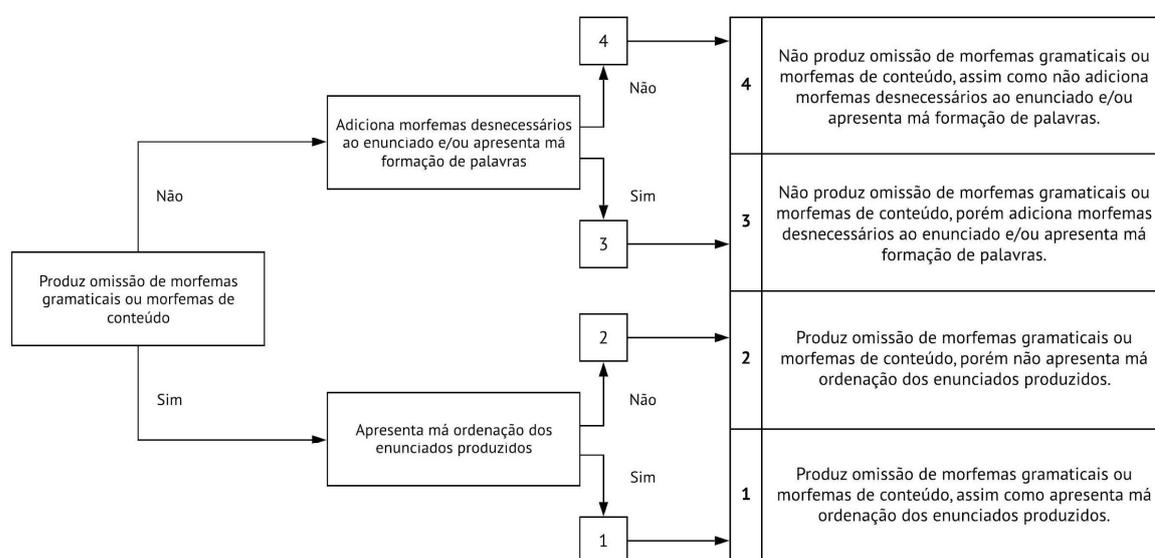
Fonte: Arquivo pessoal.

Dessa maneira, atentando-se aos desvios relacionados à categoria avaliativa da precisão gramatical, foram incorporados ao construto todos os fenômenos de imprecisão citados na Taxonomia de Estratégia de Superfície, de Dulay *et al.* (1982), a qual embasa o presente estudo. Para a delimitação dos desempenhos mais e menos satisfatórios, foi considerada a presença de omissão de morfemas gramaticais e de conteúdo na produção oral dos candidatos. Para as faixas superiores, a presença de adição ou má formação de palavras foi definida como critério delimitador dos desempenhos satisfatórios, o que indicaria que os candidatos estão em fase de desenvolvimento de sua proficiência – e o que seria aceitável pelo fato de se tratarem de professores ainda em

formação. Para as faixas inferiores, a má ordenação de enunciados foi considerada como critério para delinear os limites entre os níveis mais baixos de proficiência.

A Figura 2, a seguir, ilustra a Árvore de Decisão de Desempenho e a escala de proficiência linguística desenvolvidas com base nas amostras de desempenho oral do EPPLE para a avaliação da precisão gramatical.

Figura 2: Árvore de Decisão de Desempenho e escala de proficiência para a precisão gramatical



Fonte: Elaborada pelo autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escala de proficiência linguística produzida com base na Taxonomia de Estratégia de Superfície, a partir da aplicação das Árvore de Decisão de Desempenho, apresenta um quadro de critérios empiricamente verificáveis e teoricamente orientados. Tais aspectos são fundamentais para a construção de um argumento para a validade do construto da precisão gramatical operacionalizado no EPPLE, uma vez que soluciona problemas técnicos relacionados aos critérios da escala de proficiência holística original, conferindo

maior objetividade quanto ao desempenho oral esperado em cada faixa linguística da escala de proficiência.

Além disso, os descritores desenvolvidos para compor a escala de proficiência linguística tem o potencial de estimular a metacognição do candidato do EPPLE que pode, com base na avaliação de seu desempenho oral, compreender as suas limitações e refletir sobre os processos cognitivos os quais estão por trás de desvios e erros cometidos por ele. Dessa forma, além de ser um instrumento importante para a compreensão das defasagens de professores em formação e em atuação, o EPPLE poderia potencialmente estimular o desenvolvimento pessoal e profissional docente com escalas orientadas para o usuário.

São poucas as investigações na literatura nacional que discutem o desenvolvimento empírico de critérios para a avaliação da proficiência docente e, especificamente, para a avaliação da precisão gramatical. Nesse sentido, este estudo procurou contribuir com o desenvolvimento de descritores empiricamente verificáveis para a avaliação da precisão gramatical na produção oral docente através da incorporação da taxonomia de Dulay *et al.* (1982) e aplicação de uma metodologia empírica, os *EBBs* – aspectos que tornam este trabalho relevante para as discussões acerca da avaliação docente.

A classificação sugerida para a avaliação dos desempenhos orais, em uma escala de quatro níveis, procurou contemplar discussões teóricas acerca de aspectos característicos de desempenhos mais e menos proficientes, assim como evidências empíricas para dar suporte à definição operacional da precisão gramatical. Porém é necessário que a escala de proficiência produzida seja investigada e aplicada por outros especialistas e avaliadores, para que correlações entre os resultados deste estudo e de demais aplicações sejam estabelecidas.

Por fim, o presente estudo apresenta limitações quanto à operacionalização da habilidade gramatical, construto complexo que possui vastas possibilidades para o desenvolvimento de critérios avaliativos e escalas de proficiência (PURPURA, 2004). Dessa forma, recomenda-se que outros aspectos relativos à avaliação da habilidade gramatical sejam investigados, tais como coesão e coerência, adequação pragmática e sociocultural, entre outros possíveis campos de investigação.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. Language testing in the 1990s: How far have we come? How much further have we to go? In: ANIVAN, S. (ed.) *Current Developments in Language Testing*. 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. In: *Contexturas*. Ensino Crítico de Língua Inglesa. UNICAMP, 1992.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Regents, 2007.

COLOMBO, C. S. *Avaliação de Proficiência Oral em Língua Estrangeira: Uma Proposta de Abordagem Avaliativa em um Exame para Professores de Línguas com base em Métodos de Estruturação de Problemas e em Métodos Multicritério de Análise da Decisão*. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". São José do Rio Preto/SP, 2019.

CONSOLO, D. A. Assessing EFL teachers' oral proficiency: on the development of teacher education programmes and testing policies in Brazil. In: DOUGLAS et al. (org.) *Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPLE*. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 13, n.1, p. 63-87, 2014.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; THORNE, S. L.; VERSPOOR, M. Dynamic System Theory as a comprehensive theory of second language development. In GARCÍA MAYO, P.; GUTIERREZ MANGADO, J.; MARTÍNEZ ADRIÁN, M. (Eds.), *Contemporary perspectives on second language acquisition*. John Benjamins Publishers, 2013.

DULAY, H.; BIALYSTOK, E.; BURT, M.; KRASHEN, S. Language Two. *The Modern Language Journal*. 1982.

ELLIS, R.; BARKHUIZEN, G. *Analysing Learner Language*. Oxford University Press, 2005.

-
- ELLIS, N. C. The Emergence of Language as a Complex Adaptive System. In: SIMPSON, J. (ed.). *Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Routledge /Taylor Francis, 2011.
- FULCHER, G.; DAVIDSON, F.; KEMP, J. Effective rating scale development for speaking tests: performance decision trees. *Language Testing*. Leicester: 2011.
- FULCHER, G. Defining the construct. In: *Testing second language speaking*. New York: Routledge, 2014.
- LARSEN-FREEMAN, D. Complex, dynamics systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics? *Language Teaching*, v. 1, n. 13, 2011.
- NICHOLLS, S. M. *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*. Maceió: EdUFAL, 2001.
- NORTH, B. Scales for rating language performance: Descriptive models, formulation styles, and presentation formats. *TOEFL Monograph 24*, 2003.
- PRITCHARD, A. *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom*. New York: Routledge, 2009.
- PURPURA, J. *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- RODRIGUES, L. C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: Entre as antigas pressões e os novos desafios. *Revista Signum*. 2016.
- ROZMAN, I. *Error Analysis: Surface Strategy Taxonomy*. Universiti Sultan Zainal Abidin. 2014.
- SANDEI, M. L. R. *Prospecções sobre a abordagem/senso de plausibilidade na ação de ensinar de um professor de língua estrangeira no ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.
- SUHONO, S. (2017). Surface Strategy Taxonomy on the EFL students' composition: A study of Error Analysis. *Jurnal IQRA*. .2017.
- TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Evidências de validade no teste de compreensão e produção oral no exame de proficiência para professores de língua estrangeira - EPPLE*. Relatório final do projeto de pesquisa de pós-doutorado. Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' - UNESP, 2017.
- UPSHUR, J. A.; TURNER, C. E. Systematic effects in the rating of second-language speaking ability: test method and learner discourse. *Language Testing*, 1999, p. 82-111.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 14 de julho de 2021.

Aprovado em sistema duplo cego em: 11 de janeiro de 2022.