

THAIS BARBOSA MAROCHI

**TESTES ORAIS INDIVIDUAIS E EM PARES: UM ESTUDO DAS DIFERENÇAS
DE DESEMPENHO**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora no programa de Pós-Graduação em Letras do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, área de concentração em Estudos Lingüísticos.

Prof. Orientador: Dr. Michael Alan Watkins.

**CURITIBA
2005**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

PARECER

Defesa de dissertação da mestranda THAÍS BARBOSA MAROCHI para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados MICHAEL ALAN WATKINS, MAILCE BORGES MOTA e JOSÉ ERASMO GRUGINSKI argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“TESTES ORAIS INDIVIDUAIS E EM PARES: UM ESTUDO DAS DIFERENÇAS DE DESEMPENHO”

Procedida a argüição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
MICHAEL ALAN WATKINS		aprovada
MAILCE BORGES MOTA		aprovada
JOSÉ ERASMO GRUGINSKI		aprovada

Curitiba, 23 de fevereiro de 2005.

Prof. Fernando Cerisara Gil
Coordenador

AGRADECIMENTOS

Várias são as pessoas que têm me ajudado a concluir este trabalho. Só espero poder me lembrar se não de todas, da grande maioria.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família. À minha mãe e ao meu pai (in memoriam), pela minha formação. À minha irmã, pelo apoio.

Às professoras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (U.E.P.G.), principalmente, à Djane Correa, por deixar que eu participasse de seu grupo de estudo, à Letícia Fraga por ter me ajudado a entender melhor a Teoria Gerativa, à Thaísa Andrade, pelo auxílio nas horas que mais precisava. À funcionária da biblioteca, Ângela, pelo pronto atendimento quanto aos textos solicitados e pela grande ajuda na parte metodológica. E em especial à Lúcia Maria Nunes pelo enorme incentivo em continuar meus estudos e pelas idas a Campinas.

Às professoras da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Ângela Kleiman e Matilde Scaramucci, pela oportunidade que tive de freqüentar as aulas como aluna especial de pós-graduação, ainda antes de iniciar o curso de Mestrado.

À minha colega e sempre amiga, Miriam Retorta, pela grande ajuda no desenvolvimento do projeto e pelo estímulo nos momentos de desânimo.

Às pessoas com quem tenho convivido na Universidade Federal do Paraná, à Prof. Gertrud F. Frahm e à Prof. Maria José Foltran, que tanto me auxiliaram em momentos de dúvidas, aos demais professores e colegas no período de créditos, ao Odair pela atenção e atendimento. Aos professores José Erasmo Gruginski e Clarissa Jordão, pelas sugestões feitas na qualificação, e em especial ao Prof. Michael Alan Watkins, pela paciência, dedicação e pelo eficiente trabalho de orientação, principalmente na definição do tema da pesquisa.

À CNPq pelo auxílio durante o último ano desta pesquisa.

Aos alunos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e boa vontade e a todos aqueles, que de uma maneira ou de outra, contribuíram para que este trabalho fosse realizado, meu MUITO OBRIGADA!!!!

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
1 INTRODUÇÃO	09
1.1 O PROBLEMA.....	09
1.2 PERGUNTAS DA PESQUISA.....	10
1.3 JUSTIFICATIVA	10
1.4 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	12
2 A LINGUAGEM E A AVALIAÇÃO	14
2.1 INTRODUÇÃO.....	14
2.2 DA VISÃO DE LINGUAGEM E DO ENSINO DE LÍNGUAS.....	14
2.3 TIPOS DE TESTE.....	19
2.3.1 Testes de Rendimento.....	19
2.3.2 Testes Diagnósticos	20
2.3.3 Testes de Nivelamento	21
2.3.4 Testes de Aptidão	21
2.3.5 Testes de Proficiência	22
2.4 VALIDADE.....	26
2.4.1 Validade de Conteúdo	26
2.4.2 Validade de Construto	27
2.4.3 Validade Relacionada a Critério.....	28
2.4.4 Validade de Face	30
2.4.5 Uma Visão Geral da Validade.....	31
2.5 CONFIABILIDADE	32
2.6 PRATICIDADE.....	33
2.7 O PROBLEMA DA VALIDADE, CONFIABILIDADE E PRATICIDADE.....	34
2.8 FATORES PESSOAIS E AFETIVOS	35
2.8.1 Características Pessoais.....	35
2.8.1.1 Sexo	35
2.8.1.2 Idade.....	37
2.8.1.3 Personalidade.....	37
2.8.2 Fatores Afetivos e Comportamentais.....	38
2.8.2.1 Fatores afetivos.....	38
2.8.2.2 Familiaridade entre os pares e aspectos culturais.....	40
2.8.2.3 Comportamento do examinador e do candidato.....	41
2.8.3 Habilidades Cognitivas e Metacognitivas.....	45
2.9 ASSUNTO ABORDADO.....	46
2.10 TAREFAS.....	47
2.10.1 Entrevista.....	47
2.10.2 Perguntas e Respostas.....	48
2.10.3 Discussão/Conversa entre pares.....	49

2.10.4	Uso de Gravuras.....	49
2.10.5	Relatório Oral	50
2.10.6	<i>Role Play</i>	51
2.10.7	Descrição e Re-criação.....	52
2.10.8	As Tarefas do FCE.....	53
2.11	ALGUNS ESTUDOS ENVOLVENDO TAREFAS.....	54
2.12	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (ESCALAS).....	55
2.12.1	Escalas Holísticas.....	55
2.12.2	Escalas Analíticas	56
2.13	CONCLUSÃO.....	58
3	A PRODUÇÃO ORAL.....	59
3.1	INTRODUÇÃO.....	59
3.2	A LINGUAGEM ORAL E A LINGUAGEM ESCRITA.....	59
3.3	A PRODUÇÃO DO DISCURSO	61
3.4	A PRODUÇÃO DO DISCURSO EM LE.....	65
3.5	CONCLUSÃO.....	71
4	A METODOLOGIA.....	72
4.1	INTRODUÇÃO.....	72
4.2	OBJETIVOS.....	72
4.2.1	Objetivo Geral... ..	72
4.2.2	Objetivos Específicos.....	72
4.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	74
4.4	CENÁRIO.....	75
4.5	OS DADOS.....	75
4.5.1	A Palavra.....	76
4.5.2	Lexemas Diferentes.....	78
4.5.3	Orações.....	80
4.5.4	Questionário.....	81
4.5	CONCLUSÃO	82
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	83
5.1	INTRODUÇÃO.....	83
5.2	VELOCIDADE DA FALA	83
5.3	DIVERSIDADE DO VOCABULÁRIO.....	85
5.4	COMPLEXIDADE GRAMATICAL.....	87
5.5	QUESTIONÁRIO.....	91
5.6	ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	93
6	CONCLUSÃO.....	100
	REFERÊNCIAS.....	102
	APÊNDICE (questionário).....	110
	ANEXO (transcrições dos testes).....	113

RESUMO

Os testes orais em língua inglesa da Universidade de Cambridge são elaborados para serem utilizados com dois (ou em casos excepcionais três) candidatos e dois examinadores (um interlocutor e um avaliador). Entretanto, alguns professores relatam que os estudantes freqüentemente dizem preferir fazer os testes sozinhos (em uma situação candidato-examinador). Para sabermos se de fato há diferenças no desempenho se os candidatos fizerem o teste sozinhos ou em pares, foram aplicadas versões diferentes do *First Certificate in English* (FCE), partes três e quatro, para dez alunos formandos do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná. Em uma situação, cada candidato interagiu com um outro candidato e com o examinador, e na outra, o candidato fez o teste sozinho com o examinador. Todos os testes foram gravados e transcritos com o objetivo de verificarmos se houve variação na linguagem produzida pelos sujeitos com relação ao número total de palavras, diversidade de vocabulário e complexidade gramatical. Após o segundo teste, os participantes responderam a um questionário para informar suas opiniões a respeito das duas situações de teste. Uma análise estatística mostrou uma diferença significativa nos três aspectos da linguagem produzida pelos candidatos. Apesar de haver uma tendência em falar mais, usar uma maior diversidade de vocabulário e uma maior complexidade gramatical no teste em pares, oito dos dez candidatos manifestaram uma preferência pela realização do teste individual.

ABSTRACT

The University of Cambridge speaking tests in English are now designed to be used with two (or in exceptional cases three) candidates and two examiners (an interlocutor and an assessor). However, some teachers report that students often express the opinion that they would prefer to take speaking tests alone (i.e., in a one-to-one situation with the examiner). To find out whether there are in fact differences in performance if candidates take the test alone or in pairs, we applied two parallel versions of the FCE (First Certificate in English), parts 3 and 4, to ten undergraduate students of the Federal University of Paraná. On one occasion each candidate took the test with a colleague and the examiner, while on the other occasion the candidate was alone with the examiner. All the tests were recorded and transcribed in order to discover if there was any significant variation in the amount of language, vocabulary range and grammatical complexity produced by the candidates. After the second test, candidates completed a questionnaire regarding their feelings about the two test situations. A statistical analysis showed a significant difference in all three aspects of language produced by the candidates. Although the overall tendency was for candidates to speak more, use a greater variety of vocabulary and more complex grammatical structures in the paired test format, eight of the ten nevertheless expressed a preference for the one-to-one format.

1 INTRODUÇÃO

1.1 O PROBLEMA

Os testes orais de proficiência em língua inglesa da *University of Cambridge Local Examinations Syndicate* (UCLES) são elaborados para serem utilizados com dois (excepcionalmente três) candidatos e dois examinadores (um interlocutor e um avaliador). Ao interlocutor cabe duas tarefas: promover a interação entre os candidatos _ por meio de tarefas previamente especificadas _ e fornecer uma avaliação global para o desempenho de cada candidato, enquanto o avaliador usa uma escala analítica.

Muitos fatores estão envolvidos nesse tipo de avaliação, tais como os candidatos, os examinadores, o critério de avaliação, as tarefas. Dentre esses fatores, o que nos chamou mais atenção foi com relação à participação dos próprios candidatos, ou seja, dois candidatos são escolhidos para, juntos, fazerem o teste. Apesar do teste em pares ser também adotado por muitas universidades, institutos de línguas e outros cursos, há muitas controvérsias se essa situação melhor favorece o desempenho. Os estudos de Ross e Berwick (1992) e Young e Milanovic (1992) mostram que o discurso é muito assimétrico em um teste individual, o que não ocorre em um teste em pares. Együd e Glover (2001), tendo por base uma pesquisa com estudantes húngaros, concluem que os alunos ficam mais satisfeitos e produzem um discurso de melhor qualidade quando interagem com outro aluno. Por outro lado, Foot (1999: 39) critica o teste em pares, mencionando que a diferença de idade, interesses e competência lingüística entre dois candidatos pode causar problemas quando da realização de um teste oral. Segundo Foot (1999), alguns estudantes não gostam do teste em pares e quando esses estudantes podem escolher entre fazer o teste em pares ou sozinhos, preferem fazê-lo individualmente. Essa preferência pelo teste individual é também observada por professores da Universidade Federal do Paraná, onde a presente

pesquisa foi realizada. Assim, com base nessas colocações, o interesse desta pesquisa foi verificar se os candidatos apresentam ou não o mesmo desempenho, caso façam o teste sozinhos.

1.2 PERGUNTAS DA PESQUISA

Esta pesquisa se propõe a verificar se há variação na linguagem produzida por dez candidatos em duas diferentes situações de teste (candidato-interlocutor e candidato-candidato-interlocutor) utilizando-se de versões diferentes das partes 3 e 4 do teste *First Certificate in English* (FCE). Essas duas partes do teste foram escolhidas por demonstrar a habilidade dos candidatos em participar ativamente de uma conversa (parte 3) e discutir mais sobre os tópicos por meio de perguntas feitas pelo interlocutor (parte 4). Uma explicação mais detalhada sobre o FCE estão nas páginas 24 e 53.

Contamos com as seguintes perguntas norteadoras:

- O desempenho dos candidatos é diferente nas duas diferentes situações?
- Se houver uma diferença, como a quantidade de linguagem produzida, o vocabulário e a complexidade gramatical pode variar nas duas situações?

1.3 JUSTIFICATIVA

A avaliação é considerada uma tarefa complexa e desafiadora, principalmente ao considerarmos uma língua estrangeira (LE). Segundo Bachman (1990: 2), ao contrário dos testes de outras habilidades ou áreas de conhecimento, nos quais freqüentemente utilizamos a linguagem para avaliar alguma coisa mais, em testes de línguas, usamos a linguagem para avaliar a própria linguagem. Nesse caso, a linguagem passa a ser o instrumento e o objeto de avaliação.

Assim, quando é feito um teste, precisa-se ter uma visão de linguagem bem definida e saber como escolher apropriadamente as técnicas, a fim de obter-se uma amostra da adequação situacional, lingüística e discursiva consideradas relevantes de acordo com o propósito do teste. Além disso, outros componentes podem interferir, principalmente em se tratando de testes orais, como: características pessoais _ idade, sexo, o conhecimento do assunto que será abordado pelos examinadores durante o teste, os esquemas afetivos (problemas emocionais ou afetivos que podem surgir devido, por exemplo, ao assunto abordado) _ e a competência lingüística.

Mudanças significativas podem ser observadas nos objetivos dos programas educacionais de LE nos últimos anos. Hoje, os estudantes de LE são bem-sucedidos quando se comunicam efetivamente na língua-alvo e não se preocupam tanto com a forma, como acontecia há algum tempo. Esse fato fez com que o ensino de línguas tivesse seu foco deslocado para a fluência e a comunicação, tanto escrita quanto oral. Houve, portanto, uma significativa mudança na visão de linguagem, ou seja, deve haver uma interação entre a pessoa que fala e a que escuta para que o sentido e a comunicação efetiva possam existir.

Como a comunicação está se tornando cada vez mais importante, as pessoas precisam estar preparadas, especialmente se estamos falando de uma LE. Ser capaz de participar ativa e apropriadamente de uma conversa é uma competência que muitos aprendizes de LE gostariam de alcançar. Por causa disso, tanto os professores quanto os alunos de LE devem preocupar-se cada vez mais com essa necessidade tão em evidência na era comunicativa. Porém, outros aspectos da sala de aula também devem ser repensados. Um deles é a avaliação, muitas vezes criticada e temida pelos estudantes, mas que continua sendo uma importante ferramenta utilizada pelos professores nas várias áreas do conhecimento.

Dentre os diversos testes orais em LE utilizados atualmente, há os testes de proficiência, os quais são baseados na especificação do que o candidato é capaz de fazer na língua-alvo para ser considerado proficiente. Segundo

Lazaraton (2002: 116), os alunos normalmente procuram esses exames para melhorar suas perspectivas de emprego, para estudos posteriores, para se prepararem para viajar ou morar no exterior ou simplesmente porque querem um certificado reconhecido internacionalmente de seu nível alcançado em uma LE.

No nosso caso, utilizamos o *First Certificate in English* (FCE), por ser um exame considerado válido, confiável, amplamente conhecido e porque de acordo com Lazaraton (2002), é o exame mais procurado pelos estudantes de LE. Além disso, representa o terceiro nível de proficiência (entre cinco) da UCLES (ver página 24) e está atrelado a um sistema internacional de avaliação de línguas européias estabelecido pela *Association of Language Testers in Europe* (ALTE).

Para ser aprovado no FCE, os alunos devem possuir um nível pós-intermediário de proficiência em inglês como LE, ou seja, devem ser capazes de lidar com as principais estruturas da língua com alguma confiança, demonstrar conhecimento de uma variedade razoável de vocabulário e uso apropriado de estratégias comunicativas em situações sociais (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*, 2003: 6). Devem ser usuários independentes, conforme mencionado pela ALTE e possuírem um comando efetivo de uma língua em situações variadas (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*, 1999: 3).

1.4 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Após essa pequena introdução, a próxima seção procura situar o leitor no contexto da aquisição da LE e de como esta pode ser avaliada. Inicia-se com um breve histórico da visão de linguagem e da influência desta no ensino de línguas. São discutidos os tipos de testes em LE, os conceitos de validade, de confiabilidade e de praticidade e os fatores que podem influenciar no desempenho dos alunos.

No terceiro capítulo, são apresentados o modelo de processamento da fala elaborado por Levelt (1989) e a relação do modelo com a produção do discurso

em LE. Também é descrita como a habilidade de fala é vista dentro dos testes orais de proficiência realizados pela UCLES.

A seguir, no quarto capítulo, a pesquisa propriamente dita. Os métodos são demonstrados e os sujeitos são descritos.

No quinto capítulo, são feitas as análises dos dados e a discussão dos resultados e, finalmente, no sexto capítulo, encerra-se este trabalho com algumas considerações finais a respeito dos dados obtidos.

2 A LINGUAGEM E A AVALIAÇÃO

2.1 INTRODUÇÃO

O propósito deste capítulo é situar o leitor no contexto da aquisição da LE e de como esta pode ser avaliada. Inicialmente, na seção 2.2, o leitor tem uma visão de linguagem dentro do ensino de línguas. Logo após, na seção 2.3, verificamos os tipos de testes existentes para avaliar uma LE (de rendimento, diagnósticos, de nivelamento, de aptidão e de proficiência). Nas próximas seções (2.4 a 2.7) são discutidos os conceitos de validade, de confiabilidade e de praticidade. Nas seções subseqüentes _ 2.8, 2.9, 2.10 e 2.12 _ mencionam-se as variáveis que podem influenciar em um teste, como por exemplo, os fatores pessoais e afetivos do candidato, o assunto abordado, os tipos de tarefas e os critérios de avaliação (escalas).

Apresentamos ainda, na seção 2.11, alguns estudos realizados com exames de proficiência, os quais têm sido, ultimamente, alvo de várias pesquisas, como veremos no decorrer do trabalho.

2.2 DA VISÃO DE LINGUAGEM E DO ENSINO DE LÍNGUAS

A visão de linguagem sofreu uma significativa mudança no decorrer da história do ensino de línguas. Inicialmente proposta por Austin (1962) e Searle (1965) e depois por Clark (2000), a linguagem é usada para se fazer coisas, ou seja, “fofocar”, conhecer-se, ensinar, aprender; tem propósitos sociais e cognitivos e seu uso é uma espécie de ação conjunta, envolvendo significado da parte do falante e o entendimento por parte do interlocutor destinatário.

Conforme Riggensbach e Lazaraton (1991: 125), os estudantes são considerados bem-sucedidos hoje se eles se comunicam efetivamente em uma LE. Não há tanta preocupação com a forma, como acontecia há algum tempo, o

que fez com que o ensino de línguas tivesse seu foco deslocado para a fluência e a comunicação. Com isso, o ensino da habilidade da fala tornou-se de extrema importância.

Houve, portanto, uma significativa mudança reconhecida por educadores e pesquisadores e, como consequência, além do ensino, a avaliação também sofreu alterações. Segundo Shohamy (1995: 188), houve uma busca no desenvolvimento e no uso de testes que ressaltassem mais características do uso real da língua e que cobrassem, no desempenho dos alunos, uma língua mais autêntica, direta e comunicativa. Acreditava-se que tais testes refletiam melhor o que quer dizer “saber uma língua”. Conforme Shohamy (1995: 194), essas mudanças foram observadas principalmente após a distinção feita por Chomsky (1965) entre competência e desempenho, que forneceu a base para a diferenciação entre o “conhecimento” e o “desempenho atual”. Mais tarde, Hymes (1972) introduziu a diferença entre competência lingüística e a competência comunicativa, a qual se refere ao potencial subjacente do indivíduo em realizar um possível, praticável e apropriado discurso.

De acordo com Canale e Swain (1980) e Canale (1993), a competência comunicativa é formada por quatro componentes: *competência gramatical*, que engloba o conhecimento de vocabulário, a colocação de palavras e a formação de sentenças, semântica, pronúncia e ortografia; *competência sociolingüística*, que abrange regras de apropriação e formas gramaticais em diferentes contextos sociolingüísticos; *competência de discurso*, que inclui o conhecimento para combinar formas e significados para a produção da fala ou de textos escritos; e a *competência estratégica*, que deve compensar as limitações das outras áreas de competência comunicativa. Canale (1993: 1) ressalta que essas dimensões de comunicação são essenciais tanto para um entendimento teórico quanto para a base da aplicação da prática pedagógica e devem ser incluídas no currículo.

Conforme menciona McNamara (2000: 18), anos de discussão e reflexão sobre essas competências comunicativas levaram a reformulações mais detalhadas. Como por exemplo, pode-se citar uma especificação de componentes diferentes de conhecimento que deveriam ser incluídos na competência

comunicativa. Bachman (1990) identificou subcategorias de conhecimento dentro das categorias de competência gramatical, discursiva e sócio lingüística. Ao mesmo tempo, a competência estratégica não é mais um componente de tal conhecimento. Na realidade, segundo McNamara (2000: 19), a noção de competência estratégica permanece crucial no entendimento do desempenho da LE, mas tem sido reformulada. Ao invés de se referir a uma estratégia compensatória para os aprendizes, é vista como um fenômeno mais geral do uso da língua. Nessa visão, de acordo com McNamara (2000: 19), a competência estratégica é entendida como uma habilidade geral de raciocínio que capacita o aluno a negociar o significado em contexto.

Com base nessa reformulação da idéia de competência estratégica e nas implicações que são trazidas para a avaliação de LE, McNamara (2000) levanta algumas questões. Será que a competência estratégica deve ser incluída como parte da avaliação, sabendo-se que tem um importante impacto no desempenho, mas que não faz parte do conhecimento da língua? Segundo o autor, falantes nativos competentes diferem na facilidade conversacional e na maneira como se arriscam na comunicação. Essas diferenças de temperamento, e não de competência, podem influenciar a comunicação em LE. Se nós julgarmos a competência estratégica, quais os padrões que devem ser empregados, devido à variabilidade considerada entre os falantes nativos? Por outro lado, se vamos excluir a competência estratégica da avaliação, como podemos amenizar seu impacto no desempenho? Em outras palavras, esse debate teórico abstrato sobre a natureza da competência e do desempenho em testes de língua tem conseqüências muito práticas no formato e nos procedimentos pelos quais os examinadores farão as avaliações de desempenho (McNamara, 2000).

Essa discussão sobre a competência e o desempenho também será refletida no ensino de LE. Segundo Burns (1998: 103), há duas correntes no ensino de comunicação oral. A primeira, também denominada pela autora de *método direto ou controlado*, enfatiza a precisão (padrões fonológicos, léxico, forma gramatical e estrutura); e a segunda, denominada de *método indireto ou de transferência*, enfatiza a fluência nas tarefas comunicativas, que permitem

oportunidades para o desenvolvimento do uso funcional da linguagem por meio de atividades menos controladas. No método direto, as tarefas mais comuns são repetições, memorização, manipulação de estruturas, *drills*, etc., nas quais os aprendizes são levados a concentrar-se em elementos específicos da habilidade comunicativa. No método indireto, conforme Burns (1998: 103), as tarefas incluem discussões, simulações, círculos de conversas, anedotas, que pressupõem um aumento da autonomia do aprendiz na produção de um uso da linguagem mais autêntico e funcional.

A relação entre as duas correntes (método direto ou controlado e método indireto ou de transferência) é complexa. De acordo com Burns (1998: 104), o desenvolvimento da forma e da função – precisão e fluência – vai depender mais especificamente do nível de proficiência do aprendiz, do conhecimento do professor e da percepção do progresso e da necessidade do aluno, da natureza das respostas interacionais produzidas dentro do contexto da tarefa do que da aplicação geral de métodos específicos. Entretanto, conforme menciona Brown (1994: 254), tanto a fluência quanto a precisão são importantes metas a serem alcançadas no ensino comunicativo de línguas.

Com base nisso, segundo Riggenbach e Lazaraton (1991: 125), muitos professores, ao invés de introduzirem atividades e exercícios de memorização ou repetição, concentram-se em promover a competência comunicativa com os aprendizes pelo uso de tarefas comunicativas, ou seja, tarefas que contam mais com a habilidade dos alunos em entender e comunicar-se em situações reais. Assim, quando os professores utilizam-se dessas tarefas, há o uso da linguagem informal e uma negociação mais natural de turnos, que se aproxima mais do que ocorre no mundo real. Isso, porém, não quer dizer que a precisão não tenha lugar algum ou que não seja cobrada, como também ocorre com a base lingüística e gramatical.

Quando usamos tarefas comunicativas, os alunos devem sentir-se confortáveis e confiantes, livres para arriscar e ter oportunidades para falar. O mesmo deve ser observado quando precisamos avaliar a fala. Devido ao objetivo de ensinar nossos alunos a comunicarem-se em LE, quanto mais diretamente

incorporamos fatos utilizados na vida real em tarefas de avaliação, melhor (Weir, 1993). Com essa ênfase na interação significativa da linguagem e não tanto na precisão gramatical, os formatos dos testes também foram revistos, conforme foi mencionado anteriormente.

McNamara (2000: 19) ressalta que há uma tentativa de compreender outros fatores, além do conhecimento, que interferem no desempenho de testes comunicativos, particularmente quando o desempenho envolve interação com outra pessoa em um teste oral. Esses fatores incluem confiança, motivação, estado emocional, a identificação entre os candidatos e o interlocutor, pois a linguagem oral é um fenômeno complexo. Segundo Young (2002: 243), entender como o aprendiz de LE usa essa linguagem é um dos assuntos mais desafiantes da avaliação.

Com isso, mesmo se considerarmos todos os componentes acima citados, a avaliação é passível de erros. Dessa forma, para avaliarmos o desempenho de uma pessoa em uma LE, é essencial sabermos escolher as técnicas de avaliação, termos um propósito específico e principalmente termos uma visão de linguagem bem definida. Conforme alerta McNamara (2000: 13), saber avaliar a linguagem e seu uso tem importantes implicações práticas, ou seja, dependendo da visão de linguagem adotada, nossa maneira de avaliar o teste pode ser outra e, conseqüentemente, o resultado do teste pode ser interpretado diferentemente.

Outro ponto a ser considerado é que os testes diferem com relação a como são feitos e para que são feitos. Hughes (2003) cita quatro tipos de testes: os de rendimento, os diagnósticos, os de nivelamento e os de proficiência. Podemos considerar ainda os chamados testes de aptidão.

2.3 TIPOS DE TESTE EM LE

2.3.1 Testes de Rendimento

Os testes de rendimento são utilizados dentro da sala de aula para verificar se os objetivos foram, ou não, alcançados. Conforme McNamara (2000: 6), são os testes associados com o processo de instrução. Acumulam evidências durante ou no final do curso, a fim de verificar se, e quando, o progresso tem sido alcançado, em termos de metas de aprendizagem.

De acordo com Hughes (2003: 13), há dois tipos de testes de rendimento: os testes finais e os progressivos. Os testes finais são normalmente escritos e administrados ao final do curso. O problema, segundo o autor, é que os testes finais não fazem referência ao uso da língua fora da sala de aula e podem, por exemplo, privilegiar o conhecimento de pontos de gramática ou de vocabulário. Se o curso está preocupado com uma linguagem utilizada no mundo real, os resultados dos testes finais não mostrarão se o aluno realmente atingiu os objetivos do curso. Entretanto, esses testes podem ser mais inovadores e refletir os aspectos do currículo, quando associados ao movimento conhecido como avaliação alternativa, que é basear o conteúdo do teste diretamente nos objetivos do curso, desde que esses objetivos sejam comunicativos (Hughes, 2003). A avaliação alternativa, conforme diz McNamara (2000: 7), enfatiza a necessidade de a avaliação ser integrada com os objetivos do currículo e tem uma relação construtiva entre ensino e aprendizagem. Além disso, segundo Hamayan (1995: 215), as informações obtidas pela avaliação alternativa são fáceis de serem interpretadas e entendidas.

Já os testes progressivos, como o próprio nome diz, avaliam o progresso que o aluno está fazendo. Segundo Hughes (2003: 14), para sabermos o progresso do aluno, poderíamos administrar testes finais repetidamente. Assim, se os escores aumentassem, indicariam que houve progresso. Porém, como ressalta o autor, uma nota baixa desencorajaria o aluno. Uma alternativa seria

estabelecer uma série de objetivos bem definidos para um curto período de tempo e, então, verificar, por meio dos testes, se os objetivos foram alcançados ou se há necessidade de mudanças no programa ou nos testes.

2.3.2 Testes Diagnósticos

Os testes diagnósticos são utilizados para identificar os pontos fracos e fortes dos alunos. Segundo Hughes (2003: 15), pelos resultados desses testes, podemos verificar quais as partes do conteúdo que precisam ser reforçadas. O autor ainda enfatiza que podemos ser razoavelmente confiantes da nossa habilidade de criar testes que nos digam que um aluno é particularmente fraco em uma determinada habilidade. No entanto, para obtermos uma análise detalhada do aluno em apenas um item, como por exemplo, a distinção entre passado simples e presente perfeito, seria necessário um teste muito longo, o que seria impraticável. Por essa razão, segundo o autor, pouquíssimos testes são construídos puramente com fins diagnósticos e, aqueles que o são, não fornecem uma informação muito detalhada. Conforme Hughes (2003: 16), infelizmente, não há bons testes diagnósticos, pois eles poderiam ser extremamente úteis para instrução individual ou auto-instrução. Seria mostrado aos aprendizes onde existem as lacunas no aprendizado e poderiam ser direcionados a fontes de informação, de exemplificação e de prática. Esses tipos de testes ainda precisam de muito trabalho para serem construídos, mas contam com um aliado que são os computadores. Hughes (2003: 16) menciona que, há pelo menos um teste desse tipo ainda em desenvolvimento, o chamado DIALANG, que pretende oferecer testes diagnósticos em quatorze línguas européias, cada um contendo cinco módulos: leitura, escrita, compreensão auditiva, estruturas gramaticais e vocabulário.

2.3.3 Testes de Nivelamento

De acordo com Hughes (2003), os testes de nivelamento são utilizados para fornecer informações que ajudarão a colocar os alunos em um estágio do programa de ensino apropriado a suas habilidades. São muito usados em cursos de línguas para verificar qual o estágio mais adequado ao aluno.

Esses testes podem ainda ser comprados, como por exemplo, o *Oxford Placement Test*, lançado pela *Oxford University Press* (Allan, 1992), composto de dois volumes (*packs*), em dois níveis diferentes. Cada um dos volumes está dividido em duas seções principais, uma de compreensão oral e a outra de estruturas gramaticais. Na capa encontra-se uma introdução, explicação do que consiste cada teste, explicações sobre como o teste deve ser administrado e também as respostas para as questões. Tanto o primeiro quanto o segundo volumes apresentam 40 testes iguais de múltipla escolha, sendo cada um dos testes com 100 questões. O nível do teste é progressivo e, de acordo com o score obtido, verifica-se qual o estágio mais adequado ao aluno. Além desse material, a escola pode ainda adquirir as fitas cassetes ou os CDs e o guia do usuário.

Além desse teste, há outros disponíveis no mercado, porém, como Hughes (2003) alerta, os mais bem-sucedidos são aqueles elaborados para situações específicas, pois nenhum teste de nivelamento funcionará para toda e qualquer instituição.

2.3.4 Testes de Aptidão

Carrol (1981) define aptidão geral como uma capacidade de aprender uma tarefa, que depende de algumas combinações das características mais ou menos sustentáveis do aprendiz. No caso de aptidão lingüística, a capacidade envolve uma tendência especial para a aprendizagem de uma LE.

Conforme Lightbown e Spada (1999: 53), a aptidão tem sido muito investigada por pesquisadores interessados em desenvolver testes que podem ser usados para prever se o indivíduo será um aprendiz eficiente de LE em uma sala de aula. Os testes de aptidão mais usados são o *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) e o *Pimsleur Language Aptitude Battery* (PLAB), que são baseados na visão que a aptidão é composta de diferentes tipos de habilidades: a habilidade de identificar e memorizar novos sons, de entender a função de palavras em sentenças, de descobrir regras gramaticais por meio de exemplos, e de memorizar novas palavras (Lightbown e Spada, 1999; Ellis, 1994).

De acordo com Cook (1991: 76), os testes de aptidão podem influenciar sobre o que acontece em uma sala de aula e sobre os objetivos do ensino da língua. Eles pressupõem que memorizar palavras é uma parte importante da habilidade de aprendizagem da LE e que a fala é crucial. Segundo Cook (1991: 76), o MLAT prevê se o aluno se sairá bem em um curso que é predominantemente no método audiolingual. Porém, não é apenas a aptidão em geral que deve ser levada em consideração, mas o tipo de aptidão para uma situação particular de aprendizagem. Para Cook (1991: 77), parece haver dois lados de aptidão: o baseado na memória e o baseado na linguagem. A falta de capacidade da memória em alguns alunos parece ser compensada pela maior sensibilidade gramatical, e vice-versa. Para o autor, os alunos serão bem-sucedidos se têm ambas as atribuições, ou se têm uma das duas.

2.3.5 Testes de Proficiência

Os testes de proficiência são baseados na especificação do que o candidato é capaz de fazer na língua-alvo para ser considerado proficiente. No entanto, a própria palavra “proficiência” causa alguns problemas. Segundo Scaramucci (2000), existem basicamente duas maneiras de abordar o termo. Não há um conceito “absoluto” de tudo ou nada, ou seja, proficiente ou não proficiente. O que há é um conceito relativo, que procura levar em conta a especificidade da

situação de uso futuro da língua. Nessa visão, existe uma gradação de proficiente desde o menos proficiente até proficiente nativo ou bilíngüe. Para o nosso caso, essa primeira abordagem é a mais adequada.

Já a segunda maneira de definir proficiência, segundo a autora, é contrastá-la com rendimento, ou seja, é específica e local, à medida que descreve a aprendizagem de determinado programa. Essa distinção, conforme mencionado por Scaramucci (2000: 15), determina procedimentos distintos na elaboração dos instrumentos de avaliação: o de rendimento é baseado no programa, materiais e currículo, e o de proficiência tem um compromisso com o construto teórico e tem suas especificações baseadas nas necessidades do público alvo com relação ao uso futuro da língua, pelo menos em suas visões mais contemporâneas. Essa distinção, de acordo com a autora, tem sido fundamental para a elaboração e a escolha de exames mais apropriados e para a validação desses exames.

Para Bachman (1990: 04), muitos dos testes de proficiência ainda continuam a ser baseados nas habilidades e componentes propostos por Lado (1961) e Carrol (1961). De acordo com Bachman (2003: 81), esses modelos faziam distinção entre habilidades (audição, fala, leitura e escrita) e componentes de conhecimento (gramática, vocabulário, fonologia/grafia), mas não indicavam como as habilidades e o conhecimento se inter-relacionam. Não ficava claro se as habilidades eram simplesmente manifestações dos componentes de conhecimento em diferentes modalidades e canais, ou se elas eram qualitativamente diferentes de outras formas.

Uma limitação mais séria do modelo de habilidades/componentes estava, segundo Bachman (2003: 82), na falha de não reconhecer o contexto completo do uso da língua, ou seja, os contextos de discurso e de situação.

Surge, então, uma concepção ampliada de proficiência lingüística, cuja característica distintiva é, conforme Bachman (2003), o reconhecimento da importância do contexto além da frase para o uso apropriado da língua. Esse contexto inclui tanto o discurso, do qual enunciados individuais e frases são parte, quanto a situação sociolingüística que governa, em alto grau, a natureza desse discurso, tanto na forma como na função.

Hoje, os examinadores têm uma visão mais ampla da habilidade de comunicação lingüística. Relacionado a isso, segundo Bachman (1990: 4), está o reconhecimento que o uso da linguagem comunicativa envolve uma interação dinâmica entre a situação, o usuário da língua e o discurso, no qual a comunicação é algo mais do que a simples transferência de informação.

O desenvolvimento de estudos em Lingüística Aplicada levaram a um maior entendimento do papel comunicativo da língua e sua influência em métodos de ensino. Segundo Taylor (2000b: 14), com a mudança de foco do ensino do conhecimento sobre a língua para o ensino de desenvolvimento da habilidade de uso da LE para a comunicação, os exames de proficiência também sofreram alterações, por apresentarem uma relação entre o ensino e a avaliação.

Dentre os testes de proficiência em inglês mais conhecidos estão os testes da UCLES, que desenvolveu uma série de exames com características semelhantes, em cinco níveis, conforme podemos observar:

Quadro 1 – Testes da UCLES

Nível	Certificado
5	<i>Certificate of Proficiency in English (CPE)</i>
4	<i>Certificate in Advanced English (CAE)</i>
3	<i>First Certificate in English (FCE)</i>
2	<i>Preliminary English Test (PET)</i>
1	<i>Key English Test (KET)</i>

Todos os exames são constituídos de cinco partes (leitura, escrita, uso do inglês, compreensão auditiva e fala). Nosso interesse está na avaliação oral e, mais especificamente, no FCE , ou seja, o correspondente ao nível três.

Os testes orais do FCE são elaborados para serem utilizados com dois candidatos e dois examinadores (um interlocutor e um assessor), conforme o exposto no quadro:

Quadro 2 – Testes orais do FCE

Partes-tempo	Formato de tarefas		Output do candidato	
	Interação	Input	Características do discurso	Funções
1 – 3 minutos	Examinador entrevista candidatos	Perguntas orais	Responder as perguntas	Fornecer informações pessoais, falar sobre circunstâncias presentes, passadas e planos para o futuro
2 – 4 minutos	Examinador delega uma tarefa para cada candidato	Estímulos visuais, instruções verbais	Longo turno Gerenciando no discurso: coerência, organização de idéias e linguagem, apropriação de vocabulário, clareza da mensagem.	Fornecer informações Expressar opiniões
3 – 3 minutos	Examinador delega uma tarefa colaborativa para os dois candidatos	Estímulos visuais, instruções verbais	Negociação	Trocar informações e opiniões Concordar e discordar Apresentar sugestões Fazer especulações
4 – 4 minutos	Examinador lidera uma discussão com os candidatos	Perguntas orais	Respostas apropriadas. Desenvolvimento de tópicos	Trocar informações e opiniões Expressar e justificar opiniões Concordar e/ou discordar

Fonte: UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS. *FCE Handbook: First Certificate in English*. Cambridge, p. 45, 2003.

Nota: minha tradução

Como podemos observar, muitos fatores estão envolvidos nesse tipo de avaliação: as características pessoais tanto do candidato quanto do examinador, os critérios de avaliação (escalas); o assunto abordado, as tarefas a serem desempenhadas pelos candidatos. Todos esses fatores são discutidos no decorrer do capítulo, como também o fato de esses exames poderem apresentar os três conceitos considerados fundamentais para a realização de um teste que são validade, confiabilidade e praticidade, conforme veremos a seguir.

2.4 VALIDADE

A qualidade de nossos testes está intimamente ligada ao esforço que fazemos para verificar se eles são válidos. Segundo Hughes (2003: 26), um teste é considerado válido se avaliar bem o que se pretende. Assim, conforme Brown (1988: 101), se um teste pretende avaliar a habilidade de leitura em francês, deve testar aquela habilidade. Podemos dizer que há uma ligação entre validade e propósito do teste e que os seus resultados são vistos como dados, os quais podem ser usados como evidências para se chegar a determinadas conclusões.

A validade é dividida pelos autores de maneiras diferentes. McNamara (1996: 17) e Brown (1988: 102) dividem-na em três aspectos: validade de conteúdo, validade de construto e validade relacionada a critérios. Hughes (2003), considera também a validade de face.

2.4.1 Validade de Conteúdo

De acordo com Hughes (2003: 26), um teste tem validade de conteúdo se constituir uma amostra representativa de habilidades lingüísticas e estruturas, dependendo do propósito do teste. Muitas vezes, o conteúdo de um teste é determinado pelo que é considerado mais fácil fazer e não pelo que é importante avaliar. Para julgar se um teste tem validade de conteúdo ou não, segundo Hughes (2003: 26), precisamos de uma especificação das habilidades ou das estruturas a serem cobradas no teste. Tal especificação deve ser feita nos primeiros estágios do teste. Como o autor menciona, nem tudo o que foi especificado vai aparecer no teste, mas esse estágio fornecerá a base para a elaboração de um teste mais preciso.

De acordo com Weir (1990: 25), estabelecer a validade de conteúdo é problemático, devido à dificuldade em caracterizar a proficiência lingüística com a precisão suficiente para assegurar a representatividade de amostras de tarefas incluídas em um teste. Ameaças adicionais podem aparecer na tentativa de

operacionalizar comportamentos da vida real em um teste, especialmente se algum tipo de quantificação é necessário na tarefa ou no método de avaliar. Entretanto, mesmo com essas dificuldades, devemos tentar elaborar testes o mais relevantes quanto possível em termos de conteúdo. Há, segundo Weir (1990: 25), a necessidade de estabelecer procedimentos claros com o objetivo de reduzir essa variabilidade, como também é preciso verificar cuidadosamente as especificações do teste para termos maior certeza de que ele descreva adequadamente o que deve ser avaliado. Conforme o autor, um exame detalhado das especificações de um teste de proficiência por um perito da área (ou por colegas, para o caso de testes de rendimento) e o relacionamento dessas especificações com a versão final do teste, é essencial. Porém, a mera inspeção do teste não necessariamente garante a identificação real dos processos utilizados pelos candidatos. Ou seja, não podemos ter certeza de que o candidato está fazendo o que realmente queremos dele ou esperamos que ele faça. Mas, se as especificações e a versão final estiverem de acordo com o propósito do teste, elas controlam as interpretações que podem ser feitas dos resultados dos testes, conforme menciona Watkins (1997: 179). Mesmo assim, apenas a validade de conteúdo não é suficiente.

2.4.2 Validade de Construto

A pergunta que um examinador faz quando quer checar a validade de construto é: “O que este teste realmente avalia?” É uma pergunta difícil de ser respondida. Conforme Hughes (2003: 30), um teste ou parte de um teste tem validade de construto apenas se pode demonstrar que avalia a habilidade que deve avaliar.

De acordo com Alderson, Clapham e Wall (1995: 183), o termo “construto” refere-se a construto psicológico, a um conceito teórico sobre um aspecto do comportamento humano e que não pode ser medido ou observado diretamente. Os autores citam como exemplos, a inteligência, a motivação e a ansiedade.

Assim, validade de construto é o processo de juntar evidências para mostrar que um dado teste de fato mede o construto psicológico que o examinador pretende avaliar.

Para Bachman e Palmer (1996: 21), a validade de construto permite fazer uma interpretação significativa e apropriada dos resultados dos testes. Segundo os autores, é importante tanto para os que desenvolvem quanto para os usuários do teste perceberem que a validação do teste é um processo e que as interpretações que fazemos dos escores nunca podem ser considerados absolutamente válidos. Conforme menciona Watkins (1997: 185), a validação é um processo contínuo, ou seja, “uma forma de avaliação que deve ser aplicada em vários momentos do processo de desenvolvimento de testes: durante o estabelecimento das especificações iniciais, depois de se preparar a versão piloto, depois de se pilotar o teste, e depois do seu uso em grande escala.” Para Watkins (1997), um teste deve ser submetido a uma avaliação contínua, caso contrário não é possível pressupor que esteja fornecendo evidências para quaisquer conclusões ou decisões feitas com base em seus resultados.

2.4.3 Validade Relacionada a Critério

A validade relacionada a critério envolve a comparação do resultado de um teste com alguma outra avaliação para os mesmos candidatos. De acordo com McNamara (1996: 19), as decisões a serem tomadas sobre os resultados dos testes devem levar em conta a maneira como o desempenho do candidato será avaliado. Um aspecto importante é desenvolver e determinar critérios relevantes para avaliar e depois calibrar esses critérios na prática.

Conforme o autor, a principal validação da pesquisa será feita no processo que precede a introdução operacional ou na versão operacional de um teste. Dois aspectos da validade de desempenho dos resultados do teste podem ser investigados: a **validade preditiva** e a **validade consequencial**. A validade preditiva refere-se à capacidade de teste em “prever” o sucesso de um candidato

em uma determinada situação. Um teste de proficiência poderia, segundo Hughes (2003), prever o sucesso e/ou fracasso de um estudante em um curso de graduação em uma universidade inglesa, por exemplo. Já a validade conseqüencial refere-se à conseqüência do teste para o sistema educacional, ou seja, como o teste influi no sistema educacional. McNamara (1996: 22) menciona, como exemplo, a preparação de alunos para desempenharem tarefas que envolvam situações reais de uso sendo avaliados com testes de múltipla escolha, cujos itens agem apenas como indicadores indiretos das habilidades envolvidas. Esse formato de teste, segundo McNamara (1996), parece trazer conseqüências negativas na educação, em casos em que os professores e alunos priorizam seus esforços na preparação para o teste, e não no desempenho. Uma alta prioridade deve ser dada à coleta de evidências sobre os efeitos pretendidos, ou não, na avaliação na maneira que os professores e alunos gastam seu tempo e pensam nas metas de educação. Porém, conforme McNamara (1996: 22), não podemos pressupor que uma avaliação mais autêntica resultará em atividades de classe que serão mais propícias para aprendizagem.

Os aspectos da validade conseqüencial dos testes de linguagem, segundo McNamara (1996: 23), têm sido reconhecidos pelo nome de **efeito retroativo** (*washback* ou *backwash effect*). O termo é usado para se referir ao impacto dos testes nos programas de ensino e aprendizagem. De acordo com Hughes (2003), esse efeito pode ser prejudicial (como no exemplo citado anteriormente) ou benéfico. Hughes (2003: 1) cita, como um exemplo de efeito retroativo benéfico, o seu envolvimento na elaboração de um teste de língua inglesa para uma universidade de um país não falante de inglês. O teste foi administrado no final de um ano de um curso intensivo de inglês e seria usado para determinar quais estudantes seriam capazes de continuar seus cursos de graduação (ensinados em inglês) e quais estudantes deveriam deixar a universidade. O teste deveria incluir tarefas o mais similares possíveis com aquelas que os estudantes usariam no seu dia-a-dia, como a leitura de livros, anotações durante palestras.

A introdução desse tipo de teste no lugar do teste de múltipla escolha, anteriormente adotado pela instituição, teve efeitos imediatos sobre o ensino. O

programa foi reorganizado, novos livros foram escolhidos e as aulas passaram a ser conduzidas diferentemente. Devido a essas mudanças, no final do ano, os estudantes alcançaram um nível muito mais elevado de proficiência em inglês. Esse é um exemplo de efeito retroativo benéfico, ou seja, independente da preparação para o teste, o desempenho dos alunos melhorou consideravelmente.

Além da validade preditiva e consequencial, Hughes (2003: 27) menciona ainda a **validade concomitante**, que é estabelecida quando o teste e os critérios são administrados praticamente ao mesmo tempo. Um exemplo seria a realização de um teste oral baseado em cinquenta funções que foram ensinadas durante um curso de línguas para 45 estudantes. Seria impraticável passar mais de uma hora com cada estudante para verificar se eles aprenderam todas as funções. Uma alternativa seria fazer um teste em duas versões: um longo (com uma duração maior), que cobrisse grande parte das funções ensinadas, e um mais curto (com duração de uns 10 minutos) que cobrisse apenas algumas funções. Assim, o menor teste é aplicado a todos os estudantes e apenas alguns alunos (amostra) escolhidos aleatoriamente fazem o teste na versão mais longa. Esse será o critério, ou seja, comparar os resultados obtidos no teste de dez minutos ao mais longo. Se a comparação dos dois testes mostrar um alto índice de concordância, a versão mais curta é considerada válida; caso contrário, a versão deve ser re-examinada (Hughes, 2003).

2.4.4 Validade de Face

A validade de face é um aspecto mais subjetivo do que científico. De acordo com Hughes (2003: 33), um teste tem validade de face se “parece” avaliar o que se pretende. Se, por exemplo, num teste no qual se pretende avaliar a pronúncia, não é solicitado ao aluno para falar, não tem validade de face (Hughes, 2003).

Alguns autores (Lado, 1961; Cattell, 1964; Ingram, 1977) desconsideraram o valor da validade de face. Porém, conforme Bachman (1990: 288) menciona, até mesmo aqueles que foram contra a “aparência” de um teste como um aspecto da

validade têm ao mesmo tempo reconhecido que a aparência exerce um efeito considerável na aceitabilidade dos testes, pois, segundo Hughes (2003:33), se um teste não tem validade de face, também pode não ser aceito pelos candidatos, professores, educadores ou empregadores. Entretanto, problemas podem surgir. Um teste pode ter validade de face, mas não ter validade de construto ou de conteúdo.

2.4.5 Uma Visão Geral da Validade

De acordo com Watkins (1997: 176), a validade é um atributo relativo; não é uma qualidade do teste em si, mas do teste em relação ao uso para os quais os resultados são colocados. Para o autor, não há diferentes tipos de validade, mas diferentes maneiras de obter informações para avaliar a validade de um teste. A validade pode ser estabelecida com base em evidência relacionada com confiabilidade, relevância e representatividade de conteúdo; comparando seus resultados com critérios externos cuja validade já foi comprovada; e por meio de estudos quantitativos e qualitativos que mostram que o teste está avaliando o que realmente deveria avaliar (Watkins, 1997).

Messick (1989) argumenta que o conceito tradicional de validade é fragmentado e incompleto. Para o autor, o significado e as implicações dos valores dos escores como base para ação são tópicos centrais para a validação do teste. É necessário ter uma visão unificada de validade que compreenda fundamentos científicos e éticos da interpretação e do uso dos testes.

Com isso, podemos dizer que o termo “validade” está ligado aos resultados dos testes, ou seja, para que haja validade, os resultados dos testes devem ser significativos, úteis e apropriados. Para validar um teste devemos acumular dados empíricos e argumentos lógicos para mostrar que as inferências (as hipóteses levantadas) são, de fato, apropriadas.

Além do exposto anteriormente, temos que verificar também a que confiabilidade é considerada um pré-requisito para a validade. Segundo Bachman

(1990: 289), os escores de um teste que não são confiáveis não podem fornecer uma base para interpretação e uso válidos.

2.5 CONFIABILIDADE

De acordo com Frisbie (1988), confiabilidade é o nome dado a uma das propriedades dos resultados dos testes – a propriedade que descreve o quanto as medidas são consistentes e livres de erros. Para o autor, os professores precisam saber sobre a confiabilidade dos resultados dos testes para poderem tomar decisões sobre seus alunos. Bachman (1990: 289) propõe que os escores dos testes que não são confiáveis não podem fornecer uma base para interpretação e uso válidos.

Podemos dizer que a confiabilidade visa produzir um teste que tenha resultados semelhantes se o mesmo teste for aplicado para uma população similar (ou a mesma) em momentos diferentes. Conforme Retorta (1996), quanto mais os resultados são similares, mais confiável é o teste. A confiabilidade de um teste é definida, conforme menciona Brown (1988: 98), como a medida pela qual os resultados podem ser considerados consistentes ou estáveis.

Teoricamente, gostaríamos de saber qual escore o aluno teria se fizesse um teste muitas vezes. Esse escore seria o chamado de “escore verdadeiro” e poderia ser estimado pela média dos escores obtidos pelo aluno em cada teste. Como é algo praticamente impossível de ser feito, pelo menos devemos fazer com que o escore se aproxime mais do verdadeiro com o uso do coeficiente de confiabilidade. Segundo Frisbie (1988), o coeficiente de confiabilidade pode variar de 0.0 e +1.0, com valores aproximados a 0.50 se for para testes feitos por professores e, aproximadamente, 0.90 para testes padronizados. Porém, sua magnitude pode ainda, conforme o autor, ser afetado por outros fatores como:

- tamanho do teste: testes mais longos são mais confiáveis do que os muito curtos.

- unidimensionalidade: os testes são mais confiáveis quando avaliam apenas uma habilidade. Assim, por exemplo, um teste que avalia apenas leitura é mais confiável do que um que avalia uma mistura de leitura, escrita, compreensão oral.
- motivação dos alunos: quando o aluno está mais motivado a fazer o teste, seu score representa melhor seu desempenho.
- limite de tempo: ter um tempo razoável para, se não todos, uma grande maioria dos alunos poderem terminar o teste.
- precauções de segurança: ocorrências de trapaça (cola), ou a passagem de informações de uma turma para outra quando o mesmo teste for aplicado em horários diferentes, podem logicamente comprometer a confiabilidade dos resultados do teste.

O aspecto mais importante da confiabilidade a ser verificado é com relação aos próprios examinadores. Se considerarmos um teste mais subjetivo, como por exemplo, um teste oral, um examinador forneceria o mesmo score em duas ocasiões diferentes? Esse score teria que ser o mesmo fornecido por qualquer outro examinador em outra ocasião. Segundo Hughes (2003: 43), é possível quantificar o nível de concordância entre diferentes examinadores em ocasiões diferentes por meio do coeficiente de confiabilidade do examinador, o qual pode ser interpretado de uma maneira similar ao coeficiente de confiabilidade. É possível, como cita o autor, obter um score de coeficiente de confiabilidade suficientemente alto para que os resultados desses testes subjetivos sejam considerados válidos.

2.6 PRATICIDADE

Um bom teste deve, portanto, ser válido e confiável, mas também ser prático. Isto quer dizer, conforme Hughes (2003: 56), que um teste deve ser fácil e barato para construir, administrar, fornecer o score e interpretar os dados.

Um teste muito longo e que precisasse de muito tempo, tanto por parte dos alunos para fazê-lo quanto dos professores para corrigi-lo, ou ainda uma entrevista de 30 minutos para avaliar o desempenho de um grande número de pessoas, com apenas um examinador, seriam exemplos de testes sem praticidade.

2.7 O PROBLEMA DA VALIDADE, CONFIABILIDADE E PRATICIDADE

Um teste pode ser confiável sem ser válido, porém não pode ser válido sem ser confiável. Um exemplo citado por Hughes (2003: 50) é um teste de escrita que pede aos candidatos escreverem a tradução equivalente de 500 palavras em sua língua materna. Esse poderia ser um teste confiável, mas não é um teste válido de escrita. Segundo Weir (1990: 33), às vezes é essencial sacrificarmos o grau de confiabilidade para obtermos validade. Se, entretanto, a validade é perdida para aumentarmos a confiabilidade, temos um teste que avalia algo diferente daquilo que gostaríamos de avaliar. Os dois conceitos, de acordo com Weir (1990), são em muitas circunstâncias exclusivos, mas se tivermos que escolher, a validade é mais importante. De acordo com Hughes (2003: 50), sempre haverá alguma tensão entre a confiabilidade e a validade.

Um outro ponto a ser considerado é a praticidade. Não adianta o teste ser bastante confiável e válido se não for prático. Podemos dizer que há uma tensão entre os três conceitos, mas que, ao mesmo tempo, deve haver um equilíbrio entre eles. Para que isso ocorra, ajustes devem ser feitos seja na validade, na confiabilidade ou até mesmo na praticidade.

Há ainda outros fatores que afetam a confiabilidade e a validade dos testes como as características pessoais e afetivas tanto dos candidatos quanto dos examinadores, os critérios de avaliação, o assunto abordado e as tarefas a serem desempenhadas pelos candidatos.

2.8 FATORES PESSOAIS E AFETIVOS

Conforme menciona Taylor (2000a: 8), no final dos anos 80, os examinadores começaram a reconhecer que podem considerar a avaliação oral em termos de um número de diferentes variáveis ou “facetadas” (conforme denomina McNamara, 1996), e que essas facetadas podem interagir de maneira complexa e imprevisível.

Segundo Taylor (2000a: 8), cada candidato traz um conjunto de variáveis que fazem parte de sua formação, como por exemplo:

- Características pessoais: sexo, idade e personalidade.
- Fatores afetivos e comportamentais: fatores afetivos, familiaridade entre os pares e aspectos culturais, comportamento do examinador e do candidato.
- Habilidades cognitivas e metacognitivas.

2.8.1 Características Pessoais

De acordo com McNamara, Hill e May (2002: 228), com a visão do desempenho em teste oral como interativo, é difícil considerar o impacto das características do candidato isoladamente das do interlocutor. Podemos verificar algumas características a seguir:

2.8.1.1 Sexo

Um estudo interessante para verificar o impacto do sexo dos examinadores em um teste oral de proficiência foi feito por O'Loughlin (2002). Para tanto, foi utilizado o teste do IELTS (*International English Language Testing System*) em duas situações diferentes: uma com um entrevistador do sexo feminino e outra com entrevistador do sexo masculino. Participaram desse estudo 16 pessoas, sendo oito mulheres e oito homens. As entrevistas foram gravadas e analisadas

com relação a características identificadas previamente no uso da linguagem, da simultaneidade, das interrupções e das respostas mínimas (uso de “*yeah*” e “*mhm*”). O resultado da análise dos discursos e dos escores dos testes indicou que o sexo não tem significativo impacto na entrevista do IELTS. Porém, em um outro estudo feito com estudantes árabes, Porter (1991) observou que estudantes do sexo masculino tinham uma tendência a produzir um discurso de mais alta qualidade quando entrevistados por um homem do que por uma mulher. Porter (1991) ainda relata um estudo feito por Locke com quatro estudantes do Iraque e Arábia Saudita que foram entrevistados duas vezes, uma vez por um homem e uma vez por uma mulher. Dois dos estudantes foram entrevistados por um homem primeiro e os outros dois foram entrevistados por uma mulher primeiramente. Desta maneira, esperava-se que qualquer efeito da ordem das entrevistas pudesse ser desconsiderada. Ao mesmo tempo, era necessário que cada entrevista fosse o mais similar possível para permitir comparações, porém, não tão similares para que a segunda entrevista não parecesse a simples repetição da primeira. Assim, foi dado para cada entrevista a mesma estrutura com o mesmo tópico, mas com conteúdos específicos diferentes. Quatro entrevistadores participaram e foram utilizados dois métodos de avaliação (um holístico e um analítico). Apesar de um número pequeno de sujeitos, houve uma tendência de um escore maior quando foram entrevistados por um homem. Conforme Porter (1991: 38), esse fato pode acontecer em muitas sociedades nas quais os homens possuem um maior *status* que as mulheres, e que os entrevistados são motivados a produzir um discurso de melhor qualidade quando confrontados com um entrevistador de maior *status* (homens).

De acordo com Ellis (1994: 204), esses estudos revelam que o sexo não é o único responsável por uma maior ou menor proficiência em LE, mas a sua interação com outras variáveis como idade, etnia, e particularmente a classe social.

2.8.1.2 Idade

Muitos poucos estudos verificaram o efeito da idade em avaliações. Entre esses estudos, há as dissertações de mestrado de O'Sullivan (1995), intitulada *Oral language testing: does the age of the interlocutor make a difference?* e de Buckingham (1997), *Oral language testing: do the age, status and gender of the interlocutor make a difference?* Mas, como são pesquisas ainda não publicadas, não nos foi possível ter acesso aos resultados.

Em uma das pesquisas relatadas por Porter (1991), a idade é também mencionada. De acordo com Porter (1991: 37), entre os japoneses não seria esperado um efeito referente ao sexo, mas referente à idade. Por questões culturais, é esperado que os estudantes japoneses alcancem escores mais altos quando entrevistados por pessoas mais idosas devido ao grau de respeito para com o entrevistador.

2.8.1.3 Personalidade

Apesar da personalidade ser algo bastante estudado em aquisição/aprendizagem de LE (Ellis, 1994; Lightbown e Spada, 1999; Larsen-Freeman e Long, 1991; Cook, 1991), de acordo com Bachman (1990: 275) não há evidência de relacionar o desempenho em testes com outras características como inibição, agressão, extroversão e orientação motivacional. Entretanto, isso não quer dizer que esses fatores não afetem o desempenho dos alunos em testes de línguas (Bachman, 1990).

Segundo Berry (1993: 116), muitos dos estudos que envolveram extroversão como variável obtiveram resultados pouco significativos, talvez por não utilizarem instrumentos apropriados para avaliar a personalidade. Assim, para comprovar que diferenças significativas podem ser observadas em respostas de introvertidos e extrovertidos em tarefas específicas, Berry (1993) fez um estudo com 36 japoneses utilizando-se de um teste oral da UCLES. De acordo com os resultados, os introvertidos tiveram um melhor desempenho quando entrevistados

em pares homogêneos (introvertido + introvertido), um segundo melhor desempenho quando entrevistados individualmente e, um pior desempenho quando entrevistados em pares heterogêneos (introvertido + extrovertido). Os extrovertidos tiveram um desempenho melhor com pares homogêneos (extrovertido + extrovertido), um segundo melhor desempenho em pares heterogêneos, e o pior desempenho quando entrevistados individualmente. Algo observado pela autora foi que tanto os introvertidos quanto os extrovertidos alcançaram um escore mais baixo quando entrevistados individualmente, o que pode indicar que as relações entrevistador-entrevistado sejam perturbadas devido a diferenças culturais. De acordo com Berry (1993: 122), as conclusões desse estudo ainda não são suficientes e a autora sugere que pesquisas envolvendo características pessoais continuem, especialmente envolvendo aprendizes de outras culturas.

2.8.2 Fatores Afetivos e Comportamentais

2.8.2.1 Fatores afetivos

De acordo com Porter (1991: 34), os fatores afetivos são as emoções e atitudes que afetam nosso comportamento e podem ser de dois tipos: previsíveis e imprevisíveis.

- a) Imprevisíveis: Segundo Porter (1991: 34), a maioria dos professores estão familiarizados com os fatores afetivos que podem produzir resultados imprevisíveis. O autor cita como exemplo uma discussão familiar no dia da avaliação, a qual pode enfraquecer a concentração ou levar o aprendiz a não ter um desempenho tão bom quanto poderia. Segundo o autor, se podemos criar maneiras de minimizar os efeitos desses fatores, devemos fazê-lo. Isso pode ser feito tanto por meio da escolha de temas neutros quanto pelo uso de técnicas de avaliação menos suscetíveis a interferências emocionais. Por outro lado, de acordo com Porter (1991: 35),

seria muito difícil pedir ao aprendiz de LE para produzir linguagem na qual ele não sentisse algum tipo de envolvimento pessoal. Há então um dilema: o conteúdo emocional é uma característica central do uso da linguagem natural, mas, ao mesmo tempo é uma fonte potencial de inconfiabilidade. Conforme Porter (1991: 35), a imprevisibilidade das emoções pode trazer conseqüências para os resultados dos testes. Um exemplo dessas conseqüências seria a falta de vontade de um aprendiz em escrever ou falar em um teste. Nesse caso, não haverá muito o que possamos fazer.

Com relação à afetividade, Taylor (2001: 17) menciona uma dissertação de mestrado de autoria de Ann Humphry-Baker, realizada na Universidade de Manchester, envolvendo 130 candidatos, intitulada "*Speaking tests: students' perception and performance*". Humphry-Baker utiliza-se de vários testes da UCLES (PET, FCE, CAE, CPE) e questionários com o objetivo de investigar "como os candidatos se sentem em relação ao teste oral", ou seja, a reação afetiva dos candidatos para com o teste. Segundo Taylor (2001: 17), pelas respostas fornecidas pelos candidatos, Humphry-Baker concluiu que o teste com outro candidato, ou seja, em pares teve maior preferência entre os sujeitos.

O mesmo procedimento foi feito por Egyud e Glover (2001), na Hungria. Quatorze estudantes também responderam a um questionário para verificar a relação aluno-teste. Nesse estudo, também foi observado uma preferência pelos testes orais em pares, por parte dos alunos.

- b) Previsíveis: Conforme Porter (1991), deve haver outros fatores afetivos que são previsíveis e que podem ser incluídos em um modelo de desempenho comunicativo. Porém, segundo o autor, essa é uma área ainda não muito explorada, pois precisaríamos saber quais são os fatores previsíveis e quais suas influências. Poderíamos incluir, por exemplo, a familiaridade entre os pares ou, ainda, a relação entre entrevistador-entrevistado, as quais serão discutidas a seguir.

2.8.2.2 Familiaridade entre os pares e aspectos culturais

No estudo feito por Porter (1991), treze aprendizes árabes foram testados por entrevistadores conhecidos e não conhecidos pelos candidatos, a fim de verificar se o desempenho seria melhor, ou pior, quando há uma familiaridade entre os pares. Nenhuma evidência foi encontrada pelo autor que suportasse a hipótese de um melhor desempenho quando há uma relação de familiaridade entre candidato e o interlocutor.

O'Sullivan (2002) fez um estudo com um grupo de 32 aprendizes japoneses (24 mulheres e oito homens com idade entre 20 a 22 anos), no qual os alunos participavam de uma série de três tarefas (troca de informações pessoais, narrativa e tomada de decisão) uma vez com um amigo e depois com um desconhecido. Os resultados mostraram que os escores eram maiores quando trabalhavam com um amigo. Além disso, foram também verificadas a complexidade e a precisão gramatical. A complexidade gramatical foi verificada pelo número de orações de qualquer tipo (dependentes ou independentes) divididas pelo número de sentenças¹. A análise da linguagem sugeria que não havia efeito na complexidade gramatical, mas com relação ao sexo do interlocutor. A precisão melhorava quando mulheres interagiam com mulheres desconhecidas e piorava quando o estranho era um homem.

Para O'Sullivan (2002), o resultado obtido nos dois estudos anteriores pode ser explicado pelas diferenças culturais existentes entre os japoneses e os árabes. Porém, mais pesquisas nessa área são necessárias. É o caso dos estudos relatados por Young (2002) que mostram que diferenças culturais (como, por exemplo, japoneses falando inglês; americanos falando coreano) podem causar mal-entendimento entre os participantes de um teste oral. Esses mal-entendidos podem ser observados por meio de certas referências utilizadas durante o

¹ Na pesquisa de O'Sullivan (2002: 281), foi adotada a complexidade gramatical sugerida por Foster e Skehan (1996: 31):

"Grammatical complexity: Total number of clauses divided by total c-units (minimum value of 1): Here clauses/c-units [SIC] are defined as being either a simple independent finite clause or a dependent finite or nonfinite clause. A c-unit is defined as each independent utterance providing referential or pragmatic meaning. Thus, a c-unit may be made up of one simple independent finite clause or else an independent finite clause plus one or more dependent finite or nonfinite clauses".

discurso, que são transferidas para a LE e interpretadas diferentemente pelo interlocutor de uma outra língua. Young (2002: 254) relata o fato de um estudo feito com estudantes americanos na Coréia por Kim e Suh (1998). O entrevistador coreano esperava que o aprendiz respondesse à confirmação do entrevistador e o outro aluno iniciasse um novo tópico. Entretanto, os estudantes respondiam à confirmação solicitada ou pelo silêncio ou pela continuação do tópico que começavam no segundo turno, ignorando o pedido de confirmação do entrevistador. De acordo com Young (2002: 254), as maneiras de falar de um determinado grupo são reflexos da cultura do grupo e esses padrões culturais são transferidos ao discurso de LE até mesmo pelos aprendizes em estágios mais avançados.

2.8.2.3 Comportamento do examinador e do candidato em testes orais

Lazaraton (2002: 17) apresenta esse tópico dividido em quatro partes: comportamento do candidato, comportamento do entrevistador, comparações entre o comportamento do entrevistador e do candidato, e os efeitos do comportamento do entrevistador no desempenho do candidato.

a) Comportamento do candidato

Vários estudos recentes consideram o papel do nível de proficiência no desempenho do candidato. Algumas dessas pesquisas são relatadas por Lazaraton (2002: 17), como, por exemplo, o estudo quantitativo feito por Young (1995), o qual comparou os níveis dos candidatos do FCE com seus estilos conversacionais. O autor constatou que 12 candidatos de nível avançado diferenciavam-se significativamente dos 11 falantes de nível intermediário, pois eles falavam cada vez mais rápido, elaboravam melhor suas respostas e eram melhores em criar histórias. Apesar disso, Young (1995) observou que os entrevistadores não mudavam seu próprio estilo para cada grupo. Esse fato sugere que a administração do teste seja de certa forma padronizada, porém Young (1995) conclui que, se as dimensões discursivas das conversa entre

falantes não-nativos e nativos devem fazer parte da avaliação de proficiência oral, então o roteiro do teste oral, tal qual o FCE, é um meio inapropriado de avaliação, uma vez que o comportamento rígido do entrevistador possa se tornar uma desvantagem para o falante de um nível mais elevado.

Yoshida-Morise (1998) também relatou resultados referentes ao efeito de nível de proficiência utilizando-se do *Oral Proficiency Interview* (OPI) em inglês. O OPI é um teste muito comum nos Estados Unidos e adotado pelo *American Council on the Teaching of Foreign Language* (ACTFL). De acordo com Shohamy (1994: 100), o OPI consiste de uma interação oral entre o entrevistador e o entrevistado. O entrevistador faz uma série de perguntas sobre tópicos variados e avalia as respostas fornecidas pelo entrevistado com o uso de uma escala. São descritos diferentes níveis, iniciante, intermediário, avançado e superior, para cada uma das quatro habilidades lingüísticas.

Para sua pesquisa, Yoshida-Morise (1998) contou com a participação 12 falantes nativos de japonês, representando quatro níveis, que fizeram o OPI para verificar o efeito do nível de proficiência no uso de estratégias de comunicação. A autora certificou-se que seis das onze estratégias investigadas foram usadas de acordo com o nível de proficiência. Apesar de alguns problemas metodológicos em seu estudo, Yoshida-Morise (1998) acredita que os resultados apontam para a importância de considerar os comportamentos estratégicos nas entrevistas orais.

Sob a perspectiva de status falante nativo e não-nativo, Moder e Halleck (1998) investigaram como 10 falantes nativos de inglês e 10 falantes não-nativos se comportaram em um OPI, especificamente como faziam perguntas e como ocorria a troca de turnos. Os resultados estatísticos indicaram que os falantes não nativos fizeram menos intervenções com turnos mais longos e que os próprios entrevistadores também fizeram menos intervenções com esse grupo. Foi observado, ainda, que ambos os grupos de candidatos fizeram perguntas, pedindo informações e esclarecimentos, e que os não-nativos fizeram um número significativamente menor de perguntas informativas do que os falantes nativos.

b) Comportamento do entrevistador

Em uma série de estudos, Ross e Berwick (1992) investigaram o comportamento do entrevistador no OPI. Ross e Berwick (1992) estavam entre os primeiros pesquisadores a examinar se ocorria ou não, no OPI, o uso de 10 características de modificação do discurso e qual o impacto de tais acomodações na avaliação. A análise quantitativa considerava a conversa produzida nos OPIs como um produto de discurso nativo não-nativo, descrito em termos de características de controle (por exemplo, reformulações, nomeação de tópicos), e de acomodação (pedidos de clarificação, simplificação). Os autores chegaram à conclusão que o OPI contém traços de entrevistas e conversas: as características de controle, inicialmente, sustentam o processo de entrevista, enquanto que as características de acomodação podem ser variadas para definir e avaliar a proficiência lingüística. Na realidade, Ross e Berwick (1992) propõem que a avaliação do candidato pode ser previsível pela quantidade e tipo de acomodação que os entrevistadores usam.

Um outro estudo também feito por Berwick e Ross (1996), considerou o OPI de uma perspectiva cultural. Os autores formularam uma hipótese, segundo a qual o discurso produzido no OPI poderia ser influenciado pelo encontro de culturas diferentes na relação candidato-examinador. Com o uso de estatística e análise do discurso, demonstraram que os entrevistadores japoneses eram mais formais e mais cuidadosos nas instruções, enquanto que os americanos pareciam focar mais o conteúdo e esperavam que o entrevistado se envolvesse no assunto. Diante disso, os autores acreditam que os elaboradores do teste terão que tentar diminuir a tensão entre os efeitos de normas locais no discurso e a necessidade de manter os procedimentos de avaliação padronizados.

c) Comparações entre o comportamento do entrevistador e do candidato

De acordo com Lazaraton (2002), uma importante pesquisa que comparou o comportamento dos candidatos com o dos entrevistadores foi feita por Young e Milanovic (1992). Trata-se de um estudo quantitativo do teste oral do FCE, que explorou as características de domínio, de contingência e de metas de orientação

(quantificaram a fala, os inícios de tópicos, reações e a continuação do assunto), como também de fatores contextuais (o tema e a tarefa do teste oral, o sexo do examinador) presentes nos discursos do entrevistador e do entrevistado. Os resultados alcançados pelo estudo indicaram que os discursos apresentaram-se altamente assimétricos. Young e Milanovic observaram uma certa limitação nos discursos, ou seja, tanto os examinadores quanto os candidatos poderiam ter contribuído mais (falado mais) para uma melhor interação quando da realização dos testes.

d) Efeitos do comportamento do entrevistador no desempenho do candidato:

Segundo Lazaraton (2002: 21), pelo menos um estudo empírico tentou determinar como o comportamento do examinador afeta o desempenho do candidato no *International English Language Testing System* (IELTS). Com o uso do FACETS, Brown e Hill (1998) analisaram entrevistas de 32 candidatos ao IELTS, cada um entrevistado duas vezes por dois de seis diferentes examinadores, com dois objetivos: identificar quando a habilidade do candidato era julgada em dois níveis diferentes e quais examinadores eram considerados “fáceis” ou “difíceis” pelos próprios candidatos. Em transcrições de 10 entrevistas, nas quais os candidatos foram avaliados diferentemente (e foram entrevistados por dois examinadores considerados mais “fáceis” e mais “difíceis”), foram analisados o número e o tamanho dos turnos, as formulações das perguntas e o número de tópicos. Verificou-se que os examinadores “fáceis” trocavam mais de assuntos, faziam perguntas mais simples e tinham um maior envolvimento nas perguntas e respostas, enquanto que os “difíceis” desafiavam mais os candidatos e atuavam mais como um participante conversacional. Brown e Hill (1998) sugeriram que os elaboradores do teste tomassem um maior cuidado para assegurar que os candidatos recebessem um tratamento igual por parte dos examinadores.

2.8.3 Habilidades Cognitivas e Metacognitivas

Conforme o relatado por Saville (2000: 6), a UCLES, durante muito tempo, tem trabalhado juntamente com pesquisadores do Reino Unido e Estados Unidos para desenvolver instrumentos que proporcionem um melhor entendimento dos efeitos dos contextos psicológicos, sociais e culturais nos quais os exames acontecem. Esse é considerado um assunto importante, particularmente no caso dos exames de Inglês da UCLES, os quais são destinados a avaliar as habilidades comunicativas que são de relevância direta educacional, profissional e social.

Uma parte deste projeto foi feita com a colaboração entre a UCLES e professores da Universidade de Columbia (Nova Iorque), com o objetivo de desenvolver e validar um banco de questionários para investigar as características de formação dos candidatos da UCLES com relação aos estilos e estratégias de aprendizagem.

Em 1991, a UCLES, juntamente com a *Language Assessment Working Group* da Universidade da Califórnia, em Los Angeles, começou o desenvolvimento de um banco de questionários elaborados especificamente para investigar a formação dos candidatos da Cambridge, e a examinar como a formação relacionava-se com o desempenho nos exames da Cambridge.

Nesse estágio foram identificados dois fatores agrupados em Fatores Estratégicos (estratégias cognitivas, metacognitivas e comunicativas) e Fatores Sócio-psicológicos (atitudes, ansiedade, motivação e esforço).

Com base nos resultados obtidos por esses questionários, Saville (2000: 6) relata a investigação dos efeitos afetivos do candidato e suas habilidades cognitivas e metacognitivas. Segundo Saville (2000), o estudo feito por Púrpura (professor da Universidade de Columbia – Nova Iorque), mostra que estratégias cognitivas e metacognitivas devem ser usadas de maneira combinada para produzir melhores resultados nos testes. Esse estudo também apresentou o uso de estratégias e desempenho em testes com candidatos de alta e baixa habilidade, verificando que embora tendo alta ou baixa habilidade, os candidatos utilizaram muitas das mesmas estratégias no teste de línguas, e que a maneira

que estas estratégias são utilizadas, por um ou outro grupo, podem produzir significativamente resultados finais diferentes. Finalmente, Púrpura mostra que suas constatações podem ser implementadas em sala de aula para fornecer aos alunos e professores informações concretas sobre o uso de suas estratégias.

De acordo com Saville (2000: 7), essas pesquisas ainda continuam e o próximo passo será o uso de computadores para que os questionários sejam administrados efetivamente para um número maior de pessoas. Acredita-se que, dessa maneira, os aprendizes e professores poderão perceber mais claramente os pontos fortes e fracos e então poderão adaptar o processo de aprendizagem às necessidades individuais.

Além das características pessoais, outros fatores, como o assunto abordado e as tarefas, também podem interferir em um teste, conforme veremos nas próximas seções.

2.9 ASSUNTO ABORDADO

Conforme Bachman (1990: 137), na maioria dos testes de línguas, o tópico é determinado pelo elaborador do teste, que escolhe assuntos que a seu ver são interessantes e relevantes ao candidato e ao mesmo tempo neutros com relação a diferenças potenciais do conhecimento anterior do candidato. Segundo o autor, o tópico tem um efeito substancial no desempenho do candidato. Com base em estudos feitos por Selinker e Douglas (1985), Bygate (1998: 30) menciona que a familiaridade do tema faz com que os candidatos produzam um discurso mais preciso e fluente devido à maior automaticidade e ao menor monitoramento.

Nos exames da UCLES todo o material recebido pelo examinador é previamente testado e deve ser usado na íntegra e de acordo com as especificações do exame. Todas as etapas do teste são descritas em um esquema (*frame*) com o objetivo de manter a padronização e assegurar que todos os candidatos sejam tratados da forma mais homogênea possível. As tarefas

diferenciam-se um pouco de exame para exame conforme podemos observar a seguir.

2.10 TAREFAS

Entre as tarefas utilizadas pelos testes orais da UCLES, podemos citar:

2.10.1 Entrevista

Entrevistar uma pessoa seria fazer uma série de perguntas para uma pessoa em uma situação formal, geralmente para se obter informações (Cambridge International Dictionary of English 1995: 746). De acordo com Underhill (1987: 54), a entrevista é a forma mais comum utilizada em testes orais e consiste da troca de informações entre aprendiz e entrevistador. Se compararmos com uma discussão/conversa, a entrevista segue uma estrutura pré-determinada o que faz com que o entrevistador seja o responsável por tomar iniciativas e manter o controle sobre as perguntas ou mudanças de tópicos. Weir (1990: 76) aponta algumas vantagens como: uma grande possibilidade de serem feitas as mesmas perguntas para os candidatos, o que torna mais fácil fazer comparações entre seus desempenhos; tem um grau de validade de conteúdo maior que outras técnicas e com o treinamento dos examinadores atinge um bom grau de confiabilidade. Uma outra vantagem da entrevista seria com relação à grande flexibilidade apresentada, em termos de itens que podem ser incluídos, como também, com relação aos escores que são mais simples e consistentes (Madsen, 1983). Entretanto, de acordo com Hughes (2003: 119) há pelo menos um sério inconveniente, ou seja, a relação entre o examinador e o candidato é geralmente como se o candidato falasse para um superior; por causa disso, o candidato não toma iniciativa. Como resultado, apenas um estilo de discurso é obtido e muitas funções (tais como pedir informações) não são representadas no desempenho do candidato. Um outro problema lembrado por Weir (1990: 76) é que não há garantia

que serão feitas perguntas da mesma maneira para os candidatos mesmo que seja pelo mesmo examinador. Para Turner (1998: 194), tanto os professores quanto os usuários dos testes pressupõem que a entrevista, por ser um teste direto (avalia a fala pela fala), deve avaliar a habilidade conversacional e a habilidade de desempenhar tarefas.

De acordo com Hughes (2003: 119), foram introduzidas diversas técnicas na entrevista e a própria palavra entrevista teve seu sentido ampliado, numa tentativa de minimizar os problemas citados anteriormente.

2.10.2 Perguntas e Respostas

Essa técnica consiste em uma série de perguntas sobre temas diversos, não relacionados, e de acordo com Underhill (1987: 61) é um teste rápido. Segundo Hughes (2003:119), as perguntas com respostas sim/não devem ser evitadas ou usadas apenas no início da avaliação como uma forma de preparação (*warm up*). Geralmente, as perguntas são mais simples no início e mais complexas no final e a tendência é não se transformar em uma conversa.

De acordo com Underhill (1987: 54), a entrevista é uma técnica mais autêntica do que as perguntas e respostas. Em uma entrevista, os tópicos são explorados em detalhes, com perguntas posteriores para permitir ao candidato desenvolvê-los e mostrar sua proficiência e não apenas fornecer uma resposta direta a uma pergunta feita pelo examinador como o que ocorre com a técnica de perguntas e respostas. Na prática, as técnicas de perguntas e respostas e entrevistas se confundem. Normalmente, as perguntas e respostas também são incorporados aos testes orais. No caso dos exames da UCLES, tanto no início quanto no final, o examinador lê algumas perguntas já elaboradas e pede aos candidatos para respondê-las. As perguntas são usadas no início com o objetivo de saber informações pessoais e no final, para que o candidato possa fornecer sua opinião sobre os tópicos anteriormente discutidos.

2.10.3 Discussão/Conversa entre pares

Neste tipo de tarefa, solicita-se, para dois ou mais candidatos, discutirem sobre um tópico, fazer planos, etc. De acordo com Underhill (1987: 45), é a coisa mais natural do mundo – duas pessoas conversando sobre um assunto de interesse comum. Porém, é algo não muito fácil em um teste oral, pois ambos os candidatos devem estar, de certa forma, relaxados e confiantes para iniciarem e desenvolverem uma conversa. O sucesso depende em grande parte da habilidade do interlocutor em criar um ambiente certo. Um problema com esta tarefa é que, segundo Hughes (2003: 121), o desempenho de um candidato pode ser afetado pelo do outro. É o que pode ocorrer, por exemplo, se um candidato dominar a fala e não permitir que o outro candidato mostre o que ele ou ela pode fazer; ou ainda, quando um candidato acha que já falou o suficiente e fica esperando o outro falar. Essa técnica é utilizada nos exames da UCLES, como no FCE.

2.10.4 Uso de Gravuras

São fornecidas gravuras para os candidatos e é dado um tempo para eles estudarem as gravuras. O examinador pede para descrever a gravura ou contar uma história e concede tempo livre ao candidato.

Conforme Underhill (1987: 66), estímulos visuais são maneiras mais econômicas e efetivas para fornecer um assunto para uma conversa sem dar ao aprendiz palavras ou frases para manipular. É um modo de começar a seqüência de teste, e apesar de haver liberdade de expressão, o tópico da conversa é fixado pela gravura e o aprendiz escolhe suas próprias palavras dentro da área. Deve-se, no entanto, por questões culturais e sociais, ter-se um certo cuidado para escolher as gravuras.

Underhill (1987: 67) apresenta algumas vantagens e desvantagens dessa técnica como:

Vantagens:

- uma gravura ou um desenho bem escolhido é mais facilmente entendido do que algo escrito e pode gerar uma maior confiança e fluência na conversa. Tópicos sofisticados podem ser introduzidos e a habilidade do candidato de falar sobre o que ele vê não será limitada por uma má compreensão de texto.
- A linguagem utilizada pelos candidatos é diferente, mas pode ser comparada porque é baseada nas mesmas gravuras, o que faz com que a avaliação seja facilitada.
- Ao mesmo tempo, as palavras utilizadas pelos candidatos não são completamente pré-determinadas. Há oportunidade para expressão e interpretação pessoal.

Desvantagens:

- No caso do candidato não conseguir falar sobre a gravura por motivos pessoais ou culturais, um exemplo seria um candidato de uma cultura na qual o homem normalmente cozinha, não gostaria de ver em uma gravura um homem cozinhando para sua mulher em uma ocasião especial e fazendo uma verdadeira “bagunça” na cozinha.
- Um candidato que sabe duas ou três palavras cruciais terá uma vantagem maior sobre os que não sabem.
- Gravuras adequadas são difíceis de serem encontradas.

Conforme podemos observar nas páginas 24 e 25, essa técnica faz parte dos testes elaborados pela UCLES.

2.10.5 Relatório Oral

O aprendiz prepara e faz uma apresentação oral durante alguns minutos diretamente para o entrevistador, no caso de testes formais. Segundo Underhill

(1987: 47), deve-se tomar cuidado com o tema a ser escolhido para não ser selecionado um tópico muito conhecido pelo aprendiz e nem muito difícil.

Alguns exames da UCLES como o IELTS (*International English Language Testing System*) e o CPE (*Certificate of Proficiency in English*) utilizam essa técnica. Tanto o teste oral do *International English Language Testing System* (2001: 5) quanto do CPE (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*, 2003: 102) são divididos em três partes. Na primeira parte, o examinador apresenta-se, confirma a identidade do candidato e faz perguntas mais pessoais. Na segunda parte do IELTS, o examinador entrega um cartão ao candidato e solicita que ele fale sobre um determinado assunto. O candidato tem um minuto para se preparar e depois deve falar por aproximadamente um ou dois minutos. Logo após o examinador faz uma ou duas perguntas sobre o assunto.

Uma situação parecida acontece com o CPE, com uma ressalva que esse teste é feito em pares e não individualmente como no IELTS. A primeira parte é basicamente a mesma que o IELTS, ou seja, composto de perguntas pessoais. Na segunda parte, são fornecidas gravuras para servirem de estímulo para que os candidatos possam interagir em uma conversa. Finalmente, na terceira parte, cada candidato deve falar sozinho por aproximadamente dois minutos. Para isso, recebem um cartão com uma pergunta escrita e também algumas idéias, as quais podem ser utilizadas. São reservados alguns segundos antes de cada candidato começar a falar.

2.10.6 *Role-Play*

No *role-play* é solicitado ao candidato imaginar uma situação na qual ele terá que desempenhar um papel. É como se fosse uma espécie de teatro. Todas as instruções são fornecidas ao candidato antes da realização do teste, as quais explicam em uma linguagem simples o que o candidato deve fazer. Um exemplo, citado por Underhill (1987: 51) seria:

“Imagine que você é um turista estrangeiro na Inglaterra e você quer visitar Edimburgo. Você está falando com um agente de viagem. Descubra como chegar lá, pergunte sobre o preço, tempo de viagem, etc. Decida como você vai viajar e explique porquê”.

O *role-play* pode também ser feito com dois ou mais candidatos. São fornecidas instruções por escrito aos candidatos alguns minutos antes do teste, sendo que cada candidato terá seu papel. Nesse caso, conforme menciona Underhill (1987: 53), a tarefa deve ser muito bem explicada e os “papéis” de cada candidato devem estar bem especificados, pois o examinador só interfere em último caso. O autor cita alguns exemplos de situações que poderiam ser utilizadas em um *role-play* como, um recepcionista e um turista, um advogado e um cliente, um gerente de uma loja e uma pessoa reclamando sobre mercadorias.

Segundo Van Lier (1989: 502), a habilidade do *role-play* pode ser comparada com a habilidade de atuação, e nem todos são bons atores. Além disso, é uma atividade que pode, muitas vezes, encontrar resistência por parte de alguns alunos mais introvertidos. Podemos dizer ainda que a avaliação pode se tornar difícil de ser efetuada caso o examinador não tenha critérios bem definidos. Mesmo com essas dificuldades, até recentemente era utilizado pelos exames da UCLES, mais especificamente o IELTS.

2.10.7 Descrição e Re-criação

Segundo Underhill (1987: 56), na técnica de descrição e recriação um aprendiz descreve o formato ou a construção de um objeto para outro aprendiz que tem que reconstruir o modelo pela descrição sem ver o original. Porém, o primeiro aprendiz não pode ver a reconstrução, logo, ele não sabe se sua descrição foi bem-sucedida ou não. A linguagem usada é avaliada pela precisão da descrição e não-ambigüidade e o grau de sucesso da comunicação pode também ser julgado pelo tempo que se leva para completar o modelo, ou pelo

grau de precisão da reconstrução obtida em um determinado tempo. Em seguida, os papéis são trocados e a tarefa é repetida com um modelo diferente.

De acordo com Underhill (1987: 57), essa é uma boa técnica por gerar uma descrição detalhada de objetos físicos e requer um comando da linguagem das cores, dimensões. É considerada autêntica e comunicativa.

Algo semelhante é feito com gravuras e é utilizado pelos exames da UCLES, como no caso do CAE (*Certificate of Advanced English*), no qual um candidato escolhe duas ou três gravuras para descrever e o outro candidato diz quais gravuras não foram descritas.

2.10.8 As Tarefas do FCE

Conforme podemos observar, muitas das técnicas apresentadas são utilizadas em exames de forma combinada, ou seja, o teste oral de proficiência normalmente, está dividido em três ou quatro partes e faz uso de perguntas e respostas, discussão/conversa, uso de gravuras.

De acordo com a *University of Cambridge Local Examinations Syndicate* (2003: 46), o teste do FCE está dividido em quatro partes. Na primeira parte, cada candidato deve responder às perguntas do interlocutor e ouvir o que seu parceiro tem a dizer. Na segunda parte, são fornecidas gravuras e cada candidato deve comparar e contrastar as gravuras e falar por aproximadamente um minuto. Cada candidato deve mostrar habilidade de organizar seus pensamentos e idéias, expressar-se em linguagem apropriada e prestar atenção ao seu parceiro para poder comentar algo sobre o que foi falado. Na terceira parte, são fornecidas instruções orais e gravuras e cada candidato deve ser capaz de se interar na conversa com a finalidade de mostrar diversidades lingüísticas, expressar opiniões e idéias. E finalmente, na última parte, o interlocutor faz perguntas para encorajar os candidatos a ampliar e discutir mais os tópicos introduzidos na parte 3.

Tanto o FCE quanto outros testes de proficiência são alvo de pesquisas. Nessas pesquisas geralmente são verificadas a validade e a confiabilidade dos

testes. Com relação às tarefas, também foram feitos estudos conforme veremos na seção 2.11.

2.11 ALGUNS ESTUDOS ENVOLVENDO TAREFAS

Kormos (1999) observou quais oportunidades os candidatos têm para mostrar seus conhecimentos em gerenciar conversas em LE em dois tipos de tarefas: entrevistas não guiadas e em atividades de *role-play*. Para tanto, foram coletados dados de 30 entrevistas e 30 atividades de *role-play* entre examinadores altamente proficientes e aprendizes intermediários na Hungria. As análises mostraram que a interação conversacional foi mais simétrica em atividades de *role-play* e que durante esse tipo de atividade, os candidatos podem demonstrar seu conhecimento de como começar e terminar uma conversa, o que sugere que o *role-play* tem mais características de conversa casual do que entrevistas.

Em outra perspectiva, Upshur e Turner (1999) estudaram os efeitos sistemáticos na avaliação da habilidade oral de LE. Para tanto, os autores consideraram a visão da aquisição de LE (a qual investiga os efeitos do discurso, sem se preocupar com os escores) e a visão da avaliação (que considera os efeitos do escore, sem se preocupar com o discurso). O estudo foi realizado em uma escola urbana perto de Montreal, Quebec, na qual o inglês é ensinado como segunda língua. Participaram do estudo 12 professores, dois pesquisadores e 255 aprendizes. Foram utilizados dois tipos de tarefas: recontagem de história (*Story Retell*) e a composição e gravação em fita cassete de uma carta a um amigo (*Audio-Pal*). De acordo com os autores, o tipo de tarefa influi nas estratégias para avaliar o desempenho lingüístico do candidato, ou seja, diferenças nas tarefas afetam os escores e os examinadores diferem na severidade. Não há, segundo os autores, teoria para explicar como aspectos particulares da tarefa afetam o discurso, como essas diferenças no discurso são refletidas na avaliação e como as características da tarefa influenciam nas bases de avaliação. Os autores ainda sugerem que, para um relato completo da avaliação do desempenho, há a

necessidade de um paradigma que incorpore relacionamentos que não são específicos nem nas pesquisas tradicionais de avaliação e nem nas pesquisas de aquisição de LE.

Um outro estudo foi feito por O'Sullivan, Weir e Saville (2002) para validar tarefas de testes orais, comparando a linguagem esperada com a linguagem produzida pelos candidatos. Os autores utilizaram-se de listas de observações (*a priori* e *a posteriori*), as quais forneceram uma ferramenta que eles consideraram efetiva e eficiente para investigar a variação da linguagem produzida por diferentes tipos de tarefas e pela diferente organização de entrevista nos cinco níveis de proficiência dos exames da UCLES. As listas de observação permitiram que as amostras de linguagem obtida fossem analisadas em tempo real, sem necessidade de transcrição em laboratório. Verificou-se que sem uma idéia clara entre o conteúdo esperado e o obtido, nenhuma investigação de validade de construto de um teste é válida. Observou-se também que esse processo de validação ofereceu seu potencial para melhorar a qualidade da avaliação oral, por fornecer ao investigador um instrumento que pode ser usado em tempo real.

2.12 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (ESCALAS)

O último item a ser verificado neste capítulo diz respeito aos critérios de avaliação, ou seja, as escalas. As escalas também determinam no escore de um teste e podem ser de dois tipos, holísticas e analíticas.

2.12.1 Escalas Holísticas

As escalas holísticas (ou impressionistas) fornecem uma visão geral do teste. Esse tipo de avaliação tem a vantagem de ser bastante rápida. Examinadores com experiência podem avaliar, por exemplo, uma redação em apenas alguns minutos. Isso quer dizer que um mesmo trabalho pode ser julgado

mais de uma vez e por diferentes examinadores treinados, o que resulta em uma maior confiabilidade. O mesmo ocorre em um teste oral, que normalmente conta com a participação de dois examinadores. O examinador lê a descrição que melhor se encaixa ao desempenho do aluno e depois verifica o escore.

A vantagem da escala holística é, segundo Madsen (1983: 169), uma maior concentração na comunicação e não tanto nos componentes do discurso. Por outro lado, a limitação é que os examinadores devem ser bem treinados em analisar o discurso produzido pelos candidatos.

No caso do teste oral do FCE, esta escala refere-se à eficácia geral do candidato em lidar com tarefas nas quatro partes do teste. O escore holístico (ou global) é uma nota independente e reflete a avaliação do desempenho do candidato da perspectiva do interlocutor. O interlocutor deve fornecer uma nota holística para o desempenho de cada candidato.

2.12.2 Escalas Analíticas

As escalas analíticas são mais detalhadas. Elas apresentam um escore para avaliar aspectos distintos da fala do candidato. De acordo com a *University of Cambridge Examinations Syndicate* (2003: 16), são considerados para os testes orais do FCE os seguintes aspectos da linguagem: gramática e vocabulário (diversidade, adequação e precisão); organização do discurso (coerência, extensão e relevância); pronúncia (ritmo e tonicidade, entonação e articulação) e interação comunicativa (participação em uma conversa, hesitações e tomada de turnos).

_ Gramática e vocabulário: refere-se ao uso das formas gramaticais e do vocabulário de forma apropriada e precisa. Inclui diversidade, precisão e adequação.

- Diversidade: o uso ativo de diversas formas gramaticais e vocabulário.
- Precisão: o uso preciso de formas gramaticais.

- Adequação: o uso do vocabulário e estruturas adequadas conforme as tarefas solicitadas.

_ Organização do discurso: refere-se à coerência, à extensão e à relevância da participação individual de cada candidato.

- Coerência: o arranjo lógico de expressão para formar um discurso falado e desenvolver argumentos ou temas.
- Extensão: as contribuições individuais apropriadas (turnos curtos ou longos) para desenvolver o discurso e lidar com as tarefas.
- Relevância: as contribuições individuais devem ser relevantes para as tarefas solicitadas.

_ Pronúncia: refere-se à habilidade do candidato em produzir expressões compreensíveis para preencher os requisitos da tarefa. Os examinadores devem se colocar na posição de não-especialistas e avaliar o impacto da pronúncia e o grau de esforço que é preciso para entender o candidato. Inclui:

- Ritmo e tonicidade: o uso apropriado de sílabas fortes e fracas (átonas e tônicas) em palavras, no discurso e na união das palavras.
- Entonação: o uso de entonação apropriada para expressar sentimentos, pensamentos, idéias.
- Articulação: a efetiva articulação do indivíduo para facilitar o entendimento.

As diferentes variedades do inglês como, por exemplo, o americano, o britânico, o australiano, são aceitas, desde que usadas consistentemente durante o teste.

_ Interação Comunicativa: refere-se à habilidade do candidato em usar a língua para atingir comunicação efetiva e leva em consideração:

- Início e respostas: a habilidade de participar em diversas situações e desenvolver interação iniciando e respondendo apropriadamente.
- Hesitações: a habilidade de interação em uma conversa sem hesitações.

- Tomada de turnos: a sensibilidade para ouvir, falar e permitir os outros falarem.

Uma observação importante é que se o candidato solicitar ao interlocutor alguma explicação sobre a tarefa não será penalizado. Porém, se a interação for interrompida e o interlocutor tiver que dar suporte ao candidato, isto será visto como uma deficiência na habilidade de interação por parte do candidato.

De acordo com Taylor (2000a: 9), embora exista um questionamento na avaliação oral sobre adotar uma escala holística ou analítica, tem-se verificado por meio de estudos nos testes orais da UCLES que os examinadores estão aprendendo a explorar os pontos fortes de ambos os procedimentos.

2.13 CONCLUSÃO

Neste capítulo foram discutidos os itens que são geralmente considerados essenciais para a avaliação. Inicialmente, verificamos qual a visão de linguagem utilizada em testes de proficiência e qual a definição de proficiência adotada para este estudo. Foram também analisados os conceitos de validade, confiabilidade e praticidade que se encontram sempre em tensão, juntamente com outros fatores que fazem parte desses conceitos como: os fatores pessoais e afetivos tanto dos candidatos como dos examinadores e o assunto abordado durante a realização dos testes. Mencionamos ainda as tarefas, como essas podem ser e quais são as utilizadas nos testes de proficiência, em especial no FCE.

Para finalizar, descrevemos os dois tipos de escalas e verificamos que tanto as escalas holísticas quanto as analíticas, são empregadas para avaliar o desempenho dos candidatos nos exames da UCLES.

3 A PRODUÇÃO ORAL

3.1 INTRODUÇÃO

Como nosso interesse é pelos testes orais, neste capítulo, inicialmente, são apresentadas as diferenças entre a linguagem escrita e a falada. O contraste parece-nos pertinente devido à confusão que comumente as pessoas fazem entre os dois tipos de linguagem, desvalorizando, muitas vezes, a fala perante a escrita. Além disso, essa discussão é relevante para um melhor entendimento da análise dos dados (Capítulo 5), que nada mais é do que a transcrição da fala. Logo após, na seção 3.2, é descrito o modelo de processamento da fala elaborado por Levelt (1989), o qual se diferencia dos demais modelos por centralizar o léxico e não a gramática. Na seção 3.3, é verificado como o modelo de Levelt pode ser adaptado para a produção de LE, tendo como bases De Bot (1992), Crookes (1992) e Bygate (1998). Ainda na mesma seção, há uma discussão sobre a fluência em LE e é verificada a visão da habilidade de fala dentro dos testes orais de proficiência da UCLES.

3.2 A LINGUAGEM ORAL E A LINGUAGEM ESCRITA

Hatch (1992) identifica três parâmetros que servem para diferenciar a produção do discurso falado e escrito: planejamento, contextualização e formalidade. De acordo com Bygate (1998: 21), é provável que o discurso falado seja menos planejado, contextualizado e formal que o escrito. Segundo o autor, esses parâmetros e a noção de reciprocidade levam à possibilidade de identificar um número de traços que distinguem a linguagem oral da escrita. Esses traços incluem: organização de frases, traços de envolvimento e não-planejamento entre os interlocutores, baixo nível de formalidade léxico-gramatical, paralelismo (provavelmente repetição), correções. Bygate (1998: 21) acrescenta ainda que a

linguagem falada é caracterizada por certos tipos de estruturas discursivas ou de movimentos (inícios e fechamentos recíprocos, negociação de significados, estruturas conversacionais, seqüências de perguntas e respostas), tipos característicos de ações discursivas (como, por exemplo, desculpas, cumprimentos, interrupções), características gramaticais (pronomes da primeira e da segunda pessoa, pronomes dêiticos e contrações), típicos traços discursivos (tais como, características segmentais e supra-segmentais, pausas e hesitações).

Assim, segundo Bygate (1987) discurso não é a escrita falada. “Não falamos como um livro” (White, 1978), ou seja, os livros, conforme menciona Bygate (1987: 10), não são endereçados às pessoas individualmente ou escritos da maneira que as pessoas falam, o que faz com que o estilo de linguagem escrita soe de modo estranho quando falado. Na escrita, o vocabulário deve ser formal e elaborado e as sentenças longas e complexas. Na fala, ocorre o oposto, isto é, um vocabulário mais informal, sentenças mais curtas, erros sintáticos e repetições. Conforme Akmajian, Demers, Framer e Harnish (1995), freqüentemente, quando falamos, usamos apenas palavras, frases ou fragmentos de sentenças. Temos, segundo Lock (1996: 247), que levar em consideração a entonação, como também a presença de conjunções para decidirmos se as orações são estruturalmente relacionadas, ou não. Ou seja, podemos dizer que o texto falado é planejado no momento de sua execução, o que faz com que o planejamento e a execução sejam confundidos (Galembeck, 1995) ou coincidam no eixo temporal, sendo praticamente concomitantes (Rodrigues, 1995). O que foi dito, foi dito, não podemos voltar, reescrever ou reler como o que ocorre com a escrita.

Para Brazil (1995), a característica mais importante do discurso é seu caráter interativo. Tanto na conversa íntima quanto no desempenho público, qualquer pessoa que se comunica deve estar engajada na interação por meio do comportamento verbal cooperativo em tempo real. Com a escrita, tudo é diferente e a natureza interativa da comunicação pode estar obscura nos tempos. Conforme o autor, a segmentação em unidades, especialmente sentenças, é geralmente mais clara e não há necessidade de prestar atenção à passagem do tempo real enquanto a pessoa está compondo ou escrevendo.

Sabemos que os falantes da mesma língua, dentro de uma mesma comunidade, produzem diferentes discursos dependendo do sexo, da idade, da ocasião, da cultura e da classe social (Rodrigues, 1995). Normalmente, segundo Akmajian et al (1995), casos de um discurso mais formal ocorrem em contextos sociais mais sérios, como uma entrevista para emprego, reunião de negócios, audiências em tribunais. Já o discurso informal é mais espontâneo, rápido, não tão monitorado pelo falante e é o utilizado em situações como encontros com amigos e interação familiar.

Porém, mesmo em situações diferentes a fala é uma tarefa cooperativa que ocorre em um contexto específico e é caracterizada pelo não-planejamento e maior envolvimento entre os interlocutores. Apresenta recursos próprios como, por exemplo, os marcadores conversacionais e trata-se muito mais do que um simples “enfileiramento aleatório de enunciados” (Fávero, 1995: 53).

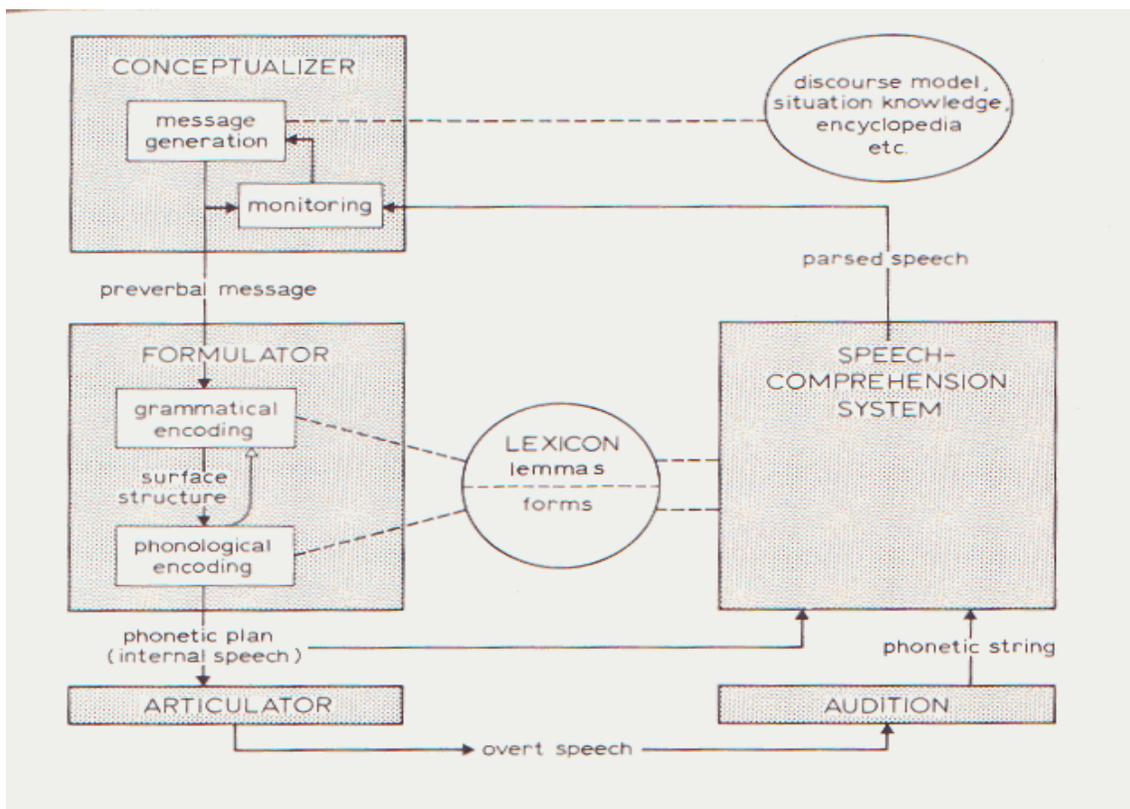
O falante, segundo Bygate (1998: 22), usa conhecimento de estruturas e de padrões seletivos na realização de atos discursivos que envolvem a comunicação. Por isso, em contextos em que os alunos de LE devem interagir, é necessário o conhecimento desses padrões e dessas estruturas na língua alvo. Além disso, conforme Bygate (1987: 12), o falante deve ter também paciência e imaginação, deve prestar atenção às reações de seu ouvinte e adaptar e/ou ajustar suas mensagens para ter certeza de que a comunicação está acontecendo.

3.3 A PRODUÇÃO DO DISCURSO

Podemos dizer que falar é uma das mais complexas habilidades cognitiva, lingüística e motora, exclusiva da nossa espécie. É algo que começamos a adquirir nos primeiros anos de vida e tem um desenvolvimento contínuo. De acordo com Levelt (1989: 1), o falante é considerado como um processador altamente complexo, que pode, de uma maneira ainda misteriosa, transformar intenções, pensamentos, sentimentos em um discurso fluentemente articulado. Conforme o autor, falar é uma atividade que envolve intenção, seleção de

informações relevantes, ordenamento de informações e um acompanhamento do que foi dito pelo interlocutor. Essas atividades requerem uma constante atenção por parte do falante além de um monitoramento sobre o que é dito. Para Bygate (1998:23), a fala é vista como uma atividade que integra aspectos distintos de controle inter-pessoal e psicomotor.

Segundo Levelt (1989: 1), perspectivas como as funções da linguagem ou a interação entre interlocutores são de crucial importância, mas não suficientes quando a habilidade da fala é analisada. Desenvolver uma teoria de qualquer habilidade cognitiva complexa requer uma divisão de um sistema em subsistemas ou componentes de processamento. O autor apresenta um modelo de fala para adultos em sua capacidade normal como falante de sua língua nativa. Esse modelo é baseado em várias décadas de pesquisa psicolinguística. Fundamenta-se em dados empíricos, obtidos em pesquisas experimentais e na observação de erros da fala, conforme o esquema:



Esse modelo serve como apoio para trabalhos que envolvem estudos de produção oral (Towell, Hawkins e Bazergui, 1996; Crookes, 1991; Bärenfänger, Beyer, Aguado e Stevener, 2002; De Bot, 1992; Bygate, 1998; Watkins, 2001).

Conforme Levelt (1989), uma distinção fundamental é feita entre processos que usam conhecimento declarativo (tudo o que pode ser representado em nível consciente) e aqueles que envolvem conhecimento processual (aquilo que pode ser armazenado implicitamente e usado automaticamente, ou seja, sem controle consciente). Os três componentes desse modelo são: conceitualizador, formulador e articulador. Cada um deles contém o conhecimento processual e funciona pelo acesso a diferentes tipos de conhecimento declarativo. Assim, logo após o conceitualizador produzir uma mensagem pré-verbal pelo acesso aos conhecimentos declarativo e processual, ele ordena e seleciona informações que geram o *input* para o formulador, que vai, por meio do codificador gramatical e do codificador fonológico, gerar o plano fonético para a fala. Esses codificadores têm acesso ao léxico mental, no qual se encontram os conhecimentos declarativos sobre as palavras da língua. Cada item registrado no léxico tem, pelo menos, quatro tipos de especificações: significado e sintaxe (representados pelos lemas), morfologia e fonologia (representados pelos lexemas).

O codificador gramatical acessa os lemas e os processos de construção sintática. O lema do falante é conhecimento declarativo e é armazenado no seu léxico mental. Um lema contém o significado ou sentido do item do léxico, por exemplo, o conceito que vai com a palavra. Assim, quando todos os lemas relevantes foram acessados e todo o processo de construção sintática estiver concluído, o codificador gramatical produziu a estrutura superficial – lemas agrupados em frases de vários tipos. Se tomarmos a mensagem pré-verbal como *input*, a codificação produz a estrutura de superfície como resultado.

O codificador fonológico, por sua vez, recupera e constrói um plano fonético ou articulatório para cada lema e para a elocução como um todo. A principal fonte de informação a ser acessada pelo codificador fonológico é a forma lexical, o qual contém informações sobre a morfologia e fonologia de cada lema. O resultado dessa decodificação é o plano fonético ou articulatório, denominado por Levelt de

“discurso ou fala interna”, ou seja, uma representação interna de como a expressão planejada deve ser articulada – um programa para a articulação. Em um discurso fluente, o falante não terá consciência do seu plano fonético. O produto final do formulador torna-se o input para o próximo componente: o articulador.

O articulador executa o plano fonético com aparelho fonador do falante num relacionamento coordenado do sistema respiratório, laríngeo e supralaríngeo. O resultado final da articulação é a fala.

Conforme Levelt (1989: 13) menciona, o falante é seu próprio ouvinte, mais precisamente, tem acesso à sua fala interna e à fala propriamente dita. Com o componente de processamento da audição, o falante pode compreender, interpretar e monitorar sua articulação. Esse monitoramento é feito pelo Sistema de Compreensão da Fala, que tem acesso às informações da forma e do léxico para reconhecimento das palavras e da recuperação do significado. Seu produto é a fala analisada, uma representação da fala interna em termos de composição fonológica, morfológica, sintática e semântica. De modo geral, ao ter acesso à sua fala interna, o falante pode detectar algum problema antes da articulação completa. Quando o falante comete um erro ou expressa alguma coisa de maneira não adequada, ele pode interromper ou fazer um ajuste. Isso acontece não apenas em conversas espontâneas, mas em todos os tipos de discurso. Segundo Levelt (1989: 14), o falante monitora mensagens antes de serem enviadas ao formulador. Por isso, não há uma boa razão em distinguir um componente de monitoramento relativamente autônomo na produção da linguagem. O trabalho principal é feito pelo conceitualizador, que pode estar presente tanto para mensagens geradas internamente quanto para o resultado do Sistema de Compreensão da Fala.

De acordo com o autor, cada um desses componentes é um especialista autônomo em transformar características de *input* em *output*. A geração de mensagens e o monitoramento são descritos como atividades controladas que requerem a contínua atenção do falante.

Quando falamos, consideramos alternativas, lembramos de informações relevantes, desenvolvemos um pensamento, etc. A construção da mensagem é um processo controlado e monitorado, correções são dificilmente feitas sem serem conscientes. A fonte de capacidade limitada em conceitualizar e monitorar está na “memória de trabalho” (*working memory*). Por outro lado, nem toda a mensagem está sob controle. Muitas habilidades conversacionais adquiridas durante o tempo de vida do falante estão diretamente disponíveis para o próprio falante. Um discurso é normalmente produzido numa média de duas ou três palavras por segundo. Essas palavras são selecionadas entre milhares existentes no léxico mental, ou seja, não há tempo para pesar conscientemente as alternativas antes de decidirmos qual palavra empregaremos. São os chamados processos automáticos, os quais são rápidos e executados sem intenção ou consciência.

Um fato interessante, conforme Levelt (1989: 158), é que o falante não dá atenção a todos os aspectos do seu discurso, ou seja, o que normalmente determina essa seleção seria o contexto. Segundo Van Lier (1989: 500), devemos ter em mente que toda manifestação de fala acontece em um contexto; toda a manifestação contextual da habilidade de fala requer também habilidades específicas de contexto e experiência. De acordo com Van Lier, o fato de a habilidade de fala não existir isoladamente do contexto, quando relacionado à avaliação, quer dizer que todo teste oral é um teste de desempenho.

Conforme Bygate (1998: 26) conclui, o falante nativo fluente integra um número de processos nos quais a seleção e combinação são igualmente importantes. Não é apenas incorreto enfatizar o significado sem referência à forma, como também é parcial excluir a dimensão de combinação dos processos de seleção. Vejamos agora como podemos relacionar isso à LE.

3.4 A PRODUÇÃO DO DISCURSO EM LE

Segundo De Bot (1992: 2), o falante individual é visto como uma pessoa que expressa muitos tipos de influência no uso da linguagem. Essas influências

podem ser tanto de natureza micro-social (resultantes da situação em que a interação acontece) quanto de natureza macro-sociológica (tais como repressão lingüística e contato lingüístico). De acordo com o autor, muitos aspectos da fala são os mesmos para falantes mono ou bilíngües e ao adotar o modelo de Levelt (1989) para a produção oral em LE, De Bot diz que há ainda a vantagem de termos apenas um modelo e que este não está restrito a partes do processo de produção, ou seja, há uma integração das diferentes partes da fala. Para o autor, o modelo pode ser modificado para lidar com o desenvolvimento de LE.

De Bot (1992) enfatiza a necessidade de uma explicação para o fato de que duas ou mais línguas possam ser usadas inteiramente separadas ou misturadas dependendo da situação, como também o fato de uma pessoa bilíngüe ou poliglota usar mais de uma língua não deve levar a uma desaceleração significativa no sistema de produção do discurso. Outro ponto salientado pelo autor é que a proficiência do falante em uma LE pode variar entre muito baixa e quase-nativa, o que pode ter conseqüências para a organização dentro do modelo e na maneira como o modelo trabalha.

Conforme Levelt (1989: 107), o conceitualizador gera uma mensagem pré-verbal que pode ser distinguida em dois estágios: o macroplanejamento que envolve a elaboração das metas comunicativas e a recuperação das informações necessárias para expressar essas metas e o microplanejamento que é a elaboração de intenções comunicativas do falante pela seleção de informação cuja expressão pode dar conta das metas comunicativas. De Bot (1992), pressupõe que o conceitualizador é parcialmente língua-específica e parcialmente língua-independente e não apenas língua-específica, conforme a idéia de Levelt. Assim, a escolha da língua a ser utilizada pelo falante seria feita no nível de macroplanejamento com a decodificação da língua-específica durante o microplanejamento.

Para De Bot (1992: 21), há formuladores diferentes para cada língua específica e apenas um léxico mental, o qual armazena elementos lexicais de diferentes línguas. Segundo o autor, o mais importante parece ser a distância lingüística e o nível de proficiência nas línguas envolvidas. Para o falante de LE, a

situação depende do grau de proficiência alcançado nas duas línguas e o nível de automaticidade deve corresponder ao nível de proficiência. Assim, um nível mais baixo de proficiência leva a um processo menos automatizado e conseqüentemente a um discurso de baixa velocidade (De Bot, 1992). Conforme Levelt (1989), por razões pelas quais a natureza da memória trabalha e a velocidade com que o discurso é normalmente produzido, a velocidade da produção oral fluente requer o conhecimento processual e depende de um alto grau de automação. Paradis (1987) formula uma hipótese que se uma pessoa fala duas línguas “parecidas” irá usar o mesmo procedimento e o mesmo conhecimento léxico quando falar qualquer uma das línguas, enquanto que, no caso de línguas que não são relacionadas, haverá um uso maior do conhecimento de língua-específica.

De acordo com Crookes (1991: 116), a produção de LE é basicamente a mesma que a língua nativa, porém com algumas diferenças quantitativas e qualitativas – a competência utilizada é menos extensiva e também diferente no tocante a regras da língua nativa, da LE e da interlíngua. Segundo o autor, a produção do discurso em LE pode ser mais difícil em situações que envolvem maior risco, por exemplo, em testes orais. Nesses casos, há um maior planejamento e o monitoramento consciente por parte do aprendiz de LE, que passa a preocupar-se mais com a forma (precisão), o que, conseqüentemente, faz com que a fluência seja reduzida.

Segundo Bygate (1998: 26), os falantes de LE têm que formular, articular e monitorar o processo de produção da mensagem como, por exemplo, fazer os ajustes necessários para que haja a aceitação e a compreensão da mesma por parte dos interlocutores. Nisso, o processo parece ser semelhante ao que ocorre com a língua nativa. Entretanto, conforme Bygate, há também processos distintos que ocorrem, pelo menos, de quatro maneiras: em termos do *acesso lexical* (conceitualizador e formulador parecem atuar de algum modo diferentemente na LE), *de pausas* (variam em termos de proficiência), *de estratégias de comunicação compensatória* (o falante de LE com menor proficiência usa mais estratégias baseadas na língua nativa e, além disso, as estratégias utilizadas pelo falante de

LE diferenciam-se das estratégias do falante nativo, em termos de tipos de frequência e formulação), e no *equilíbrio entre os processos de seleção e combinação de expressões pré-formadas*. Conforme o autor, a fala em LE pode ser diferentemente influenciada pelo planejamento, ensaio e familiaridade com tópicos do discurso (que pode ser construída como forma de planejamento inconsciente), aparentemente ajudando a produção em termos de complexidade, precisão e fluência. Bygate (1998: 31) observa ainda que os processos de seleção e combinação dos planos do discurso são provavelmente afetados pelas condições do desempenho tanto em língua nativa quanto em LE.

Em condições normais, nosso discurso pode ser marcado pelo que Bygate (1987: 20) denomina de características da oralidade, ou seja, o uso de hesitações, de falsos começos, de auto-correções e de repetições que podem ajudar o aprendiz a tornar-se mais fluente, ou pelo menos, a ganhar tempo para encontrar palavras e organizar idéias. Entretanto, ainda de acordo com Bygate (1987), para dizermos alguma coisa em LE temos que ter conhecimento da gramática e do vocabulário, sabermos produzir sentenças e adaptá-las às circunstâncias, o que implica em tomarmos decisões rápidas e ajustarmos nossa conversa conforme os problemas inesperados que podem aparecer em nosso caminho. Isso afeta a habilidade do falante de planejar e de organizar a mensagem e de controlar a linguagem que está sendo usada. Segundo Bygate (1987: 20), todos esses fatores devem de fato *ajudar* o aprendiz a falar como também ajudá-lo a *aprender* a falar. Ou seja, conforme o autor, não podemos definir como não sendo fluente um aprendiz que está procurando as palavras que ele precisa ou estruturando seu discurso.

Entretanto, de maneira geral, ao ouvirmos alguém falar, imediatamente julgamos se ele/ela é mais ou menos fluente, pois, de acordo com Fortkamp (1998: 208), todos nós temos um conceito intuitivo do que seja ser fluente. Fillmore (1979) sugere que a fluência está relacionada a quatro fatores: a habilidade de falar rapidamente; a de produzir um discurso semanticamente denso; a de mostrar proficiência em vários aspectos pragmáticos da linguagem; e a de falar com criatividade e imaginação, construir metáforas, trocadilhos e fazer

brincadeiras com os significados e os sons das palavras. Segundo Riggensbach (1991: 423), as definições mais tradicionais de um discurso fluente são: discurso que exibe continuidade, naturalidade ou um discurso sem hesitações. Para Richards (1990: 75), o conceito de fluência pressupõe que o falante seja capaz de produzir um discurso compreensível, fácil de ser acompanhado e livre de erros e hesitações na comunicação.

De acordo com Lennon (1990), o termo “fluência” é geralmente usado em dois sentidos. No sentido mais amplo, é equiparado à proficiência oral. Já no sentido mais restrito, a fluência em LE é um componente da proficiência oral e está basicamente relacionada ao discurso rápido, sem muitas hesitações.

Nesse sentido mais restrito, segundo Lennon (1990), a fluência é o processo psicolinguístico do falante envolvido no planejamento e produção do discurso que funciona fácil e eficientemente. A mesma visão é defendida por Schmidt (1992: 358), que menciona que um discurso fluente é automático e não requer muita atenção ou esforço. Para Schmidt (1992: 362), a automatização do processo de LE é um conceito útil para o entendimento da fluência em LE. Segundo o autor, um discurso é possível a uma velocidade normal apenas quando a maioria dos processos envolvidos é automatizada. A prática parece ser uma condição necessária para a fluência em LE, o que justifica teoricamente o uso de modelos de automação. Conforme Towell, Hawkins e Bazergui (1996: 92) sugerem, a medida das variáveis temporais de fluência (variação da velocidade da fala, proporção entre fonação e tempo, velocidade da articulação, comprimento médio dos intervalos de fala) fornece evidência sobre o envolvimento dos três componentes do modelo de Levelt no desenvolvimento da habilidade da produção do discurso em aprendizes de LE.

De acordo com Schmidt (1992: 362), as características da fluência, como a variação da velocidade e frequência das pausas, devem refletir uma automaticidade razoavelmente contínua, enquanto outros aspectos da fluência devem refletir o fato de que virtualmente todas as tarefas complexas requerem uma mistura de processos automáticos e controlados, geralmente organizados em uma rede sistemática ou hierárquica.

Para Lennon (1990: 391), esse sentido mais restrito de fluência parece cobrir os outros elementos, ou seja, um desempenho fluente parece prevalecer como determinador da proficiência oral. Outros aspectos - o léxico, a precisão e a complexidade gramatical - tornam-se, em avaliações, submissos ao critério de fluência. O autor ainda completa que a fluência é puramente um fenômeno de desempenho, é uma impressão por parte do ouvinte que o processo psicolinguístico do planejamento e da produção do discurso estão funcionando fácil e eficientemente. Entretanto, um momento de reflexão mostra que a idéia de fluência *monolítica* e *unitária* para falantes nativos é um mito. Segundo o autor, os falantes nativos diferem na fluência e mais particularmente qualquer indivíduo pode ser mais ou menos fluente de acordo com o assunto, o interlocutor, a situação, o nível de estresse e outros fatores. Um exemplo de situação em que esses fatores interferem na fluência do indivíduo seriam os testes orais de proficiência.

Segundo Taylor (2003:2), os testes orais da UCLES, têm sempre refletido uma visão da habilidade de fala que envolve competências múltiplas (conhecimento léxico-gramatical, controle fonológico, consciência pragmática). Todos esses fatores têm sido, por décadas, representados explicita e implicitamente no formato do teste e no critério de avaliação. Com relação a isso, pouco mudou. Apenas foram acrescentadas descrições cognitivas do processo da produção do discurso, segundo as quais o falante de LE deve ter um repertório de léxico e gramática, a fim de permitir, em tempo real, construções de maneira flexível, apropriada e precisa. O falante proficiente de LE deve também ter um conjunto de procedimentos estabelecidos para pronúncia e léxico-gramática, e um conjunto de expressões prontas que permitam um melhor desempenho.

A produção da linguagem oral, de acordo com Taylor (2003), tende ainda a ser baseada em interação social, ter um propósito e ser orientada dentro de um contexto específico. Deve ainda ser rotineira e previsível, mas também ter certa criatividade e imprevisibilidade.

Conforme Taylor (2003: 2), para isso ser alcançado, há uma preocupação por parte da UCLES referente às tarefas (que devem ser autênticas), formato do

teste (constantemente reformulado), critérios de avaliação (observação múltipla – interlocutor e avaliador), escores, além de estudos para investigar a fala dos candidatos e dos examinadores, conforme pudemos observar de maneira mais detalhada no Capítulo 2.

3.5 CONCLUSÃO

A intenção inicial deste capítulo foi mostrar as diferenças entre a linguagem oral e escrita, que a nosso ver é um fator importante por tratarmos de testes orais. Verificamos, por exemplo, que a noção de sentença na linguagem oral é diferente da que temos na linguagem escrita. Devemos levar em consideração outros aspectos como a entonação, as pausas, as autocorreções, que não estão presentes na linguagem escrita.

Em seguida, apresentamos e descrevemos o Modelo de Levelt. Pudemos observar que a produção do discurso em LE é considerada praticamente a mesma do processo de produção da língua materna (LM), apesar de diferenças qualitativas e quantitativas resultarem de fatores como falta de automaticidade e um léxico mental não tão completo quanto na LM.

Finalmente, discutimos como a habilidade oral é vista dentro dos testes de proficiência e, novamente, a preocupação por parte da UCLES quanto às tarefas solicitadas, o formato do teste, os critérios de avaliação, o comportamento dos examinadores e candidatos.

4 A METODOLOGIA

4.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, é apresentada a pesquisa propriamente dita e os métodos utilizados. São descritos os sujeitos, o cenário e as fases para o levantamento dos dados.

Na seção 4.5, mostra-se como os dados foram obtidos. Essa seção foi subdividida com a finalidade de definir o que exatamente é considerado como palavras, lexemas diferentes e orações subordinadas.

A última parte diz respeito aos questionários que foram preenchidos pelos sujeitos. São mencionados os objetivos das questões propostas e como foram constituídos.

4.2 OBJETIVOS

4.2.1 Objetivo Geral

Verificar se há a variação da linguagem produzida pelos candidatos em duas diferentes situações de teste oral (candidato-candidato-examinador e candidato-examinador).

4.2.2 Objetivos Específicos

Observar na linguagem produzida pelos candidatos nas duas diferentes situações:

- qual a quantidade de linguagem produzida em um determinado período de tempo;
- qual a complexidade gramatical utilizada;
- se há diversidade do vocabulário, em termos de número de palavras diferentes.

Para verificar se as diferenças obtidas nos resultados dos testes nas duas diferentes situações (pares e individual) são ou não significativas, usamos o Teste Não Paramétrico de Aleatorização (Guimarães, 2001; Campos, 1983; Siegel, 1956), no qual foram testadas as seguintes hipóteses:

1 Velocidade da fala

H_{1_0} = não existe diferença entre as situações com relação ao número médio de palavras por minuto.

H_{1_1} = existe diferença entre as situações com relação ao número médio de palavras por minuto.

2 Diversidade de vocabulário

H_{2_0} = não existe diferença entre as situações em relação ao número médio de lexemas diferentes

H_{2_1} = existe diferença entre as situações com relação ao número médio de lexemas diferentes

3 Complexidade gramatical

H_{3_0} = não existe diferença entre as situações com relação à complexidade gramatical

H_{3_1} = existe diferença entre as situações com relação à complexidade gramatical

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Contamos com a participação de doze alunos da Universidade Federal do Paraná. Duas alunas participaram apenas da primeira fase, ou seja, do primeiro teste, mas a gravação ficou de péssima qualidade e foi possível transcrever apenas parte do teste. Assim, por ser o primeiro teste aplicado, foi utilizado apenas como uma experimentação.

Dentre os dez alunos restantes, havia três homens e sete mulheres, e uma examinadora, que no caso é a própria pesquisadora. A idade dos alunos variava entre 19 e 48 anos e todos estavam cursando o último ano de Letras da Universidade Federal do Paraná. Dos dez alunos, oito cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, e dois em escola particular; quatro alunos estudaram espanhol, sendo: 2 alunos de nível intermediário, 1 aluno de nível básico e 1 aluno de nível avançado. Quatro alunos freqüentaram apenas as aulas de inglês oferecidas durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e os demais freqüentaram institutos de línguas por pouco tempo (de 3 meses a 3 anos). Apenas uma aluna teve experiência no exterior, morou em Londres por quatro anos, no período compreendido entre abril/91 a abril/95. Todos os alunos fizeram as partes 3 e 4 do exame oral do FCE para fins específicos da pesquisa em questão. A partir de agora, esses alunos passam a ser denominados de sujeitos (**S**) com as letras iniciais do alfabeto: **Sa, Sb, Sc, Sd, Se, Sf, Sg, Sh, Si, Sj**.

Como foi mencionado anteriormente, o exame do FCE é dividido em quatro partes: nas partes 1 e 2, o interlocutor entrevista os candidatos separadamente (candidato-interlocutor); e, nas partes 3 e 4, o interlocutor promove uma discussão/interação entre os candidatos (candidato-candidato-interlocutor). Para este estudo, utilizamos apenas as partes 3 e 4 do teste com o objetivo de termos apenas um critério de avaliação. Assim, inicialmente, os alunos fizeram o teste em pares (candidato-candidato-interlocutor) e subseqüentemente, esses mesmos alunos fizeram o teste sozinhos (candidato-interlocutor) conforme podemos observar nas fases da pesquisa apresentadas na seção 4.4.

4.4 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada nas dependências da Universidade Federal do Paraná, na cidade de Curitiba, estado do Paraná.

Para a gravação dos dados utilizamos um aparelho de áudio (um gravador da marca National, modelo AK-C37), conectado a um microfone externo (marca Vivanco, modelo DM-26).

Todos os testes foram feitos no mesmo lugar, com uma duração aproximada de sete minutos. Os dados foram coletados durante o mês de maio e início do mês de junho do ano de 2004 nas seguintes fases:

1ª. fase

O teste foi aplicado em duplas. Conforme já mencionado, tivemos um total de seis duplas participantes, das quais a primeira foi utilizada apenas como experimentação.

2ª. fase

Uma versão diferente do teste foi aplicada aos alunos individualmente.

3ª. fase

Foi aplicado um questionário (ver página 81 e apêndice) para os alunos imediatamente após a realização do teste individual, com duas finalidades: obtenção de dados pessoais e conhecimento da opinião sobre as duas diferentes situações de teste.

Logo em seguida, iniciamos a transcrição dos testes, tanto individuais como em duplas, como também a tabulação dos dados fornecidos pelo questionário.

4.5 OS DADOS

Conforme observamos nos objetivos, no início do capítulo, para analisarmos a velocidade da fala, ou seja, para contarmos o número de palavras por minuto e a diversidade do vocabulário (em termos de número de lexemas

diferentes), precisamos inicialmente verificar o que consideramos como palavra e lexema diferente.

4.5.1 A Palavra

Segundo Huddleston e Pullum (2002: 44), a palavra é a menor unidade da sintaxe e o termo, como usado na gramática tradicional, tem dois sentidos diferentes: o sintático e o léxico. Assim se consideramos *paint* e *painting* sob o aspecto sintático, temos duas palavras distintas. Já sob o aspecto lexical, são duas formas diferentes do mesmo lexema. Vejamos um outro exemplo: *get up*. Sob o aspecto sintático temos duas palavras, porém sob o aspecto lexical, podemos considerar como um verbo composto ou complexo, ou seja, um só lexema (levantar).

Para a contagem do número total de palavras, usamos o aspecto sintático, por estarmos interessados na quantidade de linguagem produzida. Tivemos como base Lennon (1990) e Fortkamp (1998) e consideramos ainda:

a) As contrações:

- uso do *no*": De acordo com Radford (1997: 232), o *not* pertence a uma categoria separada NEG (constituente negativo) e funciona como uma palavra sintaticamente negativa (NEGP). Se a posição NEG for ocupada por *n't* ao invés do *not*, há necessidade do *n't* estar ligado a um auxiliar e constitui uma forma complexa (auxiliar + *n't*). É o caso de *don't*, *doesn't*, *won't*. Essa forma negativa comporta-se como qualquer outro auxiliar. Se fizermos, por exemplo, a interrogativa-negativa, ocorre a inversão, ou seja, os auxiliares movem-se da direita para a esquerda do sujeito (do INFL para o COMP), comportando-se apenas como uma palavra. Ex: *He won't come. / Won't he come?* Porém, se transformarmos a mesma oração: *He will not come* em interrogativa, teremos: *Will he not come?*, ocorre o movimento do auxiliar *will* do INFL para o COMP e o *not* permanece na posição de ADV do VP. Assim, consideramos *won't* como sendo uma palavra.

- Casos de *it's*, *he'll*”, foram consideradas duas palavras. Radford (1997: 250), sugere que nesse caso, ocorre puramente um processo fonológico e que *it* e *is* permanecem duas palavras separadas. É o que o autor chama de “movimento PF” (*movement of phonetic features*). Podemos ainda comprovar a existência de duas palavras com a inversão que ocorre nas interrogativas. Um exemplo citado por Radford (1997: 218):

You'll marry me. (afirmativa)

Will you marry me? (interrogativa _ ocorre a inversão do sujeito e auxiliar, o movimento do I para o C).

- Outros casos - Conforme Radford (1997: 269), *want to* pode ser reduzido a *wanna* (cliticização de *to* em *want*, assimilação de /nt/ em /nn/ e a redução /nn/ em /n/, como no exemplo :*I want to go home.*

I wanna go home.

Algo semelhante ocorre com *gonna* (*going + to*), o qual é somente um caso de redução e foi considerado como duas palavras. Ou ainda com *gotta* (*has/have + got to*), neste caso considerado como duas palavras.

- casos de 's _ historicamente o 's é uma flexão como a que ocorre com o plural –s. Portanto, em uma frase como: *John's father*, temos apenas duas palavras (*John* e *father*).
- b) nomes próprios: todos os nomes próprios como, por exemplo, *Paraguay*, *McDonalds*, foram considerados palavras.
 - c) Palavras produzidas em português: também foram consideradas, por estarmos interessados apenas na quantidade de linguagem produzida. É o caso de “moeda”, “vacinar”.
 - d) Pausas: elementos que não acrescentam informação relevante ao que está sendo dito (Fortkamp, 1998: 217), mas ajudam a situar o desenvolvimento do tópico no contexto geral, particular ou pessoal da conversação (Marcuschi, 2003: 62). Foram divididas em:

- Pausas lexicais preenchidas ou marcadores lingüísticos verbais lexicalizados (Urbano, 1995). É o caso de: *you know, I mean, yeah*. Foram consideradas como palavras.
 - Pausas não-lexicais preenchidas ou marcadores verbais não lexicalizados (Urbano, 1995), como por exemplo: *uh huh, mm, er*, não foram considerados, pois não carregam informação semântica (Fortkamp, 1998: 217).
- e) palavras parcialmente produzidas, como “*goi-*”, “*wea*”, “*lo-*”, não foram consideradas.

Vejamos alguns exemplos:

Sa (linha 17): “*Mm, when I was a child, you know, I think about*” _ **10 palavras**

Sa (linha 23): “*I didn't want to hear about this*”. _ **7 palavras**

Sa (linha 77): “*that I will look for in a job:*” _ **8 palavras**

Sb (linha 27): “*this person because when I, when I was a children,*” _ **10 palavras**

Sb (linha 52): “*ah, when I, I a little bit stress, stressed and I*” _ **10 palavras**

Para o cálculo da média, somamos todas as palavras e dividimos pelo tempo total de fala de cada sujeito. Esse mesmo procedimento foi feito quando da realização do teste individual e em duplas.

Em um primeiro momento, por estarmos interessados na quantidade de linguagem produzida, foram consideradas todas as palavras, de acordo com as especificações anteriores. Logo após, foi observada a qualidade do discurso. Assim, no mesmo período de tempo, verificamos o número de lexemas diferentes, conforme as considerações a seguir.

4.5.2 Lexemas Diferentes

Para a contagem do número de lexemas diferentes, consideramos apenas os verbos, adjetivos, substantivos e advérbios, conforme as seguintes observações:

- a) verbos: Para a contagem dos verbos, consideramos seu aspecto lexical (Huddleston e Pullum, 2002). Vejamos um exemplo: *think* é o lexema e as outras palavras como *thinking*, *thought* são formas ou realizações do lexema, logo, foram contadas apenas como uma ocorrência.
- verbos auxiliares e modais: Os verbos auxiliares, como *be*, *have* e os modais (como *will*, *may*, *must*, *shall*, *can*) não foram considerados, com uma ressalva para os verbos “*have*” e “*do*” quando usados como verbos principais da oração, como ocorre nos exemplos:

Sf (linha 106): “*I didn’t have any support for the career*”

Sb (linha 79): “*If you love what you do*”

- os verbos compostos ou complexos, como *look for*, *take off*, *find out*, *go out*, *go through*, no uso idiomático, foram contados como sendo um lexema.
- b) Em casos de expressões como *in terms of*, *in fact*, foram considerados apenas os lexemas “*terms*”, “*fact*”. No caso da preposição complexa *in spite of*, apenas “*spite*”.
- c) outras expressões formadas por um verbo + substantivo como *take care*, *pay attention*, foram considerados como dois lexemas.
- d) Advérbios:
- Além dos advérbios terminados em *ly*, consideramos também os advérbios que modificam os adjetivos e os próprios advérbios.

Não consideramos:

- a) Palavras produzidas em português: “moeda”, “vacinar” ou o marcador “né”.
- b) Nomes próprios (Curitiba, Balneário Camboriú, Paraguay, Europe, McDonalds, Canada).
- c) Marcadores conversacionais: *you know*, *well*, *okay*, *so*, *then*.
- d) Pronomes, artigos, conjunções, artigos, numerais, preposições (salvo as preposições complexas, conforme já mencionado anteriormente).

Vejamos alguns exemplos:

Sf (linha 38): "*I think it's a interesting job*". _ **3 lexemas diferentes.**

Sa (linha 73): "*If you think that I've been thinking, you know*". _ **1 lexema diferente**

Sj (linha 42): "*I think uh being a nurse is something difficult, because you need to be very responsible*". _ **6 lexemas diferentes.**

O cálculo para a média de lexemas diferentes foi basicamente o mesmo do item anterior, ou seja, contamos o número total de lexemas diferentes e dividimos pelo tempo total de fala de cada candidato com a finalidade de obtermos uma média por minuto. O mesmo procedimento foi aplicado para o teste em duplas e individual. O outro item a ser observado diz respeito à complexidade gramatical. Para tanto, inicialmente, verificaremos as orações e como essas podem ser.

4.5.3 Orações

Há dois tipos básicos de relacionamentos estruturais entre as orações: coordenação e subordinação. Segundo Huddleston e Pullum (2002: 1275), a coordenação contrasta com a subordinação. Na subordinação um elemento é o principal e o(s) outro(s) é/são dependente(s). Na coordenação, os elementos apresentam uma relação de igualdade, e normalmente são introduzidas pelas conjunções *and*, *but*, *or*.

Ex: *I left the room and Pat followed me.* (coordenada)

Although the sun is shining, it's raining in my heart. (subordinada)

No estudo feito por O'Sullivan (2002: 281), a complexidade gramatical foi verificada pelo número total de orações de qualquer tipo divididas pelo número de sentenças, conforme já mencionado no Capítulo 2 (ver seção 2.8.2.2). Porém, devido à dificuldade apresentada em separar as sentenças na fala dos sujeitos, nesta pesquisa a complexidade gramatical foi considerada em termos de orações

subordinadas. Para tanto, verificamos quais as orações subordinadas que ocorreram nas duas situações (candidato-examinador e candidato-candidato-examinador) e contamos suas ocorrências. Foram consideradas todas as orações subordinadas completas, ou seja, não consideramos as orações interrompidas, como por exemplo:

Sd (linha 64): *everything that you-* (oração incompleta – não considerada)

Novamente, para calcularmos a média por minuto, somamos todas as ocorrências de orações subordinadas produzidas no discurso de cada candidato e dividimos pelo tempo total de sua fala. Com a média por minuto obtida, foi-nos possível a construção de uma tabela e um gráfico que será visto e discutido no próximo capítulo.

Antes, porém, como último item a ser visto neste capítulo, temos os questionários, os quais fizeram parte da 3^a. fase desta pesquisa .

4.5.4 Questionário

Como mencionado anteriormente, solicitamos aos sujeitos o preenchimento de um questionário (ver apêndice) constituído de 13 perguntas (abertas e fechadas) ao final do teste individual. Foi elaborado em duas partes. As primeiras nove perguntas destinavam-se à obtenção de dados pessoais dos sujeitos, como, por exemplo, idade, escolaridade, cursos feitos, experiência fora do país. Já a segunda parte, a nosso ver a mais importante para a pesquisa, formada de quatro perguntas, tinha como objetivo o conhecimento da opinião dos sujeitos sobre as duas diferentes situações do teste (candidato-examinador e candidato-candidato-examinador). Nosso interesse foi saber em qual das duas situações o candidato sentiu mais confiança ou maior dificuldade, como também como ele se sentiu em relação ao teste. Tivemos um total de 10 questionários respondidos, ou seja, todos os sujeitos participantes da pesquisa.

4.5 CONCLUSÃO

A intenção deste capítulo foi mostrar como se realizou a pesquisa e quais os métodos utilizados. Os dez sujeitos participantes foram descritos, como também o local e as fases necessárias para a coleta de dados.

Os objetivos foram apresentados. Assim, para verificarmos se houve variação da linguagem produzida pelos sujeitos nas duas diferentes situações (candidato-candidato-examinador e candidato-examinador) observamos: a velocidade da fala, a variação do vocabulário e a complexidade gramatical. A velocidade da fala foi verificada por meio da contagem do número médio de palavras, no sentido sintático. Já para a variação do vocabulário, levamos em conta o aspecto lexical, ou seja, o número médio de lexemas diferentes. A complexidade gramatical foi analisada em termos do número médio de orações subordinadas presentes na fala dos sujeitos.

O último item a ser verificado foi com relação aos questionários preenchidos pelos sujeitos, os quais fizeram parte da terceira fase da pesquisa. Mencionamos como os mesmos foram elaborados e suas duas finalidades: a obtenção de dados pessoais dos sujeitos e o conhecimento da opinião sobre as duas diferentes situações de teste, ou seja, a relação do candidato-teste.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, é feita a análise dos dados e também a discussão dos resultados alcançados. Para tanto, inicialmente, na seção 5.2, é verificada a velocidade da fala, por meio da contagem do número total de palavras. Na seção 5.3, é apresentada a diversidade do vocabulário, em termos de número de lexemas diferentes e, finalmente, na seção 5.4, a complexidade gramatical, em termos de orações subordinadas. Logo após, na seção 5.5, são analisadas as respostas dos questionários preenchidos pelos sujeitos durante a terceira fase da pesquisa.

Na última parte, ou seja, na seção 5.6, utilizando-se de todos os dados coletados, é feita uma análise e uma discussão mais detalhada de cada um dos sujeitos participantes da pesquisa.

5.2 A VELOCIDADE DA FALA

De acordo com as especificações contidas no capítulo anterior, foi calculado o número médio de palavras produzidas por minuto pelos sujeitos nas duas diferentes situações (em pares e individual). Foi verificado, com a ajuda de um cronômetro, o tempo (em minutos e segundos) utilizado pelos candidatos nos dois testes e a média final (média da média). Foram ainda calculadas as diferenças existentes nas duas situações por meio da subtração do número médio de palavras em pares (representado pela letra **p**) e individual (representado pela letra **i**). Essa diferença foi também representada em porcentagem. O sinal negativo indica apenas um maior número de palavras produzidas pelo sujeito no teste individual, conforme pode ser observado na Tabela 1. O número médio de

palavras por minuto em pares e individual, é também representado no Gráfico 1, logo após a Tabela 1.

Tabela 1 _ Velocidade da fala

Sujeito	Número médio de palavras por minuto em pares (p)	Tempo total pares	Número médio de palavras por minuto individual (i)	Tempo total individual	Diferença (p-i)	Diferença (p-i) em %
Sa	183,33	1:59	180,53	4:31	2,80	1,55
Sb	117,24	2:19	123,20	3:37	-5,96	-4,84
Sc	88,84	2:09	107,80	4:52	-18,96	-17,59
Sd	105,50	2:00	107,20	3:45	-1,70	-1,59
Se	86,70	2:11	56,68	3:22	30,02	52,96
Sf	133,33	1:10	108,49	3:39	24,84	22,90
Sg	155,43	1:45	119,53	3:26	35,90	30,03
Sh	167,07	1:40	96,85	3:10	70,22	72,50
Si	89,53	1:43	97,97	2:57	-8,44	-8,61
Sj	145,22	1:09	133,23	3:06	11,99	9,00
média	127,22	1:63	113,15	3:64	14,07	12,43

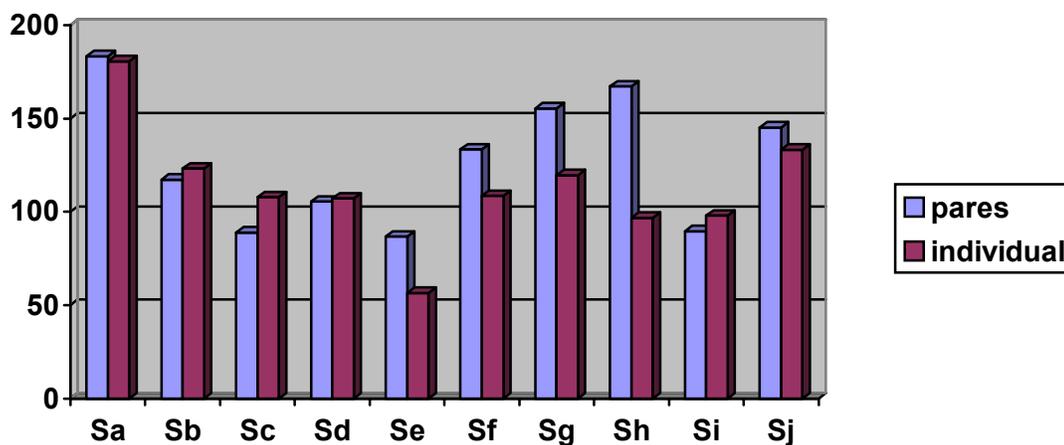


Gráfico 1 _ Velocidade da fala

O Gráfico 1 mostra o número médio de palavras produzidas pelos sujeitos nas duas situações: em pares e individual. O eixo vertical varia de 0 a 200 e representa o número médio de palavras produzidas por minuto pelos sujeitos

durante os testes. Pode-se observar que, dos dez sujeitos participantes, quatro (**Sb, Sc, Sd, Si**) produziram um discurso com um maior número de palavras quando fizeram o teste individualmente. Se verificarmos as diferenças nas duas situações, ou seja, subtraindo-se o número médio de palavras por minuto em pares do número médio de palavras por minuto do teste individual, observamos que **Sb** produziu 4,84% a mais quando fez o teste individual, **Sd**, 1,59% e **Si**, 8,61%. O outro sujeito **Sc**, teve uma variação consideravelmente maior, 17,59% a mais por minuto. Ao analisarmos os demais sujeitos, poderíamos colocá-los em uma ordem crescente de variação, ou seja, da menor para a maior diferença existente entre as duas situações (entre as barras representadas pelo gráfico). Assim, teríamos: **Sa** (1,55 %); **Sj** (9%), **Sf** (22,90%), **Sg** (30,03%), **Se** (52,96%) e **Sh** (72,50%), a favor do primeiro teste.

Além da quantidade de discurso produzido pelos sujeitos, foi verificada também a diversidade do vocabulário, em termos de lexemas diferentes e a complexidade gramatical, em termos de orações subordinadas.

5.3 A DIVERSIDADE DO VOCABULÁRIO

A etapa seguinte foi a contagem no número de lexemas diferentes. O mesmo método foi aplicado, ou seja, contamos os lexemas diferentes, observando as considerações feitas no capítulo anterior (item 4.5.2), e dividimos o número total pelo tempo falado pelo candidato. A Tabela 2 a seguir mostra ainda o tempo total que cada um dos sujeitos utilizou nas duas situações, a média final do número de lexemas diferentes nas duas situações (média da média) e as diferenças (também em porcentagem) obtidas pela subtração do número médio de lexemas por minuto em pares (representado pela letra **p**) e individual (representado pela letra **i**). O número médio de lexemas diferentes nas duas situações (pares e individual) é também representado no Gráfico 2.

Tabela 2 _ Diversidade do vocabulário

Sujeitos	Número médio de lexemas diferentes em pares (p)	Tempo total pares	Número médio de lexemas diferentes Individualmente (i)	Tempo total individual	Diferença (p-i)	Diferença %
Sa	38,89	1:59	25,66	4:31	13,23	51,56
Sb	23,28	2:19	17,68	3:37	5,60	31,67
Sc	22,33	2:09	19,50	4:52	2,83	14,51
Sd	23,00	2:00	18,40	3:45	4,60	25,00
Se	16,51	2:11	13,95	3:22	2,56	18,35
Sf	23,08	1:10	18,90	3:39	4,18	22,12
Sg	38,86	1:45	25,07	3:26	13,79	55,00
Sh	25,15	1:40	19,24	3:10	5,91	30,72
Si	26,74	1:43	18,31	2:57	8,43	46,04
Sj	32,17	1:09	25,16	3:06	7,01	27,86
média	27,00	1:63	20,19	3:64	6,81	33,73

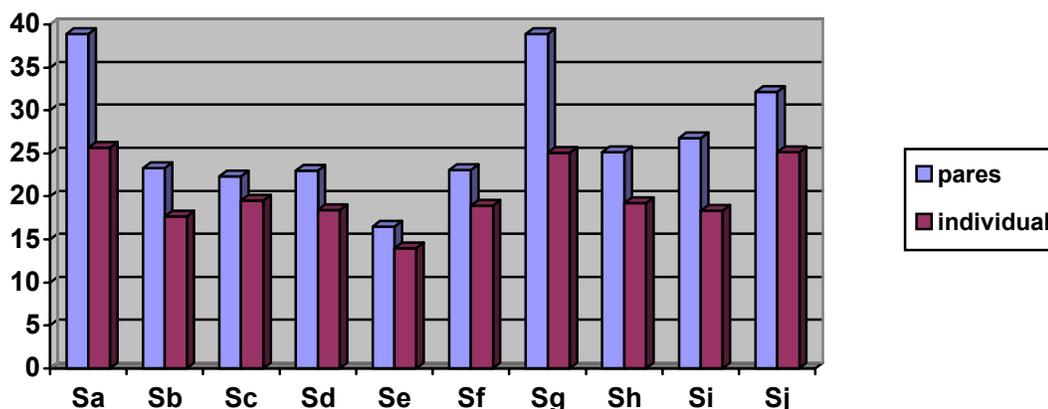


Gráfico 2 _ Diversidade do vocabulário

Nesse caso, o eixo varia de 0 a 40 e representa o número médio de lexemas diferentes produzidos pelos sujeitos nos dois testes (individual e em pares). O Gráfico 2 demonstrou que todos os sujeitos produziram um discurso com maior número de lexemas diferentes quando interagiram com outro candidato. Ao fazermos a mesma operação anterior (a subtração do número médio de lexemas diferentes em pares pelo número médio de lexemas diferentes individualmente), obtemos resultados que variam de 14,51% a 55%. Se colocássemos em uma ordem crescente, teríamos: **Sc** (14,51%), **Se** (18,35%), **Sf** (22,12%), **Sd** (25%), **Sj** (27,86%), **Sh** (30,72%), **Sb** (31,67%), **Si** (46,04%), **Sa**

(51,56%) e **Sg** (55%), a favor do teste em pares. Podemos observar que a diferença entre as barras é bem expressiva, como é o caso dos sujeitos **Si**, **Sa** e **Sg**. O mesmo aconteceu com relação ao próximo item considerado, a complexidade gramatical.

5.4 COMPLEXIDADE GRAMATICAL

A complexidade gramatical foi verificada em termos de orações subordinadas, conforme as considerações do item 4.5.3 do Capítulo 4. Utilizando-se do mesmo método utilizado nos dois itens anteriores, obtivemos as seguintes médias e as diferenças, representadas na Tabela 3. Novamente, o sinal negativo indica um maior número de orações subordinadas produzidas pelo sujeito no teste individual, conforme pode ser observado na Tabela 3 e no Gráfico 3 a seguir:

Tabela 3 _ Complexidade gramatical

Sujeitos	Número médio de orações subordinadas em pares (p)	Tempo total pares	Número médio de orações subordinadas Individual (i)	Tempo total individual	Diferença (p-i)	Diferença %
Sa	8,08	1:59	8,41	4:31	0,33	-3,92
Sb	5,60	2:19	4,97	3:37	0,63	12,68
Sc	4,65	2:09	4,11	4:52	0,54	13,14
Sd	4,00	2:00	5,33	3:45	-1,33	-24,95
Se	4,59	2:11	2,37	3:22	2,21	93,67
Sf	5,98	1:10	4,38	3:39	1,60	36,53
Sg	5,71	1:45	4,66	3:26	1,05	22,53
Sh	5,99	1:40	4,73	3:10	1,26	26,64
Si	4,07	1:43	5,42	2:57	-1,35	-24,91
Sj	12,17	1:09	8,06	3:06	4,11	50,99
média	6,08	1:63	5,24	3:64	0,84	16,03

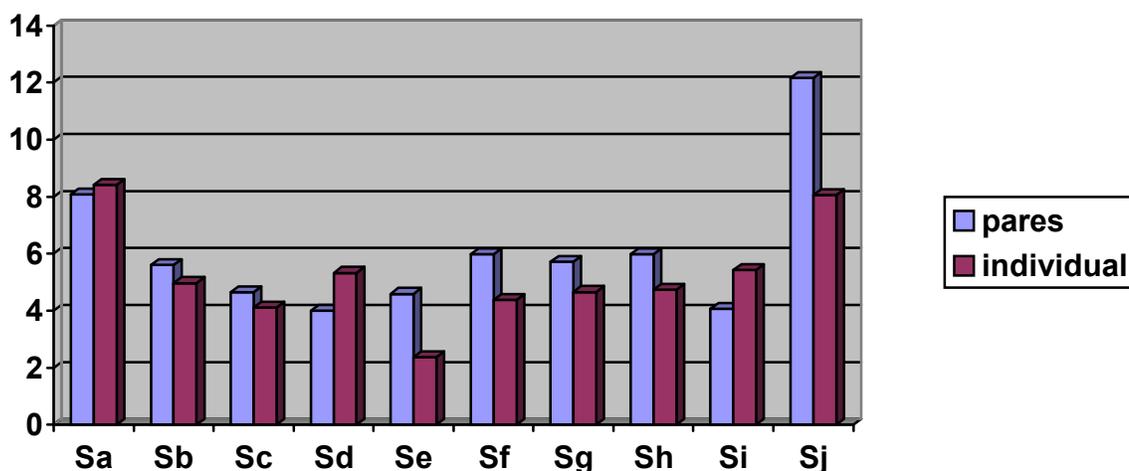


Gráfico 3 _ Complexidade gramatical

No Gráfico 3, o eixo vertical varia de 0 a 14 e representa o número de orações subordinadas produzidas pelos sujeitos. Pode-se observar que três sujeitos (**Sa**, **Sd**, **Si**) produziram um discurso mais complexo, ou seja, com um número maior de orações subordinadas, quando estavam sozinhos com a examinadora. Novamente, verificam-se as diferenças apresentadas, por meio da subtração do número médio de orações subordinadas produzidas nas duas diferentes situações. Para **Sa**, a diferença é de apenas 3,92%, ao passo que para **Sd**, é de 24,95% e para **Si** 24,91%. Para os demais, se considerarmos a ordem crescente, temos: **Sb** (12,68%), **Sc** (13,14%), **Sg** (22,53%), **Sh** (26,64%), **Sf** (36,53%), **Sj** (50,99%) e **Se** (93,67%), o que demonstra uma maior complexidade gramatical no primeiro teste realizado, ou seja, no teste em pares.

Se compararmos os três itens _ velocidade da fala, diversidade de vocabulário e complexidade gramatical _ poderíamos formar mais uma tabela, mostrando as diferenças médias (em termos do número de palavras, lexemas diferentes e orações subordinadas) obtida entre os dois tipos de teste. Entende-se por diferença média o resultado obtido da subtração dos números médios em pares e individuais mostrados nas Tabelas 1, 2 e 3, já comentados anteriormente. Essa diferença foi representada também em porcentagem para uma melhor

visualização. O sinal negativo indica um melhor desempenho do sujeito no teste individual. A somatória das diferenças ($\sum di$) também aparece na Tabela 4.

Tabela 4 _ Comparação das diferenças

sujeitos	Velocidade da fala		Diversidade do vocabulário		Complexidade gramatical	
	diferença	Diferença em %	diferença	Diferença em %	Diferença	Diferença em %
Sa	2,80	1,55	13,23	51,56	-0,33	-3,92
Sb	-5,96	-4,84	5,60	31,67	0,63	12,68
Sc	-18,96	-17,59	2,83	14,51	0,54	13,14
Sd	-1,70	-1,59	4,60	25,00	-1,33	-24,95
Se	30,02	52,96	2,56	18,35	2,21	93,67
Sf	24,84	22,90	4,18	22,12	1,60	36,53
Sg	35,90	30,03	13,79	55,00	1,05	22,53
Sh	70,22	72,50	5,91	30,72	1,26	26,64
Si	-8,44	-8,61	8,43	46,04	-1,35	-24,91
Sj	11,99	9,00	7,01	27,86	4,11	50,99
$\sum di$	140,71	156,31	68,14	322,83	8,39	202,40

Para confirmar se essas diferenças são significativas, usamos um teste estatístico de significação. Nesse caso, foi utilizado o **Teste Não-Paramétrico de Aleatorização** (Guimarães, 2001; Campos, 1983; Siegel, 1956), para se obter a probabilidade exata, sob H_0 , da ocorrência de um resultado qualquer relacionado a pares de dados. Não se exige a verificação da suposição de Normalidade. O teste usa basicamente todas as combinações possíveis de resultados (2^n), levando em conta o sinal, e verifica quantas somas dessas combinações se encontram acima de um certo valor crítico, valor esse definido pelo nível de significância. Se o resultado observado estiver dentro da região de rejeição, rejeitamos H_0 .

Segundo Brown (1988: 116), o nível de significância é tipicamente definido em $p < .01$ (1/100) ou em $p < .05$ (5/100). Para esta pesquisa, determinamos o segundo caso ($\alpha = 0,05$). Tanto o α quanto o p representam essencialmente a mesma coisa, o primeiro símbolo α é utilizado quando a decisão é inicialmente feita pelo pesquisador e o símbolo p é usado quando os resultados da pesquisa são relatados.

Assim, conforme já mencionado no Capítulo 4, para verificar se as diferenças obtidas nos resultados dos testes das duas diferentes situações (pares

e individuais) são ou não significativas, foram testadas as seguintes hipóteses definido como nível de significância $\alpha = 0,05$ (Levin, 1978: 136):

1 Velocidade da Fala

H1₀ = não existe diferença entre as situações com relação ao número médio de palavras por minuto.

H1₁ = existe diferença entre as situações com relação ao número médio de palavras por minuto.

Encontramos um p-valor= 0,021484, isto é, o resultado se encontra na região de rejeição .

2 Diversidade do Vocabulário

H2₀ = não existe diferença entre as situações com relação ao número médio de lexemas diferentes por minuto.

H2₁ = existe diferença entre as situações com relação ao número médio de lexemas diferentes por minuto

Encontramos um p-valor = 0,001953, ou seja, o resultado se encontra na região de rejeição.

3 Complexidade Gramatical

H3₀ = não existe diferença entre as situações com relação à complexidade gramatical.

H3₁ = existe diferença entre as situações com relação à complexidade gramatical.

Encontramos um p-valor = 0,01953, isto é, o resultado também está na região de rejeição.

Com isso, as hipóteses nulas (H_0) foram rejeitadas. Pode-se, portanto, concluir que existe diferença significativa entre as situações para um nível de significância em $\alpha = 0,05$ (5%), que pode ser observado nas três tabelas anteriores, ou na Tabela 4.

Além disso, um outro ponto a ser considerado foi a relação aluno-teste, ou seja, nosso interesse foi saber como o candidato sentiu-se em relação ao teste, conforme veremos a seguir.

5.5 QUESTIONÁRIO

De acordo com as especificações da seção 4.5.4, do Capítulo 4, foi solicitado aos sujeitos o preenchimento de um questionário no final do teste individual.

Na leitura das respostas, alguns fatos interessantes foram observados, como, por exemplo, quando é questionado qual a parte mais difícil do teste. As respostas obtidas foram ao mesmo tempo curiosas e um tanto similares. Quatro sujeitos apontaram problemas com relação à própria tarefa solicitada. Os sujeitos disseram ter problemas com as gravuras apresentadas durante a realização dos testes. Foram utilizados dois temas: viagens e carreira profissional. Para a pergunta: “na sua opinião qual foi a parte mais difícil do teste?” Algumas respostas foram:

“Criar comunicação na hora em que você se depara com as figuras”.

“Falar, formular as respostas sobre o assunto ao qual não estava preparada para falar.”

“Falar com fluência”.

“Falar sobre algo que não estava esperando ou que não tinha muito para falar”.

Ao se perguntar “Como se sentiu em relação aos testes?”, verificou-se que cinco pessoas disseram estar motivadas a fazê-los, sendo que uma delas faz parte de um grupo de pesquisa e gostou bastante da experiência. Duas pessoas disseram estar nervosas ou preocupadas pelo fato de ser gravado. Uma delas mostrou-se curiosa por nunca ter participado de um teste com o objetivo de pesquisa e duas outras pessoas disseram estar tranquilas.

Uma das principais preocupações quando da formulação do questionário era saber em que situação (sozinho com a examinadora ou com outro candidato)

o aluno sentiria mais dificuldade e confiança. Assim, quando os dados foram tabulados, foi observado que, dos 10 sujeitos participantes da pesquisa, oito disseram ter mais dificuldade para discutir o assunto com outro candidato, e sete declararam ter mais confiança quando fizeram o segundo teste, ou seja, quando estavam sozinhos (candidato-interlocutor). Essas respostas foram confirmadas por declarações como:

“A parte mais difícil do teste foi discutir o assunto com outra pessoa, porque acho mais fácil falar só com a pessoa que está entrevistando...”

“Eu não conhecia o meu parceiro muito bem e por causa disso foi um pouco difícil de interagir”.

“Você fica em dúvida se presta mais atenção no que você fala ou no que a outra pessoa diz. Perder a concentração é fatal nessas ocasiões”.

“No primeiro teste, estava um pouco nervosa, mas, no segundo, estava à vontade e gostei muito de fazê-lo”.

Apenas duas pessoas disseram preferir fazer o teste em duplas, conforme podemos observar no comentário de uma delas:

“Estava tranqüila com a outra candidata, mas, quando tive que fazer a entrevista sozinha, fiquei mais nervosa por não ter muito o que falar sobre o que foi perguntado e por não ter a outra pessoa para poder complementar”.

Com base nesses dados, o resultado obtido foi contrário às conclusões da pesquisa de Humphry-Baker, realizada na Universidade de Manchester, relatada por Taylor (2001: 17). Conforme já mencionado no Capítulo 2 (seção 2.8.2.1, p. 35), Humphry-Baker utilizou-se também de questionários com o objetivo de investigar “como os candidatos se sentem em relação ao teste oral”, ou seja, a reação afetiva dos candidatos para com o teste. Segundo Taylor (2001), Humphry-Baker diz que o teste com outro candidato, ou seja, em pares teve maior preferência entre os seus sujeitos. Foram apresentadas respostas como: *“I like paired tests.”*, *“The test gave me a good opportunity to speak.”*

Em um outro estudo, feito por Egyud e Glover (2001), na Hungria, também descrito no Capítulo 2 (p.36), 14 estudantes responderam a um questionário e revelaram preferir o teste realizado em pares. Egyud e Glover (2001: 71) encontraram respostas como: *“It was good because the other candidate could help me.”*; *“I think it is very good. It eases the tension.”*, *“It was good, but it depends on who one has to be examined with.”*, *“It was easier than if I had to do it alone with the examiner”*, *“It was a good idea, since we knew each other and it eased the tension.”*, *“It was good because we tried to help each other, though I do not know how it would have felt alone.”*.

Egyud e Glover (2001: 70) defendem o teste em pares, dizendo que, quando o aluno interage com outro aluno, produz um inglês melhor e que as desigualdades presentes entre dois alunos são ainda menores do que as presentes entre um aluno e um professor, ou no caso de testes formais, entre um candidato e um examinador.

Esses itens, como a qualidade do discurso e a preferência dos alunos, também foram investigados neste trabalho, conforme pode ser verificado em uma análise mais detalhada a seguir.

5.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Iniciando a análise com os dados do sujeito **Sa**, no item velocidade da fala, observamos que seu desempenho nas duas situações (em pares e individual) foi praticamente o mesmo. A diferença, obtida pela subtração do número médio de palavras por minuto em pares pelo número médio de palavras por minuto individual, é de 1,55% a favor do primeiro teste realizado (em pares). Algo semelhante ocorre quando analisamos a diversidade do vocabulário. Nesse caso, o desempenho foi 51,56% superior. Na complexidade gramatical, o sujeito saiu-se melhor individualmente, ou seja, produziu um número médio de 8,08 orações subordinadas na primeira situação e 8,41 individualmente: uma diferença de 0,33 ou de 3,92%. Ao verificarmos o último item, a chamada relação aluno-teste, o

sujeito diz que o primeiro teste foi mais difícil porque não conhecia o parceiro, no caso **Sb**.

Ao analisarmos as respostas do questionário de **Sb**, observamos que **Sb** não teve a mesma impressão que **Sa**. **Sb** sentiu mais confiança quando estava com outro candidato (no caso **Sa**) e não sentiu nenhuma dificuldade para fazer os testes. Ainda sobre **Sb**, vemos que o número médio de palavras por minuto, no teste em pares, foi de 117,24 palavras e na segunda, de 123,2: uma diferença de 5,96 palavras ou de 4,84%. Entretanto, não podemos dizer que esse sujeito saiu-se melhor quando realizou o teste individualmente porque, ao analisarmos os dois itens restantes, vemos um resultado melhor na interação candidato-candidato. Tanto o número de lexemas diferentes quanto a complexidade gramatical foi beneficiada, conforme já comentado anteriormente.

Um comportamento um tanto similar ocorreu com o terceiro sujeito **Sc**. Vemos que **Sc** produziu 17,59% palavras a mais quando interagiu apenas com a examinadora. Ao preencher o questionário, **Sc** disse que sentiu mais dificuldade quando interagiu com outro candidato (no caso **Sd**). Ao verificarmos a resposta do outro sujeito **Sd**, com quem **Sc** fez o teste, notamos que **Sd** também preferiu fazer o teste sozinho com a examinadora. Porém, ao avaliarmos os outros dados (diversidade do vocabulário e complexidade gramatical) de **Sc**, observa-se um melhor desempenho na interação candidato-candidato.

Quanto aos sujeitos **Sd** e **Si**, notamos um fato curioso. Ambos se saíram melhor individualmente em dois itens: velocidade da fala e complexidade gramatical. No caso de **Sd**, a diferença do número médio de palavras produzidas por minuto foi apenas de 1,59%, o que demonstra uma variação muito pequena. **Si** apresenta uma diferença maior, ou seja, uma média de 8,61% palavras a mais produzidas por minuto quando estava somente com a examinadora. Ao analisarmos a complexidade gramatical, observamos quase a mesma diferença, com uma vantagem de 24,95% para **Sd** e 24,91% para **Si**. Na diversidade do vocabulário, ambos produziram um maior número de lexemas diferentes quando interagiram com outro candidato. Na relação aluno-teste, **Si** disse ter mais confiança e menor dificuldade quando fez o primeiro teste (candidato-candidato),

ao contrário de seu parceiro **Sj** que preferiu fazer o segundo teste (candidato-interlocutor).

Já no caso de **Se**, vemos claramente um melhor desempenho quando realizou o teste em pares. O sujeito produziu um discurso com uma maior número de palavras na primeira situação, com uma diferença de 52,96% em relação ao segundo teste. O mesmo ocorre com a complexidade gramatical, uma diferença de 93,67% e de 18,35% com a diversidade de vocabulário. **Se** também diz ter sentido maior confiança e menos dificuldade quando estava com outro candidato, ao contrário de **Sf**, seu parceiro no primeiro teste, o qual disse ter maior confiança e menor dificuldade ao fazer o segundo teste.

Nos sujeitos **Sf** e **Sg**, também observamos claramente um melhor desempenho no primeiro teste realizado. Notamos uma diferença expressiva da velocidade de fala, principalmente para **Sg**, que pronunciou um média de palavras de 30,03% a mais por minuto. No outro item, diversidade do vocabulário, **Sg** apresenta uma diferença de 55% lexemas diferentes e **Sf** 22,12%. Quanto à complexidade gramatical, observamos uma diferença de 36,53% para **Sf** e 22,53% para **Sg** quando fizeram o teste em duplas. Pelo relato de **Sg** foi mais difícil fazer o teste com outro candidato. A mesma resposta foi encontrada no questionário de **Sh** – com quem **Sg** fez o primeiro teste.

Quanto ao sujeito **Sh**, notamos um número bem expressivo apresentado no item velocidade da fala. **Sh** produziu um discurso muito mais rápido quando interagiu com outro candidato, com um número médio de palavras de 167,07 e apenas 96,85 individual, uma diferença de 72,5%. Analisando os outros dois itens, a variação do vocabulário e a complexidade gramatical, também pudemos observar um melhor desempenho na interação candidato-candidato.

Sj também apresentou um melhor desempenho no primeiro teste realizado. Sua velocidade de fala foi maior (9%), seu discurso demonstrou uma complexidade maior (com uma diferença de 50,99%) e empregou um maior número de lexemas diferentes (27,86%). **Sj** disse que sentiu mais confiança e menos dificuldade quando estava somente com a examinadora, conforme já comentado anteriormente.

Pode-se dizer que, de uma maneira geral, os sujeitos tiveram um melhor desempenho na primeira situação (candidato-candidato-examinador). Esse fato poderia ainda ser comprovado pelos gráficos:

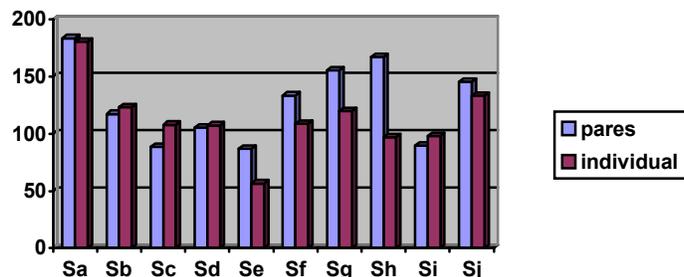


Gráfico 1 _ Velocidade da Fala

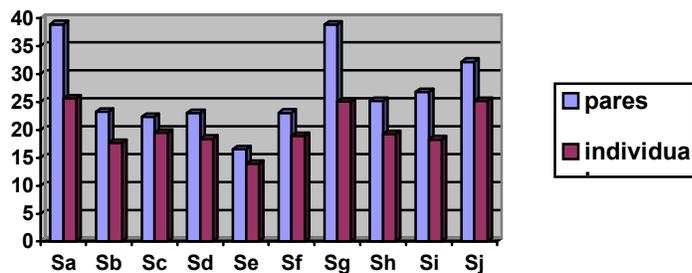


Gráfico 2 _ Lexemas Diferentes

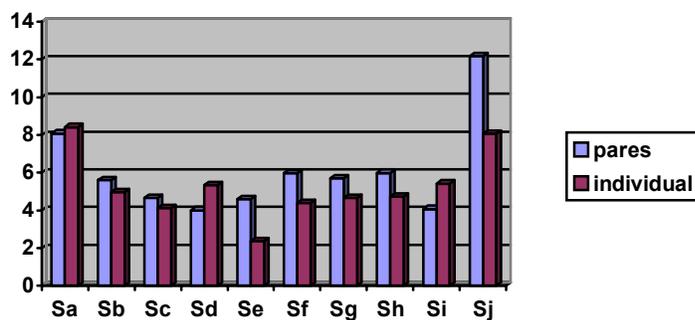


Gráfico 3 _ Complexidade gramatical

Com base nesses resultados, foram feitas algumas inferências. O primeiro item (velocidade da fala) mostrou que a maior parte dos sujeitos produziu um discurso com maior número de palavras na situação candidato-candidato-interlocutor. Pode-se concluir que as pausas ou hesitações foram mais curtas e, no caso de uma pausa mais longa, houve a interferência por parte do outro

candidato. Pode haver um maior planejamento por parte dos candidatos, ou seja, enquanto um fala o outro “ganha” tempo para planejar o que vai falar. Esse processo evita as repetições ou hesitações e faz com que o discurso soe mais fluente.

Na situação candidato-examinador, apenas quatro candidatos se saíram melhor. Esse comportamento poderia ser explicado devido ao relacionamento com a própria examinadora. Observou-se, em alguns casos, um discurso mais pausado, mais monitorado por parte dos candidatos nessa segunda situação. Uma atenção maior é dispensada à forma e não tanto à interação na conversa. Há uma certa hierarquia nessa situação. O examinador pode ser encarado como um superior. Pode-se dizer que pelo fato de estar sozinho com a examinadora, o candidato pode ficar mais atento à forma. Porém, um discurso com maior número de palavras não quer dizer um discurso bem elaborado. Foram observados, em alguns casos, o uso de palavras em português, repetições, auto-correções. Assim, outros dois aspectos foram também verificados: a diversidade de vocabulário e a complexidade gramatical.

Ao analisarmos o item diversidade de vocabulário, vimos que os sujeitos empregaram um maior número de lexemas diferentes na primeira situação. Algo semelhante ocorreu ao analisarmos a complexidade gramatical. Novamente, os sujeitos produziram um discurso com um maior número de orações subordinadas no primeiro teste realizado.

Entretanto, um fato interessante apresentado foi com relação às respostas fornecidas pelos próprios sujeitos quando do preenchimento dos questionários. Oito dos 10 sujeitos disseram ter mais dificuldade para discutir o assunto com outro candidato e sete declararam ter mais confiança quando fizeram o segundo teste, ou seja, quando estavam sozinhos com a examinadora. Esse fato fez com que fizéssemos novas inferências. A primeira seria referente a como foram aplicados os testes: inicialmente os sujeitos fizeram o teste em pares e depois individualmente. Isso pode ter interferido, pois, no segundo teste, talvez os alunos estivessem mais acostumados com os procedimentos, o que fez com que se sentissem mais seguros. Uma outra explicação poderia estar na diferença

apresentada pelos candidatos quanto ao nível de proficiência. Um candidato com uma proficiência maior pode preferir fazer o teste sozinho, ao passo que um candidato com o nível de proficiência menor pode preferir fazer o teste com outro candidato.

Com base nos resultados obtidos, podemos dizer que em ambas as situações (candidato-candidato-interlocutor e candidato-interlocutor) obtivemos uma amostra lingüística e discursiva dos sujeitos, por meio de tarefas previamente especificadas (Capítulo 2, seção 2.10). Na realidade, são duas situações e dois resultados diferentes. Se levarmos esses resultados para uma sala de aula, por exemplo, teríamos que verificar as suas implicações.

Para dizermos qual a melhor situação de teste (em duplas ou individual), antes de mais nada teríamos que verificar as condições da instituição e do ensino. Temos, na maioria dos casos, salas numerosas, poucos recursos, além de outros complicadores como a má formação de professores. Seria difícil, por exemplo, gravar todos os testes orais de LE e transcrevê-los, tanto pela falta de recursos como pela falta de tempo por parte dos professores. Se levarmos em conta esse fato, poderíamos dizer que seria melhor a realização de um teste oral em duplas, pela maior praticidade. Porém, para essa prática, o professor deveria privilegiar o trabalho em grupo ou em duplas durante as aulas. Afinal, a avaliação e o ensino devem andar juntos. Um outro problema que poderia surgir seria quanto ao score. Avaliar dois alunos ao mesmo tempo é difícil, logo os critérios adotados para a avaliação devem ser muito claros para não afetar a confiabilidade dos resultados.

Em alguns casos, talvez, a confiabilidade do teste poderia ser sacrificada em favor da validade. Em turmas muito numerosas, não é possível o professor fazer um teste oral mesmo em duplas, com duração de, por exemplo, 10 ou 15 minutos. Esse tempo poderia ser diminuído, o que poderia afetar a confiabilidade.

Em um instituto de línguas, a situação poderia ser outra. Geralmente as turmas não são tão numerosas, o que poderia fazer com que o professor escolhesse qual a situação que melhor se adaptasse à sua turma, mas sempre lembrando de que para isso, o professor teria que ter objetivos bem claros e

adaptar sua prática pedagógica. Mas e quanto aos cursos preparatórios para os testes de proficiência? Nesse caso, teríamos que analisar se o efeito retroativo é benéfico ou não (Capítulo 2, seção 2.4.3). Se o aluno tem como objetivo ser aprovado em um teste de proficiência e consegue se comunicar e utilizar a língua fora daquela situação, ou seja, se há um bom desempenho do aluno, independentemente da preparação para o teste, seria interessante que a oralidade fosse avaliada da mesma maneira que nos testes formais. Assim em um curso preparatório para os exames da UCLES, como o FCE, seria em pares. Já para exames como o IELTS, os alunos seriam avaliados individualmente.

No caso de outras instituições, como as universidades, que aplicam testes de proficiência, os professores ou examinadores devem também analisar as variáveis contextuais, tais como o propósito do teste e o uso que pretendem fazer dos testes e de seus resultados. Além disso, devem ser observadas questões como as condições de ensino, os objetivos da instituição e dos próprios alunos, a prática pedagógica, os resultados de pesquisas científicas ou empíricas e a partir de todos esses dados escolher a melhor situação (pares ou individual) que deve ser aplicada naquela ocasião específica.

6 CONCLUSÃO

Este trabalho se propôs a verificar se há variação na linguagem produzida por candidatos em duas diferentes situações (candidato-candidato-examinador e candidato-examinador). Para tanto, utilizamos as partes 3 e 4 do teste FCE com dez formandos do curso de Letras da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa foi realizada em três etapas. Inicialmente o teste foi aplicado em duplas e, depois, uma versão diferente do FCE foi aplicada, aos mesmos sujeitos, individualmente. Por último, os sujeitos preencheram um questionário com o objetivo de obtermos dados pessoais e sabermos a relação aluno-teste. Todos os testes foram gravados e transcritos. Foi observado na linguagem produzida pelos sujeitos: a velocidade da fala, em termos do número total de palavras; a diversidade do vocabulário, em termos de lexemas diferentes; e a complexidade gramatical, em termos de orações subordinadas.

Os dados foram tabulados e, para confirmarmos se as diferenças apresentadas no desempenho dos sujeitos nas duas diferentes situações foram significativas, utilizamos o Teste Não-Paramétrico de Aleatorização. Três hipóteses nulas (H_0) foram testadas e rejeitadas, o que comprovou que existe diferença significativa entre as duas situações (pares e individual) para um nível de significância em $\alpha = 0,05$, conforme pode se observado nas tabelas anteriores (Capítulo 5).

Logo após, foi feita a análise dos resultados propriamente dita. Na realidade, dispomos de duas situações com dois resultados diferentes. Os resultados indicam que houve uma tendência por parte dos sujeitos em produzirem um discurso com maior número de palavras, mais lexemas diferentes e uma maior complexidade gramatical quando interagiram com outro candidato. Porém, oito dos dez sujeitos participantes da pesquisa disseram ter mais confiança quando fizeram o teste individualmente. Esse fato nos leva a crer que seria interessante ouvir mais nossos alunos para procurar saber o porquê dessa preferência. Poderíamos tentar explicar isso pelo medo que o aluno tem de se sentir prejudicado caso seu parceiro tenha um nível de proficiência diferente da

sua, o que poderia influenciar no resultado final do teste. Um outro fato também poderia ser a falta de conhecimento por parte do professor e do aluno com relação a pesquisas que envolvem as duas situações. Seria interessante que o professor informasse aos seus alunos que a situação de interação entre candidatos gera um desempenho melhor que a situação individual (candidato-examinador) na maior parte dos casos.

REFERÊNCIAS

AKMAJIAN, A.; DEMERS, R. A.; FARMER, A. K.; HARNISH, R. M. *Linguistics: an introduction to language and communication*. 4. ed. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1995.

ALLAN, D. *Oxford placement test 1: test pack*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. C. (Org.). *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. London: Oxford University Press, 1962.

BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. F. *A habilidade comunicativa de linguagem*. Tradução de: N. M. Fontana. *Linguagem e Ensino*, v. 6, n. 1, p. 77-128, 2003. Disponível em: <http://atlas.ucpel.tche.br/~poslet/v6n1/F_bachman.pdf> Acesso em: 04 mar. 2004.

BACHMAN, L. F.; PALMER A. S. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BÄRENFÄNGER, O. et al. *On the functions of L2 speech production and related cognitive processes for the acquisition of L2 speech competence*, 2002. Disponível em: <http://www.linguistik-online.de/1_01/DFG_English.html> Acesso em: 22 out. 2003.

BERRY, V. Personality characteristics as a potential source of language test bias. In: HUHTA, A.; SAJAVAARA, K.; TAKALA, S. (Org.). *Language testing: new openings*. Jyväskylä, Finlândia: University of Jyväskylä, 1993. p. 114-124.

BERWICK, R.; ROSS, S. Cross-cultural pragmatics in oral proficiency interview strategies. In: MILANOVIC, M.; SAVILLE, N. (Org.). *Studies in language testing 3: performance testing, cognition and assessment: selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium*, Cambridge and Arnhem. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 34-54.

BRAZIL, D. *A grammar of speech*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

BROWN, J. D. *Understanding research in second language learning: a teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, A.; HILL, K. Interviewer style and candidate performance in the IELTS oral interview. *IELTS Research Reports*, v. 1, p. 1-19, 1998.

BYGATE, M. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

BYGATE, M. Theoretical perspectives on speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 18, p. 20-42, 1998.

BUCKINGHAM, A. *Oral language testing: do the age, status and gender of the interlocutor make a difference?* 1997. Dissertação de mestrado. University of Reading, Reading, 1997.

BURNS, A. Teaching speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 18, p. 102-123, 1998.

CAMPOS, H. *Estatística experimental não-paramétrica*. Piracicaba: ESALQ/USP, 1983.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Org.). *Language and communication*. Honolulu: Longman, 1993. p. 2-27.

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

CARROL, J. B. Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students. In: TESTING the English Proficiency of Foreign Students. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1961. p. 30-40.

CARROL, J. Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In: DILLER, K.C. (Org.). *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House, 1981. p. 83-117.

CATTELL, R. B. Validity and reliability: a proposed more basic set of concepts. *Journal of Educational Psychology*, v. 55, p. 1-22, 1964.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. Tradução de: Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro Garcez. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-71, jan./mar. 2000.

COOK, V. *Second language learning and language teaching*. New York: Arnold, 1991.

CROOKES, G. Second language speech production research. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 13, p. 113-132, 1991.

DE BOT, K. A bilingual production model: Levelt's "speaking" model adapted. *Applied Linguistics*, v. 13, n. 1, p. 1-24, 1992.

EGYUD, G.; GLOVER, P. Oral testing in pairs - a secondary school perspective. *English Language Teaching Journal*, v. 55, n. 1, p. 70-76, 2001.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ENTREVISTAR. In CAMBRIDGE International Dictionary of English. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 746.

FÁVERO, L. L. O tópico discursivo. In: PRETI, D. *Análise de textos orais*. São Paulo: FELCH/USP, 1995, p. 33-54.

FILLMORE, C. On fluency. In: FILLMORE, C. J.; KEMPLER, D.; WANG, W. S. Y. (Org.). *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 1979.

FOOT, M. Relaxing in pairs. *English Language Teaching Journal*, v. 51, n. 1, p. 36-41, 1999.

FORTKAMP, M. B. M. Measures of working memory capacity and L2 oral fluency. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 35, p. 201-238, jul./dez. 1998.

FRISBIE, D. A. Reliability of scores from teacher-made tests, 1988. Disponível em: <http://www.nme.or/pubs/items/5pdf> Acesso em 22 fev. 2004.

GALEMBECK, P. T. O turno conversacional. In PRETI, D. *Análise de textos orais*. São Paulo: FELCH/USP, 1995, p. 55-79.

GUIMARÃES, P. R. B. *Estatística não-paramétrica*. Curitiba, 2001. Apostila (Disciplina Estatística Não Paramétrica) – Curso de Estatística, Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná.

HAMAYAN, E.V. Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 15, p. 212-226, 1995.

HATCH, E. *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HUDDLESTON, R.; PULLUM, G. K. *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

HUGHES, A. *Testing for language teachers*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Org.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin Books, 1972. p. 269-292.

INGRAM, D. E. Basic concepts in testing. In: ALLEN & DAVIES, p. 11-37, 1977.

INTERNATIONAL ENGLISH LANGUAGE TESTING SYSTEM. *Instructions to examiners: IELTS speaking test*. Cambridge: UCLES, 2001.

KORMOS, J. Stimulating conversations in oral-proficiency assessment: a conversation analysis of role plays and non-scripted interviews in language exams. *Language Testing*, v.16, n. 2, p. 163-188, 1999.

LADO, R. *Language testing: the construction and use of foreign language tests*. London: Longman, 1961.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1991.

LAZARATON, A. *A qualitative approach to the validation of oral language tests*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

LENNON, P. Investigating fluency in EFL: a qualitative approach. *Language Learning*, v. 40, n. 3, p. 387-417, 1990.

LEVELT, W. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

LEVIN, J. *Estatística aplicada a ciências humanas*. São Paulo: Harbra, 1978.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LOCK, G. *Functional English grammar: an introduction for second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

MADSEN, H. S. *Techniques in testing*. New York: Oxford University Press, 1983.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MCNAMARA, T. F. *Measuring second language performance*. London: Longman, 1996.

MCNAMARA, T. F. *Language testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MCNAMARA, T.; HILL, K.; MAY, L. Discourse and assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 221-242, 2002.

MESSICK, S. Meaning and values in test validation: the science and ethics of assessment. *Educational Researcher*, v. 18, n. 2, p. 117-123, mar.1989.

MODER, C. L.; HALLECK, G. B. Framing the language proficiency interview as a speech event: native and nonnative speakers' questions. In: YOUNG, R.; HE, A. W. (Org.). *Talking and testing: discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Philadelphia: John Benjamins, 1998. p. 117-48.

O'LOUGHLIN, K. The impact of gender in oral proficiency testing. *Language Testing*, v. 19, n. 2, p. 169-192, 2002.

O'SULLIVAN, B. Learner acquaintanceship and oral proficiency test pair-task performance. *Language Testing*, v. 19, n. 3, p. 277-295, 2002.

O'SULLIVAN, B. *Oral language testing: does the age of the interlocutor make a difference?* 1995. Dissertação. University of Reading, Reading, 1995.

O'SULLIVAN, B.; WEIR, C. J.; SAVILLE, N. Using observations checklists to validate speaking-test task. *Language Testing*, v. 19, n. 1, p. 33-56, 2002.

PARADIS, M. *The assessment of bilingual aphasia*. Hillsdale: Erlbaum, 1987.

PORTER, D. Affective factors in language testing. In: ALDERSON, J. C.; NORTH, B. (Org.). *Language testing in the 1990s*. Modern English Publications in association with The British Council. London: Macmillan, 1991. p. 32-40.

RADFORD, A. *Syntactic theory and the structure of English: a minimalist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

RETORTA, M. S. *The effect of test method on reading strategies: an analysis of multiple-choice and cloze tests*. 1996. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.

RICHARDS, J. C. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RIGGENBACH, H. Towards an understanding of fluency: a microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse Processes*, v. 14, p. 423-441, 1991.

RIGGENBACH, H.; LAZARATON, A. Promoting oral communication skills. In: CELCE-MURCIA, M. (Org.). *Teaching English as a second or foreign language*. 2. ed. Los Angeles: Heinle & Heinle Publishers, 1991. p. 125-136.

RODRIGUES, A. C. S. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, D. *Análise de textos orais*. São Paulo: FELCH/USP, 1995, p. 13-32.

ROSS, S.; BERWICK, R. The discourse of accommodation in oral proficiency examinations. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 14, p. 159-176, 1992.

SAVILLE, N. Developing language learning questionnaires (LLQs). *Research Notes*, n. 1, Cambridge, p. 6-7, mar. 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. In SIGNORINI, I.; OTTONI, P.; FIAD, R. S. (Org.). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000.

SCHMIDT, R. Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 14, p. 357-385, 1992.

SEARLE, J. What is a speech act? In BLACK, M. (Org.) *Philosophy in America*. Cornell, 1965. p. 253-268.

SHOHAMY, E. Performance assessment in language testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 15, p. 188-211, 1995.

SHOHAMY, E. The validity of direct versus semi-direct oral tests. *Language Testing*, v. 11, n. 2, p. 99-123, 1994.

SIEGEL, S. *Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill, 1956.

SWAIN, M. Examining dialogue: another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores. *Language Testing*, v. 18, n. 3, p. 275-302, 2001.

TAYLOR, L. Issues in speaking assessment research. *Research Notes*, n. 1, Cambridge, p. 8-9, mar. 2000a.

TAYLOR, L. Investigating the paired speaking test format. *Research Notes*, n. 2, Cambridge, p. 14-15, ago. 2000b.

TAYLOR, L. The paired speaking test format: recent studies. *Research Notes*, n. 6, Cambridge, p. 15-17, nov. 2001.

TAYLOR, L. The Cambridge approach to speaking assessment. *Research Notes*, n. 13, Cambridge, p. 2-4, ago. 2003.

TOWELL, R.; HAWKINS, R.; BAZERGUI, N. The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, v. 17, p. 84-119, 1996.

TURNER, J. Assessing speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 18, p. 192-207, 1998.

UNDERHILL, N. *Testing spoken language: a handbook of oral testing techniques*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE. *CPE Handbook: Certificate of Proficiency in English*. Cambridge: UCLES, 2001.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE. *English for life: an introduction to Cambridge EFL examinations*. Cambridge: UCLES, 1999.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE. *FCE Handbook: First Certificate in English*. Cambridge: UCLES, 2003

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE. Instructions to oral examiners: March 2004-December 2005. Cambridge: UCLES, 2003.

UPSHUR, J. A.; TURNER, C. E. Systematic effects in the rating of second-language speaking ability: test method and learner discourse. *Language Testing*, v. 16, n. 1, p. 82-111, 1999.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. *Análise de textos orais*. São Paulo: FELCH/USP, 1995, p. 81-101.

VAN LIER, L. Reeling, writhing, drawling, stretching, and fainting in coils: oral proficiency interviews as conversation. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 3, p. 489-507, set. 1989.

WATKINS, M. Validity and test design. *Fragmenta*, Curitiba, v. 14, p. 175-186, 1997.

WATKINS, M. *Variability in vowel reduction by Brazilian speakers of English*. 2001. 192 f. Tese (Doutorado em Letras/Inglês) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

WEIR, C. *Communicative language testing*. New Jersey: Prentice Hall International, 1990.

WEIR, C. *Understanding and developing language tests*. New Jersey: Prentice Hall International, 1993.

WHITE, R. V. Listening comprehension and note-taking. *Modern English Teacher*. v. 6, n. 1, p. 23-27, 1978.

YOSHIDA-MORISE, Y. The use of communication strategies in language proficiency interviews. In: YOUNG, R. F.; HE, A. W. (Org.). *Talking and testing: discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Philadelphia: John Benjamins, 1998. p. 207-42.

YOUNG, R. F. Discourse approaches to oral language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 243-262, 2002.

**APÊNDICE
(QUESTIONÁRIO)**

(QUESTIONÁRIO)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Prof. Orientador: Dr. Michael Alan Watkins

Este questionário tem por objetivo obter dados para o desenvolvimento do trabalho final que será apresentado ao programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), área de concentração em Estudos Lingüísticos.

1- Nome: _____

2- E-mail: _____

3- Data: _____

4- Idade: _____

5- Onde cursou o ensino médio:

() escola pública () escola particular

6- Estudou outras línguas?

() sim () não quais? _____?

em que nível?

() básico () intermediário () avançado

7- Estudou inglês em outros lugares?

() sim () não onde? _____

Por quanto tempo? _____

8- Com quantos anos e onde começou a estudar inglês?

9- Alguma experiência no exterior (residência fora do Brasil, viagem, etc) na qual utilizou a língua inglesa? () sim () não

Especifique: _____

10-Na sua opinião qual foi a parte mais difícil do teste? Justifique:

11-Em qual das situações você sentiu mais dificuldade?

() quando estava só com o examinador

() quando estava com outro candidato

12-Sentiu mais confiança no teste em que:

() estava sozinho

() estava com mais um candidato

13-Como se sentiu em relação ao teste (nervoso, motivado a fazê-lo, preocupado, etc)? Justifique:

Obrigada,

Thaís B. Marochi

**ANEXO
(TRANSCRIÇÕES DE TESTES)**

(TRANSCRIÇÕES DE TESTES)

Para a transcrição dos dados, seguimos as indicações de Lazaraton (2002) e Atkinson e Heritage (1984).

a) Pausas:

De acordo com Lazaraton (2002: 61), o silêncio é importante para a interação. Entretanto, o sistema de transcrição de análise conversacional não possui uma medida científica para tanto. Assim, a autora propõe:

- períodos de silêncio: sejam medidos em décimos de segundos, contando as batidas. Um método conveniente seria o uso da regra "no-one-thou-sand", na qual cada uma das quatro batidas da expressão representa aproximadamente um quarto de segundo. Então, se durante o silêncio você pode dizer "no", você transcreve (.2), "no-one" (.5), "no-one-thou" (.8), e "no-one-thou-sand" (1.0).
- micropausas: quando o período de silêncio for menor do que (.2) segundos, será simbolizado por (.)

B) Características da produção discursiva

- a) dois pontos (:) - representa o alongamento da vogal.
- b) Travessão (-) mostra uma interrupção
- c) Setas (> <) indicam que a velocidade da conversa aumenta
- d) Setas (< >) indicam que a conversa é mais vagarosa.
- e) Letras maiúsculas - denotam que a palavra ou o som é enfatizado.
- f) Sinais de porcentagem (% %) representam uma diminuição do volume da conversa.

C) Características de aspiração:

- a) .hhh - mostra aspiração
- b) .hhh! - representa uma aspiração forte
- c) hhh - indica expiração
- d) hhh! - Representa expiração forte

D) Entonação:

- a) ponto final - indica o final de uma sentença.
- b) Ponto de interrogação: indica pergunta
- c) Ponto de exclamação: mostra uma conversa animada

E) Troca de turnos:

- a) sinal de igual (=) quando não há intervalo entre os turnos
- b) colchetes [] mostram superposição de vozes.
- c)] O colchete direito mostra o final da superposição.

Convenções :

- a) palavras entre parênteses () - são as palavras duvidosas.
- b) Parênteses vazios () palavras não compreendidas
- c) Parênteses duplos (()) descrição de ações não-vocais ou detalhes da cena, como tosse, risada
- d) Uh huh, mm

Em cada um dos testes, podemos identificar as informações da gravação como: o tipo de teste, o lado da fita cassete utilizado para a gravação, a data da gravação, o tempo de gravação, candidatos, quem

transcreveu e a data da transcrição. O nome dos participantes foi preservado e serão utilizadas apenas as primeiras letras.

De maneira geral, todos os testes tiveram uma duração aproximada de 5 minutos. Foram utilizadas duas versões diferentes do teste FCE (partes 3 e 4). Como mencionado anteriormente, o primeiro teste gravado foi usado apenas como um experimento, pois grande parte ficou incompreensível devido à péssima qualidade de gravação. Mesmo assim, foi transcrito como os demais.

1ª. teste.

(1) FCE (partes 3 e 4)
Lado A (fita cassette 1)
Data da gravação: 15/05/04
Tempo de gravação:
Candidatos: **S1** e **S2**
Data da transcrição: 16/05/04
Transcrito por Thaís

1 IN: Now, I'd like you to talk about something together for about
2 two minutes, ok? I'm just going to listen. I'd like you to
3 imagine that the headmaster of a school has invited some
4 people to come and talk about their jobs. Here are people who
5 are going to come. First, talk to each other about what you
6 think is good and bad about these people's jobs. Then decide
7 which three jobs would be most interesting to hear about. You
8 have only about three minutes, two minutes for this. And,
9 don't worry if I stop you, and please speak so that we can hear
10 you. All right?
11 Did you understand?
12 S1: yeah. Actually about it?
13 IN: Okay.
14 S1: mm (.5)I think that (.8) at that point, that she can (.5)
15 choose the kind that she's going to work (.8) ((microphone))
16 and (.8) and a good ((laugh)) let me find that she say she can
17 save the lives
18 S2: yes, (she in fact) she has to take (.5) (some bad news to, my,
19 to families, when a patient dies or she has to ()
20 ()
21 She has to work all night long and like lots of er hours(0.8)
22 during the days ,it's very exhaustive. And if she (1.0), she
23 commit a mistake she makes feel responsible for it.
24 S1: I think that she () sometimes she can do many things to
25 save a life but she, I think she would go late for this
26 S2: and she can also () (do) her job
27
28 mistake,
29
30
31
32 What do you think?
33 About he does. He is an artist () and I would like to be
34 an artist ((laugh)) And his job is very beautiful, but ()
35 uh very hard to be an artist. HERE in Brazil, at least it is
36 () and I think it I ah You say that he paints very
37 beautiful but he, the painter, he works to survive and if he
38 don't very good but nobody buys anything ((laugh))

39 S1: yeah!
 40 S2: because it's expensive, they say that it's expensive
 41
 42 children, so because
 43 they say it's expensive
 44 ()
 45
 46
 47 so, I mean, everybody, every
 48 ()
 49
 50 people like it, but he can't () afford it and
 51 ()
 52 he can like
 53 ()
 54
 55
 56 reais
 57 IN: Ok, and How well do schools prepare young people for work?
 58 I forgot to ask your name..
 59 S F.
 60 IN: F. How well do schools prepare young people for work?
 61 S uh, I think they don't prepare ((laugh)) they don't prepare,
 62 regular schools, they prepare for the vestibular
 63 IN: How important is it to be happy in your job?
 64 S uh, very import-, uh, ((laugh)) () Very important because
 65 sometimes you don't use () much () to do to work on you
 66 you don't like what you have but you, uh have a low
 67 salary and it's important in life what you, what you , what
 68 are you doing, what you doing because it didn't like what we
 69 are going to we din't
 70 but even though we have a () the() we have,I, I know that
 71 we know that we can help people to learn () and like people
 72 that we took huh how to read, like they demonstrate for her,
 73 so you have to find something that really () fill your soul
 74 money () result about money I think you always have to,
 75 always have to think that you have to survive((laugh)) ()

2° teste:

FCE (partes 3 e 4)

Lado A

Data da gravação: 15/05/2004

Tempo de gravação: 5:44:38

Candidatos: (Sa) e (Sb)

Transcrito por Thais

Data da transcrição: 16/05/2004

1 IN: My name's Thais, and your name is?
 2 Sa: I'm N.
 3 IN: N.
 4 Sb: yeah, with "y"((laugh))
 5 IN: And yours?
 6 Sb: H, with "h".
 7 IN: Okay.(.8)((microphone))So, I'd like YOU to talk about
 8 something together for abou::t three minutes. I'm just going
 to listen.

9 to listen I'd like you to imagine that the headmaster of a
 10 school has invited some people to come and talk about their
 11 jobs. Here are the people who are going to come. (.5) First,
 12 talk to each other about what you think is GOOD and BAD about
 13 these people's jobs. Then, decide three jobs would be most
 14 interesting to hear about. You have only about three minutes
 15 for this. So, don't worry if I stop you and please SPEAK so
 16 that we can hear you. OK?

-----início
 análise

16 Sa: **Sa in.** Okay, mm:: Well, first one (.5) is to be a doctor, then
 17 (.5) right? Mm, when I was a child, you know, I think about
 18 being a doctor ((laugh)) and then (.5) to keep that, but, mm::,
 19 >now I (don't think it)< (.5), <that medicine is the
 20 kind of career which requires lots of responsibility>. So::,
 21 you know, it doesn't attract me nowadays. I mean, >I don't even
 22 like it because< I, I, I don't like to do with blood and things
 23 like that, or (.8) I didn't want to hear about this ((laugh))
 24 but too much. Mm:. (4 **orações**)
 25 (1.0)
 26 Sb: **Sb in.** Mm, for me, eh, < the first seems a NURSE> (.8) mm, I hate
 27 %this person% because when I, when I was a children, uh:, a
 28 child, uh (.5) I had, (asthmatic) problems, so (.5) oh!!,
 29 every week, I every winter, there, I spent my (.) days and
 30 days in hospital (.2), so when I saw a (.5), a nurse (0.8) I
 31 remember it. Mm. (2 **orações**)
 32 Sa: And about PAINTER. I think it is an interesting career. I
 33 mean, mm, I think it's beautiful.>I don't have any talent< (.)
 34 for painting, <but I think the people who are (.) able to paint
 35 like walls and:: pictures, things like that, they are really,
 36 I mean (.2) it's AMAZING that people are able to do different
 37 things and different (.) pictures, you know, use their
 38 imagination, I think it's really INTEResting. >But I wouldn't
 39 be able to do such a thing. But I would like to hear< (.5)
 40 something about this, /1min **Sa** this, mm career. (5 **orações**)
 41 Sb: I saw, mm, a cashier. eh (.5) I'm a cashier, I work in a bank
 42 and (laugh), I, I (.5) I love my job, but ((throat clearing)) it's
 43 a, ah, complicated work nowadays because (.2) there's a lot of
 44 problems with hands, uh (1.0) contort (.8), eh (0.8) and, and
 45 it, it's not pay eh, well payed ((laugh)). (1 **oração**)
 46 Sa: all right, %that's it%
 47 Sb: But, there's an interestING profession that's cook.
 48 Sa: Yeah! I agree.
 49 Sb: Ah:: (1.0) I love cooking, and I guess, I like, and I think
 50 it's a:: (.8), a kind of park. /1min. **Sb** (1 **oração**)
 51 Sa: [You did, () yeah!!
 52 Sb: ((laugh)) Ah, when I, I a little bit stress, stressed (.8) and I
 53 usually go to cook CHICKEN and: (.5), cook (.8), cooker, eh (1)
 54 Sa: oh! I'm not a very good cook, >but I really like what I, you, I
 55 know, what I do < uh, specially like uh (.2) ordinary food,
 56 rice, beans, uh, you know, meat (.2) macarrone, >things like
 57 that, you know, simple things, but I do like so< (1 **oração**)
 58 Sb: e::h, I, I, I (.8) I love to do, I love doing (1.0) cake
 59 Sa: Yeah! My mother was trying to teach me, uh, how to do a
 60 cake, [but (laugh)
 61 Sb: [the cake to my, with, my son, my son, %I have a son%,
 62 he's four, (.1) four year old, FOUR YEAR OLD, a:nd, (1.0) I, I

63 teach him ((laugh))
 64 IN: Thank you.
 65 Sa: that's it %thing%?
 66 In: yeah, so, How important is it to be HAPPY in your job?
 67 Sa: Oh, >I, I haven't worked yet<, <I'm just a student>, well, but
 68 I think that (.5) money isn't everything but makes the
 69 difference ((laugh)). I mean, it will be nice, I could make
 70 (.2), you know, money enough for me to have a house o:r a
 71 a car, or, uh, a comfort, a comfortable life (.2), you
 72 know (.5) and the:n, the: relationship with the colleagues
 73 and, and job will be: another important thing to me.(.8)If you
 74 think tha:t (.) I've been thinking, (.) you know, in order to
 75 find a good job. Oh, I, don't know, I, I, don't need, I don't
 76 have one (.2) right now, but I just think (.) that I will look
 77 for in a job: MONEY and (.5) people who deals with.(6 orações)
 78 Sb: I, I've really have a cause, ah:: (.8) how many you work
 79 (.5),and have a job (.5) and::a, if you love your what you do
 80 and you are not, and you are not (.5), frustate, (.8) (%kind%)
 81 because it's a kind of mm,(0.2),frustration (3 orações)
 82 frustration?
 83 Sa: uh huh
 84 Sb: Yeah, because (.2) you love what you DO (.5) and you have
 85 to do another thing because, you have to, to pay your(.) bills
 86 a:nd/2min.Sb (1.0)to be happy in the work (.2) in the job is e:h
 87 (.8)to do what you work was what you like to do(.8), but (0.5)
 88 you have to feel recog-,reco- (5 orações)
 89 Sa: recognized
 90 Sb: recognized, right, yeah, and feel it and for the other peoples
 91 In: all right.

Sa tempo total: 1:59:18

1. minuto:linha 40 ("about this"): 175 palavras

2. tempo restante: 188 palavras

total orações subordinadas : 16 orações

Sb tempo total: 2:19:69

1. minuto: linha 50 ("park"): 122 palavras

2. minuto: linha 86 ("a:nd"): 113 palavras

3. tempo restante: 37 palavras

total orações subordinadas: 13 orações

3°. teste

FCE (PARTES 3 E 4)

LADO A

DATA DA GRAVAÇÃO: 15/05/2004

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 5:48:06

CANDIDATOS: **Se** e **Sf**

horário da gravação: 10:44:55

TRANSCRITO POR THAIS

DATA DA TRANSCRIÇÃO: 16/05/2004

1 IN: My name is Thaís, Ok, and your name is?
 2 Sf: V.
 3 IN: V., and yours?
 4 Se: M.
 5 IN: M.?

6 Se: M.
7 ((laugh))
8 IN: So, I'd like YOU to talk about something together for about
9 three minutes.
10 Sf: uh huh
11 IN: I'm just going to listen. I'd like you to
12 imagine that the headmaster of a school has invited some
13 people to come (.) and talk about their jobs. ((microphone))
14 (1.0) Here are the people who are going to come. FIRST, talk
15 to each other about what you think is GOOD and BAD about these
16 people's jobs. Then decide which three jobs would be most
17 interesting to hear about. You have only about three minutes
18 for this. So, don't worry if I stop you, and please SPEAK so
19 that I can hear you. All right?
20 Se: Ok.
21 (1.0)
22 Sf: First, I know ((laugh)) I don't know, I'd like uh: we have
23 to talk about the::(1.0) people or:: what I'd like to, to
24 do? I'd like, I have, I don't:: uh
25 Se: a, about the, the description .
26 IN: Yeah, the headmas-, the headmaster of a school has invited
27 some people to come and talk about their jobs.
28 Sf: [uh huh
29 IN: So, first, talk to each other about what you think is GOOD and
30 BAD about these people's job. Then decide which three jobs
31 would be most interesting to hear about.

início

análise

32 Sf: in.Sf Mm:: %all right% I think that to:, to be a nurse is not (.)
a
33 good idea. I wouldn't like to, to be a nurse because I don't
34 like eh::(.8) to see:: people suffering (.8), all right?
35 uh::(2 orações)
36 Se: in.Se you think engineer, no,
37 Sf: yeah!
38 Se: I think it's a:: interesting job, because, ah::(1.0) I mean,
39 (1.0) managing the (1.0) the works of:: buildings, buil-,
40 buildings a:nd ah (0.8) but he, he needs to (1.0) to have a
41 (1.0) knowledge to, to do it.(2 orações)
42 Sf: uh:: the (1.0) the other one is a:::
43 Se: ((Person))
44 Sf: uh:: they are cooks. I think it's a very interesting job
45 (.8)I would like to: become one of them.(laugh) The another
46 one is a::sc, (.5)uh, a scientist, I think, I think it's a very
47 interesting JOB %and% (1.), the other one is a:: (2 orações)
48 Se: but the, the disadvantage ((microphone))that you, you (.8) you
49 need to::(.8), I think you must to (.5) to go (.2)to the other
50 country, because in Brazil it's very difficult to (1.0) to
51 be: (1.0) scientist here (3 orações)
52 Sf: [yes, but I think that (.)
53 nowadays, it's (.5) I think it's a::(normal)%I think so%(1 or.)
54 Se: but our better scientists (0.8) are out.
55 Sf: The other one is a:: (0.5) I don't know how to say, a porter?
56 I don't know (.5) a::, I don't know how to say ((laugh))
57 Se: I, I

58 Sf: I don't know. I,I wouldn't like to be ((laugh)).
 59 Se: yeah!
 60 Sf: The other one is a: (.5)
 61 Se: but, but, uh, this, this kind of job is very (.8)/Se 1min
 62 (arising), it's (arising) in Brazil because it's a: (1.)
 63 is a one of things that deals with the tourism (2 orações)
 64 and (1.0) tourism is, is uh (1.0)[growing and increasing in
 65 Sf: [growing and increasing]
 66 Se: Brazil. It's a very interesting (.8) job
 67 (1.0)
 68 Sf: Ok, yeah? ((laugh))
 69 IN: Thank you. How well do schools prepare young people for work?
 70 Sf: Uh: (1.0)I don't think, the:y, they prepare/Sf 1min (.5) people
 71 for, for (.5) for jobs. (.8) I think that just specific
 72 (.5) cour-, courses, not to be in schools. (2 orações)
 73 Se: I think, we, we, we NEED to prepare (.2) more young, uh,
 74 young people to, to jobs, because (.5) in Brazil, you, eh
 75 (1.0) just, uh: just(like) people, just
 76 uh (.5) little people, uh, have the opportunity to: (.5)
 77 to do(.5), to study at a university , for example, a:nd, the
 78 UNIVERSITIES ARE ve-, very ACADEMIC studies. (2 orações)
 79 IN: How difficult is it for young people to find work in your
 80 country?
 81 Se: How?
 82 IN: How difficult (.2) is it for young people to find WORK in
 83 your country?
 84 Se: uh (1.0) they, they have, uh, very much (.8)/Se 2min.,uh a lot
 of
 85 difficulties because they are not prepared uh (.8) for, for
 86 the jobs (.5) and work in uh (.8) in the schools. (1 oração)

Sf

Tempo total: 1:10:70
 1.minuto: linha 70 ("prepare"): 140 palavras
 tempo restante: 16 palavras
 orações subordinadas: 7

Se

Tempo total: 02:10:60
 1.minuto: linha 61 ("very"): 84 palavras
 2.minuto: linha 84 ("much"): 86 palavras
 tempo restante: 19 palavras
 orações subordinadas: 10

4o. teste:

FCE (PARTES 3 E 4)
 LADO A
 DATA DA GRAVAÇÃO: 15/05/2004
 TEMPO DE GRAVAÇÃO: 5:21:75
 Candidatos: (Sc) e (Sd) (10:55:24)
 TRANSCRITO POR THAÍS
 DATA DA TRANSCRIÇÃO: 16/05/2004

1 IN: I'd like you to talk about something TOGETHER for about (.5)
 2 three minutes.(.8) I'm just going to listen.

3 Sc: yes
 4 IN: I'd like you to imagine that the headmaster of a school has
 5 invited some people to COME and talk about their jobs. Here
 6 are the people who are going to come. First, talk to each
 7 other what you think is GOOD and BAD about people's, these
 8 people's jobs. Then decide which three jobs would be most
 9 interesting to hear about. You have about three minutes for
 10 this. So, don't worry if I stop you, and please SPEAK so
 11 that I can hear you. All right?

-----início análise

12 Sc: **in.Sc** yeah! So I need to, to (.8), to talk about their professions?
 13 (.5) their jobs. So, well, the first ((he got the microphone))
 14 %can I start%?
 15 Sd: **in.Sd** Okay!
 16 Sc: Can I start?
 17 Sd: no, you don't have to: ((he didn't know what to do with the
 18 microphone))
 19 Sc: I don't have to:
 20 (1.0) ((the microphone was in Sc's hand))
 21 Sc: Oh! (1.0) uh (.2) 'cause I don't know it's, it's very (1.0)
 22 ((microphone)) (1 **oração**)
 23 well eh: (.8) The first one is a nurser (.8), as we see.
 24 (.8) a:nd (.2) I think, eh: (.5), well nurseries (.2)
 25 take care of people (1.0), yeah? I:N hospitals (.8), isn't it?
 26 Sd: It's a very hard work, yeah, they have to, need to (.5) uh
 27 ((microphone)) (.5) deal with sick people and it's very (.8),
 28 very hard because you have to maintain some kind of (1.0)
 29 happiness ((laugh)) in yourself, just for a (1.0) ((microphone))
 30 keep the work uh (.8). I think it's a very, a very beautiful,
 31 bu- ((microphone)) (2 **orações**)
 32 Sc: very demanding, a very demanding job because It's a lot of
 33 responsibility (1.0) that you have, and- (2 **orações**)
 34 Sd: And the second i:s either an engineer or an archit-, an
 35 architect. %I don't know, maybe % uh ((microphone)) (1.0) yeah!
 36 To be an architect because (.8) %he use explain the works that
 37 he gets for the engineer, and the engineer reads it%. Well (.8)
 38 they ((laugh)), they do, they deal with uh constructions /Sd **lmin**
 39 Sc: yeah and with buildings. (2 **orações**)
 40 Sd: Well, I don't like very much, spite of my father is an
 41 architect, but I (.2) I don't like too much
 42 Sc: [you don't like very much your
 43 father ?? ((laugh))
 44 Sd: No, ((laugh)) I don't like very much of the (0.8) this job. I, I
 45 know that is important, because, all jobs are. (2 **orações**)
 46 Sc: yeah.
 47 Sd: But, uh (1.0), but I don't know, it's just to: (.2) manage,
 48 uh, he's a manager of the (.), the constructions.
 49 Sc: yeah, I think uh (.5) the main problem of the engineering
 50 is that you have to (0.8) /Sc **lmin**, to deal with uh (0.8) uh,
 51 numbers and (0.8) vc (2 **orações**)
 52 Sd: [and a lot of people
 53 Sc: a:nd (0.8) and né (1.0), yeah
 54 Sd: business too
 55 Sc: and business too.
 56 Sd: yeah

57 Sc: another word to build a (1.0) a house uh much better, %I don't
 58 know% because [my,
 59 Sd: [project
 60 Sc: my sister has an office (.8) which uh (.5) they, they (1.0)
 61 %How can I say (.8) %What she does?% (2 orações)
 62 Sd: %she does design, she designs the projects%
 63 Sc: yeah! and she prepares [(house), projects for-
 64 Sd: [%I don't know%. And we didn't do
 65 everything that you-
 66 IN: thank you. Do you think it's useful for students to hear about
 67 people's jobs?
 68 Sc: yeah, I think it's very useful, it's very interesting. You
 69 mean in terms of uh practicing English? Practicing the
 70 second language? (1 oração)
 71 (1.0)
 72 Sc: No, no anyway, I think it's very interesting/Sc 2min when can
 73 you(.8) you(.8)when you learn about uh (.8) people and things
 74 () (2 orações)
 75 IN: How well do schools prepare young people for work?
 76 Sd: Uh, schools? (.5) I think schools (.2) do not prepare
 77 ((laugh)) uh (.5) children for her jobs in fact. Uh (.8)
 78 nowadays (.2) they try to, to show a little bit ABOUT the
 79 profession but I don't think they REALLYLY prepare./ Sd 2min
 (2 orações)

Sc

Tempo total: 2:09:84

1.minuto: linha 12 até linha 49 (.8)- 103 palavras

2.minuto: linha 49 ("to deal) até linha 71 ("interesting") - 77 palavras

tempo restante: 00:09:84 - 11 palavras

orações subordinadas: 10

Sd

Tempo total: 2:00:63

1.minuto: linha 15 até linha 37 ("constructions") - 97 palavras

2.minuto: linha 38 até linha 78 - 114 palavras

orações subordinadas: 8

5°. teste:

FCE (PARTES 3 E 4)

LADO A

DATA DA GRAVAÇÃO: 15/05/04

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 5:32:85

CANDIDATOS (Sg) e (Sh) 11:03:26

TRANSCRITO POR THAIS

DATA DA TRANSCRIÇÃO: 16/05/2004

1 IN: I'd like you to talk about something together for about three
 2 minutes.
 3 Sh: anything?
 4 IN: Oh no!
 5 Sh: (laugh)
 6 IN: I'm just going to listen. I'd like you to imagine that the
 7 headmaster of a school has invited some people to come and talk
 8 about their jobs.Here are the people who are going to come(1.0)
 9 First, talk to each other about what you think is GOOD and BAD
 10 about these people's jobs. Then decide which three jobs would

11 be most interesting to hear about. You have only about three
 12 minutes for this. So, don't worry if I stop you, and please
 13 SPEAK so that we can hear you. All right?
 14 Sg: me, and also to hear you?
 15 IN: about these pictures
 16 Sg: ah, ah, you hear me. Ok.

-----início
 análise

17 Sh: **Sh in.**OKay.(.2) The first is a nurse?
 18 Sg: yeah!
 19 Sh: Okay! ((laugh))
 20 Sg: **Sg in.**I think so!
 21 Sh: what do you think (.) it is? Do you think it's good to be a
 22 nurse?I'd like to be a nurse when I was a teenager.(laugh))(2or)
 23 Sg: I, I don't want to (.5), to treat with blood, this kind of
 24 goods
 25 Sh: you don't like it?
 26 Sg: No, no, no,
 27 Sh: I,I, don't like to be (.2)I'd, I would prefer to be a (0.5)
 28 doctor.
 29 Sg: a %doc-% yeah
 30 Sh: (laugh) BUT (.5) uh I think it's interesting. I'd like to: (.5)
 31 to hear her. (1 **oração**)
 32 Sg: yeah
 33 Sh: talking about the:: (.5) her profession.
 34 Sg: Eh, a cousin of mine said that (0.5) a nurse is a very
 35 suffering profession, because sometimes you are affected by the
 36 patients.(2 **orações**)
 37 Sh: ah (.) I know
 38 Sg: A:nd, and in his FIRST (.5) job he cried a lot because of a old
 39 lady that (he couldn't)(2 **oração**)
 40 Sh: I know, what about thi:s? What do you think?
 41 Sg: it's a pain-
 42 Sh: [PAINTER?
 43 Sg: yeah,
 44 Sh: I love-
 45 Sg: [DIFFERENT kind of painter, because (.5) paint, paint
 46 (.5) furniture? (1 **oração**)
 47 Sh: it's very-
 48 Sg: a room?
 49 Sh: so much colors
 50 Sg: (yeah, but, may-, maybe he's dead)
 51 Sh: ye:s, maybe. (.5) What is it?
 52 Sg: This is a, I think it's a:: (0,5) a nice profession.(.8) (1 or.)
 53 becau-
 54 Sh: Would you like to be a?
 55 Sg: [yeah, yeah
 56 Sh: [I don't know what it is (laugh)(1 **oração**)
 57 Sg: ah %I don't know% (1.0) I don't know.
 58 Sh: This is an engineer?
 59 Sg: engineer, yeah!
 60 Sh: I'd like to hear HIM (.5) also.
 61 Sg: yes, you
 62 Sh: I think it's very interesting to build houses a:nd (.2)
 63 buildings (1 **oração**)
 64 Sg: ah, I would like to HEAR this receptionist, it [ah-
 65 Sh: [the three I'd like to hear

66 is the nurse, the ENGINEER (0.5) and maybe (.) the painter. I
67 I don't know the name of this guy (laugh) [of this profession
68 Sg: [yeah, do you know
69 what is this?
70 Sh: I don't know,
71 Sg: I don't know
72 Sh: I don't know how to say this.
73 Sg: because he talks with people from (0.5), many countries. (1 or.)
74 Sh: yes
75 Sg: a very cultural job
76 Sh: It would be good to us.
77 Sg: And this is a terrible profession.
78 Sh: What is it?
79 Sg: it's a kind of: (0,5) lottery. eh
80 Sh: ah!!
81 Sg: lottery office.
82 Sh: She works with money?
83 Sg: yeah, money, she pays bills, taxes, and it's a very mechanical
84 work
85 Sh: [and also
86 Sg: [this is a very-
87 Sh: [also, requires very, uh (.5) responsibility
88 Sg: yeah, and this one also, it's (.8) it's a kind of chemistry,
89 scientist/Sg lmin.
90 Sh: yes
91 Sg: chemis-
92 Sh: chemistry. Ah!! And what about this, hhh?
93 Sg: this is a (.5)
94 Sh: a cooker?
95 Sg: ah, yeah
96 Sh: ((laugh))
97 Sg: yeah! a standard, a cooker, it's from a (.5)rich hotel
98 Sh: yes
99 Sg: (here this guy, there's a responsibility
100 Sh: I'm hungry Sh lmin, I'd like to, to () (laugh) He working. What
101 else ((breath))
102 IN: that's enough, so,How well do schools prepare young people for
103 work, R.?
104 Sg: Very terribly. Here in Brazil (.8) I (.5), I had any support,
105 hadn't any support in my(.5)childhood. Just when I was a: (.2)
106 TEENA:GER, but even being in this course, I didn't have any
107 support for the career. They just taught how to (.8) to be a
108 mechanical, mechanic, but (.8) I didn't have a support to
109 what was bad, what I used to have in my career. Then, I
110 quit and then I started this course. (3 orações)
111 IN: How important is it to be happy in your job?
112 Sh: I think it's very, very important, because I, I'm not happy
113 with my, my uh, at my job. I (0.5) work just because: I NEED.
114 I'd like to be a professor. I, I'm not yet, but (.2) I'm
115 studying to be. I think I will be (0.8) so much (0.5) happy
116 when I be, when I am a (.) professor. ((laugh)) Now I'm a:
117 sales:woman? I don't like my job. (5 orações)

Sg:

Tempo total: 1:45:95

1.minuto: linha 20 até linha 89 ("scientist")- 178 palavras

tempo restante: 00:45:95 -
 orações subordinadas: 10

94 palavras

Sh:

Tempo total: 1:40:94

1.minuto: linha 17 até linha 100 "I'm hungry" - 199 palavras

tempo restante: 00:40:94

80 palavras

orações subordinadas: 10

6°. teste

FCE (PARTES 3 E 4)

LADO A (FITA CASSETE 2)

DATA DA GRAVAÇÃO: 22/05/2004

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 5:31:78

CANDIDATO: (individual)- **Sd**

DATA DA TRANSCRIÇÃO: 24/05/04

TRANSCRITO POR THAÍS

1 IN: Now, I'd like you to talk about something with ME (.5)
 2 Sd: Ok
 3 IN: for about three minutes. So, a friend is going to visit, uh
 4 is going to travel around the world for six months.(.8) Here
 5 are some of the things he might have problems with.
 6 Sd: ok
 7 IN: First, talk to ME about the problems he might have. Then
 8 decide what he or she could do to avoid these problems. You
 9 have only three minutes, Ok? So, don't worry if I stop you,
 10 and please SPEAK so that I can HEAR you. All right?

-----início
 análise

11 Sd: **in.**Ok (1.0) So (.8) uh, one thing uh eh ((microphone))%Oh! My
 12 God%, suppose that is a he ((laugh)) uh (.5) uh may have
 13 problem is uh the FOOD, because you know, the person don't
 14 eat uh (.8) all kinds of food, they are a little bit (.8)
 15 how can I say, be a polite thing ((laugh)) to say uh (.2) a
 16 person is a little bit uh (1.0) uh %how can I say% uh(.5)
 17 he, he, he, we find that he don't eat a lot of things, he
 18 doesn't eat a lot of thing, so (.2) I think uh (.) he's gonna
 19 be (.8) he's gonna have a lot of problems (.2) with the food.
 20 (.2) What do you think, then? (4 orações)
 21 IN: I think it's true. Because food is one of the biggest problem
 22 when you TRAVEL. SPECIALLY when (.) you go to a foreign
 23 country.
 24 Sd: Exactly (.5) a:nd uh depend on the country you have(.)spices
 25 different then (.2) and you have, uh, you have even/**Sd lmin** uh
 26 stomach problems
 27 IN: because of food.
 28 Sd: yeah uh(.5) is a, is a tropical country so probably he's
 29 gonna have to: yeah took some [vaccines to the (.5) bugs and
 30 IN: [vaccines ,yeah it should be]
 31 Sd: (.5) bees that (.8) that the person can (.2) can (.5) catch.
 32 IN: yeah! And what do you think about the telephone? (**1 oração**)
 33 Sd: The telephone (.5) yeah.
 34 IN: Don't you think it's a little complicated?

35 Sd: Yeah, I, I (.8) I don't think so because uh in uh in (native)
36 (1.0) in most of the: countries they have that uh (1.0)
37 telephonist (0.8) service yes? (1 oração)
38 IN: yeah
39 Sd: I, I think (0.5) they will not, he'll, he will not be (0.5)
40 this is not be a problem because JUST (.2) you ask uh for
41 help ((laugh)) Oh! We have to speak (.5) if someone (2 orações)
42 IN: in some countries (0.5) specially in Europe(.)there is a (.5)
43 so many numbers that you can dial, specially depending on the
44 country, and you talk to EMBRATEL or something like this. So
45 if
46 you need - ((laugh))
47 Sd: [oh! it's yeah I, I thought that there was (.2) this
48 (wail) /Sd 2 min./(.5) I saw in the movies that way. So I
49 think it's very useful.((laugh))(2 orações)
50 IN: Anything else? What do you think? A road in the dark
51 Sd: I don't know. Mm.
52 IN: Maybe
53 (0.5)
54 Sd: The money, because money[is ALWAYS a problem when you travel
55 IN: [Oh yes] (2 orações)
56 Sd: in traveling (.5) because uh (.8) Well, I don't know how
57 much(.5)how long (.5) in fact (.2) you will (.) STAY (1.0)
58 abroad so (.2) my need is very (.5) %hard% (1 oração)
59 IN: I agree with you. Money a problem specially if you have to
60 change it sometimes you LOSE money
61 Sd: [exactly((laugh))I-, if you are
62 not aware of (.) how much uh cotation,(1 oração)
63 IN: yeah that's right, sometimes it happens. Anything that you
64 Sd: I don't know.
65 IN: this book. I don't think it's a good one.
66 Sd: it's a so (.) unnatural way of (.) speaking
67 IN: yeah
68 Sd: because you, you, you uh (.5) you took this book(.2)and then,
69 you gonna, when you have to use (.8)%it's a very (.2) hard
70 problem because uh (.5) it's so unnatural and (.5) uh and
71 and you have to use your hands, and you have to [use/Sd 3min
72 IN: (3 orações) [yeah it's true,
73 IN: ok, thank you.((paper)). So, have you ever had PROBLEMS like
74 these on holiday?
75 Sd: Oh (.2) uh, I never(.5) I never travel abroad. (.)Just, eh,
76 just here (.) no we never had because (.2)it's all (.5)Brazil
77 it's, I have, I can handle it. (1 oração)
78 IN: Do you think it's a good idea to go traveling for six months?
79 Sd: Oh!! ((laugh)) Well it's a dream. ((laugh)) But I don't know.
80 (.5) uh (.5) six months maybe (.5) can be (.5) can be boring
81 (.2) if you go, if you went just for one place. (.8) Bu:t if,
82 if you gonna spend (.5) uh traveling uh (.2) around Europe,
83 for example, six months can be a nice and () tour.(2 orações)
84 IN: Tha:t's ok. Thank you very much. Just another thing.

Sd

Tempo total: 3:45:24

1.minuto: linha 11 até linha 25 "even" - 116 palavras

2.minuto: linha 26 até linha 47 "(wail)"- 98 palavras

3.minuto: linha 47 até linha 70 "use" - 113 palavras

tempo restante: 00:45:24
 orações subordinadas: 20

- 75 palavras

7°. TESTE:

FCE (PARTES 3 E 4)

LADO 1 - FITA CASSETE N.2

DATA DA GRAVAÇÃO: 22/05/04

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 5:04:59

CANDIDATOS: (Sj) E (Si) (par)

TRANSCRITO POR THAÍS

DATA DA TRANSCRIÇÃO: 24/05/04

1 IN: First, what's your name, please?
 2 Sj: G.
 3 IN: G.
 4 Sj: "G" (and spelled the name)
 5 IN: ((laugh))I think I'lll.
 6 Sj: and the "y" "c" "y".
 7 IN: It's a very different name.
 8 ((microphone)) ((laugh))
 9 Sj: A bit difficult.
 10 IN: yeah and I'm nervous because-. And yours?
 11 Si: P.
 12 IN: P. Ok
 13 Sj: I have problems with my name.((laugh))
 14 IN: My name is Thaís, Ok?
 15 Sj: [ok
 16 Si: [Ok]
 17 IN: So, I like you to talk about something together for about
 18 three minutes.
 19 Sj: Ok.
 20 IN: I'm just going to listen to you. I'd like to imagine
 21 that the headmaster of a school has invited some people to
 22 COME and talk about their jobs. Here(.) are the people who
 23 are
 24 going to come(.8). First, talk to each other about what you
 25 think is GOOD and BAD about these people's jobs. Then decide
 26 which three jobs would be most interesting to hear about (.5)
 27 You have about three minutes for this. So, don't worry if I
 stop you, and please SPEAK so that I can hear you. All right?
 -----início análise
 28 Si: **Si in**/Here we have uh(.2)I think it's a: (.5) nurse [or a doctor.
 29 Sj: (1 oração) [uh huh
 30 Si: And (.8) what else, I don't know((laugh)) He's an engineer?
 31 Sj: **sj in**/I think he's uh, maybe an architect. (1 oração)
 32 Si: %yes% (.5) a:nd (.5) cookers?(.8) this one is
 33 Sj: maybe a scientist
 34 Si: %yeah (I saw and this)% (.8)a cashier?
 35 Sj: uh huh
 36 Si: a cashier, an artist, and a ((laugh)) a bank career((laugh)).
 37 (.5) uh And.
 38 (1.0)
 39 IN: talk to each other about what you think is good and bad about
 40 these people's job.Then decide which three jobs would be most
 41 interesting to hear about.
 42 Sj: Mm. I think this uh, I think uh , being a nurse (.2) is

43 something uh difficult, because you need to be very
 44 responsible. (2 orações)
 45 Si: and you have so many people you have to take care about (1 or.)
 46 Sj: but I think it's good to help people. (1 oração)
 47 Si: yeah
 48 Sj: It's interesting to help people (0.8) and uh (.5) I, I would
 49 love to work (.5) uh in, at a (.5) I would love to work in a
 50 kitchen because I love cooking ((laugh)) (1 oração)
 51 Si: yeah me too
 52 ((microphone))
 53 Si: yeah, like a nurse, you a-, also have responsibility
 54 Sj: [yeah
 55 Si: because you have to make a(.) good [food and(.) take care about
 56 Sj: [uh huh (1 oração)
 57 Si: (.8) uh cleaning
 58 Sj: uh huh, yeah
 59 Si: the kitchen (.5) and, but it's good because you can (.5) get, get
 60 help[and (1 oração)
 61 Sj: [uh huh
 62 Si: happy /Si 1 min. ((laugh))
 63 Sj: uh this one I think it's(.) difficult, because u::h I think
 64 it's (.8) it's hard (.) to construct houses and buildings and
 65 (.8) I think it's (.2) it can be difficult. This one here
 66 I think (.) it's easy ((laugh)) (4 orações)
 67 Si: yeah maybe. You have a (.2) very heavy bag. %I don't know-
 68 IN: Thank you. Do you think it's USEFUL for students to hear
 69 about people's jobs?
 70 Sj: Yes, I do. Because some students here in the university uh
 71 many students are trying to: (.5) before uh entering the
 72 university, many students are trying to(.) choose eh what they
 73 want to do in the future/Sj 1 min. and I think it's quite useful
 74 to:(.) hear about the profession because you can decide what
 75 you want(.) to do and right (5 orações)
 76 IN: Mm, how well do schools prepare young people for work?
 77 Si: I, actually, I think they uh, eh, don't prepare students
 78 for, for work, and (.5) for life. Maybe (.2) uh they only: give
 79 tips (.2) and for knowledge (.8) uh general knowledge (.2) and
 80 students usually eh go (.2) eh start to think about what they
 81 gonna do and (.5) eh start about (.2) eh careers when they
 82 are finishing the high school (3 orações)
 83 IN: All right, thank you.

Si

Tempo total: 1:43:57

1.minuto: linha 28 até linha 62 "happy" - 95 palavras

tempo restante: 00:43:57 - 59 palavras

orações subordinadas: 7

Sj

Tempo total: 01:09:81

1.minuto: linha 31 até linha 73 "future" - 144 palavras

tempo restante: 00:09:81 - 23 palavras

orações subordinadas: 14

FCE 9 (PARTES 3 E 4)
 LADO A - FITA CASSETE N. 2
 DATA DA GRAVAÇÃO: 22/05/04
 TEMPO DE GRAVAÇÃO:4:30:40
 CANDIDATO : Sj
 TRANSCRITO POR THAÍS
 DATA DA TRANSCRIÇÃO: 24/05/04

1 IN: So G., here ,I'd like you now to talk with me? Ok
 2 Sj: Ok
 3 IN: for about three minutes. A friend is going to travel around
 4 the world (.2) for six months.(.8)Here are some of the things
 5 he might have problems with(.5)First((arranging the paper))ok?
 6 Sj: uh huh
 7 IN: FIRST,talk to me about the problems he might have. Then decide
 8 what he could do to avoid these problems. You have only about
 9 problems. You have only about three minutes, so, don't worry
 10 if I stop you, and please speak so I, I can hear you. All
 11 right?

-----início
 análise

12 Sj: inI think my friend (.2) maybe(.5)he's goin-, he or she is uh
 13 is going to have problems with (.5) uh MEALS (.5) in different
 14 countries. Uh (.5) but I think, it's uh (.5) if he or she
 15 coulda, eh could uh (.2) uh how can I say could (.2) uh
 16 (.5) if he or she wants to know different cultures uh (.)
 17 he or she needs to be prepared (.2)for different meals and uh
 18 prepared to EAT different things around the world. So I think
 19 it's not really a problem which he o sh-,he or she is going to
 20 have a problem if (.5) he or she is not uh used to:: uh expe-
 21 uh to experiencing (.) new things.(4 orações)
 22 IN: yeah. And there is another thing. Usually in countries there
 23 is always, always there is a McDonalds ((laugh))
 24 Sj: Yes,McDonalds I think can solve many problems and uh(.5) maybe
 25 wea-, weather. Weather can be a problem. But I don't think
 26 there's a solution for it (.) because you can/1min uh(.2) you
 27 can't uh predict if it's going to rain in a city like Cur-,
 28 Curitiba, for example, you can't predict if it's going to rain
 29 it's going to be uh a sunny day.You:: leave your house full of
 30 clothes and in the streets you start to(.2) take them off (.2)
 31 but I think (.5)it's quite difficult to predict weather. It
 32 can re-, it can be a problem but it's not so a(.2), it's not a
 33 (.2)a BIG problem. And money can be a problem also, because
 34 different countries have different uh (.5) monetary systems.
 35 IN: yeah. I agree with you (7 orações)
 36 Sj: it, it can really be a problem because uh (.8) I know people
 37 who went to:(.2), who went abroad (.2)and faced some problems
 38 with money and(.5)with the, the, the equivalent (sort). (.5)
 39 Our (.2) uh our (1.) our coin moeda/ 2min. (2 orações)
 40 IN: yes, yes.
 41 Sj: our coin and the coin that(.2)was us-, that was used outside
 42 the country.(1 oração)
 43 IN: Yes, the others are, I agree with you, this one here is not
 44 the problem maybe, maybe because if you talk about England
 45 Sj: uh huh
 46 IN: telephone. You can take a-. That's ok
 47 Sj: ((laugh))

48 IN: and the others? Phrase book? No. Only if you carry a phrase
 49 book like this.
 50 Sj: uh huh, uh huh.
 51 IN: that's right. And, thank you. ((paper)) have you ever had
 52 problems like these on holiday?
 53 Sj: On holiday? Like these ones?
 54 IN: yes. These ones.
 55 Sj: I had problems with uh weather mm once that I went to
 56 Balneário Camboriu: and I took an insolation because it was
 57 extremely hot, it was FORTY (.) forty degrees of hot and I
 58 almost died.((laugh)) My God! I have, I took an insolation
 59 but (.2) when I went to the BEACH last Carnival I didn't have
 60 problems(.)it was hot, but I didn't have problems with weather
 61 % and (.5) (3 orações)
 62 IN: right. Do you think it's a good idea to go traveling for SIX
 63 months?
 64 Sj: If you: are rich (.5) ((laugh)) you don't need to, if you don't
 65 need to work and if you don't need to study, to keep yourself
 66 in
 67 life. I think it's a: (.8) I think it's a good idea because
 68 CAN do that. I fell, I feel like doing that but I CAN'T
 69 because I study and I work, it's impossible. But if I was
 70 rich/3min., if I (.2) uh, won in the lo-, if I won in the
 71 lottery maybe ((laugh)) I would do that ((laugh)) (8 orações)
 IN: Ok. Great.

Sj:

Tempo total: 03:06:29

1.minuto: linha 12 até linha 26 "can" - 124 palavras

2.minuto: linha 26 até linha 39 "moeda" - 128 palavras

3.minuto: linha 41 até linha 69 "rich" - 145 palavras

tempo restante: 00:06:29 - 16 palavras

orações subordinadas: 25

9°. TESTE

FCE (PARTES 3 E 4)

LADO A DA 2^A. FITA CASSETE

DATA DE GRAVAÇÃO: 22/05/04

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 4:12:91

CANDIDATO: **Si**

TRANSCRITO POR THAÍS

DATA DA TRANSCRIÇÃO: 25/05/04

1 IN: So, what will we do now? I'd like you to talk, to talk to ME
 2 Ok. I'd like you to talk something for about three minutes
 3 again. A FRIEND is going to travel around the world for six
 4 months. Here are some of the things he might have problems
 5 with. First, talk to me about the problems he might have.
 6 Then decide what he could do to avoid these problems. You
 7 have again three minutes for this and don't worry if I stop
 8 you, all right?

-----início
 análise

9 Si: in. uh, I think the first thing uh the first he have to worry
 10 about is about money. (1 oração)

- 11 IN: All right. I agree with you.
- 12 Si: eh. They have to plan uh really careful about the (.5) the
13 places(.5)they're going to vis-, to go(.2) A:nd (.8)then they
14 have uh, (.5) (when it's over) she has to (1.0) to think about
15 the weather ((microphone))or the places to go to (.5) to go
16 (.8) a:nd the food also if she is fa-, familiar with the food
17 and (.8) uh (1.0) the (.8) I think the (.5) communication
18 and uh the (.5)the traffic in the city when you trip.
- 19 IN: All right, right. What's about traffic?(4 **orações**)
- 20 Si: if it's a big city or a small city and if have much/1 min.
21 pollution, much people.(2 **orações**)
- 22 IN: And here are maybe, if you are in a another country,
23 for example, in England. Then it's a ((laugh)) PROBLEM.
- 24 Si: oh! Yeah!
- 25 IN: For us it's a problem.
- 26 Si: Yeah. And uh(.5) if the person go to, go to ah uh, (1.) uh
27 to a (.5) c-, countryside.(1.0)If there are many bugs and(2**or.**)
- 28 IN: Oh yeah, the insects so you're talking about the countryside.
- 29 Si: Yeah. And have to pay attention to this %things% and about,
30 about the language if, if eh(.2)the person is going to go(.)
31 to a(.2) foreign country (.) and they have to (.2) have a
32 little knowledge about the language or maybe a person who(.5)
33 to go trip with her and (.2) know about, knows about it
34 ((laugh))(2 **orações**)
- 35 IN: Thank you. Mm What's the most interesting journey you've
36 ever made?
- 37 Si: I ever made(.8).Well,I think it's a little silly but((laugh))
38 when I was young I went to Paraguay and it was really a
39 journey for me.(2 **orações**)
- 40 IN: Okay
- 41 Si: And I(.8)we:, we/2min left here at about ten o'clock or eleven
42 o'clock %in the night% (.2) a:nd (.8) we: got there (.5)
43 in the morning, early in the morning (.2)and it was really
44 funny for me, because I was little, I was a child then (0.8)
45 I, I liked (.2)the, the tour, then the people (.8)%uh% going
46 (.8) all, all the, the places. It was funny.(1 **oração**)
- 47 IN: Uh, have you ever had problems like THESE on holiday?
- 48 Si: %On holiday?%(.) No: (.8) No, I, I don't (.2) remember any
49 problems (.2) eh because I, I never went (.5) abroad and for
50 many (.2), for many days and I think I never have (2 **orações**)
- 51 IN: That's right. Thank you very much.

Si

Tempo total: 02: 57:44

1.minuto: linha 9 até linha 20 "much" - 96 palavras

2.minuto: linha 21 até linha 41 "we" - 108 palavras

tempo restante: 00:57:44 - 85 palavras

orações subordinadas: 16

10°. teste

FCE(PARTES 3 E 4)

LADO A

DATA DA GRAVAÇÃO: 29/05/04

TEMPO DE GRAVAÇÃO

CANDIDATO: **Sf**

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 5:09:00
 TRANSCRITO POR THAIS
 DATA DA TRANSCRIÇÃO: 30/05/04

1 IN: Now, I'd like you to talk about(.)something with me for about
 2 three minutes.
 3 Sf: uh huh
 4 IN: A FRIEND is going to travel around the world(.)for six months.
 5 Here (.5) are some of the things he might have problems with.
 6 ((paper)). First, talk to me about the problems he might have.
 7 Then decide what he could do to avoid these problems. You have
 8 about three minutes for this. So, don't worry if I stop you,
 9 and please speak so that I can hear you. All right?
 10 Sf: All right. mm (1.0). My friend is traveling to: (.5) another
 11 place (.) and I want to give some (.5) advice to him.
 12 IN: Ok, it could be, or (.8) here, he is going to travel around
 the
 13 world, OK, and here are some of the things he might have
 14 problems with.

-----início análise

15 Sf: in. uh huh, all right. Mm (.1) In the first picture (.5) I (.1)
 16 uh it's dark a:nd (.5) it must be, maybe, it must be dangerous
 17 to go out uh (.5) during the night and it's expected to (.5),
 18 to be at home (.) or at the HOtel (.2) and then (.5) do
 19 something uh when the:, the sun (.5) (like, Like) ((laugh)) Okay?
 20 I DON'T KNOW what mean the picture but. Okay uh and also that
 21 uh he must uh be careful with the things to eat (.) because
 22 (.2) uh for example, if he's going to, to (.2) to India, for
 23 [example, (.5) (5 orações)
 24 IN: [uh huh]
 25 Sf: Uh they will have problems with the, the food, because
 26 it's very different form of food, you know? (.2) (1 oração)
 27 IN: okay
 28 Sf: Maybe he will have some problems./1 min.(.8) Also about the:
 29 (1.0) the, about the (.8)
 30 IN: maybe the insects?
 31 Sf: yeah, the insect. Maybe he could have a (.5) %I don't know%,
 32 because he (.5) an injection? To prevent some- (1 oração)
 33 IN: I think it's a vaccine.
 34 Sf: Vaccine? I don't know
 35 IN: Yeah.
 36 Sf: Maybe I never used this word uh take some vaccine to prevent
 37 f-, from some (.5) uh sickness of the insects or some
 38 IN: diseases
 39 Sf: diseases, yeah. (.5) uh about the money, uh (.8) it's nice
 40 that (.5) he knows (.2) which kind of money they use in each
 41 place[and when. (1 oração)
 42 IN: [right [yeah]
 43 Sf: if he's able to(.8) to, to a (.5)%how can I say% to (1.0) to
 44 prevent from/2 min.some (.8) uh(.8) to, to(1.)he uh, he can get
 45 uh (.8) I don't know how to say,
 46 IN: It's about , because when you go to a country there is
 47 different money
 48 Sf: yeah
 49 IN: you're talking about (.) changing the: -
 50 Sf: the, the money for, yes. To prevent from (.5) oh when he, he's
 51 going to change the money (.2) to trav-, the right uh(.8) uh

52 (.5) sum? (.5) the right uh [I mean (1 oração)
 53 IN: [All right, the problem is that he
 54 can lose money or something about this?
 55 Sf: yeah. Something like that. OK (.5) And Ah!. It's very nice to
 56 have a BOOK (.2) that he(.),if h-,he have some problems (.) in
 57 communicate with (.) people(.2), he can use thi:s phrase
 58 book, for example, to, to communicate % with ()%(1 oração)
 59 IN: Do you think it works?
 60 Sf: uh, I don't know because(.8) I never used(.)a book like that.
 61 I lived some time in(.2),in EUROPE (.) but I never used a book
 62 (.)like that. I don't know if it((laugh))is going to, to (.5)
 63 work or not, but- (2 orações)
 64 IN: All right. Thank you.((she was leaving)).Just a minute please.
 65 Sf: all right. Ok ((laugh))
 66 IN: uh. Have you ever had problems like these (.) on holiday?
 67 Sf: uh.(1.0) Well/3 min I had some problems with communication when
 68 I lived in London for some time (.2) you know, and, but people
 69 there are so: amazing, you know, they want to help you all the
 70 time. If, for example, you uh you are a little bit lost (.),
 71 they know that, they perceive that and then (.2) they try to
 72 help you all the time. They are very nice.(2 orações)
 73 IN: and if you go, if you go, if you could go traveling for six
 74 months, who would you take with you?
 75 Sf: ((laugh))Oh my god (.8) maybe my (.5) not my mother, because
 76 she's (.) a little bit old for traveling oh maybe my sister.
 77 I think my sister or my nephew. Yeah?(2 orações)
 78 IN: All right, thank you.

Sf:

Tempo total: 03:39:94

1.minuto: linha 15 até linha 28 "problems" - 105 palavras

2.minuto: linha 28 até linha 44 "from" - 82 palavras

3.minuto: linha 44 até linha 67 "well" - 120 palavras

tempo restante: 00:39:94 - 89 palavras

orações subordinadas: 16

11°. teste

FCE (PARTES 3 E 4)

LADO A FITA N.3

DATA DA GRAVAÇÃO: 29/05/04

CANDIDATO: Sh

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 4:24:66

TRANSCRITO POR THAÍS

DATA DA TRANSCRIÇÃO: 30/05/04

1 IN: I'd like you to talk about something with me for about three
 2 minutes.
 3 Sh: all right
 4 IN: A friend is going to travel around the world for six months.
 5 Here are some of the THINGS he might have problems with.
 6 ((paper))First, talk to me about the problems he might have.
 7 Then decide what he could do to avoid these problems. You have
 8 about three minutes for this. And don't worry if I stop you,
 9 and please speak so that I can hear you. All right?

-----início
 análise

10 Sh: in.I think (.) he might(.) have problems with money ((laugh)).

11 IN: uh huh (1 oração)

12 Sh: I think he MUST have some uh good amount of money to spend

13 there. (.5) Uh I believe he might have problems with the

14 change of the, the weather. (2 orações)

15 IN: All right!

16 Sh: because here in Brazil we have (.) tropical weather and %when%

17 if he or she goes to the United States (.2) he might have the

18 snow. (2 orações)

19 IN: yeah, but depending (.) on the season.

20 Sh: Yeah, Okay, I think about the, the, the winter.((laugh))

21 IN: All right.

22 Sh: Mm. Also the change of FOOD (.) is important.<He or she must>

23 uh (.8) think first what kind of food he, he will find there to

24 (.2) have a (look) (.5), to be prepared to the change of food

25 (.5) uh I, I don't know what you mean, the city?/1 min.(2 orações)

26 IN: maybe they are talking about the (.2) night? Ok?

27 Sh: ah yeah. The bars, the restaurants. I think everybody should

28 uh %how can I say% should (.5) search for information of the

29 city he pretend, intends to go first, before he goes there.

30 IN: uh huh (1 oração)

31 Sh: to (.8) to (.5) plan the, the travel uh What else? The (1.0)

32 ((laugh)) I think the, the diseases of the country are also

33 important. If you (1.0) if you take some va-, no,

34 IN: %vaccines%

35 Sh: vaccines first(.)is better. Also the traffic is important (.8)

36 uh what else? (.5)Phrase book. Yes. You (.5) uh most of all

37 should (.5)/2 min.uh know at least a little of the (.5) language

38 IN: all right. (2 orações)

39 Sh: first, right (.5) if not, you wouldn't be able to: (.5)

40 communicate there. (1 oração)

41 IN: all right!

42 Sh: Yeah, I think the traffic is important (1.0) uh the

43 communication with the (.) family also, telephone (.8)

44 I don't know ((laugh))(1 oração)

45 IN: All right, you're right. So that's enough. And Have you ever

46 had problems like these on holiday?

47 (1.0)

48 Sh: I think I didn't understand, on holiday? (1 oração)

49 IN: holiday. Have you ever had problems like THESE on holiday?

50 Sh: No, no, No I, I, ne-, I have never been outsi-, out, overseas

51 ((laugh))

52 IN: okay, overseas or abroad.

53 Sh: Yeah! Just here in Brazil.But if you talk also here in Brazil,

54 if you go to another state ((laugh)) if you go to another

55 state or(.)anything like that you should(.2)know the, the city

56 you are going (2 orações)

57 IN: Do you think it's a good idea to go traveling for six months?

58 Sh: I would like to go. I would like to go to (.5) Canada.

59 IN: mm!!

60 Sh: I would/3 min. like to visit there. At least six months to

61 practice English and also to study (.) another thing.

62 IN: Ok. %Thank you%

Sh

Tempo total: 3:10:46

1.minuto: linha 10 até linha 25 "city" - 110 palavras

2.minuto: linha 27 até linha 37 "should"- 75 palavras
 3.minuto: linha 37 até linha 60 "would" - 105 palavras
 tempo restante: 00:10:46 - 17 palavras
 orações subordinadas: 15

12°. TESTE

FCE (partes 3 e 4)

LADO A- FITA 3

DATA DA GRAVAÇÃO: 29/05/04

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 4:59:78

CANDIDATO: (Sg)

TRANSCRITO POR THAÍS

DATA DA TRANSCRIÇÃO: 30/05/04

1 Sg: Now it's alone.
 2 IN: Yeah, now it's alone. So uh, the tests are almost the same.
 3 I'd like you to talk something with ME for about three minutes
 4 Sg: ok
 5 IN: A friend is going to travel around the world for six months.
 6 Here are some of the, some of the things he might have
 7 problems with. ((paper))
 8 Sg: uh huh
 9 IN: First talk to me about the problems he might have. Then decide
 10 what he could do to AVOID these problems. You have about three
 11 minutes for this and don't worry if I stop you, Ok, and please
 12 so that I can hear you.
 13 Sg: uh huh (1.0)
 14 IN: so?

-----início
 análise

15 Sg: eh The first thing that I could notice is (.8) the weather.
 16 IN: Okay. (1 oração)
 17 Sg: it's complicated to go to a (.2) foreign country because
 18 sometimes you don't know the (.) cold or hot there. Sometimes
 19 you found out to (.8) to bring (.5) eh I, I never went but (.)
 20 I imagine this (1 oração)
 21 IN: Okay.
 22 Sg: because you bring warm clothes and the countries are cold or
 23 sometimes you search and then you go to the wrong (.) time. Or
 24 the seasons is finishing and you don't know (1 oração)
 25 IN: It happens
 26 Sg: yeah
 27 IN: and you have to buy (.) [something
 28 Sg: [and it's related with money
 29 IN: Okay.
 30 Sg: because if you are saving money to (.5) buy food or to (1.0)
 31 LIVE there and then you have to pay (.)for clothes and %this
 32 kind of things%(1 oração)
 33 IN: yeah, the clothes, the problems that when I, sometimes when I
 34 travel I always forget the (.5)to take a (.2) I don't know
 35 umbrella
 36 Sg: uh
 37 IN: and I always have to BUY another one ((laugh))
 38 Sg: and then, it's, it's %expensive%
 39 IN: Oh no, it depends on the place.
 40 Sg: yeah and it depends on the umbrella also ((laugh))

- 41 IN: yes, of course ((laugh))
 42 Sg: okay uh FOOD is always problematic/1 min. because the (.5) the
 43 kind of food here in Brazil is cheap and there(.)is expensive.
 44 A friend of mine went to Hollywood, he just stay eating
 45 sandwiches and (.8) uh sodas and (.8) French fries ((laugh))
 46 this kind of thing. Because if we like to(.5)to eat something
 47 (.8) SIMILAR (.5) with (.5) we have here in Brazil (.5) you
 48 spend(.2) I think a whole week.((laugh)) eh What used you(.5)
 49 are there (.8) I don't know (maybe this) I don't know (.5)
 50 because I never went there (.) but I think (.5) a big contrast
 51 between our habits (.) and theirs is terrible. But we are used
 52 to (.5) buy rice, beans, meat with a (.5) not a low price but
 53 (.5) for them is a low %price% (.8) uh (1.0)/2 min. telephone
 54 calls neither, I think (.5) **(5 orações)**
 55 IN: yes, I agree.
 56 Sg: Yes uh (.2) You have to measure ((laugh)) your time. Yeah
 57 IN: and sometimes it's really expensive.
 58 Sg: yeah
 59 IN: I think it's better to have a (.8) to call collect or with a
 60 card.
 61 Sg: Mm (.8) I think if you PLAN to travel (1.0) if you are patient
 62 sometimes you stay(.2)one year here (.2) plus to, to work more
 63 and to (.5) earn MORE money to go there and not suffer this
 64 kind of, of thing. **(2 orações)**
 65 IN: Ok. Have you ever had problems like these on holiday?
 66 Sg: yeah(1.0)Because (1.0) sometimes you go to a place and then in
 67 my lif-, you(.5)spend this (.5) amount of money every day. And
 68 then you go there, then you find a nice place and then you
 69 walk (.2) you find ah I don't know(.8)a nightclub and then you
 70 like it and then you spend a lot of money there (.5) and then
 71 you have (.8) few money to %this%./ 3 min. (1 oração)
 72 IN: Okay. Do you think it's a good idea to go traveling for six
 73 months?
 74 Sg: Yeah. I think so. If I would(.5)travel, I think I would travel
 75 for a, a long (.) period, because if you stay there(.5)a f, few
 76 time, a little time, and you like it(.8)then is complicated, I
 77 prefer to stay a lot of there and get bored instead of get
 78 bored because I needed %to go%(4 orações)
 79 IN: Okay. Very good.

Sg

Tempo total: 03:26:77

1.minuto: linha 15 até linha 42 "problematic" - 128 palavras

2.minuto: linha 42 até linha 53(1.0) - 110 palavras

3.minuto: linha 53 "telephone" até linha 71 "this" - 116 palavras

tempo restante: 00:26:77 - 56 palavras

orações subordinadas: 16

13°. teste

FCE (PARTES 3 E 4)

LADO A - 3^A FITA

DATA DA GRAVAÇÃO: 02/06/2004

TEMPO DE GRAVAÇÃO:5:26:00

CANDIDATO: **(Sa)**

HORÁRIO DA GRAVAÇÃO: 16:40

TRANSCRITO POR : Thaís

DATA DA TRANSCRIÇÃO: 03/06/2004

1 IN: I'd like you to talk about something with me for about three
 2 minutes. A friend is going to travel around the world (.) for
 3 six months. Here are some of the things he might have problems
 4 with.((paper)). First talk to me (.5) about the problems he
 5 might have. Then decide what he could do to avoid these
 6 problems. You have only about three minutes for this. So don't
 7 worry if I stop you and SPEAK so that I can hear you, all right?

 -início
 análise

8 Sa: All right. So ah (.8) ah well, some of the problems that maybe
 9 uh(.5) a person might face, you know, traveling abroad and not
 10 speaking a foreign language might be food, for example. Uh
 11 well, I really like to talk about food ((laugh)). So that I
 12 always speak food to talk about. Uh because (.) maybe most of
 13 the restaurants (.), you know, and you want to eat something
 14 different(.) and you don't, you don't acquaint with the language
 15 so uh >you really don't know to order< you know, uh (.2)
 16 something nice to eat, something different so (.2) uh for you
 17 <to (.) KNOW> <different things for that> food and things like
 18 that I think it would be (.) really useful an English course,
 19 for example, if you're traveling to an English speak country,
 20 speaking country. Uh language course, you know, to teach you
 21 how to (.2), to say, you know, different FOOD and things like
 22 that. Uh I did know that I remember with>(oh we discussed it)<
 23 but then, there/**1 min.** there are always, you know, different
 24 things for you to do when you are really hungry and don't know
 25 how to ask for food. But if you go to McDonalds, for example
 26 (.5) it's a, it's a good way, you know, for you to uh(.) get rid
 27 of the hungry, you know (pack) and: if you don't know how to (.)
 28 go, you don't, order, uh (.) a good food in a restaurant uh
 29 >then you could do that< a language course or (.) you could,
 30 you know, try another (.) thing (with the arms and things like
 31 that)% (8 orações)

32 IN: English course, like a Survival English-

33 Sa: yeah a basic English read to survival, something very practical
 34 because if you have to go abroad and you don't uh, then you
 35 have to do something fast.(.) Uh another problem might be the,
 36 the telephone thing because uh (.2) there, there is some codes
 37 for you to (.), you know, phone people from, uh you know, when
 38 you're abroad (.2) and if you are going to call your parents
 39 here in Brazil, so you have to use different codes (.) uh I, I
 40 do know that they have, they have a number where you can call
 41 them uh ,you know, thi, the operator (.) and they inform you
 42 everything you have to do/**2 min.** in order to (.) make a foreign
 43 call and things like that (.) it's a zero, oh uh oh, eight, oh,
 44 oh number it, it's a free call. So uh you just call them and
 45 they tell you everything you have to do (.5) if you happen to
 46 have to call someone (.) abroad and you are here in Brazil and
 47 you want to call someone abroad, they, they (.) they do that
 48 for you. So you just have to call them (.) and they will tell
 49 you everything, I think uh (.2) and also (.) money. Money
 50 will be (.) another problem (.) because of the currency, you
 51 know, the money currency, so (.) you, you really have to pay
 52 attention to, to these details, you know, related to money or:
 53 you might be () you know, when you're going to buy
 54 things and uh (.2) specially if it's uh like (.) if you go to:

- 55 turn your money like (.) if I would go travel abroad and I was
 56 going to use dollars, then reals and I really didn't know,
 57 because dollars I, I, the, the (.) the, the (.) dollars don't
 58 change, you know, they (15 orações)
 59 IN: the exchange rate
 60 Sa: yeah, the exchange rate is changing so I mean/3 min. it's
 61 important if are you aware,(.) you know, how much (.) change in
 62 every country in order not to spend too much. So(.) maybe, you
 63 know, talk to someone who understands about money, uh watch the
 64 news uh see the, the rates. I think that is something useful to
 65 do (4 orações)
 66 IN: Ok, that's enough. Great. So, have you ever had problems like
 67 these on holiday?
 68 Sa: Mm. Not really because I've never been abroad. So I, I never
 69 had. (1 oração)
 70 IN: And what about here?
 71 Sa: Oh, well not here because I have never been outside the state
 72 actually, Paraná State, so I have never had these kind of
 73 problems, you know, everything is like the same, money is the
 74 same, and phone, phone numbers are quite easy here in the
 75 State DDD also, very, pretty easy (1 oração)
 76 IN: And do you think it's a good idea to go traveling for six
 77 months?
 78 Sa: Yeah, I do think so. Well, I, I would like to do that, because
 79 it's a(.)different experience, you know, if you don't know any
 80 country if you have an opportunity to know another state,
 81 another place, another city it's something really interesting
 82 (.) because when you are in contact with uh different culture,
 83 you know, different food, different people, uh, different (.)
 84 sceneries, you know, it's really nice/4 min because you get a
 85 lot of different experience especially if you're going to
 86 travel on your own, you know, that's not my case, because I
 87 didn't travel on my own, with my parents, for example. Uh it'
 88 really nice uh not, not, if, if you go abroad not in terms of
 89 the language but mostly in terms of, of different cultures you
 90 learn a lot, I mean, be in contact with different things and,
 91 and you gotta be independent you have to do things on your
 92 own, I mean it's really good, I mean, in cultural aspect and
 93 things like that.
 94 IN: Okay, that's right. thank you. (9 orações)

Sa

Tempo total: 04:31:59

1.minuto: linha 8 até linha 23 "there" - 153 palavras

2.minuto: linha 23 até linha 42 "to do" - 196 palavras

3.minuto: linha 42 até linha 60 "I mean" - 187 palavras

4.minuto: linha 60 até linha 84 "Nice" - 178 palavras

tempo restante: 00:31:59 - 102 palavras

orações subordinadas: 38

14°. TESTE

FCE (PARTES 3 E 4)

LADO A - FITA 3

DATA DA GRAVAÇÃO: 04/06/04

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 5:11:85

CANDIDATO: Se

TRANSCRITO POR Thaís:

Data da transcrição: 07/06/04

1 Se: () Good to SPEAK today, but
 2 IN: [but there's no problem
 3 Se: [sometimes I, I can't to (1.0) to (.2) speak in English
 4 IN: No. Do you think it's huh because[today is Friday and you're
 5 tired?
 6 Se: [I'm tired]((laugh))
 7 IN: This is the problem. So, it's almost the same the other, Ok.
 8 I'd like you to talk about something with ME for about three
 9 minutes. Ok?
 10 Se: uh huh
 11 IN: A friend is going to travel around the world(.)for six months.
 12 Here are some of the THINGS he might have problems with. (.8)
 13 ((paper))
 14 Se: Okay.
 15 IN: First talk to me about the problems he might have. Then decide
 16 what he could do to AVOID these problems. Right? You have only
 17 three minutes for this and don't worry if I stop you-
 19 Se: I need to choose?
 20 IN: Yeah. You, uh A friend , Ok? A friend is going to travel for
 21 six months. Here are some of the problems he might have
 22 problems with. So, you are going to, you're going to talk
 23 about the problems he might have, then decide what he could do
 24 to avoid these problems. Ok? %Did you understand?%

-----início
 análise

25 Se:in Okay uh (1.0) A friend of mine have, ha-, has(.)problems with
 26 (.8) travel? (.2) because uh in the night (.8) eh (1.0) the
 27 streets are very un-,unlight and(.5)he couldn't eat (1.0) the
 28 food because eh it's not so: good for (.2) his (taste) and
 29 also (.5) he was a-,allergic (2 orações)
 30 IN: Okay
 31 Se: ah for uh (.8) many insects and (.5) then uh he spent a lot
 32 of (.2)/1 min. money (.2) on h-,his health.
 33 IN: All right. And problems with the money. Do you think that he
 34 is going to have some problems with the money while he is
 35 traveling?
 36 Se: No but, his, he, uh because of the allergy and (.) many uh
 37 troubles (.2) uh he, he spent many (.2) a lot of money
 38 IN: Okay. (1 oração)
 39 Se: uh to care (.5) his health.
 40 IN: All right.
 41 Se: Mm And (.8) I think
 42 IN: yeah? any other one?
 43 Se: and uh he, he didn't ((microphone)) know very well the
 44 language so ((laugh)) (1 oração)
 45 IN: Yeah, this is a real problem
 46 Se: Yes, uh so (.8) every- uh everywhere uh he needed to (.8) to
 47 (.5) to took his (.) phrase book.
 48 IN: uh huh
 49 Se: in order to, to talk (.2) with %someone% and (.8) uh (.5)he
 50 had/2 min. ((microphone)) problems with telephone (.5) to call
 51 ((microphone)) to, to call in telephone uh to his home (.)
 52 because uh in the (.) country uh he hav-, he has many

53 problems with the (.2) telephone lines.(2 orações)
 54 IN: uh huh
 55 Se: and uh (1.0) the traffic is (.5) uh very, very crowded.
 56 IN: Okay.
 57 Se: and uh (.2) in the uh by the end uh (.2) the: timing because
 58 it (va-, variate) a lot.(1 oração)
 59 IN: all right.
 60 Se: And how he, he could avoid these problems?
 61 IN: Yes, that's too much
 62 Se: Yeah?
 63 IN: That's enough. So, have you ever had problems like these on
 64 holiday?
 65 Se: yes(.2) many of them./3 min.
 66 IN: Many of them. And do you think it's a good idea to go
 67 traveling for six months?
 68 Se: I'd like to.((laugh)) because, eh I, I think the problem is
 69 that you, you never has (.5) uh never have enough money (.) to
 70 save six months.(1 oração)
 71 IN: ok. Thank you.
 72 ((microphone))

Se

Tempo total: 3:22:60

1.minuto: linha 25 até linha 32 (.2) - 49 palavras

2.minuto: linha 32 "money" até linha 50 "had" - 61 palavras

3.minuto: linha 50 "problems" até linha 65 "them" - 57 palavras

tempo restante: 00:22:60 - 24 palavra

orações subordinadas: 8

15°. teste

FCE (PARTES 3 E 4)

LADO A FITA 3

DATA DA GRAVAÇÃO: 04/06/04

CANDIDATO : **Sc**

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 6:42:32

HORÁRIO DA GRAVAÇÃO

TRANSCRITO POR THAÍS

DATA DA TRANSCRIÇÃO: 07/06/04

1 IN: So, it's almost the same situation than((microphone))the other
 2 but now you are alone.Ok? And (it's presented) another subject.
 3 Sc: uh
 4 IN: All right?
 5 Sc: Yeah.
 6 IN: So, I'd like you to talk((microphone)) about something (.) with
 7 me for about three minutes. Ok? A friend is going to travel
 8 around the world for six months, ok? Here are some of the
 9 things he might have problems with. ((paper))
 10 Sc: Mm. Yes, situations uh where they can (find) in their trips.
 11 IN: yeah. Uh, talk, first talk to me about the PROBLEMS he might
 12 have. Then decide what he could do to AVOID these problems.
 13 Sc: uh just one person.
 14 IN: yeah ((laugh)) it can be a friend, he or she. You have only
 15 about three minutes for this and don't worry if I stop you and
 16 SPEAK so I can hear you, ok? ((microphone))

-----início
análise

17 Sc: yeah(.8) Well(.5)the fir-,the first thing (.5)((microphone))to:
 18 (.5) to feel concerned about (.5) is money, because you: (.2)
 19 you have to, to, to (.8) you NEED (.) enough money to, to (.5)
 20 (whereas) to travel, not just to travel that to, to (.5) to buy
 21 things and to, to enjoy (.5) uh to (pay some food) (.)yeah?
 22 And so on. (.8) uh money is (.2) indispensable (1 oraçãõ)

23 IN: all right. I agree with you.

24 Sc: yeah and what else?(.2)Diseases depending on the place you are
 25 going, for example, if you stay in America, or going to Amazon
 26 uh there's a lot of uh (.5) ills (.2) can happen to, to(.2) Not
 27 just America, any, any person, who is not used to live in (.2)
 28 in uh forest(.2)/1 min.and so uh this kind of thing(.2)you need
 29 to, to (.8) %say "vacinar" ((showed a gesture with the hands))

30 IN: a vaccine, to take a vaccine (2 orações)

31 Sc: to take a vaccine, for example, uh this "malaria", malaria,
 32 IN: Ok, and there are other diseases too.

33 Sc: yeah, in Africa, for example, there are a lot of (.2) strange
 34 diseases there. And, uh (.5) well,> there's a problem of
 35 traffic too< If you want to ENJOY a days for example, and you,
 36 (.2) and you don't know uh (.2) the (.2) how this place it is
 37 (.5) uh the (.8) you: could not enjoy the, the trip (.2) 'cause
 38 you could eh (.5) be stuck in t-, in the traffic. (2 orações)
 39 ((laugh))
 40 yeah a traffic jam, for example.

41 IN: Yes, you're right, you [can get stuck in it
 42 Sc: [and just (only) I,I,I talked about
 43 problems.
 44 IN: yeah, you can, uh because these are some of the problems he
 45 might have and you can talk, uh (.2) you can DECIDE what he
 46 could do to avoid these problems.

47 Sc: Well, I think (.5) uh having a cellular phone decided in this
 48 case is a good idea because depending on the place you go (.2)
 49 there's not/2 min a call uh telephone. (2 orações)

50 IN: All right.

51 Sc: yeah (.2) uh eh this book is about the (.5), the expressions
 52 book? %I don't%

53 IN: Yeah it can be, for example about, they are talking about
 54 phrase book it remembers language. Problems that you can have
 55 % with the language%

56 Sc: oh yeah when you go to a (.) place, it's, I think it's, it's
 57 (.2) worthwhile you:, you CAN (.2) speak THAT language (.5)
 58 for the country you're going to (.5), yeah? (2 orações)

59 IN: Okay.

60 Sc: And.

61 IN: Anything else?

62 Sc: No, I think no. The weather for example, depending on the
 63 weather because (.5) if you go to India is not uh (.5) a
 64 weather, a lot of clothes for example. (1 oraçãõ)

65 IN: All right

66 Sc: It's a hot place

67 IN: Thank you. Have you ever had problems like these on holiday?

68 Sc: You mean when I, when I, when I travel uh for a place? I(.5)
 69 yeah %No, I don't know% (1.0). %It's hard% (.8)
 70 No, because I always/3 min. uh (.5) uh I'm the kind uh of person
 71 who plans the, the destine. Because when I, when we, when I

72 travel with my family (.8) uh we can have a strange habit(.) of
 73 uh carrying ice (.5) you know? (3 orações)
 74 IN: ((laugh))
 75 Sc: terrific (habit)
 76 IN: right
 77 Sc: I like this kind of thing (deal) with maps(.2)My father uh
 78 works with maps,so I,I like it. And I enjoy this kind of thing.
 79 So, I think if you need this kind of material, guides %and% so
 80 on uh (.5) the, the problems with this (.5) can (.5) you can
 81 face less problems than if you not uh consult this kind of
 82 material.(2 orações)
 83 IN: All right.
 84 Sc: yeah?
 85 IN: you're right And do you think it's a good idea to go traveling
 86 for six months?
 87 Sc: For six months? Oh (Christ) I'd enjoy a lot but I, I think to
 88 travel for a six months(.)you need a lot of money you:.(2)/4min
 89 sometimes you need a (.2)job (.8) yeah?(.5) eh Often (.5)when
 90 you: (.2) for example that (.5) that those people who (.8) who
 91 (.5) who (.2) travel (.2) apply (.2)interchange (globals) (.2)
 92 they got a job in the place (.2) so when they, they have a way
 93 to, to (.2) to keep (.2) uh themselves (.2) to, for example, if
 94 they want to travel to another place, they can (.5) or not,
 95 depending on the (.2) how much they earn. (4 orações)
 96 IN: and the place-
 97 Sc: yeah that if you don't, you don't have money, it becomes
 98 impossible (these trips). Sorry to interrupt you.(1 oração)
 99 IN: ((laugh)) yeah. It's a dream, but. Thank you very much.

Tempo total: 04:52:34 **Sc**

1.minuto:	linha 17 até linha 27 "Forest"(.2)	-	100	palavras
2.minuto:	linha 27 até linha 48 "there's not"	-	121	palavras
3.minuto:	linha 48 até linha 68 "always"	-	101	palavras
4.minuto:	linha 68 até linha 86 "you:."	-	122	palavra
tempo restante:	00:52:34	-	81	palavras
orações subordinadas: 20				

16°. teste

FCE (PARTES 3 E 4)

LADO A (FITA 3)

DATA DA GRAVAÇÃO: 09/06/04

TEMPO DE GRAVAÇÃO:05:01:28

CANDIDATO: **Sb**

TRANSCRITO POR THAÍS

DATA DA TRANSCRIÇÃO: 14/06/2004

1 IN: ((microphone))So (.8) I'd like you to talk about something for
 2 about (.2) three minutes okay, with me.
 3 Sb: Okay
 4 IN: A friend is going to travel around the world for six months.
 5 And here are some of the things he might have problems with.
 6 ((paper)) Right? ((microphone)) Uh(.2)first talk to me about
 7 the problems he might have(.)then decide what he could do to
 8 avoid these problems. You have only about three minutes for
 9 this and don't worry if I stop you, Okay? And SPEAK so that I
 10 can hear you, all right?

-----início análise

11 Sb: Okay (.5) mm if he is in a city that he <didn't know> (.) he
 12 had a map (.2) to go through the, the streets because uh (.8)
 13 because he can lost, can be lost in a country (.2) without a,
 14 a
 15 map. He have, he:, he have be careful with the, the, the, the
 16 food (.) because some food in another country or (another)
 17 place is different to others different (.2) a:nd(.5)the kind
 18 the, the, the, the things that they put in, in the food is
 19 different(.5). He has have to know something about the(.) the
 20 language of this p-, this country because there are some
 21 words that have different meanings in different places. Uh
 22 (.5) he have to know how uh the, the, the traffic works in,
 23 in the, in the city a:nd(.5)because/1 min.in uh he can lost if,
 24 if he is driving(.2)okay? eh, he had to, to take some money
 25 (.5)he have to have some money with him(.2)e:h (.5) the local
 26 money because uh (.5) he have to, to, to buy things (.) or
 27 buy food (.) uh (.2) he have to, to, to take with him a kind
 28 of a (.5) something to avoid the insects because some places
 29 there's eh he have to vacuum- (7 orações)
 30 IN: Mm it's a: vaccine
 31 Sb: vaccine. So for different diseases (.2) a:nd (.2) some people
 32 who's very, very careful take with him an umbrella. But is
 33 not necessary I guess, but uh(.5)some if((throat cleaning))if
 34 (.2) if, if he's going to a place(.)that rains a lot (.2) it
 35 it will be, it will be a (.) a good idea to have an umbrella.
 36 IN: Yeah. I always take ONE. (2 orações)
 37 Sb: ((laugh))
 38 IN: And I always need one.
 39 Sb: ((laugh))
 40 IN: When I don't TAKE(.)I need to buy one.((laugh)) Because it's
 41 Sb: [((laugh))yes!
 42 IN: always raining then.
 43 Sb: A:nd (.8)/2 min. eh it's a good idea to (.2) take with the pe-,
 44 th-, with him a, a, a <list of the num- with>, a lis-(.), a
 45 list with the numbers(.)of all the telephones tha:t (.5) the
 46 friends, of the: parents and a lot, because (.) sometimes (.)
 47 eh it's a good idea to, to, to (.) call for a friends and to
 48 say to a parents where you are.(2 orações)
 49 IN: Okay. It's true. And uh it's a good idea when you told me
 50 about this (.) list of things. I never did this. A list of
 51 friends[and persons and telephones [and so. I never did.
 52 Sb: [ah yeah [no!?
 53 IN: it's a good idea.
 54 Sb: ((laugh))
 55 IN: So, now tell me one thing. Have you ever had problems like
 56 these ((microphone)) on holiday?
 57 Sb: (.5)
 58 IN: On holiday?
 59 Sb: yeah
 60 IN: (.5) traveling?
 61 Sb: yeah. Like these?
 62 IN: uh (.8) Just raining ((laugh))Generally when I travel on an
 63 on holiday (.2) uh rains. (1 oração)
 64 IN: Ah, yes.
 65 Sb: eh, é, That's for me is a (.5) is a (there) because (.) eh
 66 uh jus- eh it's, it's a lotm , it happens a lot (.) in

66 summer. When I have som- holiday in summer I go to the beach
 67 %or ()% (.8) and rains. SO (.) I always despr- eh (.5)
 68 without an-, with anything to, to, to/3 min.to use for example
 70 (.2)I don't have a(.5)a, how to, to go out %because% of my car
 71 (.8) eh I do-, I, I don-, I, I, I'd like to drive with (.2)
 73 when it's raining. I don't have ((laugh)) umbrella or (.5)
 74 something like %that%. (4 orações)
 75 IN: And do you think it's a good idea to go traveling for six
 76 months?
 77 Sb: If we have money (.) %(it's a good idea)% (.5) All the travel
 78 is always a good idea (.) for me. I love travel. A:nd, but, if
 79 you have money (.) and you have (.) how to pay your bills (.5)
 80 IN: (2 orações) [%yes%]
 81 Sb: I think it's a good idea. ((laugh))
 82 IN: That's okay. Thank you.

Sb

Tempo total: 03:37:06

1.minuto: linha 11 até linha 22 "because" - 124 palavras

2.minuto: linha 22 até linha 42 "a:nd" - 118 palavras

3.minuto: linha 42 até linha 68 "to" - 119 palavras

tempo restante: 00:37:06 - 85 palavras

orações subordinadas: 18