

LIEKO SAKAMORI

A ATUAÇÃO DO ENTREVISTADOR NA INTERAÇÃO
FACE A FACE DO EXAME CELPE-BRAS

UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
2006

LIEKO SAKAMORI

A ATUAÇÃO DO ENTREVISTADOR NA INTERAÇÃO FACE A FACE DO EXAME CELPE-BRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora:
Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi
Scaramucci

UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
2006

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA:	
	T/UNICAMP
	Sa29a
V. _____	Ed. _____
TOMBO BC/	72166
PROC.	16.415-07
C <input type="checkbox"/>	D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	1,00
DATA	25/04/07
BIB-ID	409487

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Sakamori, Lieko.

A atuação do entrevistador na interação face a face do exame Celpe-bras / Lieko Sakamori. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Sa29a

Orientador : Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Exames Oraís - Confiabilidade, validade. 2. Entrevista de proficiência oral. 3. Entrevistadores - Atuação. 4. Exame Celpe-Bras. I. Scaramucci, Matilde Virgínia Ricardi. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Interviewer's performance in face to face interaction of Celpe-bras examination.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Oral assessments - Reliability, validity; Oral proficiency interview; Interviewers - Performance; Celpe-Bras examination.

Área de concentração: Língua estrangeira.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci (orientadora), Prof. Dr. Nelson Viana e Profa. Dra. Elza Taeko Doi.

Data da defesa: 19/09/2006.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

Dissertação defendida e aprovada, em 19 de setembro de 2006 pela banca
examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci – Orientadora

Prof. Dr. Nelson Viana

Profa. Dra. Elza Taeko Doi

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Leiko Sakamori

foi aprovada pela Comissão Julgadora em
19/09/2006.

Matilde Scaramucci

2007 18219

Aos meus pais, pelo incentivo e carinho.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Matilde, pela amizade, incentivo, ensinamentos e sugestões que me ajudaram a amadurecer profissionalmente.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana e à Profa. Dra. Elza Taeko Doi, pelas sugestões e direcionamentos durante o exame de qualificação.

Aos funcionários do IEL, pelo carinho e atenção.

À equipe do Celpe-Bras, pela atenção e colaboração sempre que precisei.

Aos participantes desta pesquisa, pela valiosa colaboração.

Aos meus pais, por me incentivarem a lutar pelos meus objetivos.

Às minhas irmãs, pelo apoio e carinho; em especial à minha irmã Akina, pelas análises estatísticas desta pesquisa.

Aos familiares e amigos, por sempre estarem ao meu lado.

RESUMO

A confiabilidade é um aspecto fundamental da avaliação. Um teste é considerado confiável quando não há variáveis que possam afetar a avaliação do desempenho do candidato. Elas podem estar relacionadas às condições de aplicação do teste, ou à atuação dos entrevistadores. No entanto, no caso das avaliações orais como as interações face a face, em que o candidato interage com o entrevistador, o controle da confiabilidade se torna mais difícil, já que as interações envolvem inúmeras variáveis. Para controlar essas variáveis, formam-se entrevistadores e elaboram-se procedimentos, regras e critérios de avaliação. Mesmo assim, podem existir variáveis que não foram previstas em relação às interações. O objetivo deste trabalho é fazer uma análise da atuação dos entrevistadores na interação face a face do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Esse exame, desenvolvido pelo Ministério da Educação do Brasil e em uso desde 1998, certifica os candidatos estrangeiros em quatro níveis: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Ele é composto de duas partes, uma prova escrita e outra oral. A avaliação oral é uma interação face a face, com duração de 20 minutos. O candidato é avaliado por um entrevistador e um observador. Os resultados do estudo mostraram que houve variações em relação à atuação dos entrevistadores, podendo ser consideradas colaborativas e/ou não colaborativas. Espera-se que este trabalho possa contribuir para um maior entendimento das avaliações orais em geral, e mais especificamente, servir de subsídio para o aprimoramento do Manual do Entrevistador do exame Celpe-Bras.

Palavras-chave: avaliação oral, interação face a face, atuação do entrevistador.

ABSTRACT

Reliability is a fundamental concept in assessment. A test is considered to be reliable when there are no variables that can affect the candidate's performance assessment. They can be related to the conditions of test application or interviewer's performance. However, in the case of oral assessments such as face to face interactions, in which the candidate interacts with an interviewer, the control of reliability becomes more difficult, since the interactions will involve many variables. In order to control those variables, interviewers are trained and test procedures, rules and criteria are elaborated. Even though, there can be variables that were not predicted to the interactions. The aim of this work is to analyze interviewers' performance in face to face interaction of Celpe-Bras examination (Proficiency in Portuguese as a Foreign Language). This examination, developed by the Ministry of Brazilian Education and in use since 1998, certifies foreign candidates in four levels: Intermediate, High Intermediate, Advanced and High Advanced. It has two parts, a writing test and a speaking one. The oral test is a 20 minutes face to face interaction. The candidate is evaluated by an interviewer and an observer. The results of this study pointed that there were variations concerning interviewers' performance, which could be considered collaborative and/or non-collaborative. It is expected that this work can contribute to a better understanding of oral evaluations in general, and more specifically, to serve as subsidy to the improvement of Interviewer's Manual of Celpe-Bras examination.

Key words: oral assessment, face to face interaction, interviewer's performance.

SUMÁRIO

1. A Trajetória da pesquisa

1.1. Introdução	01
1.2. O exame Celpe-Bras	05
1.3. O problema da pesquisa e a justificativa da escolha do tópico	10
1.4. A interação face a face	15
1.5. Objetivos da pesquisa	18
1.6. Metodologia	19
1.7. Estruturação da dissertação	20

2. Confiabilidade na avaliação oral: um olhar sobre a atuação de entrevistadores

2.1 Introdução	23
2.2. Variação dos entrevistadores na atribuição de notas	24
2.3. Estudos sobre avaliação oral no Brasil	30
2.4. Confiabilidade e validade em exames orais	32
2.5. O aspecto cultural nas entrevistas	54

3. Análise dos dados e discussão dos resultados

3.1. Introdução	59
3.2. Dados relacionados aos procedimentos do exame	59
3.3. Dados relacionados aos estilos dos entrevistadores	90
3.4. Atribuição de notas pelos entrevistadores e observadores	110
3.5. Considerações finais	115

Referências bibliográficas	121
---	------------

Anexos

Anexo 1: Questionário para estrangeiros que moram no Brasil	127
Anexo 2: Elemento provocador	131
Anexo 3: Roteiro para aplicação	135
Anexo 4: Elemento provocador: Adeus, olho gordo	139
Anexo 5: Elemento provocador: Cão e o carteiro	143
Anexo 6: Elemento provocador: Ordem na casa, ordem na vida	147
Anexo 7: Elemento provocador: Super-heróis	151
Anexo 8: Elemento provocador: Compra pela internet.....	155
Anexo 9: Elemento provocador: Escolha da profissão	159
Anexo 10: Elemento provocador: Presentes.....	163
Anexo 11: Elemento provocador: Quando você se sente um peixe fora d'água? ...	167
Anexo 12: Elemento provocador: Gaiola	171
Anexo 13: Elemento provocador: Eles e elas	175
Anexo 14: Elemento provocador: Amor de sogra	179
Anexo 15: Elemento provocador: Mulher apaixonada	183
Anexo 16: Instruções para aplicação do exame	187

NOTAS DE TRANSCRIÇÃO

Adaptado de Atkinson & Heritage (1984)

1. Falas simultâneas: [[]]
2. Sobreposição de falas: [ou [] (para indicar o começo e o fim da sobreposição de falas)
3. Falas contínuas: = (quando não há intervalos entre as falas e a segunda fala ocorre imediatamente após a primeira fala)
4. Pausas: () (marcadas por segundos)
5. Prolongamento do som ou da sílaba: :
6. Caracterizações na forma de falar: (())
7. Dúvidas e suposições do transcritor: () , quando não se sabe o que foi falado: (ininteligível)
8. Destaques: → para sinalizar as falas a serem discutidas

LISTA DE FIGURA

Figura 1	Características da avaliação oral	25
----------	---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Tempo total por entrevistador	63
Gráfico 2	Tempo da primeira parte	64
Gráfico 3	Tempo do 1º. Elemento provocador	66
Gráfico 4	Tempo do 2º. Elemento provocador	67
Gráfico 5	Tempo do 3º. Elemento provocador	69
Gráfico 6	Porcentagem de cumprimento das etapas por entrevistador	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Duração das entrevistas	60
Tabela 2	Tempo total da entrevista por entrevistador	63
Tabela 3	Tempo da primeira parte da entrevista por entrevistador	65
Tabela 4	Tempo do 1º. Elemento provocador por entrevistador	66
Tabela 5	Tempo do 2º. Elemento provocador por entrevistador	68
Tabela 6	Tempo do 3º. Elemento provocador por entrevistador	69
Tabela 7	Etapas dos Elementos Provocadores	72
Tabela 8	Etapas da entrevista por entrevistador	74
Tabela 9	Elementos caracterizadores dos estilos colaborativos e não-colaborativos dos entrevistadores.....	108
Tabela 10	Quantidade de notas por avaliador.....	111
Tabela 11	Associação de avaliador como entrevistador e observador	112
Tabela 12	Notas dos candidatos	113

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

1.1 INTRODUÇÃO

No contexto escolar, a avaliação oral faz parte do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Avaliar não significa apenas diagnosticar o produto, ou seja, se um determinado conteúdo foi assimilado ou não de maneira satisfatória pelo aluno, mas também serve como um “termômetro” para o professor, isto é, se há a necessidade de modificações em relação à sua abordagem de ensino, materiais, etc. Por exemplo, se um determinado conteúdo não foi bem assimilado pelos alunos, há a necessidade do professor retomá-lo novamente ou rever a sua prática de ensino.

A avaliação descrita acima é denominada de rendimento e se opõe à avaliação de proficiência que, por sua vez, tem como objetivo julgar o nível de desenvolvimento de competência lingüística em que se encontra um candidato. Nesse caso, a avaliação não está relacionada diretamente a conteúdos vistos em sala de aula, mas em identificar o quanto um candidato sabe usar a língua para desempenho futuro, tendo em vista uma análise de necessidades.

Para que uma avaliação seja bem elaborada, é necessário considerar alguns aspectos, como confiabilidade e validade. O primeiro está relacionado às variáveis de um teste que possam interferir naquilo que se quer avaliar. Por exemplo, um barulho externo que, de alguma maneira, pode prejudicar a concentração dos

alunos e modificar a sua atuação no teste. Já o segundo está relacionado aos objetivos de um teste, ou seja, se aquilo que ele se propõe a avaliar está sendo de fato avaliado. Se o objetivo é avaliar a produção oral de um candidato, uma forma eficaz para isso seria pedir a ele que fale.

Sob uma perspectiva histórica, a avaliação tem se modificado de acordo com as mudanças em relação às abordagens de ensino e aprendizagem de língua. No final dos anos 50, a visão de linguagem era a estruturalista, ou seja, a língua poderia ser dividida em pequenas partes e saber uma língua significava saber como combinar essas partes para formar estruturas gramaticalmente corretas. Para avaliar essa visão de língua, os testes de item isolado (*discrete-point test*) foram utilizados. Nesse período, a confiabilidade foi enfatizada, pois era importante que a avaliação fosse feita de forma consistente, sem variações. Por exemplo, em um teste de múltipla escolha há apenas uma resposta correta e não há a necessidade de se fazer julgamentos subjetivos, o que poderia contribuir para variações em relação à atribuição de notas.

Já no final dos anos 60, a visão de linguagem que se destacou foi mais funcionalista, isto é, a língua, que antes era descontextualizada e dividida em porções menores, passa a ser vista como um código contextualizado, com enfoque nas funções da linguagem (pedir um conselho, dar opinião etc.). Com isso, o enfoque da avaliação também se modifica. O foco passa a ser a validade, ou seja, se os objetivos de um teste estão sendo de fato avaliados. Se o intuito é avaliar o desempenho oral de um candidato, por exemplo, seria necessário colocá-lo em uma situação em que ele tivesse que demonstrar esse desempenho. Nesse caso, a avaliação mais adequada seria uma entrevista oral e não um teste de múltipla

escolha. Em outras palavras, passa-se a avaliar o uso ou desempenho e não mais conhecimentos sobre a língua. Uma vez que o foco está no uso, a avaliação se torna mais “subjetiva” e propícia a variações, pois há a necessidade de avaliadores para julgar o desempenho do candidato. Por outro lado, os critérios de avaliação são criados para garantir a confiabilidade.

Os primeiros exames orais surgem nos anos 50, como a entrevista de proficiência oral (EPO)¹, desenvolvida pelo Instituto de Serviço Estrangeiro (FSI), com o intuito de avaliar, primeiramente, a habilidade oral de militares americanos que assumiam postos no exterior e, mais tarde, nos anos 60, de alunos estrangeiros que ingressavam nas universidades norte-americanas. No início, a preocupação estava voltada para uma descrição dos níveis de proficiência, com o intuito de assegurar a confiabilidade da avaliação oral. Em seguida, o enfoque foi voltado para a validade da avaliação oral, comparando-se as avaliações orais (entrevistas) com as conversas. O aspecto da confiabilidade volta a ser tema dos estudos na década de 90, focalizando a atuação dos entrevistadores/avaliadores² e dos candidatos nas entrevistas.

Em suma, embora a ênfase na confiabilidade e na validade tenha se modificado durante os anos, elas não podem ser vistas como dois aspectos que se opõem, mas que se complementam. Para um teste ser válido, é necessário que antes seja confiável, pois se houve variações em relação às condições de aplicação do teste e que levaram a uma modificação do desempenho do candidato, a amostra

¹ O termo original em inglês OPI (Oral Proficiency Interview) foi traduzido neste trabalho como EPO.

² Há uma distinção entre Entrevistador e Avaliador. Entrevistador é aquele que conduz a entrevista oral e Avaliador é aquele que atribui nota ao candidato. Em algumas situações, o Entrevistador também pode atuar como Avaliador.

desse desempenho não será significativa, e portanto, a validade do teste também é afetada.

Se, por um lado, a avaliação oral como uma entrevista face a face é considerada válida por colocar o candidato em uma situação em que ele tenha que falar e que é representativa das situações em que ele tenha que se desempenhar na vida real, por outro, é necessário que as variáveis durante a condução da entrevista sejam controladas e minimizadas para que a confiabilidade seja garantida.

Portanto, para tornar uma avaliação confiável, é necessário, além de um exame bem elaborado, que os entrevistadores recebam uma formação específica³, que se estabeleça uma grade para definir os aspectos do desempenho a serem avaliados e que os procedimentos do exame sejam seguidos pelos entrevistadores. Mesmo que essas condições sejam estabelecidas, a confiabilidade do exame não está garantida porque não se sabe como ocorrerá a interação entre o entrevistador e o candidato. Por se tratar de interações, uma será diferente da outra e com isso, variações entre elas existirão. O que se deve observar é até que ponto essas variações podem criar condições que ameacem a confiabilidade do exame.

Neste estudo, pretendo analisar a atuação dos entrevistadores nas interações face a face do exame Celpe-Bras com o intuito de identificar as possíveis variáveis que possam ameaçar a confiabilidade do exame. Espera-se que este trabalho possa servir de subsídio para uma descrição mais detalhada em relação à atuação do entrevistador no Manual do Entrevistador.

³ Neste trabalho optei por usar “formação” em vez de “treinamento” de entrevistadores porque o termo sugere uma visão menos mecanicista.

Este capítulo está organizado em seis partes. Na primeira, o exame Celpe-Bras é apresentado. Na segunda, o problema de pesquisa e a justificativa da escolha do tópico são abordados. Na terceira, a interação face a face do exame é discutida. Na quarta, os objetivos desta pesquisa, operacionalizados através de perguntas, são apresentados. Na quinta, a metodologia utilizada é discutida. Por fim, na sexta, a estruturação da dissertação é apresentada.

Na próxima seção, apresentarei de forma mais detalhada as características do exame. As informações foram obtidas a partir do Manual do Candidato (2003).

1.2. O EXAME CELPE-BRAS

O Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil desde 1998. Ele é o único certificado de proficiência em português reconhecido pelo governo brasileiro. O exame é aplicado duas vezes ao ano, tanto no Brasil como também em outros países. Os candidatos ao Celpe-Bras são estrangeiros não-lusófonos, maiores de 16 anos e que tenham, pelo menos, cursado o ensino fundamental. No Brasil, o certificado já é exigido para ingresso nas universidades para os cursos de graduação e pós-graduação. Além disso, algumas empresas e instituições também estão exigindo o certificado para que profissionais estrangeiros possam atuar na sua área de formação no Brasil. O Celpe-Bras também é exigido pelos Conselhos Regionais de Medicina (CRM) para que um médico possa convalidar o seu diploma e exercer a profissão no Brasil.

A elaboração do Celpe-Bras iniciou-se em junho de 1993, por uma equipe de pesquisadores das Universidades Federais de Brasília, Rio de Janeiro, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Estadual de Campinas e também por técnicos da Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu). Esse exame teve como ponto de partida um exame anterior, elaborado por pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas, como parte de um projeto de desenvolvimento de um certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros para uso interno dessa universidade (EPPE). A equipe de elaboração do exame Celpe-Bras optou por fazer desse exame um embrião para a elaboração do exame nacional, porque tanto a equipe do Celpe-Bras quanto os pesquisadores da Unicamp compartilhavam os mesmos pressupostos teóricos em relação à visão de linguagem e avaliação (SCARAMUCCI, 1995).

Em 1995, o exame foi oficialmente instituído pela Portaria Ministerial no. 1787/95 e só veio a ser aplicado pela primeira vez em 1998. Os candidatos obtinham certificação em dois níveis: Primeiro Certificado e Segundo Certificado. O primeiro certificava uma proficiência parcial; o segundo, uma proficiência plena.⁴

Diferentemente das avaliações de rendimento, um exame de proficiência tem como objetivo avaliar o desempenho do candidato em relação ao uso futuro da língua-alvo. Em outras palavras, o objetivo do Celpe-Bras é avaliar se os candidatos conseguem:

(...) se comunicar em situações reais do dia-a-dia: ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito em atividades dentro do contexto

⁴ Atualmente há a certificação em quatro níveis: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior (MANUAL DO CANDIDATO, 2003).

escolar (esclarecer dúvidas com o professor, fazer provas, apresentar seminários, etc.) e externas a ele (fazer relatos, fazer compras, reclamar, ir ao médico, etc.). Por ser um exame de proficiência, o Celpe-Bras não é elaborado com o objetivo de avaliar o que um candidato aprendeu em um determinado curso, mas o que esse candidato consegue ou não fazer na língua-alvo quando se submete ao exame, independentemente de onde, quando ou como essa língua foi adquirida (MANUAL DO CANDIDATO, 2003, p.3).

A visão que fundamenta o exame é de natureza sócio-interacional, isto é, há a preocupação em avaliar o uso que o candidato faz da língua em diversas situações. As questões relacionadas à gramática e vocabulário não estão presentes de forma explícita no exame, embora seu conhecimento seja necessário para que um candidato possa redigir um texto, por exemplo.

Com base em uma visão de linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no *uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo*. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto (MANUAL DO CANDIDATO, 2003, p.4)

As quatro habilidades são avaliadas de forma integrada: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita. No caso da interação face a face, por exemplo, tanto a produção oral quanto a compreensão oral e escrita são levadas em conta para definir o nível de proficiência de um candidato. O exame está estruturado em dois módulos: a) Parte Coletiva, uma prova escrita, com enfoque nas habilidades de compreensão (oral e escrita) e produção escrita; b) Parte Individual, uma interação face a face, em que a compreensão (oral e escrita) e a produção oral são avaliadas.

A Parte Coletiva, com duração de duas horas e meia, é constituída por tarefas. Segundo os elaboradores do exame, a tarefa é definida como “um convite para o uso da linguagem com um propósito social”. Dessa maneira, ela é composta de uma ação, propósito e interlocutores.

Em cada tarefa há sempre um propósito claro de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar) e um interlocutor (direcionar o texto para um jornal, para um amigo, para um chefe), de forma que o candidato possa adequar seu texto ao propósito da comunicação e ao interlocutor (MANUAL DO CANDIDATO, 2003, p. 5).

Nessa parte, há duas tarefas que avaliam a compreensão oral (em que são apresentados um trecho em áudio e outro em vídeo) e produção escrita e mais duas tarefas que, por sua vez, concentram-se na leitura de textos e produção escrita. Por exemplo, em uma das tarefas, pode ser pedido ao candidato que, após ter lido uma reportagem, escreva uma carta para o jornal expressando sua opinião. O material utilizado para o exame é diversificado e constituído de textos autênticos que circulam na sociedade, incluindo desde panfletos a textos de jornais, literários, entrevistas, documentários. Os textos orais podem ser em vídeo ou áudio.

A Parte Individual, ou interação face a face, foco deste trabalho, tem duração de 20 minutos e é composta de duas etapas. Nos primeiros cinco minutos, o entrevistador faz perguntas baseadas em um questionário previamente respondido pelo candidato a respeito de seus *hobbies*, os motivos que o levaram a se interessar pela língua e cultura brasileira, dentre outros⁵. Os quinze minutos restantes são

⁵ Há dois tipos de questionário: um para os estrangeiros que moram no Brasil e outro para os que moram no exterior.

divididos em três partes, cada uma relacionada a um elemento provocador constituído por pequenos textos, fotos, cartuns etc. sobre *tópicos do cotidiano* e de *interesse geral* que foram montados pela comissão do Celpe-Bras e são usados com o intuito de provocar uma interação com o candidato, para que ele possa expressar suas idéias e opiniões sobre assuntos variados. Três elementos provocadores são escolhidos pelo entrevistador antes do início da entrevista.

Os candidatos são avaliados através de um único exame e podem receber certificação em um dos quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. A certificação do candidato em um nível ou outro depende do equilíbrio entre as duas partes do exame, ou seja, a Coletiva e a Individual. Isto significa que se um candidato obtiver um desempenho considerado Avançado na Parte Individual e não conseguir certificação na Parte Coletiva, ele não obterá a certificação. Os critérios utilizados na correção da Parte Coletiva são: adequação ao contexto, adequação discursiva e adequação lingüística.

A diferença entre os níveis espelha a qualidade do desempenho do candidato nas tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita), em três aspectos: adequação ao contexto (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação lingüística (adequação e variedade lexical e de estruturas gramaticais) (MANUAL DO CANDIDATO, 2003, p.6).

Segundo a descrição dos níveis de proficiência no Manual do Candidato, para obter o Certificado Avançado, o candidato deverá ter o *domínio amplo da língua portuguesa*, ou seja, conhece *assuntos variados* e consegue demonstrar fluência (compreensão e produção de *textos orais e escritos*) em contextos conhecidos e

desconhecidos. Além disso, ele deve ser capaz de usar estruturas complexas da língua e vocabulário adequado. As imprecisões e inadequações são ocasionais e quando ocorrem, não devem interferir na comunicação. Já em relação ao Certificado Avançado Superior, o candidato apresenta todas as características de um candidato com Certificado Avançado, porém as inadequações e/ou interferências são menos freqüentes.

Para obter o Certificado Intermediário, o candidato deverá possuir um *domínio parcial da língua portuguesa*, ou seja, compreender e produzir *textos orais e escritos sobre assuntos limitados (em contextos conhecidos e situações do cotidiano)* e usar *estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos*. Porém, quando se trata de contextos desconhecidos, o candidato ainda pode apresentar *imprecisões, inadequações e interferências da língua materna* que, entretanto, não comprometem a comunicação. De forma semelhante à distinção entre os níveis Avançado e Avançado Superior, o que diferencia o nível de Certificado Intermediário do Intermediário Superior está na freqüência de *inadequações e/ou interferências*, sendo elas *menos freqüentes* no último nível.

Tendo caracterizado o exame, passo, a seguir, para o problema de pesquisa e a justificativa da escolha do tópico.

1.3. O PROBLEMA DA PESQUISA E A JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TÓPICO

A confiabilidade é uma questão bastante discutida na área de avaliação. Hughes (1989) afirma que uma avaliação é confiável na medida em que a nota obtida num teste, numa ocasião particular, seja muito similar a uma outra,

conseguida numa ocasião posterior, considerando-se que não tenha havido nenhuma aprendizagem ou esquecimento durante esse período e que as condições de aplicação tenham sido as mesmas. “Quanto mais similares forem as notas, mais confiável é a avaliação”⁶. Em outras palavras, para que uma avaliação seja considerada confiável, é necessário que não haja variáveis que nela interfiram. Por exemplo, uma variável poderia ser a qualidade de som apresentado aos candidatos para a avaliação de compreensão oral. Se, em uma ocasião, não há problemas em relação ao som, mas em outra há problemas, isso poderia de alguma forma interferir no desempenho dos candidatos e, dessa maneira, as notas obtidas por eles não seriam semelhantes.

Além da confiabilidade, a validade também é um aspecto importante na avaliação. Tornar um teste válido significa verificar se aquilo que ele se propôs a avaliar foi de fato avaliado. Se o objetivo de um teste era avaliar a habilidade escrita dos candidatos, seria necessário observar se isso foi realmente feito. Uma forma direta de avaliar essa habilidade seria pedir para que os candidatos escrevessem um texto. No entanto, a habilidade escrita também pode ser avaliada de forma indireta, por meio de um teste de múltipla escolha, mas para construir esse teste é necessário levantar hipóteses em relação a quais sub-habilidades estão envolvidas quando um candidato escreve um texto e, dessa maneira, avaliá-las no teste.

Se por um lado, uma avaliação direta da habilidade do candidato seria considerada válida, por outro, sua confiabilidade seria afetada no sentido de que poderia haver variáveis, por exemplo, no momento da correção desses textos. Dois avaliadores poderiam atribuir notas diferentes a um mesmo candidato por seguirem

⁶ No original: “The more similar the scores would have been, the more *reliable* the test is said to be.”

critérios próprios de avaliação. No entanto, a fim de minimizar essas variáveis, uma grade de correção com descritores é elaborada para controlar os critérios de cada avaliador.

Porém, mesmo havendo essa grade, ainda pode haver variações na atribuição de notas. Um avaliador pode ser mais exigente que outro, interpretando a grade de outra forma e, assim, um mesmo candidato poderia obter duas notas diferentes (MCNAMARA, 1996).

A relação confiabilidade e validade também pode ser pensada em relação às avaliações orais semi-diretas e diretas. As avaliações orais semi-diretas são aquelas em que não há a presença de um entrevistador. Nessas avaliações, o candidato ouve as instruções já gravadas e tem a sua fala gravada, que será posteriormente avaliada. Nesse tipo de avaliação, a confiabilidade pode estar mais garantida porque todos os candidatos passarão pelas mesmas instruções do exame. Por outro lado, a validade pode ser diminuída porque se, por exemplo, um dos objetivos do exame é avaliar como o candidato interage em relação ao entrevistador, esse tipo de avaliação não seria considerado o mais apropriado.

Já as avaliações orais diretas são caracterizadas como interações face a face entre um entrevistador e um candidato, em que o primeiro irá fazer perguntas a respeito de diversos assuntos e o segundo irá respondê-las. Se, por um lado, a validade pode ser aumentada, pois a interação se aproximaria de uma situação real de comunicação, por outro lado, a confiabilidade seria diminuída porque mais variáveis não controladas poderiam aparecer por se tratar de uma interação face a face. Por exemplo, a reação do entrevistador poderia variar dependendo do candidato com quem ele interage. Ou ainda, poderia se pensar não apenas em

relação às variações de um determinado entrevistador, como também entre os vários entrevistadores, isto é, se eles atuam de forma semelhante quando estão entrevistando os candidatos.

Observa-se, portanto, que devido a uma tensão entre confiabilidade e validade, é difícil de se obter testes que sejam confiáveis e válidos. Além disso, não há como se obter uma totalidade em um desses aspectos porque mesmo que se faça um controle das variáveis, ainda assim não há como prever todas.

Como se pode notar, a confiabilidade nas avaliações orais diretas se torna mais difícil de ser obtida pela própria natureza do exame. A respeito da avaliação oral, Hughes (1989) argumenta: “a avaliação precisa da oralidade não é fácil. Leva um tempo considerável e esforço para se obter resultados válidos e confiáveis”⁷.

Algumas sugestões são feitas por esse autor tanto em relação aos procedimentos de um exame (como planejar e conduzir as avaliações orais) como também em relação à formação, características e atitudes dos entrevistadores. Quanto à duração, Hughes afirma que é improvável obter informação confiável num tempo inferior a 15 minutos, enquanto 30 minutos seria um tempo ideal. Além disso, o avaliador deve coletar o máximo de informação relevante no tempo disponível da avaliação oral. Ele também deve planejar a avaliação, embora sem seguir um modelo rígido, pois uma das vantagens das avaliações orais está no fato do avaliador adaptar procedimentos em resposta ao desempenho do candidato. O candidato deve receber vários “fresh starts”, isto é, várias possibilidades de dar

⁷ No original: “The accurate measurement of oral ability is not easy. It takes considerable time and effort to obtain valid and reliable results.”

continuidade à interação. Especialmente para os candidatos que têm mais dificuldade, insistir num mesmo tópico não seria recomendável.

Em relação à seleção e treinamento dos entrevistadores, Hughes coloca: “Entrevistadores precisam ser compreensíveis e flexíveis, com um bom comando das suas linguagens. Mas até mesmo os mais aptos precisam de formação”⁸. Além disso, um segundo examinador é aconselhável para uma observação mais atenta do desempenho do candidato. O começo da entrevista também é um passo importante, pois a situação de uma avaliação pode ser estressante para o candidato. Hughes aconselha que o entrevistador deva ser agradável e iniciar a avaliação com perguntas pessoais, por exemplo. Ao longo da entrevista, os entrevistadores devem evitar lembrar constantemente que os candidatos estão sendo avaliados. O candidato, ao final da entrevista, deve ter uma sensação de tarefa cumprida. E, finalmente, os avaliadores devem evitar falar muito, deixando que o candidato use tempo suficiente para falar. Além disso, eles devem evitar muitas explicações e repetições sobre coisas que o candidato não entendeu.

Embora os entrevistadores sejam formados e qualificados para realizar a aplicação de uma avaliação oral, e dessa maneira, tornando-a mais confiável, ainda assim há variáveis que podem interferir no desempenho dos candidatos. Por exemplo, apesar dos entrevistadores serem obrigados a seguir os procedimentos, numa interação não há garantias de que eles os sigam fielmente. Ou ainda, os estilos dos entrevistadores que podem variar em relação, por exemplo, à maneira

⁸ No original: “Interviewers need to be sympathetic and flexible characters, with a good command of the language themselves. But even the most apt need training.”

como eles elaboram uma pergunta, o que poderia contribuir para a diminuição da confiabilidade do exame.

Este trabalho tem como objetivo observar se os procedimentos do exame têm sido seguidos e entender que variantes podem estar presentes no momento da interação que, de alguma forma, influenciem o desempenho do candidato, como, por exemplo, os diferentes estilos dos entrevistadores.

Espera-se que este estudo possa oferecer tanto contribuições teóricas para a área de avaliação de proficiência oral, como também práticas para um aperfeiçoamento maior da interação face a face do Celpe-Bras, apontando, dessa maneira, tanto aspectos positivos quanto negativos com relação às interações.

Na próxima seção, faço uma descrição mais detalhada da parte individual do exame CELPE-Bras: a interação face a face, foco deste trabalho.

1.4. A INTERAÇÃO FACE A FACE

As interações face a face são gravadas em áudio ou em vídeo e avaliadas por dois examinadores, que recebem formação específica para atuarem como entrevistador e observador.

No momento da entrevista, o *entrevistador* deve ter em mãos o manual do aplicador, em que constam instruções gerais em relação aos procedimentos das duas etapas: a primeira tem a estrutura de uma entrevista, com duração de aproximadamente 5 minutos e a outra uma conversa motivada por três elementos provocadores, com duração de 15 minutos. A primeira parte da interação face a face é conduzida a partir de um questionário respondido pelo candidato, por ocasião da

inscrição, que contém informações sobre seus *hobbies*, se tem amigos brasileiros, etc., como uma maneira de conhecê-lo melhor (ver Anexo 1). Antes da entrada do candidato, o *entrevistador* deve fazer uma leitura do questionário respondido pelo candidato e buscar aprofundar (e não repetir) as respostas dadas pelo candidato. Portanto, essa parte funciona como um aquecimento para a segunda parte, ou seja, com o intuito de deixar o candidato à vontade para que ele inicie a sua produção oral. Já na segunda parte, o elemento provocador, como o nome diz, é o material utilizado pelo *entrevistador* com o intuito de “provocar” uma interação com o candidato. Tal material é preparado pela comissão técnica do Celpe-Bras e consiste de pequenos textos, fotos, cartuns etc. sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral (ver Anexo 2). São apresentados para cada candidato três elementos provocadores para que assim ele possa expressar suas idéias e opiniões sobre assuntos diversos. Cada elemento provocador tem duração de 5 minutos. Durante a entrevista, o *entrevistador* deve ter em mãos o roteiro para os elementos provocadores que consiste de explicações sobre como cada um dele será conduzido. Esse roteiro está dividido em 3 etapas. A primeira delas é entregar o elemento provocador ao candidato e pedir para que este o leia ou observe o material silenciosamente por aproximadamente 1 minuto. Em seguida, na segunda etapa, o entrevistador faz a primeira pergunta para verificar a compreensão do candidato em relação ao tema abordado pelo elemento provocador. Por fim, na terceira etapa, o entrevistador continua a interação a partir de um conjunto de outras perguntas (ver Anexo 3).

As interações são avaliadas pelo entrevistador e pelo observador, de forma independente. O *entrevistador* utiliza uma grade holística, avaliando o desempenho do candidato de forma global. Já o *observador* analisa a interação a partir de uma

grade analítica. Nas duas grades, seis aspectos são considerados: a competência interacional, a fluência, a pronúncia, a adequação gramatical, a adequação lexical e a compreensão. Porém, o que diferencia a nota atribuída pelo *entrevistador* da nota dada pelo *observador* está no fato de o primeiro avaliar todos os seis aspectos de forma conjunta, chegando a uma nota final numa escala de 0 a 5, enquanto o segundo avalia cada aspecto, pontuando-o de 0 a 5, totalizando-se seis notas de 0 a 5. Todas as interações são gravadas em áudio ou vídeo para posterior verificação.

Em cada um desses aspectos, são apresentados descritores do desempenho do candidato para cada um dos níveis do exame. Na competência interacional, se o candidato é capaz de se ajustar à mudança de tópico, se a conversa é adequada ao interlocutor, ao assunto e ao contexto (formal/informal), se ele contribui para o desenvolvimento da conversa e se ele usa adequadamente as estratégias (reformulações, paráfrase, correções) para compensar eventuais problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos. Em relação à fluência, é verificado se o candidato faz pausas e se ele hesita com certa frequência para organizar o seu pensamento e se isso ocasiona interrupções no fluxo da conversa. Em relação à pronúncia, se os sons, ritmo e entonação são adequados ou se ainda há interferências de outras línguas. Na adequação gramatical, a extensão de uso de variedades de estruturas e a quantidade de inadequações de estruturas complexas e simples são consideradas. Na adequação lexical, a amplitude e adequação do vocabulário e a frequência das interferências de outras línguas são observadas. E, por fim, na compreensão, se o candidato apresenta ou não problemas na compreensão do fluxo natural da conversa e se os pedidos de repetição e de

reestruturação são freqüentes no caso de palavras mais ou menos freqüentes e nos diferentes ritmos da fala.

O candidato é avaliado com duas notas: uma do *entrevistador* e outra do *observador*. No caso do *observador*, que atribui seis notas, a nota final é obtida através de cálculos realizados pelo próprio sistema, levando-se em conta um estudo que mostra uma contribuição diferente para cada um dos aspectos.

Tendo apresentado as características da interação face a face, passo, a seguir, aos objetivos desta pesquisa.

1.5. OBJETIVOS DA PESQUISA

O principal objetivo desta pesquisa é fazer uma análise da atuação dos entrevistadores nas interações face a face do exame Celpe-Bras, com enfoque em dois elementos distintos, responsáveis pela confiabilidade do exame: um relacionado com os procedimentos do exame e outro relacionado com os estilos que os entrevistadores apresentaram nas interações.

Esse objetivo geral será operacionalizado através das seguintes perguntas:

1. Como é a atuação dos entrevistadores em relação aos procedimentos do exame?
2. Que estilos os entrevistadores apresentam nas interações face a face?

1.6. METODOLOGIA

Com as perguntas de pesquisa colocadas na seção anterior, o intuito deste trabalho é fazer uma análise da atuação dos entrevistadores, e para isso, foram analisadas 58 entrevistas de exames realizados em outubro de 2004 em três diferentes universidades, localizadas em um mesmo estado brasileiro.

Nessas universidades, costuma-se gravar as entrevistas em áudio. Para o presente estudo, porém, havia a necessidade de coletar os dados em vídeo para uma análise mais detalhada (já que os estilos podem também ser caracterizados por linguagem não-verbal, incluindo gestos, expressões faciais etc.). A escolha dessas três universidades se deu em função do deslocamento da pesquisadora para a realização das gravações em vídeo.

16 entrevistadores participaram das 58 entrevistas, sendo 15 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. O número mínimo de entrevistas por entrevistador foi 2 e o máximo 6. Os entrevistadores foram identificados com letras do alfabeto e separados em: instituição I, de (A) a (C); instituição II, de (D) a (J) e instituição III, de (L) a (Q).

Já em relação aos candidatos, estes foram identificados com números de 1 a 58. 49 dos 58 candidatos que prestaram o exame eram em sua maioria hispano-falantes. Dentre eles, 35 eram médicos que precisavam o certificado em nível avançado para poder exercer a profissão no Brasil. Devido ao grande número de médicos que prestaram o exame para a obtenção de nível avançado, o nível de proficiência mais freqüente na Parte Individual foi o avançado, com 21 candidatos.

Na primeira etapa, foi feito um levantamento em relação aos procedimentos do exame, isto é, se os entrevistadores cumpriam o tempo estabelecido para cada parte da interação face a face e se eles seguiam ou não as etapas para cada um dos elementos provocadores.

A partir desse levantamento, pode-se fazer uma análise mais apurada sobre as implicações que o cumprimento (ou não) dos procedimentos do exame poderiam ter em relação à confiabilidade do exame.

Um segundo levantamento foi realizado em relação aos estilos dos entrevistadores. Primeiramente, os estilos foram observados e posteriormente analisados, identificando-se quais deles eram colaborativos e quais eram não-colaborativos. Os trechos mais significativos das entrevistas foram transcritos e citados como exemplos no Capítulo 3.

1.7. ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está estruturado em 3 capítulos.

No **Capítulo I**, uma breve introdução do assunto a ser estudado é apresentada, caracterizando, de maneira geral, o exame Celpe-Bras, e de maneira mais específica, a Interação face a face. Além disso, são colocados o problema de pesquisa, os objetivos e a metodologia a ser utilizada.

No **Capítulo II**, os estudos mais significativos na área de avaliação oral são abordados. Esse capítulo está dividido em quatro partes. A primeira delas refere-se aos estudos sobre a variação dos entrevistadores na atribuição de notas. A segunda apresenta alguns estudos sobre avaliação oral no Brasil. A terceira focaliza

os estudos sobre confiabilidade e validade em exames orais. Por fim, a quarta discute o aspecto cultural nas entrevistas.

No **Capítulo III**, são apresentadas a análise dos dados e a discussão dos resultados. Esse capítulo é composto de três partes. Na primeira, os dados são analisados e os resultados discutidos em relação aos procedimentos do exame, e na segunda, os dados e os resultados relacionados aos estilos dos entrevistadores. No fim do capítulo, as considerações finais são apresentadas.

CAPÍTULO II

CONFIABILIDADE NA AVALIAÇÃO ORAL: UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DE ENTREVISTADORES

2.1. INTRODUÇÃO

Embora as avaliações orais, como a entrevista de proficiência oral (EPO), sejam aplicadas desde a década de 50, os estudos em relação a elas surgem de forma mais significativa nas décadas de 80 e 90. Os primeiros estudos enfocavam a confiabilidade e a construção de grades e seus descritores. Mais tarde, com a inclusão de contribuições de outras áreas como a da Análise Conversacional, os estudos se voltaram para a validade dos testes orais, tentando buscar uma definição mais clara acerca do discurso das entrevistas orais e da interação estabelecida entre entrevistador e candidato. A partir desses estudos, outros surgiram, com enfoque na variação do discurso do entrevistador e do candidato, por exemplo, como os entrevistadores elaboram e reelaboram as suas perguntas, o que levam em conta quando estão avaliando um candidato, etc. Embora algumas variáveis tenham sido testadas para averiguar a mudança no desempenho do candidato, como os gêneros e os tipos de tarefas, por exemplo, ainda há outras variáveis que foram menos testadas, tais como personalidade do entrevistador e os elementos paralingüísticos, mas que também podem influenciar o desempenho do candidato de forma significativa.

Neste capítulo, discutirei os conceitos de confiabilidade, validade e autenticidade, trazendo estudos sobre entrevistadores e suas variações de comportamento, atitudes e atribuição de notas.

2.2. VARIAÇÃO DOS ENTREVISTADORES NA ATRIBUIÇÃO DE NOTAS

O termo avaliação de desempenho teve suas origens nas áreas de educação geral e vocacional e se refere a:

(...) uma avaliação que pressupõe a demonstração direta da proficiência almejada ou das capacidades adquiridas, em vez de limitar-se a avaliar indiretamente essa proficiência através de instrumentos que focalizam itens isolados de gramática (SCARAMUCCI, 2004, p. 366).

Se o objetivo é avaliar, por exemplo, se o candidato tem capacidade de interagir numa língua estrangeira, seria preciso colocá-lo numa situação que simulasse uma interação de situação real, em que ele tivesse que demonstrar essa capacidade. Dessa maneira, a avaliação seria feita com base na amostra daquilo que o candidato desempenhou.

Para McNamara (1996), os testes de proficiência em geral envolvem dois tipos de avaliação: a tradicional de resposta fixa e a avaliação baseada no desempenho. A figura 1, a seguir, esquematiza as diferenças entre elas.

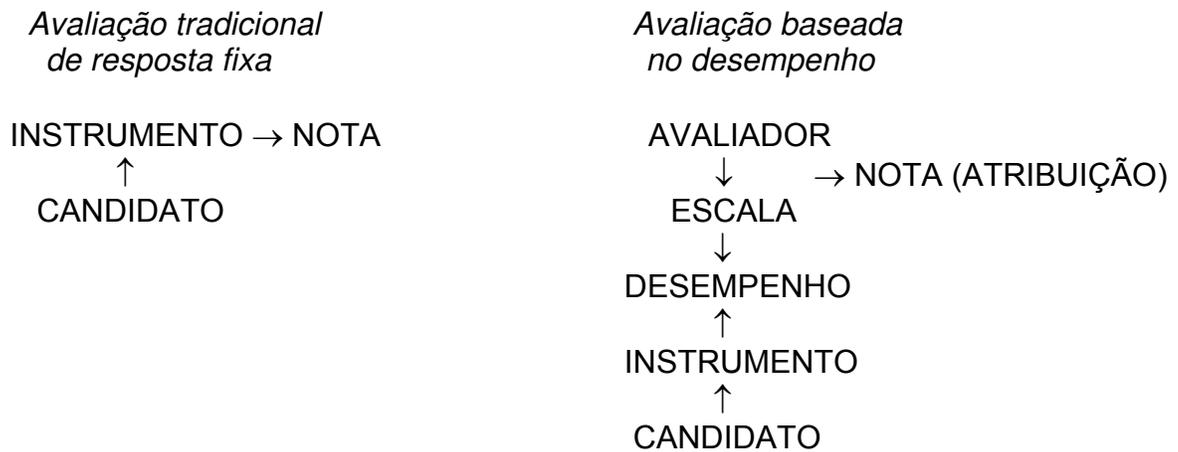


Figura 1: Características da avaliação oral (MCNAMARA, 1996, p.9)

Na avaliação tradicional de resposta fixa, há foco apenas no instrumento e não no avaliador. A avaliação consiste, em geral, de questões de múltipla escolha, em que apenas uma resposta é a correta. Esse tipo de avaliação é eficaz quanto à confiabilidade, uma vez que em sua correção não haverá variações na correção dessas questões. Já numa avaliação baseada no desempenho, a correção se torna mais complexa porque o desempenho do candidato passa pelo julgamento de um avaliador. Para que os avaliadores não julguem o desempenho dos candidatos de acordo com seus próprios critérios, uma escala é usada para garantir a confiabilidade desse tipo de avaliação.

Um exemplo de avaliação baseada no desempenho é a entrevista oral. No caso das entrevistas face a face, o candidato interage com o entrevistador e um avaliador irá atribuir uma nota para o desempenho do candidato, por meio de uma grade de descritores. Embora haja essa grade para assegurar que todos os

avaliadores atribuam notas semelhantes para um mesmo candidato, ainda assim pode haver variações na correção:

1. Dois avaliadores podem simplesmente diferir na sua tolerância como um todo.
2. Avaliadores podem apresentar padrões particulares de rigidez ou tolerância em relação a apenas um grupo de candidatos, não outros, ou em relação a tarefas particulares, não outras.
3. Avaliadores podem diferir um do outro na maneira como interpretam a escala de avaliação que estão usando.
4. Avaliadores podem diferir em termos de sua consistência (ou inconsistência), ou seja, a extensão de erros aleatórios associados com suas avaliações. (MCNAMARA, 1996, p.123-124)⁹

Mesmo com uma definição clara dos critérios de avaliação bem como a preparação dos avaliadores, não se garante a confiabilidade máxima de uma avaliação. Pode haver situações em que há dois avaliadores com níveis diferentes de exigência: um deles sendo exigente e o outro, generoso. A nota 7 (numa escala de 10 pontos) de um candidato que tenha feito a avaliação com um avaliador exigente indicará que ele tem uma habilidade mais alta do que a de um candidato que tenha feito a avaliação com um avaliador generoso e obtido nota 8.

Há ainda outros fatores que contribuem para a variação entre avaliadores, tais como os gêneros do avaliador e do candidato, as condições físicas e o horário

⁹ No original: "1. Two raters may simply differ in their overall leniency. 2. Raters may display particular patterns of harshness or leniency in relation to only one group of candidates, not others, or in relation to particular tasks, not others. 3. Raters may differ from each other in the way they interpret the rating scale they are using. 4. Raters may differ in terms of their consistency (or inconsistency); that is, the extent of the random error associated with their ratings."

em que são feitas as correções, assim como o tipo de entrevista (MCNAMARA, 1996).

Pollitt e Murray (1996) realizaram um estudo para observar a que aspectos os entrevistadores realmente prestavam atenção quando atribuíam notas. A metodologia foi um pouco diferente, pois a preocupação dos autores era verificar as percepções de julgamento desses entrevistadores e não o uso que eles faziam de uma grade de avaliação. Para isso, cinco candidatos foram comparados uns com os outros em pares, totalizando uma combinação de dez pares. Os entrevistadores deveriam comparar os candidatos, julgando, dentro de cada par, qual dos dois havia sido melhor e depois justificar a sua escolha. Os resultados mostraram que os entrevistadores se preocuparam com aspectos não contemplados em sua grade como a compreensão do candidato e as características paralingüísticas que acompanham a fala, tais como personalidade, maneiras, expressão facial e impressão de amizade. Além disso, a proficiência foi entendida de maneira diferente dependendo do nível do candidato. Se o candidato tinha proficiência alta, ele era julgado em comparação ao comportamento de um falante nativo, com enfoque no que ele estava dizendo. Com um candidato de proficiência mais baixa, esse enfoque estava em como ele estava dizendo, ou seja, na forma como ele falava, se estava correta ou não.

A variação do estilo do entrevistador é abordada de forma mais detalhada no artigo de Brown (2003). A autora conclui que, dependendo do estilo do entrevistador, pode-se perceber desempenhos diferentes de um mesmo candidato. Nesse estudo, um mesmo candidato passou por dois entrevistadores com estilos diferentes; em um momento posterior, avaliadores externos atribuíram notas para

essas duas interações. Um dos entrevistadores tinha estilo característico de professor, demonstrando interesse na conversa e utilizando dois tipos de perguntas durante a avaliação oral, as abertas e as fechadas. As perguntas abertas, tais como “Você pode me dizer sobre...”, requerem do candidato respostas mais extensas e explicitadas. Já as perguntas fechadas são aquelas que têm como resposta sim ou não e são utilizadas pela entrevistadora apenas como maneira de resumir o que já foi dito na conversa. Além disso, durante a entrevista, ela freqüentemente fornecia *feedback* positivo para o candidato, conseguia formular outro tópico, quando um tópico anterior falhava e mantinha o fluxo da conversa.

Já o outro entrevistador tinha estilo mais casual, que remetia a uma interação real num contexto não-avaliativo. Nas interações reais, as perguntas fechadas são usadas constantemente como uma maneira de fazer a pessoa falar. Ao se fazer uma pergunta fechada, não se espera que a pessoa responda apenas sim ou não, mas que ela continue falando. Foi pensando provavelmente nesse aspecto pragmático, cabível numa interação fora do contexto de avaliação, que esse segundo entrevistador utilizava as perguntas fechadas como uma maneira de fazer o candidato responder de forma mais extensa. Porém, o candidato não percebia esse aspecto pragmático durante a entrevista. Como consequência, a entrevista é caracterizada por silêncios e as respostas do tipo sim ou não do candidato se resumiam a confirmações, e assim, ele não conseguia expandir suas respostas. Além disso, o entrevistador falhava quando tentava reformular tópicos não sucedidos e, portanto, os *feedbacks* não eram freqüentes. Brown conclui o artigo apresentando os comentários feitos pelos avaliadores que deram as notas para essas duas entrevistas. Para o primeiro entrevistador, o candidato é fluente, comunica-se bem,

compreende o que o entrevistador fala, expressa suas idéias de forma correta. Já para o segundo entrevistador, o candidato é caracterizado como sendo um falante em fase inicial, que não tem iniciativa nas respostas, sendo elas mínimas e frustrantes e hesita muito na hora de falar.

Amarante (1995) realizou uma pesquisa semelhante no Brasil em relação à avaliação do desempenho oral de língua inglesa de alunos iniciantes de uma instituição particular de ensino superior. Uma mesma aluna foi entrevistada por um professor e por um aluno. No primeiro caso, o professor atuou como interagente e avaliador e no segundo, como organizador e avaliador, já que a entrevista foi conduzida pelo aluno. Os dados mostraram que o desempenho da candidata foi melhor quando interagiu com o aluno do que com o professor, pois os turnos foram mais longos, as pausas menos freqüentes e os risos indicavam conhecimento compartilhado.

Claro está que interagir com um colega é atividade mais costumeira e, portanto, mais 'real', 'autêntica' do que interagir com o professor. Ademais a interação entre pessoas de igual 'status' se caracteriza pelo balanceamento das relações de poder. (AMARANTE, 1995, p. 239)

As perguntas do tipo sim/não e de informação foram feitas mais pelo professor do que pelo aluno. Quando a aluna não entendia uma pergunta de informação, o professor reformulava com perguntas do tipo sim/não. Já o aluno fazia a mesma pergunta mais pausadamente.

(...) ele (professor) busca fazer com que o aluno produza, daí o grande número de perguntas que se observa em E1(professor-

entrevistador). Também procura fazer com que o aluno compreenda, daí o grande número de rephraseamentos, complementações, exemplificações. Atua ainda como árbitro da produção do aluno, aceitando ou rejeitando suas respostas, daí a ocorrência de perguntas de clarificação e das repetições para aprovação, das apreciações, das correções e reformulações. (AMARANTE, 1995, p.242-243)

Essa autora conclui que é necessário repensar em uma entrevista oral que proporcione ao aluno usar a língua como “uma operação comunicativa autêntica”, já que a avaliação atual ainda apresenta falhas nesse aspecto.

Os estudos de Brown (2003) e Amarante (1995) referem-se a uma situação experimental, em que foi verificado o impacto de dois diferentes estilos de entrevistadores no desempenho de um candidato. No entanto, o presente trabalho não irá focar o impacto em si, pois para isso os candidatos teriam que ser avaliados por dois entrevistadores diferentes, mas analisar os estilos que os entrevistadores do Celpe-Bras têm apresentado e suas possíveis implicações em relação à confiabilidade da interação face a face do exame.

Na próxima seção, discutirei outros estudos sobre a avaliação oral no Brasil.

2.3. ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO ORAL NO BRASIL

Os estudos de avaliação oral no Brasil são poucos e se referem geralmente à língua inglesa e ao contexto de sala de aula. Por exemplo, o estudo de Vigia-Dias (1995) teve como objetivo analisar a construção da consonância entre abordagem de ensino e a avaliação da habilidade oral em sala de aula. Já o de

Amarante (1998) foi focado no discurso da avaliação de uma instituição particular de ensino superior. Nesse trabalho, um dos aspectos que ela discute é a relação assimétrica entre entrevistador e candidato nas entrevistas de avaliação oral. Esse estudo será retomado mais adiante.

Em seu estudo, Giosa (1994) analisou as características da fala colaborativa em uma aula de conversação com aprendizes de nível básico de língua inglesa. O termo colaborativo é usado na área de ensino de línguas referindo-se ao processo colaborativo entre professores e alunos em sala de aula (WELLS, 1991, *apud* GIOSA). É o “processo de colaboração mútua que o aluno desenvolve seus mecanismos de negociação social, ou seja, sua habilidade oral no idioma estrangeiro.” (GIOSA, 1994). Quando o aluno apresentava dificuldades, o professor elaborava a próxima pergunta usando exemplos como forma de manter a interação com o aluno. Esse mecanismo foi visto de maneira positiva pelos alunos. No entanto, quando o professor fazia correções gramaticais, essa atitude era vista de forma negativa, pois interrompia a interação. Além disso, o professor fazia perguntas reflexivas com o intuito de aproximar a discussão de sala de aula com a realidade do aluno.

Consolo (2004), por sua vez, elaborou e analisou um teste de proficiência em língua inglesa (TEPOLI) para alunos de graduação do curso de Letras. O teste consistia em uma interação entre entrevistador e aluno e era composto de três partes. Na primeira delas, o entrevistador passava, em português, as instruções do exame para o candidato. Na segunda, a avaliação se baseava em duas gravuras, em que o entrevistador fazia perguntas em relação a elas. Finalmente na terceira, era perguntada a opinião do candidato sobre o exame que acabara de fazer.

Além da elaboração do teste, houve a preocupação em definir as faixas de proficiência dos alunos. Foram criadas cinco faixas de notas, sendo A para o aluno que apresentasse proficiência mais alta e E a mais baixa. Como os alunos estão aprendendo o inglês para mais tarde atuarem como professores, a faixa E corresponderia a um nível de proficiência abaixo daquilo que se esperaria de um professor.

O trabalho de Schoffen (2003) analisou as interações face a face do Celpe-Bras com o intuito de descrever de forma detalhada o desempenho dos candidatos falantes de espanhol. Como o português e o espanhol são línguas próximas, há aspectos que não são devidamente contemplados pela grade de avaliação, pois ela foi construída pensando-se em todos os candidatos, abarcando diversas nacionalidades. Esse trabalho, portanto, levantou características dos falantes de espanhol em cada um dos quatro níveis de proficiência do exame.

Como se pode observar, poucos são os estudos sobre avaliação oral. Em relação à avaliação de proficiência oral, há os estudos de Schoffen (2003) e Consolo (2004), porém não há o enfoque em relação à atuação dos entrevistadores.

A seguir, apresento outros estudos sobre confiabilidade e validade em exames orais.

2.4. CONFIABILIDADE E VALIDADE EM EXAMES ORAIS

Se um mesmo teste for aplicado várias vezes para os mesmos alunos, espera-se que estes consigam obter notas semelhantes. No entanto, isso nem sempre é possível porque há variáveis que podem interferir no desempenho do

candidato. As variações nas notas dos alunos podem ser atribuídas por variáveis sistemáticas, como um aprendizado que tenha ocorrido entre as aplicações do teste, ou por variáveis não-sistemáticas, como um barulho externo que distrai os alunos durante a aplicação de uma prova, ou ainda por ansiedade ou fadiga. Um teste confiável, portanto, é aquele em que pode haver a presença de variáveis sistemáticas mas não de não-sistemáticas (ALDERSON *et al.* 1995).

Em relação às avaliações orais, as variáveis não sistemáticas podem estar relacionadas a fatores tais como o não cumprimento dos procedimentos ao conduzir uma entrevista e atribuição de notas de forma inconsistente. Por isso, a fim de aumentar a confiabilidade dos exames orais, é necessário verificar se os procedimentos estão sendo seguidos e se os avaliadores avaliam de maneira homogênea.

Não é justo para os alunos se, para alguns se requer apenas comentários simples, mas apropriados, enquanto outros, igualmente bons, são forçados a usar linguagem complexa que revela suas inadequações. Os entrevistadores também precisam ser formados para deixar os candidatos à vontade, conseguir uma conversa sincera, sem dizer muito sobre eles mesmos, estar interessados em cada entrevista e saber como fazer as perguntas que produzirão a linguagem requerida. (ALDERSON *et al.*, 1995, p.62)¹⁰

A obtenção de confiabilidade em uma avaliação oral se torna ainda mais complicada porque cada entrevista irá ocorrer de uma maneira que não será exatamente igual à outra. Embora haja os procedimentos estabelecidos para que os

¹⁰ No original: "It is not fair to the students if some of them are only required to make simple but appropriate comments, while other equally good ones are forced to use complex language which betrays their inadequacies. Interviewers also need to be trained to put candidates at their ease, to get a genuine conversation going without saying much themselves, to manage to appear interested in each interview and to know how to ask questions which will elicit the language required."

entrevistadores os cumpram, a elaboração de perguntas, por exemplo, depende muito do entrevistador, de como ele as realiza, ou ainda, quando o candidato não entende uma pergunta, como ele a reformula. Se, ao contrário, a entrevista fosse uma reprodução de perguntas prontas, isto é, em que o entrevistador tivesse que apenas reproduzi-las, a confiabilidade, nesse caso, seria aumentada porque todas as entrevistas seriam padronizadas, diminuindo-se a ocorrência de variações. Por outro lado, a validade dessa avaliação seria afetada porque a entrevista se tornaria artificial, sem envolvimento entre entrevistador e candidato.

Complementando a noção de confiabilidade exposta por Alderson et al., Bachman (1990) coloca que a investigação da confiabilidade está relacionada à seguinte pergunta: “O quanto do desempenho individual em um teste está relacionado ao erro da medição ou a outros fatores, além da habilidade lingüística que queremos medir?”¹¹ Em outras palavras, um teste é considerado confiável quando o desempenho de um candidato não está relacionado aos erros de medição ou a outros fatores.

(...) quanto menos esses fatores afetarem as pontuações de um teste, maior será o efeito relativo das habilidades lingüísticas que queremos medir, e dessa maneira, a confiabilidade das pontuações de um teste de língua. (BACHMAN, 1990, p. 160)¹²

Por outro lado, a investigação da validade, para esse mesmo autor, está relacionada à outra pergunta: “O quanto do desempenho individual em um teste está

¹¹ No original: “How much of an individual’s test performance is due to measurement error, or to factors other than the language ability we want to measure?”

¹² No original: “(...) the less these factors affect test scores, the greater relative effect of the language abilities we want to measure, and hence, the reliability of language test scores.”

relacionado às habilidades lingüísticas que queremos medir?”¹³ Se o objetivo é avaliar a habilidade oral de um candidato, o teste deve ser desenvolvido para que se obtenha uma amostra significativa da habilidade oral e não outra habilidade. Se outra habilidade estiver sendo avaliada, a validade desse teste diminui.

Bachman considera que os conceitos “confiabilidade” e “validade” não podem ser vistos de forma separada e oposta porque de alguma forma um irá afetar o outro. Por exemplo, para um teste ser considerado válido, é necessário que primeiro ele seja confiável. Ou ainda, não adianta um teste ser confiável se a validade não está assegurada.

Muitas discussões sobre confiabilidade e validade enfatizam as diferenças entre essas qualidades, mais do que suas semelhanças. Mas, ao invés de considerá-las como dois conceitos totalmente distintos, acredito que ambos podem ser melhor entendidos ao reconhecê-los como dois aspectos complementares de uma preocupação comum em medição – identificando, estimando, e controlando os efeitos dos fatores que afetam as pontuações no teste. (BACHMAN, 1990, p.160)¹⁴

Além da confiabilidade e validade, há ainda a autenticidade. Dizer que um teste é autêntico pode ter vários significados. Bachman definiu autenticidade de acordo com duas abordagens: uma relacionada à vida real e outra à habilidade interacional.

¹³ No original: “How much of an individual’s test performance is due to the language abilities we want to measure?”

¹⁴ No original: “Many discussions of reliability and validity emphasize the differences between these qualities, rather than their similarities. But instead of considering these as two entirely distinct concepts, I believe both can be better understood by recognizing them as complementary aspects of a common concern in measurement – identifying, estimating, and controlling the effects of factors that affect test scores.”

Na primeira abordagem, um teste seria autêntico na medida em que o desempenho apresentado se aproximasse ao de uma situação real de comunicação. No entanto, não há como replicar o uso lingüístico já que a língua é complexa por natureza e, portanto, não há como prever tudo o que pode acontecer em todos os contextos em que a língua é usada.

Em contraposição, na segunda abordagem, a autenticidade reside na interação entre candidato, tarefa do teste e contexto de avaliação. Ao invés de replicar os usos de língua partindo de contextos reais de comunicação, essa abordagem tem como objetivo elaborar testes que reflitam o conhecimento da natureza das habilidades lingüísticas e do uso da língua.

van Lier (1989) discute a validade das entrevistas de proficiência oral (EPOs doravante), descrevendo o que elas são e o que os participantes fazem nelas. Em outras palavras, ele analisa que tipo de evento de fala é a EPO e os papéis que o entrevistador e o candidato assumem durante a entrevista. Diferentemente da maioria dos estudos anteriores, que enfocavam questões referentes aos procedimentos das avaliações e às atribuições de notas, nesse estudo houve uma preocupação em relação a uma definição mais clara acerca da natureza da avaliação de proficiência oral, ou seja, mais especificamente, se a EPO poderia ser equiparada a uma conversa ou não.

Segundo van Lier, a conversa pode ser definida como “interação face a face num contexto de língua da vida real”¹⁵. Como não há maneiras de se avaliar os candidatos interagindo numa situação real de comunicação, as entrevistas de proficiência oral tentam se assemelhar às situações fora do contexto de avaliação.

¹⁵ No original: “(...) face-to-face interaction in a real-life language context.”

Complementando essa definição, as características básicas da conversa são, além da interação face a face, o não planejamento, a imprevisibilidade da seqüência e do resultado e a distribuição igualitária de direitos e deveres na conversa. (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974 *apud* VAN LIER)

Embora tal definição tenha sido baseada no princípio cooperativo e nas máximas de Grice¹⁶, van Lier questiona essas características. Sugere, por exemplo, que os vários níveis de planejamento devem ser considerados, isto é, se a interação será planejada, com perguntas já pré-estabelecidas ou se ocorrerá de forma não-planejada. No entanto, as interações são mais ou menos planejadas ou improvisadas. Ao mesmo tempo em que os participantes têm que ser sensíveis ao “aqui e agora”, eles também têm que relacionar o que vão dizer com aquilo que o interlocutor já disse. Além disso, os participantes, continuamente, fazem previsões em relação à seqüência e ao resultado. Em relação aos direitos e deveres, eles nunca são iguais em sua totalidade. Embora haja desigualdades das relações de status e papéis, isso não significa que os direitos e os deveres na interação devam ser desiguais.

Uma vez colocada sua definição de conversa, van Lier define então a entrevista como uma contingência assimétrica (JONES; GERARD, 1967 *apud* VAN LIER), ou seja, o entrevistador tem um plano e irá conduzir e controlar a entrevista de acordo com esse plano. A entrevista é um encontro em que as relações já estão pré-estabelecidas, isto é, de um lado, o entrevistador que irá fazer as perguntas e de

¹⁶ As máximas de Grice (1989) são Quantidade, Qualidade, Relação e Maneira. A primeira afirma que a contribuição para a conversa deve ser informativa e não conter mais informação do que foi requerida. A segunda se refere à veracidade da contribuição, ou seja, não fazer uma contribuição que seja falsa ou em que haja pouca evidência adequada. A terceira é em relação a ser relevante. A quarta está relacionada ao como é dito, evitando-se obscuridade e ambigüidade da expressão; deve ser breve e de forma organizada.

outro, o entrevistado, que irá apenas respondê-las. Além disso, tudo o que for dito pelo entrevistado será avaliado para decisões futuras.

Analisando partes de algumas entrevistas, van Lier notou que elas realmente apresentam uma assimetria, isto é, o entrevistador mantém o controle do discurso ao fazer perguntas e avaliar respostas. Além disso, questões éticas foram aparecendo, por exemplo, quando o entrevistador fazia perguntas de natureza pessoal e emocional. Nesse caso, o fato de o entrevistado não responder à pergunta do entrevistador pode ter duas explicações: talvez ele (o entrevistado) não queira responder e não que não saiba fazê-lo.

Resumindo, para van Lier, a EPO pode não ser caracterizada como conversa uma vez que há uma assimetria entre os seus participantes. O objetivo desse tipo de entrevista é avaliar se a produção lingüística foi bem sucedida e não se a conversa foi bem sucedida. Em outras palavras, a entrevista tem como intuito conseguir uma amostra daquilo que o candidato consegue falar na língua alvo, avaliando *como* o candidato fala e não *o que* ele fala.

Shohamy e Reves (1985) também abordam a autenticidade em entrevistas, comparando o desempenho do candidato ao seu desempenho numa situação real de comunicação. Segundo as autoras, o problema já começa pelo próprio termo autenticidade, isto é, o que é um teste autêntico, ou como deve ser a linguagem desse teste, uma vez que a linguagem produzida numa situação real de comunicação vai depender de variáveis como “o que está sendo dito”, “para quem”, “quando” e “porquê”. Um teste “ideal” teria que observar esse candidato em diversos contextos (e assim diversas variáveis seriam abordadas), sem que ele esteja consciente de que está sendo avaliado. Dessa maneira, para diferenciar da

linguagem autêntica, ou seja, aquela que dá conta de todas essas variáveis, Shohamy e Reves denominam a linguagem de um teste como 'linguagem autêntica de teste'.

(...) a linguagem de 'testes autênticos' não é uma representação verdadeira da linguagem de vida real. Foi mostrado que é difícil, se não impossível, até mesmo aproximar o uso de linguagem de vida real nos testes de língua. O máximo que nós podemos obter, no momento, é 'linguagem autêntica de teste'. (SHOHAMY; REVES, 1985, p. 57)¹⁷

As autoras mencionam cinco fatores que contribuem para a redução da linguagem 'autêntica' para 'linguagem autêntica de teste':

a) o objetivo da interação, no caso de uma avaliação oral, é avaliar o desempenho lingüístico do candidato. Em situações reais de comunicação, são vários os objetivos da interação, embora nenhum deles seja de avaliar como é que a pessoa está falando;

b) os participantes numa avaliação oral geralmente não se conhecem e precisam conversar sobre algum assunto. Por não estarem acostumados a conversar um com o outro e desconhecem a vida do outro, a interação se torna artificial, embaraçosa e difícil. A não familiaridade pode afetar o desempenho do candidato, pois ele pode não se sentir à vontade ao responder perguntas sobre aspectos da sua vida pessoal para alguém com quem nunca tenha conversado. Nesse caso, o entrevistador, percebendo esse tipo de reação do candidato, ao invés de fazer

¹⁷ No original: "(...) the language of 'authentic tests' is not a true representation of real-life language. It was shown that it is difficult, if no impossible, to even approximate real-life language use on language tests. The most we can obtain, at the moment, is authentic 'test language'."

perguntas de cunho mais pessoal, deve tentar elaborar outras perguntas, de cunho mais geral;

c) a ambientação também é diferente porque numa situação de avaliação, há uma sala em que o entrevistador se senta em um dos lados da mesa e o candidato do outro. Em situações reais, os lugares em que a interação ocorre são variados e informais, como nas ruas, lojas, sala de estar etc;

d) Numa situação de comunicação real, o tópico está ligado ao conteúdo da conversa, isto é, o conteúdo não está pré-determinado e as circunstâncias vão determinar o andamento da conversa. Numa situação de entrevista, os papéis estão marcados. É o entrevistador que irá conduzir a entrevista, introduzindo e finalizando os tópicos enquanto ao candidato caberá apenas responder às perguntas feitas;

e) o tempo é limitado em uma avaliação oral, diferentemente das interações reais, em que não há esse limite.

Dando continuidade aos estudos de van Lier (1989) e Shohamy e Reeves (1985), Johnson e Tyler (1998) também avaliaram a EPO não apenas de forma qualitativa, mas também quantitativa. Nesse estudo, uma mesma candidata foi entrevistada por dois avaliadores. Os resultados mostraram que houve diferenças, por exemplo, na negociação de um tópico, uma vez que é o entrevistador quem controlou a entrevista, mais especificamente, introduziu e fechou os assuntos. Além disso, não parecia haver envolvimento dos entrevistadores na interação, isto é, no sentido de explorar aspectos/subtópicos que foram ditos pela candidata. Nesse estudo notou-se que os entrevistadores, ao fazerem perguntas, tinham como objetivo principal avaliar a produção de uma determinada estrutura gramatical pela candidata e não o conteúdo, em outras palavras, aquilo que a candidata estava dizendo. Uma

vez que o objetivo da EPO nesse estudo era o enfoque na produção de estruturas gramaticais, as perguntas não davam uma seqüência àquilo que a candidata está falando. Outro problema que também apareceu é em relação ao tópico que a candidata não dominava, ou seja, não sabia o que falar, causando certo desconforto durante a entrevista.

Concluindo, os estudos sobre validade mostram que há diferenças entre uma avaliação oral e uma conversa natural. Porém, pode haver variações nas entrevistas, no sentido de algumas se aproximarem mais a uma conversa, devido a um envolvimento maior entre entrevistador e candidato.

Outro aspecto que também tem sido foco de estudo são as variações em relação à atuação dos entrevistadores que podem contribuir para a diminuição da confiabilidade e validade de um exame.

Morton *et al.* (1997) fizeram um estudo sobre o comportamento do entrevistador, partindo do pressuposto de que ele não é neutro e que pode interferir no discurso do candidato.

Com base nos questionários de avaliação sobre o desempenho dos entrevistadores, respondidos por avaliadores externos¹⁸, foram selecionados os dez melhores entrevistadores e os dez piores, tomando por base as características da interação. Bons entrevistadores sempre dão *feedback* variado e apoiador, que se aproxima do que as pessoas fazem em uma conversa natural. Já os entrevistadores ruins provocam quebras na interação, na medida em que não dão *feedback* e podem ser comparados a uma máquina pelo seu distanciamento. Os candidatos com

¹⁸ Avaliadores externos são aqueles que apenas atribuem notas posteriormente para as entrevistas gravadas em áudio.

proficiência baixa são os mais afetados pelos entrevistadores ruins, porque eles necessitam de *feedbacks* e reformulações de perguntas com mais frequência.

Observou-se também que bons entrevistadores dão a máxima oportunidade para o candidato expandir suas respostas, através de perguntas adicionais, repetição e explicação. Ao contrário, entrevistadores ruins dão pouco encorajamento para o candidato expandir suas respostas. Além disso, bons entrevistadores não dominam a interação, ou seja, não falam muito. Em outras palavras, se o candidato tiver mais tempo para falar, o entrevistador poderá avaliar melhor seu desempenho. Se, ao invés disso, o entrevistador fala mais que o candidato, a amostra que ele obterá do candidato será mínima, e pode não refletir aquilo que realmente o candidato consegue dizer. É o que enfatiza o estudo de McNamara e Lumley (1997):

(...) o efeito da falta de desempenho pode ter sido o interlocutor que 'tomou para si' a interação, dando ao candidato pouco tempo para falar, e dessa maneira, a evidência disponível para o avaliador pode ter sido restringida, e como resultado, o avaliador deu ao candidato o 'benefício da dúvida'. (MCNAMARA; LUMLEY, 1997, p. 152-153) 19

Morton *et al.* concluem que ao avaliar candidatos com baixa proficiência, os bons entrevistadores adaptam a sua linguagem, ou seja, falam mais devagar e de forma mais simples, com explicações e repetições. E, nos casos em que os candidatos têm proficiência alta, estes são desafiados com questões adicionais. Além disso, os bons entrevistadores fazem paráfrase quando um candidato não

¹⁹ No original: “ (...) the effect of the lack of competence may have been that the interlocutor ‘hogged’ the interaction, giving the candidate too little time to speak, so that the evidence available to the rater may have been restricted, with the result that the rater gave the candidate ‘benefit of the doubt’.”

entende uma pergunta; já os entrevistadores ruins apenas repetem a pergunta feita anteriormente.

Ross & Berwick (1992) analisaram as diversas formas de acomodação das falas dos entrevistadores da EPO em relação aos vários níveis de proficiência dos candidatos, isto é, como os entrevistadores acomodavam as suas falas às dos candidatos, quando estes apresentavam dificuldades de compreensão no momento da interação. O objetivo desse estudo era mostrar mais um aspecto para testar a validade/autenticidade desse exame, pois as acomodações presentes na avaliação eram semelhantes às acomodações em contextos não-avaliativos, isto é, aquelas que aparecem em conversas entre falantes nativos e não-nativos, mais conhecido como “foreigner talk”.

Foram três os tipos de acomodação mais utilizados nas entrevistas. O primeiro deles foram perguntas com “ou”, por exemplo, “Você mora em casa ou apartamento?”, “Você pode me falar sobre sua casa, é grande ou...”. O segundo foi a diminuição na velocidade da fala, como em “Nós podemos comprar um – gravador – digital – de – áudio hoje em dia?”. E o terceiro foram perguntas que o entrevistador fez sobre algo que ele já sabia ou que acreditava que o candidato deveria saber (“display question”). Por exemplo, “Eu gostaria que você me dissesse como fazer uma ligação telefônica usando um telefone público. Um telefone pago. Tudo bem? Você poderia fazer isso? (...) Você poderia me dizer como fazer uma ligação de um telefone público?”.

Os autores perceberam que essas formas de acomodações estavam presentes nas falas dos professores (“teacher talk”), uma variedade do “foreigner talk” e que, por isso, poderiam ser consideradas válidas para a EPO.

Em suma, a acomodação ocorre também em contextos não-avaliativos, o que aumentaria a validade do exame. Porém, o seu uso de forma inadequada ou em excesso (“overaccommodation”) comprometeria a confiabilidade. Por exemplo, se um entrevistador acomoda a sua fala para certos candidatos e não para outros, os candidatos que tiveram a acomodação poderiam estar sendo beneficiados em relação aos que não tiveram.

(...) a ameaça mais sistemática ocorre quando os entrevistadores não percebem a complexidade proposicional de suas perguntas ou ignoram os efeitos de sua própria inclinação para acomodar todos os falantes não-nativos, sem levar em conta as suas necessidades. (ROSS; BERWICK, 1992, p. 170) 20

Partindo dos dados obtidos durante uma aplicação do exame CASE (Cambridge Assessment of Spoken English), Lazaraton (1996a) identificou oito tipos de apoios que entrevistadores davam aos candidatos no momento da entrevista, descrevendo as vantagens e desvantagens desses apoios:

1) Preparar o tópico ou o assunto a ser conversado com perguntas preliminares. Esse tipo de apoio é interessante porque contextualiza o assunto e dessa maneira, facilita para que o candidato entenda as perguntas. Na passagem citada pela autora como exemplo, primeiramente a entrevistadora A pergunta ao candidato se ele tem trabalho de meio período e em seguida pergunta se, no futuro, ele se vê fazendo mais trabalho. No entanto, como as perguntas preliminares exigem respostas do tipo sim ou não, o candidato acaba produzindo/falando muito pouco.

²⁰ No original: “(...) the most systematic threat occurs when interviewers are unaware of the propositional complexity of their probes or ignore the effects of their own inclination to accommodate to all nonnative speakers, regardless of their need for it.”

2) Fornecer vocabulário ou se envolver em conclusões colaborativas durante a resposta do candidato. Por exemplo, quando o candidato diz “não” à pergunta colocada pela entrevistadora C (“com quem você normalmente fala inglês”), ela fornece, em seguida, apoio de vocabulário, como “Ninguém? Professor?” e o candidato então utiliza esse vocabulário em sua resposta “Não, só professores.” Portanto, esse tipo de apoio ajuda o candidato a construir uma resposta mais aceitável. Porém, avaliar o seu vocabulário se tornará um problema. Outro problema será mais uma vez as interferências que o entrevistador irá fazer, deixando poucas chances para que o candidato possa falar.

3) dar respostas avaliativas depois que o candidato responde a uma pergunta. Esse *feedback* pode ocasionar problemas porque pode trazer diferentes interpretações quando é usado. Por exemplo, a palavra bom (“good”) depois da resposta do candidato pode ser interpretada em relação ao conteúdo falado (que é bom ter um amigo, por exemplo) ou em relação à resposta (que a produção lingüística foi boa).

4) Repetir e/ou corrigir as respostas dos candidatos para confirmações. Porém, esse tipo de apoio é muito semelhante ao comportamento de professor, quando ele corrige as respostas dos alunos. Por exemplo, o candidato diz “I want to go in Spain” (Eu quero ir em Espanha) e o entrevistador W o corrige “to Spain” (para Espanha).

5) Repetir perguntas com a fala mais lenta, mais pausas e excesso de articulação. Esse tipo de apoio é característico do “foreigner talk” e pode trazer reações diversas no candidato, podendo ser até mesmo uma forma de insulto.

6) Afirmar as questões da prova como afirmações que meramente requerem confirmação. Como consequência, o candidato irá apenas responder sim ou não e, com isso, terá poucas oportunidades para demonstrar aquilo que sabe falar. Após conversarem sobre a possibilidade do candidato continuar na corporação em que trabalha, o entrevistador H introduz a seguinte reiteração “(...) então o inglês é importante para a sua carreira”. E o candidato responde apenas com um “sim”.

7) Tirar conclusões para os candidatos. Baseando-se na resposta do candidato, o entrevistador tira então uma conclusão e o candidato, em resposta a essa conclusão, apenas irá concordar com um “sim”. Por exemplo, o entrevistador H conclui a conversa “você quer mudar de novo” e o candidato responde “sim, eu, eu quero mudar de novo” Mais uma vez, esse tipo de apoio fornece poucas oportunidades para que o candidato possa expandir suas respostas.

8) Reformular perguntas para checar ou facilitar a compreensão. O problema é que os entrevistadores vão incrementando a pergunta mesmo quando o candidato não pede tal ajuda. Outro problema que surge é que, com as reformulações, muitas perguntas são feitas, adicionando-se muito mais elementos a elas. Por exemplo, a entrevistadora A faz várias perguntas (“você é estudante? Ou você trabalha?”, “você tem emprego?”, “ou você está estudando?”) até que o candidato consiga responder uma delas.

Uma vez descritos os oito apoios que apareceram nas entrevistas, Lazaraton conclui:

(...) Por um lado, esta (a presença de uma variedade de práticas de apoio) é um resultado positivo, já que sugere que os processos e as práticas da conversa estão presentes nessas entrevistas que, por sua vez, implicam que ‘conversa’ de alguma forma pode ser explorada

nesse contexto. Por outro lado, o apoio dado pelo interlocutor não foi consistente, e isso levanta questões sobre o seu impacto no uso da linguagem do candidato e na avaliação dessa linguagem. Cada um dos examinadores se engajou nesses comportamentos em algum grau, mas alguns comportamentos foram exibidos mais por alguns entrevistadores do que por outros, o que levanta o problema potencial de oportunidades desiguais para os candidatos demonstrarem sua capacidade e obterem apoio do interlocutor. (LAZARATON, 1996a, p. 166) 21

Portanto, nesse artigo, Lazaraton levanta um problema sobre o que fazer com os apoios que os entrevistadores dão (uma vez que eles não são feitos de maneira uniforme por todos) e qual o impacto desses apoios na atribuição de notas. Se alguns entrevistadores fornecem apoios aos candidatos e outros não, é possível que aqueles possam ser mais beneficiados do que estes, afetando dessa maneira a confiabilidade, já que o desempenho seria alterado por essa variável.

Utilizando-se dos mesmos dados do artigo anterior, Lazaraton (1996b) analisa o desempenho dos entrevistadores em relação a perguntas prontas, isto é, quais perguntas foram utilizadas e, além disso, das perguntas que foram feitas, quais ocasionaram problemas e quais foram bem sucedidas. A autora avaliou cada entrevistador separadamente, colocando sugestões em relação ao comportamento. Por exemplo, um dos entrevistadores tem um estilo próximo de um “bate-papo”, “informal” e isso fez com que ele não fosse mais objetivo nas suas perguntas.

²¹ No original: “On the one hand, this is a positive outcome, since it suggests that processes of and practices in conversation are present in these interviews, which in turn implies that ‘conversation’ in some form can be tapped in this context. On the other hand, the interlocutor support that occurred was not consistent, and this raises questions about its impact on candidate language use, and on the rating of that language. Each of the examiners engaged in these behaviours to some degree, but some behaviours were exhibited more by some examiners than others, which raises the potential problem of unequal opportunities for candidates to demonstrate ability and to obtain interlocutor support.”

Mohan (1998), por sua vez, avalia as interações das entrevistas orais para professores estrangeiros assistentes de ensino²², por outra perspectiva, isto é, a interação como co-construção de estruturas de conhecimento (“co-construction of knowledge structures”). Em outras palavras, como os dois participantes da entrevista, de um lado o entrevistador e de outro o assistente que está sendo avaliado, constroem juntos um sentido na interação.

A EPO (Entrevista de Proficiência Oral) não é apenas uma produção, é uma entrevista. Portanto, nós não estamos lidando apenas com a construção de conhecimento, nós estamos lidando com a co-construção interacional do conhecimento. O professor assistente (TA) não é um construtor isolado: o entrevistador é um colega de trabalho num lugar de construção. O que eles estão construindo em conjunto são as estruturas de conhecimento. (MOHAN, 1998, p.200) 23

As estruturas de conhecimento as quais ele se refere são as estruturas do campo do discurso. No seu estudo, Mohan observou algumas dessas estruturas de conhecimento, como a seqüência e os princípios. Por exemplo, no caso da seqüência, o entrevistador pergunta ao candidato um procedimento culinário para um dado prato. Antes de fazer essa pergunta, entretanto, o entrevistador faz algumas perguntas para contextualizar o tópico a ser conversado, perguntando se ele sabe cozinhar e, em caso afirmativo, que prato ele pretendia fazer para o jantar. Depois dessas perguntas, o entrevistador faria a pergunta inicial sobre o procedimento culinário para aquele prato. O candidato responderia a essa pergunta com uma

²² Os ITAs (International Teaching Assistants) são professores assistentes estrangeiros que dão aulas, sessões de laboratório e orientações para alunos de graduação.

²³ No original: “The OPI is not merely an elicitation, it is an interview. Hence we are not dealing merely with the construction of knowledge, we are dealing with the interactional co-construction of knowledge. The TA is not a lone builder: the interviewer is a co-worker on the building site. What they are jointly building are knowledge structures.”

seqüência de ações que levaria a um produto final, ou seja, o prato. O entrevistador, percebendo que falta algum ingrediente, por exemplo, faria perguntas exploratórias. E é por meio delas que o entrevistador e o candidato estabelecem uma co-construção interacional do conhecimento.

Já em relação aos princípios, por exemplo, o entrevistador pergunta ao candidato uma regra do jogo de futebol, por exemplo, o que significa “impedimento”. O entrevistador espera que o candidato, ao mencionar que joga futebol, saiba lhe explicar essa regra, a do impedimento, por meio de uma explicação mais analítica, como um especialista falando, e menos por uma explicação baseada numa generalização empírica sobre uma experiência pessoal. Após uma tentativa frustrada de explicar a regra, o candidato diz ao entrevistador que “impedimento” era um conceito muito difícil de explicar. O entrevistador tenta ajudá-lo pedindo que ele use o quadro-negro. Desta vez, o candidato consegue dizer a regra. Para fechar esse tópico, o entrevistador faz uma pergunta voltada a uma experiência pessoal do candidato, ou seja, se ele, alguma vez, tinha sido impedido.

As perguntas que o entrevistador fez para que o candidato explicasse um procedimento culinário ou uma regra do jogo de futebol requeriam do candidato um conhecimento da estrutura do conhecimento. No primeiro caso, ele teria que relatar uma seqüência de ações e no segundo, dar uma explicação analítica. Assim, esperava-se que o candidato desse todos os detalhes, mas na falta destes, o entrevistador faria perguntas exploratórias.

Um procedimento culinário é dado, mas há um ingrediente faltando; um horário é dado, mas há uma atividade que permanece sem razão; uma generalização é dada, mas sem exemplos, e um contraste implícito que precisa ser explícito. Nos termos de ato de fala, esta é a

diferença entre o mais geral 'O professor assistente respondeu a questão de forma satisfatória?' e a mais específica 'O professor assistente respondeu de forma razoavelmente completa o horário, a regra ou a generalização contrastiva?' (MOHAN, 1998, p. 200) 24

Com o que foi dito, fica claro que as entrevistas orais podem se diferenciar segundo os seus objetivos. Se o objetivo da entrevista é apenas ter uma amostra do desempenho do candidato ou se há algo a mais, ou seja, uma co-construção de significado entre os seus participantes.

Já Young e Milanovic (1992) analisaram a estrutura do discurso de 30 entrevistas orais do exame do Primeiro Certificado em Inglês (*FCE – First Certificate in English*) e chegaram à conclusão de que o domínio da interação caracteriza-se em relação à orientação do objetivo do entrevistador - que é maior que a do candidato - e à reação do candidato - que é maior que a do entrevistador. O primeiro termo significa os objetivos internos de cada falante separadamente e o segundo, como os participantes reagem um ao outro.

O domínio nessas interações duais não é simplesmente uma questão de falar mais ou iniciar mais tópicos mas, mais exatamente, tem a ver com a meta de orientação do examinador e a reação do candidato. O domínio é também evidente na assimetria da interação: o examinador é muito menos reativo que o candidato, e o candidato parece ser um pouco menos orientado (em relação à meta) que o examinador. (YOUNG; MILANOVIC, 1992, p.421) 25

²⁴ No original: "A cooking procedure is given, but there is an ingredient missing; a schedule is given but there is activity remaining to be accounted for; a generalization is given, but this is the difference between the more general 'Has TA answered the question satisfactorily?' and the more specific 'Has TA replied with a reasonably complete schedule, procedure, rule or contrastive generalization?'"

²⁵ No original: "Dominance in these dyadic interactions is not simply a question of speaking more or of initiating more topics but, rather, has to do with the goal orientation of the examiner and the reactivity of the candidate. Dominance is also evident in the asymmetry of the interaction: The examiner is far less reactive than the candidate, and the candidate appears a little less goal oriented than the examiner."

Em outras palavras, o domínio da interação não está relacionado ao fato de quem fala mais, pois nesse caso, seriam os candidatos. No entanto, o domínio se estabelece em relação ao entrevistador, cujo objetivo é avaliar o candidato, e por isso, irá controlar a sua fala, através da manutenção de turno, introdução e fechamento dos tópicos, controle do seu acesso ao turno por meio de perguntas e interrupções. Por outro lado, a reação do candidato aos tópicos introduzidos pelo entrevistador será maior do que a reação do entrevistador, pois ele terá que reagir ou responder mais aos tópicos do entrevistador do que vice-versa.

Além disso, a variação no discurso também é analisada em relação a diferentes contextos. O discurso variou em relação ao gênero - se o entrevistador era homem ou mulher - e também em relação à tarefa - se uma tarefa que era mais estruturada, com respostas já pré-determinadas e outra menos estruturada, sem respostas pré-determinadas. Outros aspectos não foram contemplados tais como idade, características individuais, empatia, e outras características que apresentassem influência na interação entre candidato e entrevistador.

Em relação à atuação dos entrevistadores em contexto de avaliação oral em sala de aula, Amarante (1994) discute os papéis que os entrevistadores, no caso, os professores, assumem quando avaliam os seus alunos. Os dados mostraram que os entrevistadores exerceram domínio nas entrevistas, sendo perguntadores, enquanto os alunos apenas respondiam o que lhes era perguntado. No entanto, os alunos só assumiam o papel de perguntador quando o entrevistador lhes pedia, como em "Me pergunte se tem algum filme passando". Além disso, o domínio do entrevistador ficou evidente também pelas correções que fazia em relação às formas lingüísticas (gramática). Nesse caso, a avaliação oral se restringiu, portanto, à

competência comunicativa escolar (o desempenho enquanto aluno) e não a uma competência mais ampla, em que os alunos tivessem que assumir outros papéis sociais. A autora conclui que:

(...) é necessário repensar a utilização da entrevista oral como instrumento de avaliação formal ou, ao menos, repensar a condução da entrevista oral, uma vez que, por um lado, ela parece propiciar a intensificação da assimetria de poder e, por outro, parece não fornecer ao aluno oportunidades de uso comunicativo da língua estrangeira, acabando por se constituir em um ritual vazio de significado no plano das relações humanas, em que a linguagem parece ter apenas função metacomunicativa. (AMARANTE, 1994, p.93)

Porém, em seu outro trabalho, Amarante (1998) coloca que há maneiras de minimizar a assimetria entre entrevistador e aluno por meio da não correção dos erros gramaticais. Por exemplo, o entrevistador poderá não assumir nem o papel de avaliador e nem o de professor, sendo nesse caso, um “facilitador”, dando à entrevista um estilo mais próximo de conversa. Além disso, segundo essa mesma autora, outra forma seria o entrevistador tentar acalmar o aluno que está nervoso, em língua materna, ou ainda utilizar a estratégia de andaime (“scaffolding”), isto é, fazer perguntas que requerem respostas do tipo sim ou não dos alunos como forma de se chegar à resposta desejada, como foi visto no artigo de Lazaraton (1996a).

O comportamento não-verbal nas entrevistas também tem sido objeto de estudo para outros autores. Jenkins e Parra (2003) analisaram a influência do comportamento não-verbal nas entrevistas do *Teste de Proficiência de Inglês Oral* (OEPT) que avaliavam a proficiência oral dos ITAs (International Teaching Assistants) de uma universidade americana. As entrevistas consistiam em

simulações de sala de aula, em que os entrevistadores passariam por alunos, fazendo perguntas ao professor e os candidatos, no papel de professores, deveriam conduzir uma aula de acordo com a sua área de ensino. Em relação ao comportamento não-verbal, foram analisadas características sinestésicas, como o contato do olhar, a inclinação do corpo, a expressão facial - de forma positiva, o sorriso - e características paralingüísticas, relacionadas ao aparelho fonador, tais como a qualidade de voz (se o tom de voz é variado ou não) e as vocalizações. Além disso, analisaram-se também como os candidatos se comportavam como ouvintes ao ouvirem as perguntas que os entrevistadores faziam como alunos, ou seja, se eles eram atenciosos, apoiadores e compreensivos e se davam “back channel” - pequenas mensagens, como ‘sim’, ‘uh huh’, ou balançando a cabeça.

As autoras concluíram que os candidatos bem sucedidos foram capazes de modificar a dinâmica do poder e reduzir a assimetria da entrevista, ou seja, eles encararam a entrevista como uma discussão ou conversa entre pares. Dessa maneira, puderam negociar sentidos e, como esperavam a assistência dos entrevistadores, demonstraram um comportamento positivo e foram capazes de negociar uma conversa e realizar tomada de turno. Por outro lado, aqueles candidatos que encararam a entrevista como uma avaliação, não conseguiram estabelecer a interação com os entrevistadores, não fazendo ou fazendo pouco uso da linguagem não-verbal. O papel da linguagem não-verbal nas entrevistas pode ser resumido da seguinte maneira:

Os alunos avaliados como lingüisticamente proficientes passam, sem levar em conta a competência não-verbal, mas os lingüisticamente fracos, que empregam estratégias não-verbais, que lhes possibilitam negociar sentido e sustentar a conversa de uma maneira que engaja

o interesse e a atenção dos avaliadores, são também bem sucedidos. Eles podem transformar um sistema fechado em um sistema autêntico, dinâmico e aberto requerido por Lantolf e Frawley (1988) e podem alcançar a contingência mútua desejada por van Lier (1989). (JENKINS; PARRA, 2003, p.103) 26

A seguir, apresentarei estudos relacionados ao aspecto cultural nas entrevistas, que também pode ser uma variável que afete a confiabilidade de um exame.

2.5. O ASPECTO CULTURAL NAS ENTREVISTAS

Ross (1998) analisou por que candidatos japoneses apresentavam dificuldades para interagir nas entrevistas. O que foi constatado é que havia tópicos ou assuntos que na cultura japonesa não eram discutidos e que isso, de alguma forma, também era transferido para a segunda língua. Além disso, outra característica valorizada nessa cultura é falar pouco, o mínimo necessário. Porém, no momento da entrevista, isso se torna problemático porque há a necessidade de que o candidato fale e interaja com o entrevistador para que a sua produção lingüística seja avaliada. Se o candidato não contribui ou não responde às perguntas, o entrevistador pode interpretar que o candidato não sabe a língua o suficiente para que ele possa interagir com o entrevistador.

²⁶ No original: "Those students rated as linguistically proficient pass regardless of nonverbal competence, but linguistically weaker examinees who employ nonverbal strategies that enable them to negotiate meaning and sustain a conversation in a manner that engages the evaluator's interest and attention are also successful. They can transform a closed system into the authentic, dynamic, open system required by Lantolf and Frawley (1988) and can achieve the mutual contingency desired by van Lier (1989)."

Além desse aspecto cultural, o propósito da entrevista também parece não ser compreendido entre os candidatos japoneses. As perguntas do entrevistador não buscam a veracidade das informações dadas pelos candidatos, mas são um convite para que eles possam expandir as suas respostas.

O propósito das questões no contexto de entrevista de proficiência de língua é raramente estabelecer uma verdade de fatos particulares sobre as experiências da vida do candidato. Pelo contrário, as perguntas de entrevista são convites para o candidato falar sobre tópicos introduzidos através do processo de questionamento. (ROSS, 1998, p. 340) ²⁷

Young e Halleck (1998) realizaram um estudo para observar as diferenças nos estilos conversacionais entre candidatos japoneses e mexicanos nos diferentes níveis: Superior, Avançado e Intermediário Médio das entrevistas de proficiência oral da ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) e chegaram às seguintes conclusões, já esperadas: comparando-se os estilos conversacionais dos candidatos mexicanos e japoneses, os primeiros requereram menos trabalho do entrevistador; além de falarem mais rápido, mudaram os tópicos com mais frequência. Essas mesmas características também foram observadas comparando-se os candidatos de proficiência alta aos de proficiência baixa.

Como o estudo foi feito com apenas seis candidatos, os autores mencionam as limitações de seu estudo, pois não há como generalizar os resultados obtidos, já que nem todos os candidatos mexicanos irão ter as características do estilo conversacional anteriormente descrito. Isso porque há outros fatores que

²⁷ No original: "The purpose of questions in the context of the language proficiency interview is rarely to establish the truth of particular facts about a candidate's life experiences. Rather, interview questions are invitations for the candidate to talk about the topics introduced through the questioning process."

podem influir para que um candidato não contribua para a interação, como as diferenças individuais, a personalidade, a maneira como foi aprendida a língua, etc. que podem não ter sido levados em conta. Assim, não se pode generalizar também com relação aos candidatos de nível mais alto, como sendo aqueles que contribuem bastante para a interação e falam mais rápido.

A meu ver, o fato de um candidato não falar ou não contribuir para a interação pode estar relacionado a fatores culturais, individuais, entre outros. O entrevistador precisa estar ciente disso, antes de julgar o desempenho do candidato.

Em outro estudo, Berwick e Ross (1996) analisaram entrevistas orais para avaliação de proficiência em língua inglesa e em língua japonesa e concluíram que os entrevistadores dessas duas línguas apresentavam estilos diferentes com relação à maneira como exerciam sua autoridade sobre os entrevistados. Enquanto os entrevistadores japoneses enfatizavam a forma e tinham um estilo parecido com o de um professor (“instructional care-taking”), os entrevistadores americanos focavam sua atenção para o conteúdo e dependiam da vontade do candidato para que a interação fluísse. Portanto, a maneira como o entrevistador conduz uma entrevista pode variar segundo o estilo conversacional de uma determinada cultura.

Como foi exposto nesta seção, apesar dos estilos tanto de entrevistadores quanto de candidatos estarem relacionados à cultura à que eles pertencem, eles não podem ser totalmente generalizados. Estilos como o de professor (BERWICK; ROSS, 1996) podem aparecer em entrevistadores de outras culturas. Os estilos podem se tornar variáveis, e dessa maneira, diminuir a confiabilidade de um exame, no momento em que um determinado estilo possa afetar o desempenho esperado de

um candidato e, sendo assim, a nota atribuída a ele não refletiria o seu “real” desempenho.

Neste capítulo, abordei os estudos mais significativos da avaliação oral com enfoque na confiabilidade, validade e estilos dos entrevistadores. No próximo capítulo, apresentarei a análise dos dados e a discussão dos resultados.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentarei a análise dos dados e a discussão dos resultados deste trabalho, com o objetivo de responder às duas perguntas colocadas no Capítulo I: (1) Como é a atuação dos entrevistadores em relação aos procedimentos do exame? (2) Que estilos os entrevistadores apresentam nas interações face a face?

O capítulo está organizado em três partes. Na primeira parte, serão apresentados os dados relacionados aos procedimentos do exame e seus resultados serão discutidos, e na segunda parte, os dados e os resultados referentes aos estilos dos entrevistadores. Por fim, na terceira parte, as considerações finais encerrarão este capítulo.

3.2. DADOS RELACIONADOS AOS PROCEDIMENTOS DO EXAME

Em relação aos procedimentos do exame, foram observados o tempo e as etapas. Em relação ao primeiro, a atuação dos entrevistadores foi analisada sob duas perspectivas: (a) o cumprimento do tempo estabelecido de 20 minutos para o total da entrevista e (b) o cumprimento do tempo de 5 minutos para cada elemento

provocador. Já em relação às etapas, foram identificados os entrevistadores que não cumpriram a ordem das etapas estabelecidas no Manual do Aplicador (ver Anexo 3).

Retomando o que já foi mencionado no Capítulo I, a duração total da interação é de 20 minutos que estão distribuídos em: cinco primeiros minutos de conversa sobre um questionário previamente respondido pelo candidato (ver Anexo 1) e 15 minutos restantes para a parte dos elementos provocadores, sendo que para cada elemento a duração é de 5 minutos. Na tabela que se segue estão listados, portanto, os tempos que cada entrevistador, identificado com letra do alfabeto, levou em cada parte da entrevista (na primeira parte e, em seguida, no primeiro, segundo e terceiro elemento provocador) em relação a cada candidato, identificados com número. Além disso, o tempo total de cada entrevista foi listado e as três instituições identificadas com algarismo romano.

Instituição	Entrevistador	Candidato	Tempo (minutos)				Total
			1ª. Parte	1º. Elemento Provocador	2º. Elemento Provocador	3º. Elemento Provocador	
I	A	1	5	5	5	5	20
	A	2	5	4	8	5	22
	A	3	4	5	5	5	19
	B	4	6	5	7	5	23
	B	5	6	5	5	5	21
	B	6	4	5	4	5	18
	B	7	6	6	4	6	22
	B	8	5	6	5	5	21
	B	9	6	6	4	4	20
	C	10	5	5	4	5	19
	C	11	6	5	5	5	21
	C	12	5	5	5	5	20
	C	13	5	5	5	5	20
II	D	14	5	6	5	6	22
	D	15	2	5	2	4	13
	E	16	3	5	4	3	15
	E	17	8	5	3	4	20
	F	18	5	6	2	5	18
	F	19	7	9	4	6	26
	F	20	5	5	5	6	21
	G	21	5	4	4	6	19
	G	22	4	5	6	4	19
	H	23	9	5	5	4	23
	H	24	4	6	6	5	21
	H	25	11	5	7	4	27

Instituição	Entrevistador	Candidato	Tempo (minutos)				Total
			1ª. Parte	1º. Elemento Provocador	2º. Elemento Provocador	3º. Elemento Provocador	
	I	26	4	6	7	6	23
	I	27	4	4	4	4	16
	I	28	4	7	7	4	22
	J	29	3	3	4	6	16
	J	30	4	3	3	2	12
	J	31	6	3	7	5	21
	J	32	5	5	2	3	15
	L	33	5	8	5	3	21
	L	34	6	6	5	5	22
III	L	35	7	7	5	1	20
	L	36	4	7	4	2	17
	M	37	2	5	4	4	15
	M	38	2	5	2	3	12
	M	39	3	4	5	4	16
	M	40	3	3	4	4	14
	M	41	5	4	4	5	18
	N	42	5	4	5	5	19
	N	43	3	5	4	4	16
	N	44	4	5	5	5	19
	N	45	5	5	3	4	17
	N	46	4	4	5	5	18
	O	47	6	7	6	3	22
	O	48	2	4	8	3	17
	O	49	3	5	4	6	18
	O	50	3	8	6	4	21
	P	51	5	5	6	4	20
	P	52	5	5	5	4	19
	P	53	4	6	3	6	19
	P	54	6	4	5	4	19
Q	55	5	6	6	5	22	
Q	56	4	5	5	5	19	
Q	57	4	5	5	5	19	
Q	58	4	6	6	6	22	

Tabela 1: Duração das entrevistas

Os gráficos a seguir mostram a relação entre tempo e entrevistador para cada uma das partes da entrevista de um entrevistador e também em relação aos demais. Como nem todos os entrevistadores conseguiram cumprir com rigor os 5 minutos estabelecidos para cada parte da entrevista, considerou-se como entrevistadores que não variaram aqueles que cumpriram tempo no intervalo de 4 a

6 minutos. Devido a esse intervalo para cada parte da entrevista, foi considerado o intervalo de 16 a 24 minutos para o tempo total da entrevista. Portanto, aqueles entrevistadores que cumpriram esse intervalo foram considerados “adequados” em relação ao tempo esperado. As faixas de tolerância foram destacadas para uma melhor visualização dos entrevistadores que não se encaixaram nesse intervalo.

Todo grupo de dados possui 3 quartis. Se os dados forem ordenados do menor para o maior, os primeiros 25% dos dados são menores ou iguais ao primeiro quartil. O segundo quartil é a mediana, 50% dos dados são menores ou iguais e maiores ou iguais à mediana. Os primeiros 75% dos dados são menores ou iguais e 25% maiores ou iguais ao terceiro quartil.

Observando as barras de baixo para cima, a primeira linha horizontal corresponde ao primeiro quartil, a segunda à mediana e a terceira ao terceiro quartil. Por exemplo, em relação à entrevistadora B, o primeiro quartil é 19,5, a mediana 21 e o terceiro quartil é 22,25 (ver tabela 2). A linha vertical indica o tempo mínimo e máximo de entrevista para cada entrevistador. As linhas verticais não aparecem em algumas barras porque o primeiro quartil é igual ao tempo menor de entrevista e/ou o terceiro quartil é igual ao tempo maior.

As barras indicam a variação de cada entrevistador em relação as suas entrevistas. Quanto maior for a barra, maior será a variação. Se, ao invés da barra há apenas um traço horizontal, como no caso da entrevistadora (G), isso indica que a duração de todas as suas entrevistas foi a mesma.

No gráfico 1 e na tabela 2 a seguir, são apresentadas as informações da análise descritiva dos dados em relação ao tempo total por entrevistador:

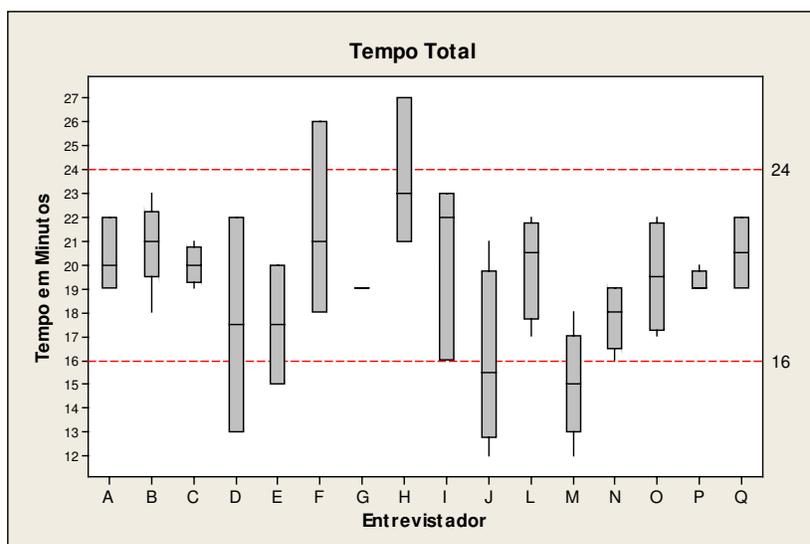


Gráfico 1: Tempo total por entrevistador

Tempo Total									
Entrevistador	N ²⁸	Média	E.P. da Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
A	3	20,333	0,882	1,528	19	19	20	22	22
B	6	20,833	0,703	1,722	18	19,5	21	22,25	23
C	4	20	0,408	0,816	19	19,25	20	20,75	21
D	2	17,5	4,5	6,36	13	*	17,5	*	22
E	2	17,5	2,5	3,54	15	*	17,5	*	20
F	3	21,67	2,33	4,04	18	18	21	26	26
G	2	19	0	0	19	*	19	*	19
H	3	23,67	1,76	3,06	21	21	23	27	27
I	3	20,33	2,19	3,79	16	16	22	23	23
J	4	16	1,87	3,74	12	12,75	15,5	19,75	21
L	4	20	1,08	2,16	17	17,75	20,5	21,75	22
M	5	15	1	2,24	12	13	15	17	18
N	5	17,8	0,583	1,304	16	16,5	18	19	19
O	4	19,5	1,19	2,38	17	17,25	19,5	21,75	22
P	4	19,25	0,25	0,5	19	19	19	19,75	20
Q	4	20,5	0,866	1,732	19	19	20,5	22	22

Tabela 2: Tempo total da entrevista por entrevistador

²⁸ N: número de entrevistas; EP da média: Erro padrão da média; Mínimo: menor tempo; Máximo: maior tempo; Q1: primeiro quartil; Q3: terceiro quartil.

Embora, pela tabela 2, quase todos os entrevistadores tenham cumprido em média o tempo, isto é, as médias dos tempos que variaram entre vinte e quatro e dezesseis minutos, ele não é um bom indicador de desempenho dos entrevistadores pois um entrevistador pode passar mais tempo em uma das partes da entrevista e menos em outras, e mesmo assim se encaixar na faixa de tolerância do tempo total.

Observando-se o gráfico 1, nota-se que as entrevistadoras (D), (E), (F), (H), (J) e (M) apresentaram algumas entrevistas fora da faixa de tolerância. Ao se verificar as medianas, mais da metade das entrevistas das entrevistadoras (J) e (M) teve o seu tempo diminuído. No entanto, uma ressalva deve ser feita em relação a essas barras, já que a quantidade de entrevistas por entrevistador não é a mesma.

No gráfico 2 e tabela 3 a seguir, apresento a análise descritiva dos dados em relação à primeira parte da entrevista.

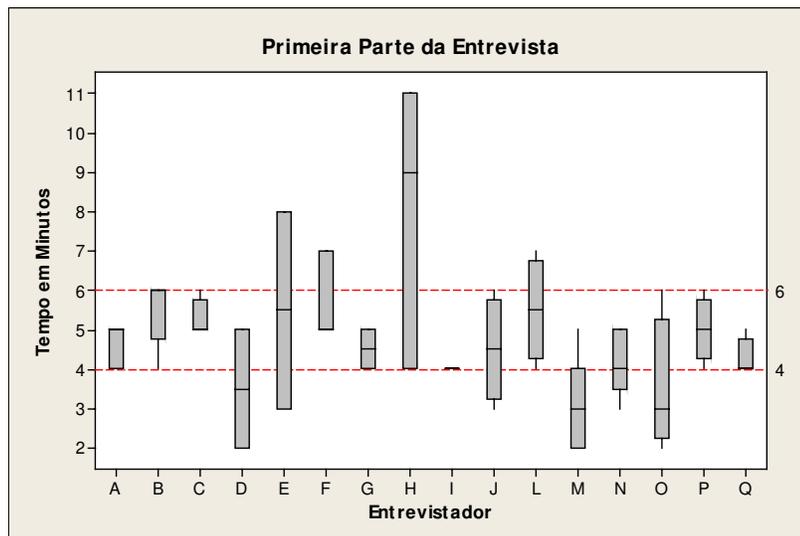


Gráfico 2: Tempo da primeira parte

Primeira Parte									
Entrevistador	N	Média	E.P. da Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
A	3	4,667	0,333	0,577	4	4	5	5	5
B	6	5,5	0,342	0,837	4	4,75	6	6	6
C	4	5,25	0,25	0,5	5	5	5	5,75	6
D	2	3,5	1,5	2,12	2	*	3,5	*	5
E	2	5,5	2,5	3,54	3	*	5,5	*	8
F	3	5,667	0,667	1,155	5	5	5	7	7
G	2	4,5	0,5	0,707	4	*	4,5	*	5
H	3	8	2,08	3,61	4	4	9	11	11
I	3	4	0	0	4	4	4	4	4
J	4	4,5	0,645	1,291	3	3,25	4,5	5,75	6
L	4	5,5	0,645	1,291	4	4,25	5,5	6,75	7
M	5	3	0,548	1,225	2	2	3	4	5
N	5	4,2	0,374	0,837	3	3,5	4	5	5
O	4	3,5	0,866	1,732	2	2,25	3	5,25	6
P	4	5	0,408	0,816	4	4,25	5	5,75	6
Q	4	4,25	0,25	0,5	4	4	4	4,75	5

Tabela 3: Tempo da primeira parte da entrevista por entrevistador

Conforme se verifica na tabela 3, os entrevistadores (D), (H), (M) e (O) não cumpriram em média o tempo. Entre os que não cumpriram, a entrevistadora (H) foi a que apresentou maiores tempos fora da faixa e a entrevistadora (M) com os menores tempos fora da faixa.

Além disso, observando o gráfico 2, nota-se que as barras das entrevistadoras (E), (F), (J), (L) e (N) indicam uma variação em relação ao tempo estabelecido de cinco minutos. No entanto, suas medianas estão no intervalo de 4 a 6 minutos, significando que metade ou mais das entrevistas esteve nesse intervalo de tolerância.

O gráfico 3 e a tabela 4, a seguir, se referem às variações de tempo de cada entrevistador no 1º elemento provocador. Assim como na primeira parte da entrevista, a duração prevista para essa parte é de 5 minutos.

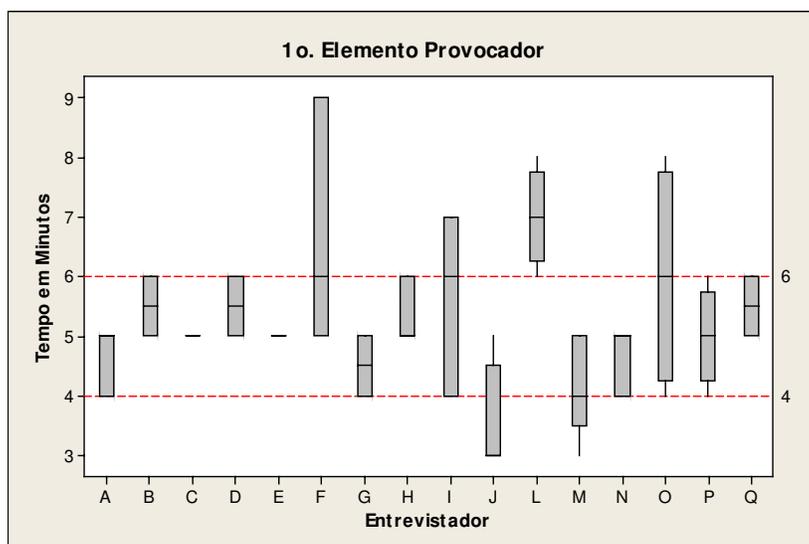


Gráfico 3: Tempo do 1º Elemento Provocador

1º Elemento Provocador									
Entrevistador	N	Média	E.P. da Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
A	3	4,667	0,333	0,577	4	4	5	5	5
B	6	5,5	0,224	0,548	5	5	5,5	6	6
C	4	5	0	0	5	5	5	5	5
D	2	5,5	0,5	0,707	5	*	5,5	*	6
E	2	5	0	0	5	*	5	*	5
F	3	6,67	1,2	2,08	5	5	6	9	9
G	2	4,5	0,5	0,707	4	*	4,5	*	5
H	3	5,333	0,333	0,577	5	5	5	6	6
I	3	5,667	0,882	1,528	4	4	6	7	7
J	4	3,5	0,5	1	3	3	3	4,5	5
L	4	7	0,408	0,816	6	6,25	7	7,75	8
M	5	4,2	0,374	0,837	3	3,5	4	5	5
N	5	4,6	0,245	0,548	4	4	5	5	5
O	4	6	0,913	1,826	4	4,25	6	7,75	8
P	4	5	0,408	0,816	4	4,25	5	5,75	6
Q	4	5,5	0,289	0,577	5	5	5,5	6	6

Tabela 4: Tempo do 1º Elemento provocador por entrevistador

Por meio da tabela 4, nota-se que as entrevistadoras (F), (J) e (L) não cumpriram em média o tempo, sendo a entrevistadora (L) com a maior média. Além

disso, todas as suas entrevistas permaneceram fora do intervalo de tolerância de 4 a 6 minutos.

A seguir, o gráfico 4 e a tabela 5 se referem às informações descritivas em relação ao tempo do 2º Elemento Provocador.

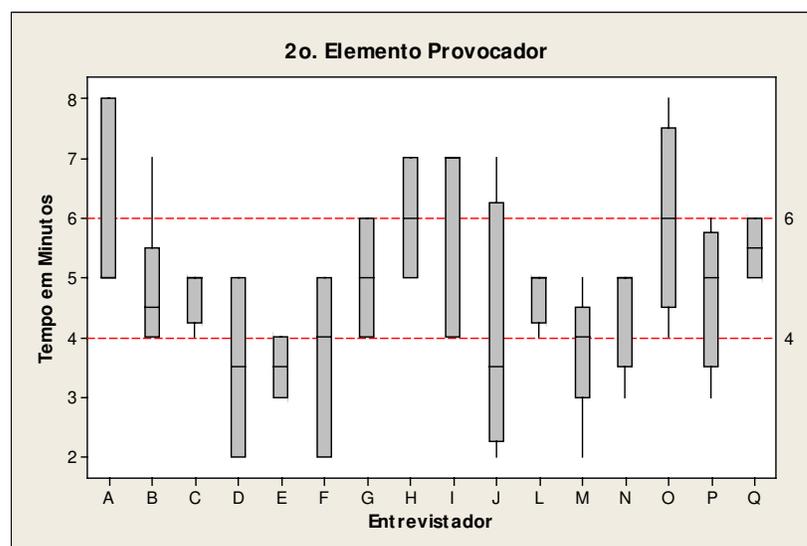


Gráfico 4: Tempo do 2º Elemento Provocador

2º Elemento Provocador

Entrevistador	N	Média	E.P. da Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
A	3	6	1	1,73	5	5	5	8	8
B	6	4,833	0,477	1,169	4	4	4,5	5,5	7
C	4	4,75	0,25	0,5	4	4,25	5	5	5
D	2	3,5	1,5	2,12	2	*	3,5	*	5
E	2	3,5	0,5	0,707	3	*	3,5	*	4
F	3	3,667	0,882	1,528	2	2	4	5	5
G	2	5	1	1,41	4	*	5	*	6
H	3	6	0,577	1	5	5	6	7	7
I	3	6	1	1,73	4	4	7	7	7
J	4	4	1,08	2,16	2	2,25	3,5	6,25	7
L	4	4,75	0,25	0,5	4	4,25	5	5	5
M	5	3,8	0,49	1,095	2	3	4	4,5	5
N	5	4,4	0,4	0,894	3	3,5	5	5	5
O	4	6	0,816	1,633	4	4,5	6	7,5	8
P	4	4,75	0,629	1,258	3	3,5	5	5,75	6
Q	4	5,5	0,289	0,577	5	5	5	6	6

Tabela 5: Tempo do 2º Elemento provocador por entrevistador

Na tabela 5, percebe-se que as entrevistadoras (D), (E), (F) e (M) não cumpriram em média o tempo. As médias obtidas por elas foram bem próximas.

Para finalizar a análise relativa aos elementos provocadores, apresento o gráfico 5 e a tabela 6, referentes ao 3º Elemento Provocador.

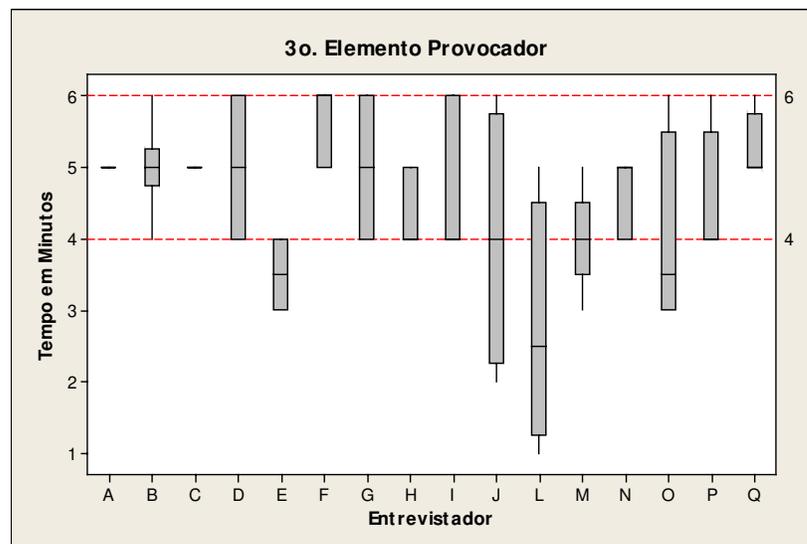


Gráfico 5: Tempo do 3º Elemento Provocador

3º Elemento Provocador									
Entrevistador	N	Média	E.P. da Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
A	3	5	0	0	5	5	5	5	5
B	6	5	0,258	0,632	4	4,75	5	5,25	6
C	4	5	0	0	5	5	5	5	5
D	2	5	1	1,41	4	*	5	*	6
E	2	3,5	0,5	0,707	3	*	3,5	*	4
F	3	5,667	0,333	0,577	5	5	6	6	6
G	2	5	1	1,41	4	*	5	*	6
H	3	4,333	0,333	0,577	4	4	4	5	5
I	3	4,667	0,667	1,155	4	4	4	6	6
J	4	4	0,913	1,826	2	2,25	4	5,75	6
L	4	2,75	0,854	1,708	1	1,25	2,5	4,5	5
M	5	4	0,316	0,707	3	3,5	4	4,5	5
N	5	4,6	0,245	0,548	4	4	5	5	5
O	4	4	0,707	1,414	3	3	3,5	5,5	6
P	4	4,5	0,5	1	4	4	4	5,5	6
Q	4	5,25	0,25	0,5	5	5	5	5,75	6

Tabela 6: Tempo do 3º Elemento provocador por entrevistador

Em relação ao gráfico 5, apenas as entrevistadoras (E) e (L) não cumpriram em média o tempo. A entrevistadora (L) obteve a menor média. Além

disso, é interessante observar que esse gráfico não apresentou tempo acima dos seis minutos. Isso pode indicar que no último elemento provocador, os entrevistadores já tenham uma amostra suficiente da fala do candidato e encerram essa parte no tempo esperado de cinco minutos.

Como se pode notar, dos entrevistadores analisados, nem todos seguem rigorosamente o tempo estabelecido para a aplicação da parte oral do exame, mesmo se considerando um intervalo de quatro a seis minutos de tolerância, o que, em princípio, poderia trazer complicações para a confiabilidade do exame. Um exame confiável é aquele que não apresenta variações não-sistemáticas (ALDERSON *et al.* 1995), isto é, aquelas que não estão relacionadas à aprendizagem do candidato de um teste para outro, mas ao barulho externo, na instrução dada aos candidatos etc. Todos os candidatos que prestam o exame deverão passar por procedimentos semelhantes, ou para ser mais específico, ter o mesmo tempo para mostrar seu desempenho. Se o total da duração da entrevista é de 20 minutos e há candidatos que têm o seu tempo diminuído, como no caso da candidata (30) que teve apenas 12 minutos e outros que têm o seu tempo aumentado, como a candidata (25) com 27 minutos, talvez os candidatos que tiveram menos tempo de entrevista possam ter sido prejudicados no sentido de não terem tido tempo suficiente para mostrarem seu desempenho (ver tabela 1). E, dessa maneira, a amostra de seu desempenho não será significativa para que uma avaliação seja feita.

Além da duração total das entrevistas, a duração de suas partes também deve ser observada. A primeira parte da entrevista é o primeiro contato entre entrevistador e candidato e serve como aquecimento, isto é, para deixar o candidato

à vontade para falar. Além disso, o entrevistador irá fazer perguntas de cunho mais pessoal, ou seja, abordará tópicos que serão, em princípio, mais fáceis para o candidato responder. Dessa forma, não seria justo um candidato ter só 2 minutos nessa parte, sem tempo suficiente para se aquecer e outro ter um tempo excessivo de 11 minutos.

Analisando-se qualitativamente as interações dos entrevistadores que não cumpriram o tempo estabelecido, verificou-se que o problema foi não terem feito perguntas suficientes para completar os cinco minutos de entrevista.

Outros indícios também podem ser observados por meio do gráfico 2. Os entrevistadores (M) e (O) têm o seu tempo diminuído na primeira parte da entrevista. Essa parte não é orientada por um roteiro e depende muito da habilidade do entrevistador em manter a interação. Uma sugestão para esses entrevistadores seria fazer mais perguntas para os candidatos, independente de contribuírem ou não para a interação. A mesma sugestão poderia ser colocada para a entrevistadora (J), pois ela tem dificuldades em manter a interação no primeiro elemento provocador.

No caso da entrevistadora (L), ela excede o tempo de cinco minutos no primeiro elemento provocador e, para cumprir os vinte minutos totais da entrevista, diminui o tempo do terceiro elemento. A observadora (M) é quem sinaliza à entrevistadora (L) para encerrar a entrevista. Um dos problemas que poderia surgir em relação a isso é, por exemplo, o desempenho de um candidato melhorar no último elemento provocador e ele ser interrompido exatamente nesse momento.

Na tabela 7 a seguir, foi mostrado o cumprimento das etapas por cada um dos entrevistadores. Elas se referem à ordem das perguntas previstas no roteiro do manual do aplicador que os entrevistadores devem seguir. Na primeira etapa do

elemento provocador é solicitado ao candidato que leia e observe silenciosamente o elemento provocador por cerca de um minuto. Depois, o entrevistador faz a primeira pergunta, descrita na segunda etapa. Essa pergunta é mais direcionada àquilo que está escrito ou ilustrado no elemento provocador. As perguntas seguintes, que fazem parte da etapa 3, são sugestões para os entrevistadores fazerem as perguntas como forma de manter a interação com o candidato (ver Anexo 3).

Os números dos elementos provocadores correspondem à numeração de 1 a 20, presente no material do aplicador. Os elementos provocadores, cujas etapas não foram seguidas, foram indicados com um asterisco. Já os dois asteriscos indicam que o candidato iniciou a interação, e portanto, o entrevistador não realizou a etapa 2. Por fim, os demais elementos, sem asterisco algum, indicam que as etapas foram seguidas.

Instituição	Entrevistador	Candidato	1º. Elemento Provocador	2º. Elemento Provocador	3º. Elemento Provocador
I	A	1	EP1	EP7	EP9
	A	2	EP9	EP10*	EP17
	A	3	EP14	EP17	EP3
	B	4	EP4	EP7	EP12
	B	5	EP5	EP20	EP6
	B	6	EP3	EP9**	EP16
	B	7	EP2	EP5	EP14
	B	8	EP11	EP8	EP18
	B	9	EP4	EP7	EP12
	C	10	EP14	EP16	EP7
	C	11	EP11	EP12	EP18
	C	12	EP1	EP5	EP15
	C	13	EP3	EP13	EP20
	D	14	EP15	EP14	EP17**
	D	15	EP8	EP7	EP11
	E	16	EP3	EP2	EP6
	E	17	EP4**	EP18**	EP1**
	F	18	EP6	EP8**	EP5
	F	19	EP11	EP14	EP16**
	F	20	EP19	EP17	EP2*
	G	21	EP3	EP6	EP16
	G	22	EP17	EP11	EP5

Instituição	Entrevistador	Candidato	1º. Elemento Provocador	2º. Elemento Provocador	3º. Elemento Provocador
II	H	23	EP1	EP6	EP7
	H	24	EP3	EP2	EP1
	H	25	EP6	EP5	EP4
	I	26	EP4	EP2*	EP11
	I	27	EP3	EP14	EP12
	I	28	EP9	EP18	EP19
	J	29	EP7*	EP2*	EP11*
	J	30	EP6	EP9	EP8*
	J	31	EP6	EP20	EP4
	J	32	EP9	EP5*	EP8
III	L	33	EP9	EP12	EP15
	L	34	EP14	EP9	EP13
	L	35	EP8	EP7	EP18
	L	36	EP18	EP6	EP14*
	M	37	EP4	EP9	EP12
	M	38	EP1	EP6*	EP18*
	M	39	EP20	EP11	EP15
	M	40	EP8	EP19	EP7
	M	41	EP8	EP1	EP19
	N	42	EP4	EP9**	EP12
	N	43	EP14	EP3	EP18
	N	44	EP20	EP2	EP17
	N	45	EP8	EP1	EP17
	N	46	EP14	EP18	EP12
	O	47	EP1	EP2*	EP14
	O	48	EP5	EP4	EP3*
	O	49	EP2	EP4	EP15
	O	50	EP2	EP3	EP1*
	P	51	EP3*	EP9	EP12*
	P	52	EP3*	EP14*	EP12*
	P	53	EP1*	EP6*	EP14
	P	54	EP9**	EP11**	EP6**
	Q	55	EP14	EP2	EP17
	Q	56	EP3	EP5	EP7
Q	57	EP14	EP3	EP18	
Q	58	EP1	EP2	EP6	

Tabela 7: Etapas dos Elementos Provocadores

No gráfico 6, cada círculo representa o total, em porcentagem, das etapas realizadas por entrevistador, destacando-se as três categorias já mencionadas: uma quando o entrevistador seguiu as etapas, outra quando ele não as seguiu e uma terceira relacionada ao candidato que iniciou a interação. Para consultar a quantidade de etapas por cada categoria, vide tabela 8.

Cumprimento das Etapas por Entrevistador

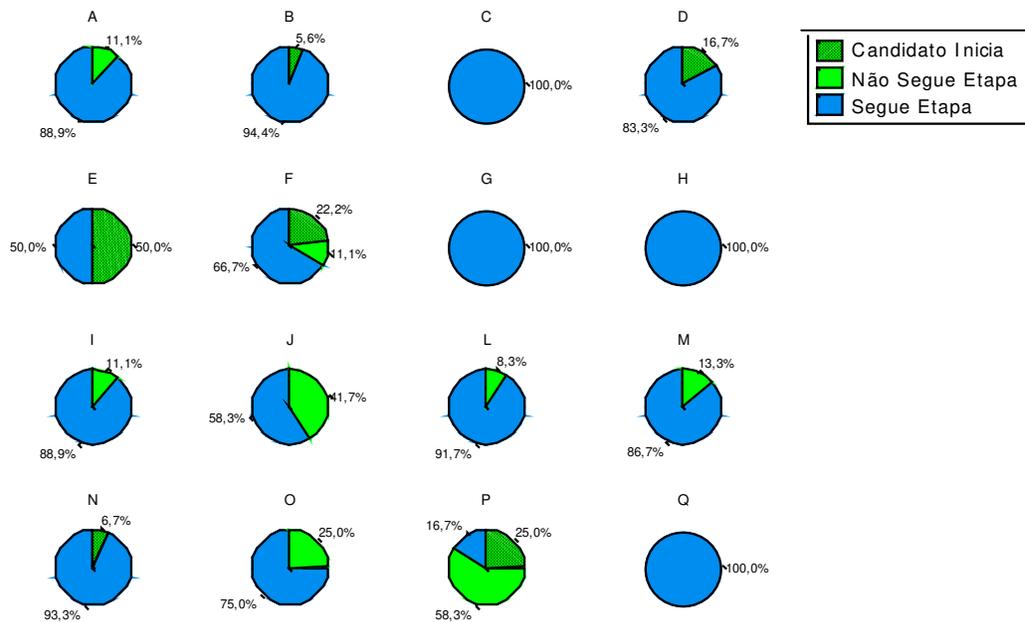


Gráfico 6: Porcentagem de cumprimento das etapas por entrevistador

Etapas da Entrevista

Entrevistador	Atuação na Etapa			Total
	Segue etapa	Não segue etapa	Candidato inicia interação	
A	8	1	0	9
	88,89	11,11	0,00	100,00
B	17	0	1	18
	94,44	0,00	5,56	100,00
C	12	0	0	12
	100,00	0,00	0,00	100,00
D	5	0	1	6
	83,33	0,00	16,67	100,00
E	3	0	3	6
	50,00	0,00	50,00	100,00

F	6	1	2	9
	66,67	11,11	22,22	100,00
G	6	0	0	6
	100,00	0,00	0,00	100,00
H	9	0	0	9
	100,00	0,00	0,00	100,00
I	8	1	0	9
	88,89	11,11	0,00	100,00
J	7	5	0	12
	58,33	41,67	0,00	100,00
L	11	1	0	12
	91,67	8,33	0,00	100,00
M	13	2	0	15
	86,67	13,33	0,00	100,00
N	14	0	1	15
	93,33	0,00	6,67	100,00
O	9	3	0	12
	75,00	25,00	0,00	100,00
P	2	7	3	12
	16,67	58,33	25,00	100,00
Q	12	0	0	12
	100,00	0,00	0,00	100,00
Total	142	21	11	174
	81,61	12,07	6,32	100,00

Legenda: Primeira Linha - Quantidade de etapas
Segunda Linha - Porcentagem

Tabela 8: Etapas da entrevista por entrevistador

Observando-se o gráfico 6, nota-se que as entrevistadoras (C), (G), (H) e (Q) cumpriram com todas as etapas em todas as suas interações. Já os entrevistadores (A), (B), (D), (E), (F), (I), (J), (L), (M), (N), (O) e (P) não as cumpriram em sua totalidade, especialmente as entrevistadoras (J) e (P). Entre os que não cumpriram com as etapas, foram incluídas as entrevistadoras (B), (D), (E) e (N), pois,

em suas entrevistas, os candidatos iniciaram a interação e, portanto, elas não realizaram a pergunta da etapa 2, passando para a etapa 3.

Embora não haja uma observação mais específica no Manual do Entrevistador em relação ao fato dos candidatos iniciarem a interação, essa diferença da atuação dos entrevistadores pode ter implicações para confiabilidade, uma vez que, ao não responder à primeira pergunta do entrevistador – mais direcionada à interpretação do elemento provocador, o candidato pode partir de uma experiência pessoal para iniciar a sua interação, não respondendo, desta forma, à primeira pergunta. Nesse caso, ele poderia ser “beneficiado” em relação a outros candidatos que teriam que responder à primeira pergunta (LAZARATON, 1996a).

A tabela 8 mostra que, de um total de 174 etapas, 81,61% delas foram seguidas, 12,07% não foram seguidas e 6,32% dos candidatos iniciaram a interação. Embora maior parte das etapas tenha sido seguida, ainda há etapas que não foram seguidas. E qual poderia ser a implicação para a confiabilidade de se seguir ou não as etapas?

Para exemplificar, escolhi o elemento provocador intitulado “Adeus, olho gordo” (ver Anexo 4). A primeira pergunta, “Com base no material, o que você entende por ‘olho gordo’?”, exigia, caso o candidato não soubesse o significado da expressão, que o deduzisse, a partir do material. O trecho abaixo é um exemplo de um candidato que teve dificuldades para respondê-la:

- ENT.(B): Com base nesse material, o que que você entende por “olho gordo”?
- CAND.(4): (2.0) Olho gordo, olho (turco). Ah:: olho gordo, ah: ya. (7.0) ((candidato lê o material))
- ENT.(B): Por exemplo, as pessoas usam diversos tipos de amuletos né.
- CAND.(4): Isso, uhum.

- ENT.(B): Pra que eles usam?
 CAND.(4): Eles usam pelas crenças que eles têm, eles acham, por exemplo, eu conheço muita persona que tem na:: nas suas chaves, la chave, una pata de coelho
 ENT.(B): uhum
 CAND.(4): eles podem tirar fora muito, pode ser as más (vibras)
 ENT.(B): uhum
 CAND.(4): que pueden vir (ininteligível)
 → ENT.(B): Mau olhado né
 CAND.(4): =mau olhado
 ENT.(B): inveja, talvez
 CAND.(4): inveja. Tudo eso eles fazem para tirar, o sea, para você ter una protección de:: de todas las cosas más que possam, possam acontecer
 ENT.(B): É, justamente do olho gordo, inveja
 CAND.(4): =isso
 → ENT.(B): esse tipo de coisa. Uhum. E você:: acha que os amuletos, por exemplo, você acredita em amuletos?
 CAND.(4): Não acredito em amuletos.
 (...)

Como se pode ver, o candidato (4) apresenta dificuldades em responder a primeira pergunta colocada pela entrevistadora (B), tanto que ele volta a ler novamente o material para tentar buscar uma resposta. Percebendo esse problema, a entrevistadora o ajuda, tentando fazer com que ele chegue ao significado dessa expressão por meio de perguntas auxiliares. No entanto, nota-se que é a entrevistadora quem acabou dando o significado. Após a primeira pergunta ser respondida, a entrevistadora inicia então a terceira etapa, perguntando se ele acredita em amuletos.

O trecho seguinte é um exemplo de uma entrevistadora, no caso (P), que não segue as etapas. Ela já inicia a conversa com a candidata (51) na pergunta da etapa 3:

- ENT.(P): (nome da candidata), você tem algum amuleto?
 CAND.(51): Nenhum.
 ENT.(P): Não acredita neles?
 CAND.(51): Eu não. Mas eu não tenho nenhuma::: contrarie-, contra assim (...)

Portanto, os dois candidatos não tiveram as mesmas oportunidades. O candidato (4) teve que responder a uma pergunta mais complexa do que a candidata (51). Isso tem implicações para a confiabilidade do exame, uma vez que se um candidato passa por um entrevistador que não segue as etapas, ele poderia estar sendo “ajudado” e isso refletiria no seu desempenho. Por isso, é importante seguir as etapas, embora elas não estejam enfatizadas no manual de instruções para aplicação do exame, no item “perguntas mais freqüentes” (ver Anexo 16). As etapas têm que ser seguidas para que o elemento provocador seja bem aproveitado. Em comunicação pessoal, um dos membros da comissão técnica informou que esse problema já foi eliminado durante a análise das entrevistas gravadas e instruções adicionais foram enviadas aos postos de aplicação do exame.

Os níveis do candidato (4) e da candidata (51) são diferentes. O primeiro ainda tem muita influência do espanhol e apresenta dificuldades em interagir, ao contrário da segunda candidata. Embora o nível da candidata (51) fosse superior ao do candidato (4), ela não foi “desafiada” com uma pergunta mais complexa. Dar uma definição para uma palavra ou expressão pode ser mais difícil do que falar sobre uma experiência pessoal.

Ainda em relação a esse aspecto, embora a entrevistadora (H) tenha seguido as etapas, isto é, iniciando a interação com a pergunta da etapa 2, ela iniciou as perguntas da terceira etapa antes mesmo de passar o elemento provocador à candidata (23). Isso ocorreu porque essa candidata, em particular, apresentou dificuldades com os elementos provocadores. Na primeira parte da entrevista, ela não havia apresentado problemas, como se pode notar no trecho que se segue:

- ENT.(H): =uhum. E você se decidiu entre ser lingüista ou ser capoeirista? Como é que vai ser?
- CAND.(23): na realidade eu queria juntar esses meus interesses e estou aqui (ininteligível) de passagem por São Paulo e ah agora vou pra Bahia também, ah: estou aqui de passagem procurando umas oportunidades de fazer o curso de pós-graduação aqui. Ah: e eu queria fazer uma pesquisa ah: pesquisa baseada numa: capoeira Angola mas uma pesquisa lingüística porque, como eu entendi ah quase não existem pesquisas desse tipo
- ENT.(H): =uhum
- CAND.(23): então eu tô procurando ah uma oportunidade de fazer um curso de mestrado e fazer ah: a pesquisa
- ENT.(H): que bom que você faça porque é um trabalho bem original, né? Mas tem que ver a a lingüística do ponto, o uso que faz na música da capoeira, é isso?
- CAND.(23): é eu queria: ah primeiro eu queria fazer na área da semiótica mas agora eu já: consegui tentei falar com um professor do departamento da lingüística e:: acho que você conhece, o (nome do professor) (ininteligível)
- ENT.(H): =uhum
- CAND.(23): e ele falou que acha difícil pra mim fazer uma: coisa assim complicada porque eu sou estrangeira ah que vai ser difícil eu redigir o texto e:: tenho que fazer uma adaptação porque pode ser que o meu histórico escolar é diferente, tem que fazer revalidação de diploma e:: isso isso é difícil na verdade, mas eu vou procurar, vou tentar vou procurar ver
- ENT.(H): talvez na área de sociolingüística seja mais
- CAND.(23): =é
- ENT.(H): né

A candidata (23) responde prontamente às perguntas e não há hesitações.

Por se tratar da primeira parte da entrevista, é esperado que ela fale mais, pois os tópicos da conversa são de natureza pessoal e portanto, mais fáceis de responder.

No entanto, na parte da entrevista dos elementos provocadores, ela não apresenta o mesmo desempenho. Para exemplificar, segue o trecho do início da segunda etapa do elemento provocador “Cão e o carteiro” (ver Anexo 5):

- ENT.(H): Ok? Você concorda que todo dono é responsável pelo seu cão, você concorda com essa afirmação?
- CAND.(23): Concordo, concordo.
- ENT.(H): Por que?
- CAND.(23): (4.0) hum
- ENT.(H): ou em que medida, em que situação o dono se torna responsável pelo cão?

→ CAND.(23): (4.0) acho que (2.0) ele é o dono e ah: se eu se eu sou dona de uma coisa e não um animal eu também sou responsável ah: pela essa coisa e ainda mais se:: tiver um animal porque é um ser vivo e: então tem mais: mais responsabilidade ah que também um ser humano que tem mais: ah: mais inteligência do que (...)

Nessa parte da entrevista, ao contrário do primeiro trecho, a candidata (23) apresenta dificuldades em responder à primeira pergunta do elemento provocador, já que ela leva quatro segundos para iniciar a resposta. Nos outros elementos provocadores houve a mesma hesitação. Isso pode ser um indicativo de que o elemento provocador exige mais do candidato do que a primeira parte da entrevista, ou seja, a interação com base no questionário, pois nesse caso as perguntas são sobre assuntos de ordem pessoal.

Já que a candidata teve uma pequena queda no seu desempenho, pode ser que a entrevistadora, para verificar se aquele elemento ia fazer com que a candidata falasse ou não, comete um erro ao começar com as perguntas do elemento provocador antes de entregar o mesmo. Quando chega o momento da candidata falar sobre o elemento, não há mais o que dizer, porque tudo já havia sido discutido anteriormente.

Nesse caso, a entrevistadora se utilizou de um dos apoios analisados por Lazaraton (1996a), isto é, o de fazer perguntas preliminares para contextualizar o tópico a ser conversado. Porém, o apoio foi realizado em momento inadequado, já que para o elemento provocador não há necessidade de contextualizar. Dessa maneira, o objetivo do elemento provocador se perde, trazendo consequências negativas em relação à interação como um todo.

O trecho a seguir faz parte do final da interação com base no segundo elemento provocador em que a entrevistadora (H) faz perguntas para checar se a candidata (23) consegue falar sobre o próximo elemento, ou seja, o terceiro.

- (...)
- ENT.(H): Você mora sozinha?
 - CAND.(23): Moro sozinha.
ENT.(H): Você tem algum bichinho? Você tem um cachorro?
CAND.(23): Não infelizmente não. Eu quer-, gostaria de ter mas morando sozinha não dá não dá tempo pra: cuidar
ENT.(H): Cuidar de um animal. E o seu irmão mora numa casa mora num apartamento?
CAND.(23): Mora num apartamento lá (não é muito comum ter muitas casas) tem mais prédios com apartamentos e o meu irmão mora com a esposa dele e tem um: gato, uma gata
 - ENT.(H): Você gosta de animais?
 - CAND.(23): Gosto
 - ENT.(H): Gosta? É muito comum cachorros na Rússia?
 - CAND.(23): Comum.
 - ENT.(H): É. E muitas pessoas têm?
 - CAND.(23): Muitas pessoas têm.
ENT.(H): Bom, dá uma olhada nesse outro material aqui ((entrega o elemento provocador para a candidata)) que fala justamente sobre isso, sobre cachorros. Vamos conversar um pouco sobre isso.

Como se pode ver, a entrevistadora faz perguntas fechadas, que só requerem da candidata respostas do tipo sim ou não. As perguntas fazem parte da etapa 3 (ver Anexo 5), porém elas são feitas antes mesmo do elemento ser apresentado e assim, no momento em que elas devem ser realmente feitas, não há mais o que ser explorado sobre o tópico, porque a candidata já disse tudo antes.

A candidata (25), por outro lado, tem uma atuação bastante distinta, uma vez que contribui bastante para a interação e, para ela, pode-se dizer que os elementos provocadores “funcionam”.

A interação a seguir ilustra o bom funcionamento do elemento provocador com a candidata (25); ela não teve problemas em interagir a partir das perguntas iniciais do elemento provocador “Ordem na casa, ordem na vida” (ver Anexo 6):

- ENT. (H): (Tá bem? Certinho?)
CAND.(25): Tá bom.
- ENT.(H): Você concorda com o título "ordem na casa, ordem na vida"? E por quê?
 - CAND.(25): Bueno (2.0) este meu ponto de:: (1.0) vista:: sobre: ordem na casa é fundamental para muitas coisas.
 - ENT.(H): =uhum
 - CAND.(25): Na minha profissão, por exemplo, para ahorrar tempo.
 - ENT.(H): =uhum
 - CAND.(25): Às vezes eu tenho que sair também porque: ligam por telefone para falar que vem um paciente, (espera) um paciente ou para:: fazer um show em interior de São Paulo. Entences tenho que ter toda roupa passada
 - ENT.(H): ((risos))
 - CAND.(25): todas as coisas no seu lugar.
 - ENT.(H): =uhum
 - (...)

A candidata (25) não apresentou problemas em relação aos elementos provocadores, pois respondeu a primeira pergunta sem a necessidade de acomodações pela entrevistadora (H). Por isso, a entrevistadora nem chegou a introduzir o assunto a ser abordado pelo próximo elemento provocador.

- (...)
- ENT.(H): Que interessante. Bom, vamos mudar um pouquinho
CAND.(25): =Sim
ENT.(H): de assunto
CAND.(25): =Sim
ENT.(H): Eu gostaria que você desse uma olhada nesse outro material

A atuação diferenciada da entrevistadora (H) foi verificada apenas em relação à candidata (23). Nas outras interações ela conduziu de forma esperada

talvez porque as outras candidatas não apresentaram dificuldades em relação à primeira pergunta do elemento provocador.

Os entrevistadores (O) e (P) realizaram as entrevistas de maneira diferente dos outros entrevistadores. De acordo com as instruções para a aplicação do exame (ver Anexo 16), em cada entrevista, o entrevistador é quem faz as perguntas e o observador apenas observa e avalia mais detalhadamente a interação. Os papéis de entrevistador e observador são alternados entre os avaliadores. No caso do entrevistador (O), não é ele quem faz todas as perguntas e sim a observadora (P). Isso ocorreu com os candidatos (47) e (48), que foram entrevistados pela observadora (P). No entanto, o entrevistador (O) não permaneceu apenas como observador, pois ele também interagiu com os candidatos através de algumas perguntas ou comentários. O excerto que se segue é em relação à primeira parte da entrevista que, sem seguir as instruções, foi conduzida pela observadora (P). Nessa entrevista, como o candidato (47) era um cardiologista, a observadora lhe pergunta como anda o coração brasileiro:

OBS.(P): tudo bom? (nome do candidato) você é: boliviano né

CAND.(47): isso, eu sou da Bolívia

OBS.(P): médico?

CAND.(47): médico

OBS.(P): qual é a sua especialidade, (nome do candidato)?

CAND.(47): cardiologia

OBS.(P): cardiologia. Faz tempo que tá no Brasil?

CAND.(47): Já.. Seis anos.

OBS.(P): Seis anos?

CAND.(47): São seis anos

OBS.(P): veio sozinho, veio com a família?

CAND.(47): a princípio segui sozinho. Minha esposa: a(c)tualmente chegou um ano depois

OBS.(P): boliviana também?

CAND.(47): boliviana também

OBS.(P): médica?

- CAND.(47): médica, médica também
 OBS.(P): e tem filhos?
 CAND.(47): a(c)tualmente como acabamos o curso de especialização, pós graduação, praticamente: tamos finalizando agora e é uma coisa que vem, tá marcado para o próximo ao año
 OBS.(P): e em casa fala espanhol?
 CAND.(47): é:: a maior, maior parte sim, né. Mas assim, é:: dois, três dias ficamos juntos mas geralmente ficar assim trabalhando. os horários as vezes é um pouco incompatível. Mas dá pra você misturar as coisas as vezes, viu?
- ENT.(O): o pessoal que trabalha é mais
 - CAND. (47): é Brasil.
 - ENT.(O): brasileiro né.
 - CAND.(47): brasileiro
 - ENT.(O): Pacientes
 - CAND.(47): bom, na verdade é: português mesmo né
 - ENT.(O): tem pacientes que você pega que são mais regionais, né?
 - CAND.(47): é:, não. mas aí cada um já adota um estilo porque você tem que adaptar-se. devagar tranquilo dá para (sobre levar a). Pelo menos + eu não tive problemas nesse aspecto até agora né
 - OBS.(P): você é cardiologista, né
 - CAND.(47): sou
 - OBS.(P): e como é que anda o coração do brasileiro?
 - CAND.(47): olha o coração, eu sou cardiologista e sou um cardio numa UTI. Mas la incidência estou vendo esse caso que teve muita repercussão mundial agora, de ontem. O coração é uma máquina imprevisível se você não la cuida. Muita gente acha ah: não senti nada, nunca senti nada nunca fiquei internado mas: parece que Deus manda (así) ou por castigo. Da primeira vez que internou dá problema e muita gente: sai com sequela né. Mas pelo geral
 - ENT.(O): esse esse fato aí do do jogador ah: aquele que: em Portugal também teve um, que o rapaz de 20 e poucos anos também (parte ininteligível)
 - CAND.(47): =não, não de 24 anos. Na verdade, tem, estou vendo agora, mais ou menos de 2000 para cá, acho que só uns 7 ou 8 no mundo inteiro. Morte súbita, morte súbita. (fala pausadamente) E este caso fala a favor de a os cardiologistas mais ou menos imagina. Duas coisas podem acontecer isso. Una (ininteligível) O coração se dispara, se dispara mais pelo esforço físico exagerado e chega um momento que la máquina, sabe, é uma máquina igual de fórmula um, se você não pode controlar, disparou e:: bateu. Pronto e acabou. Igual que acontece aqui.

O entrevistador (O), interessado no assunto, interage com o candidato (47) ao retomar o que o candidato diz em relação às pessoas com quem ele trabalha e também ao citar outro caso de parada cardíaca em jogador de futebol.

Já com a candidata (49) é o próprio entrevistador (O) quem conduz a primeira parte, porém a conversa não foi bem sucedida, durando apenas 3 minutos:

- ENT.(O): Há quanto tempo você tá no Brasil?
 CAND.(49): Três anos.
 ENT.(O): Três anos. Medicina?
 CAND.(49): Uhum.
 ENT.(O): você faz especialidade em quê?
 CAND.(49): ginecologia
- ENT.(O): Em ginecologia. ((lê o questionário)) tem bastante coisa né ((ri)). ((fecha o questionário e olha para a candidata)) E você tá fazendo alguma especi-, ah:: você faz especialização em ginecologia. E aí, como é que tá o seu convívio aqui durante esses três anos?
 CAND.(49): Ah tá, muito bem. Eh:: a especialização (ininteligível) no estágio que eu tô fazendo, trabalhado bastante (ininteligível) compartilhar com outras pessoas que não são da minha profissão né. Também não saio muito porque tenho uma filha de 5 anos.
 ENT.(O): Uhum. Você tá com uma filha de 5.
 CAND.(49): tenho uma filha de 5.
- ENT.(O): ((risos)) ((pega novamente o questionário e o folheia)) e quase não sai
 CAND.(49): hum
- ENT.(O): Muito bem ((deixa o questionário)). E o seu grupo é mais de bolivianos ou brasileiros?
 CAND.(49): A maioria, todos são brasileiros. (ininteligível) de Bolívia.
- ENT.(O): Interessante, interessante. Tá bom. Nós vamos dar:: ah::: você já fez o, o Celpe-Bras?
 CAND.(49): Eu já fiz. Você foi o (professor) entrevistador.
 ENT.(O): Eu fui o professor entrevistador. Eu lembro, você tava nervosa aquele dia né ((fala rindo)) Agora você tá calma?
 CAND.(49): ((ri)) Tô sim, estou mais calma.

O entrevistador (O) apresenta dificuldades em manter a interação na primeira parte da entrevista. Mesmo tendo em mãos o questionário, não consegue fazer perguntas. Talvez ele não tenha preparado as perguntas antes da entrada da candidata. Ele poderia ter perguntado mais sobre a filha da candidata, a profissão etc.

O estilo do entrevistador (O) se assemelha ao estilo dos entrevistadores americanos do estudo de Berwick e Ross (1996), pois ele espera que o candidato se esforce para interagir, sem a sua ajuda. Não há iniciativas por parte do entrevistador para dar continuidade à interação. (MORTON *et al.*, 1997).

Com o candidato (50), o entrevistador (O) é quem começa fazendo as perguntas, porém as faz de forma muito rápida e a observadora (P) o interrompe, passando a fazer perguntas adicionais.

ENT.(O): muito bem (1.0) E onde é que você aprendeu falar espanhol?
CAND.(50): na Espanha
ENT.(O): na Espanha
CAND.(50): na Espanha, depois em Bolívia, na Argentina
ENT.(O): ah:: que bom. Você viajou todos esses países do mundo
CAND.(50): tenho muitos conhecidos
ENT.(O): Isso é muito bom. Guarani?
CAND.(50): guarani, também viu. Eu (viajei) em Paraguai
ENT.(O): e hebraico?
CAND.(50): hebraico que eu estou estudando. Estou fazendo pós-graduação na literatura do mundo bíblico.
ENT.(O): Aqui?
CAND.(50): aqui. Na universidade (nome da universidade)
ENT.(O): (1.0) bom, (depois converso com você) a respeito. Ah:: Bom, você já fez esse exame aqui Celpe-Bras?
CAND.(50): é a primeira vez que eu
ENT.(O): tá. Eu vo:u fornecer a você três elementos, são elementos provocadores e você vai observar, vai ver e nós vamos comentar a respeito. Tudo bem?
→ OBS.(P): Deixa eu só perguntar pra ele, eh: língua portuguesa você chegou a estudar?
ENT.(O): =ah: o português
OBS.(P): Você aprendeu aqui no Brasil?

O entrevistador (O) não soube explorar as respostas dadas pelo candidato (50) e a observadora (P) decide fazer perguntas adicionais. Pode ser que esse entrevistador espera que o candidato contribua para interação sem a sua ajuda.

Nas entrevistas conduzidas pela entrevistadora (P), o observador (O) também faz perguntas ou comentários, mas diferentemente deste, ela consegue interagir com os candidatos (51), (52), (53) e (54) na primeira parte da entrevista. O excerto a seguir é a primeira parte da entrevista da entrevistadora (P) com a candidata (51). A duração dessa parte foi de 5 minutos.

- ENT.(P): ((olha para a ficha da candidata)) você é médica, boliviana, quanto tempo você tá aqui no Brasil?
- CAND.(51): seis anos
- ENT.(P): seis anos, assim, direto?
- CAND.(51): direto (ininteligível)
- ENT.(P): uhum. E você tem uma filhinha né
- CAND.(51): Uma menina
- ENT.(P): se casou aqui no Brasil ou casou lá?
- CAND.(51): =aqui.
- ENT.(P): com boliviano?
- CAND.(51): brasileiro.
- ENT.(P): brasileiro. Em casa vocês só falam português?
- CAND.(51): eu sou separa dele (ininteligível)
- ENT.(P): uhum. E o seu bebê como é que tá? Fala português ou fala um pouco espanhol?
- CAND.(51): eu falo, tudo que eu falo para ela em português. Eu falo uma frase e depois eu falo primeiro em português, depois castelhano, assim eu ensino ela falar as duas línguas. Geralmente as crianças aqui no Brasil eles, quando vão para escolinha (ininteligível) entendem muito bem o espanhol mas não falam (ininteligível)
- ENT.(P): você pretende ficar aqui no Brasil?
- CAND.(51): não, vou voltar para Bolívia.
- ENT.(P): uhum. E você fez especialidade em?
- CAND.(51): (nome da universidade)
- ENT.(P): qual é a especialidade?
- CAND.(51): anesthesiologia. Eu fiz na época com a intenção de voltar. Mas depois de três anos de residência, eu decidi ficar.
- ENT.(P): existem muitas mulheres na anesthesiologia ou são mais homens?
- CAND.(51): geralmente homens. Às vezes tem certa:: certa (aversão) a mulheres mas não é nada (ruim). Mas eu não vejo:: (1.0) se é vocação, (ininteligível)
- ENT.(P): por que que você acha que existe esse número menor de mulheres nessa área?
- CAND.(51): Talvez porque anesthesiologia pra: pra trabalhar (ininteligível) é muito difícil você lidar com a especialidade, com família (ininteligível) aí depende muito, como seria os horários.
- ENT.(P): e como é que você faz com a neném, deixa com a babá?
- CAND.(51): eu moro com a babá né. (ininteligível) e eu tento o maior tempo possível ficar com ela. É puxado mas agora (ininteligível)
- ENT.(P): e para amamentar? Como é que você fez?
- CAND.(51): eu tive com um mês e meio eh:: comecei a trabalhar. Então eu tirava o leite, deixava no congelador, trabalhava doze horas, quando voltava, dava mama. Ela parou sozinha com cinco meses. Então eu não amamento mais. Não tá mamando até hoje. Ainda bem que alimenta muito bem, saiu a mãe.
- ENT.(P): (alimentar) o bebê
- CAND.(51): não, a mãe não (ininteligível)
- ENT.(P): ah é.
- OBS.(O): o anesthesiologista é o que mais tem cinco chamadas, não é?
- CAND.(51): =tem
- OBS.(O): tem emergências né
- CAND.(51): =mesmo que você fica com (ininteligível) você fica com a chamada. Então não adianta muito ficar em casa, eles te chamam e não pode (ininteligível) É uma profissão muito difícil de lidar mas é minha vocação, eu amo muito, é tudo para

mim. Eu não escolheria dentro da área médica outra especialidade. Estou segura disso, agora que eu tô trabalhando depois de formada (ininteligível)

ENT.(P): às vezes você fica no plantão, você fica doze horas, as próximas doze horas você pode ficar na sua casa né

CAND.(51): =sim.

ENT.(P): e nessas doze horas você não pode ter chamada né

CAND.(51): não. Porque você pega plantão, você que escolhe (ininteligível) Então se você pegar mesmo um plantão, então tem que ficar até (ininteligível)

ENT.(P): ah tá. Se fica em casa, eles te chamam, você prefere o plantão né, então é mais tranquilo

CAND.(51): =sim, é mais tranquilo

ENT.(P): ((entrevistadora pega o elemento provocador)) é a primeira vez que você faz o exame?

CAND.(51): não, é a segunda.

ENT.(P): te (entrego) o elemento provocador de número 3, eu vou passar para você. ((entrega o material)) Você dá uma olhada.

Como se pode observar, a entrevistadora (P) consegue manter a interação com a candidata (51), fazendo perguntas adicionais e cumprindo os cinco minutos previstos para essa parte da entrevista.

Nos elementos provocadores, as interferências dos observadores (O) e (P) continuam durante todas as interações. Nesse caso, contrariando os procedimentos do exame, o observador deixa de ser aquele que apenas observa, e passa a ser também aquele que participa da interação, seja com perguntas ou comentários. Só com as candidatas (51) e (52) isso não ocorre, ou seja, o observador (O) não faz nenhum tipo de pergunta ou comentário. Ele só interfere quando tem algo que realmente queira falar ou perguntar. Foi o que aconteceu com os candidatos (53) e (54). As interações com esses candidatos foram mais interessantes e alegres, além de abordar tópicos que chamassem a atenção do observador (O). Talvez as características dos candidatos tenham influenciado para tais interferências.

Outra variação que também ocorreu foi em relação à escolha dos elementos provocadores. Somente as entrevistadoras (L) e (M) os escolhiam durante a interação com o candidato. O Manual do Aplicador determina que a escolha dos três elementos provocadores deve ser feita antes da entrada do candidato na sala de entrevista. No entanto, notou-se que as entrevistadoras (L) e (M) escolheram os elementos no momento da interação e, para isso, desviavam a atenção e o olhar para procurá-los, não mantendo o contato do olhar com os candidatos. Além disso, suas perguntas eram desfocadas.

O exemplo a seguir faz parte do final da conversa sobre o elemento provocador “Cão e carteiro” (ver Anexo 5), momento em que a entrevistadora (L) precisa procurar o próximo elemento provocador. Enquanto ela escolhe o próximo elemento, faz perguntas ao candidato (35) para saber qual elemento irá funcionar para ele.

- CAND.(35): Eu concordo com tudo. Acho que tem que deixar muitas coisas aí, avisos pra que a gente ler tudo e saber que tem cachorro aí.
- ENT.(L): uhum. ((entrevistadora começa a procurar o próximo elemento provocador, sem manter contato do olhar)) (4.0) O papo tá tão bom que a gente passa o tempo aqui não?
- CAND.(35): é.
- ENT.(L): (4.0) você tá , tá ((continua procurando o elemento)) (2.0) Você não é casado ainda.
- CAND.(35): não, mas tô namorando.
- ENT.(L): tá namorando. Quem namora, pensa em casar. ((pega o elemento))
- CAND.(35): é, já pensei.
- ENT.(L): Pra isso, ((entrega o elemento para o candidato)) você já pensou né ó. Olha só essa reportagem, essa figura.
- CAND.(35): tá bom.

Como se pode notar, a entrevistadora (L) se atrapalha um pouco ao procurar o elemento provocador. As perguntas servem apenas para auxiliá-la na escolha do elemento.

3.3. DADOS RELACIONADOS AOS ESTILOS DOS ENTREVISTADORES

Nas entrevistas analisadas, o envolvimento dos entrevistadores foi um fator diferenciador para diminuir a relação assimétrica entre entrevistador e candidato. Houve entrevistadores que se mostraram mais envolvidos na interação do que outros.

O envolvimento da entrevistadora (H) com as candidatas (23) e (25) é grande, já que a primeira parte dessas entrevistas durou 9 e 11 minutos respectivamente. Um aspecto positivo nessa entrevistadora é que ela dá “feedbacks” contínuos, faz comentários em relação ao que a candidata diz.

(...)

ENT.(H): E o clima? Como é que tá o clima lá na Rússia?

CAND.(23): Ah: o clima? ((olha para baixo e ri))

→ ENT.(H): ((risos)) Melhor aproveitar né, melhor nem pensar, ainda mais que foi pra Bahia agora

CAND.(23): ((risos)) É, agora que já tá nevando lá na Rússia ((risos))

→ ENT.(H): Meu deus!

CAND.(23): No inverno pode fazer ah: vinte graus abaixo de zero, mas lá no verão pode ser como aqui, trinta graus

→ ENT.(H): Trinta graus? ((tom de surpresa))

CAND.(23): Trinta graus

→ ENT.(H): (Minha filha!) quando tiver trinta graus vou te visitar!

CAND.(23): Eh então, então já posso falar que é em junho, julho e agosto ...

(...)

ENT.(H): Por isso que: você fala aqui que nos momentos de lazer você gosta de instrumentos musicais, você toca também?

CAND.(25): Sim, eu toco viola

ENT.(H): =Uhum

CAND.(25): Eh:: (1.5) (ininteligível) bateria, eletrônica, percussão

→ ENT.(H): Nossa (nome da candidata), eu nunca vi uma médica instrumentista!

- CAND.(25): =ah não?
 → ENT.(H): É a primeira vez. ((risos)) ((sorri para a candidata))
 CAND.(25): Em Campo Grande trabalhávamos como dupla musical
 → ENT.(H): =Que legal! ((continua sorrindo))

Os exemplos acima mostram uma entrevistadora que parece estar realmente interessada no que as candidatas dizem e que suas perguntas não são apenas para fazê-las falar mais. Conduz a interação de forma participativa, ao expressar suas idéias e opiniões por meio dos comentários que faz durante a entrevista. Não só a entrevistadora (H), mas também outros entrevistadores como (C), (P), (O), e (F) demonstraram esse envolvimento na conversa.

A entrevistadora (C) também estabelece uma interação mais significativa com os seus candidatos. Na entrevista com a candidata (20), elas estão conversando sobre o elemento provocador 13 (ver Anexo 7), cujo tema era super-heróis e a entrevistadora contribui com um comentário:

- (...)
 ENT.(C): Eh:: e na sua infância, quais eram as brincadeiras mais comuns, brincavam de ser super heróis ou quais eram as brincadeiras?
 CAND.(20): Eh:: olha, que: que o:: mais o Superman. Todos as crianças gostavam de vestir como ele, (fazer) que volavam ((faz gestos)), por eso ((risos))
 → ENT.(C): ((risos)) Tá. E:: você quando era criança gostava de brincar do quê?
 CAND.(20): (3.0) Acho que super-herói não muito
 → ENT.(C): Não?
 CAND.(20): Não.
 → ENT.(C): Que tipo de brincadeira?
 CAND.(20): Eu sempre brincava de, de ser a professora e ensinar ou ter, ter uma loja e vender. Isso eu gostava mais, mais que super-herói.
 ENT.(C): É. E quando você queria ser professora, você encontrava alunos para as suas aulas? ((ri))
 CAND.(20): Não. Acho que as bonecas ((risos))
 → ENT.(C): ((risos)) Eu lembro também, eu queria brincar de professora, o meu irmão não queria brincar comigo
 CAND.(20): =É.
 → ENT.(C): eles não gostam né
 → CAND.(20): =eles não gostam. Eu sou a mais nova da família, então é pior. ((ri))
 → ENT.(C): ((risos)) Não tinha muita companhia, né. (...)

No exemplo acima, é interessante observar como a entrevistadora (C) desenvolve a interação com a candidata (20). Embora haja perguntas do roteiro para que o entrevistador possa dar continuidade à interação, ele ainda pode fazer outras perguntas, mesmo que não haja uma relação direta com o material apresentado, já que o objetivo da entrevista é manter a interação. Como a candidata sinalizou que não brincava de super-herói, a entrevistadora lhe pergunta que tipo de brincadeira ela mais gostava quando era criança e dessa maneira, a candidata conseguiu dar prosseguimento a sua fala. Na parte final da entrevista, em que a entrevistadora (C) comenta a sua brincadeira de infância, percebe-se uma menor assimetria, aproximando-se de uma conversa.

No trecho a seguir, em que a observadora (P) está entrevistando o candidato (50) em relação ao elemento provocador “Consumo na internet” (ver Anexo 8), há uma troca de papéis, isto é, ao invés do candidato falar, é a observadora quem fala. Embora esse tipo de interação seja interessante, na medida em que o candidato faz comentário sobre a fala da entrevistadora, por outro lado, a avaliação do desempenho do candidato se torna mais complicada, já que ele não fala tanto.

A observadora (P) faz um comentário, partindo do que o candidato (50) falou a respeito de não comprar carro pela Internet. Ela então exemplifica que comprou um carro por telefone e que tudo correu bem:

(...)

CAND.(50): ultimamente escutei sobre problemas de uma insegurança de compra por internet aqui no Brasil. Compro livros do Amazon (1.0) da internet, mas aqui para comprar um carro pela internet

ENT. (O): ((risos))

- CAND.(50): não tentaria não, não faria
- OBS.(P): bom, eu comprei um carro por telefone e deu certo
- ENT.(O): ((risos))
- CAND.(50): (é sério?) parabéns ((risos))
- OBS.(P): eu tenho os bebês pequenininhos, eu tenho trigêmeos. E eu troquei de carro e até eu ir a loja e tal, por telefone capaz de fazer, até assinar o contrato. E chegou no dia ((risos)) (ininteligível)
- CAND.(50): até isso?
- OBS.(P): até isso. ((risos))
- ENT.(O): Você conhece ou conheceu alguém que utilizou a internet e teve algum problema nesse sentido?
- (...)

No exemplo acima, o candidato faz comentários sobre a fala da observadora, mas em outro momento, ele permaneceu em completo silêncio. Ainda em relação ao mesmo elemento provocador, o candidato (50) fala que usa a internet para comprar livros e fazer pesquisas relacionadas a sua área de estudo, a literatura do apocalipse. O entrevistador (O) e a observadora (P) fazem comentários em relação a isso, mas não há nenhuma manifestação do candidato:

- ENT.(O): tem uma coisa que, que quando eu trabalho com ela, do::, ela é da (2.0), da comissão São Vicente. Eh: Ela resumiu assim mesmo, ela falou assim 'vamos falar sobre o apocalipse' ela falou assim 'o apocalipse já ocorreu, já aconteceu. Foi da época dos romanos. O resto é balela'.
- OBS.(P): balela é bom ((risos))
- ENT.(O): (ininteligível) não. então tá. Tá bom ((risos)).
- OBS.(P): [que é mais de um]
- ENT.(O): Então vou trocar de elemento senão a gente vai filosofar e eu não quero filosofar agora. Ah: eu vou te passar o elemento provocador de número 3.

Nesse trecho, só o entrevistador e a observadora falam e o candidato não se manifesta. No entanto, seu comportamento não-verbal foi analisado. Ele olha para o entrevistador, mas não faz comentários, apenas dá um meio sorriso, e olha de lado e para baixo. O entrevistador retoma a interação com o candidato e lhe dá outro

elemento provocador. Embora o entrevistador (O) e a observadora (P) demonstrem um envolvimento maior com os candidatos nas interações, o trecho indica que houve um envolvimento entre entrevistador e observadora, mas não em relação ao candidato.

Os entrevistadores mostraram interesse na interação com o candidato, não se limitando a fazer as perguntas. Eles falaram aquilo que eles também tinham vontade, deixando menos marcada a relação assimétrica entrevistador-candidato. Por outro lado, se o candidato não se manifesta em relação ao que eles falam, a avaliação fica comprometida, pois sua amostra de fala será mínima. Pode-se, portanto, considerar esses entrevistadores como colaborativos, nos casos em que os candidatos também contribuem para a interação. No entanto, mesmo que sua intenção a princípio seja colaborativa, os entrevistadores podem se tornar não-colaborativos dependendo da interação que se estabelece com o candidato, por exemplo, quando um candidato não fala ou não se manifesta em relação ao comentário do entrevistador.

Discuto, a seguir, algumas interações em que os entrevistadores tiveram problemas na elaboração de perguntas. Notou-se que o entrevistador (O) apresenta tendência de fazer perguntas longas, que incluem exemplos, ou faz várias perguntas de uma só vez. O primeiro excerto faz parte da entrevista com base no elemento provocador “Escolha da profissão” (ver Anexo 9), em que o entrevistador (O) interage com o candidato (50). Já o segundo está relacionado ao elemento provocador “Presentes” (ver Anexo 10), em que a candidata (48) interage com o mesmo entrevistador.

- (...)
- ENT.(O): Em relação a uma educação bem distinta, o Brasil tem um sistema educacional bem distinta (*sic*). Por exemplo, uma (*sic*) Alemanha você tem lá, (ininteligível) ele já tem desde pequenininho, o menino tem uma tendência eles vão focando pra aquela, pra aquela, pra aquele tipo de área e chegando no nível superior, ele já consegue. É uma coisa assim meio que mecânica não é, onde você separa ali o cara que está formando, com aquele que vai ser o técnico, aquele que vai ser o engenheiro
- CAND.(50): sim, meu pai foi carpinteiro, meu avô foi carpinteiro e eu serei carpinteiro, é:
 ENT.(O): Não, não.
 CAND.(50): ((risos))
 ENT.(O): ((risos))
 CAND.(50): mas tem gente né (ininteligível) que continua com a profissão dos pais.
- (...)
- ENT.(O): E:: ah:: para um homem e a mulher quando se dá presente, que presente que você acha que pode ser adequado para um homem e o que não se deve dar, no seu caso, por exemplo, a mulher dá para o homem e o homem dá para mulher, o que que o homem não pode dar de presente para a mulher e o que que a mulher não pode dar de presente para o homem?
 CAND.(48): (2.0)
 ENT.(O): por ser feio
 CAND.(48): que seria feio (1.5)
- (...)

As reformulações que esse entrevistador faz são uma forma de apoio, na tentativa de ajudar os candidatos a entenderem a pergunta, como foi observado por Lazaraton (1996a). Porém, as perguntas são longas e confusas e tomam muito tempo que poderia se usado para coletar mais amostras do desempenho do candidato. Além disso, as perguntas são imprecisas e o entrevistado tem dificuldade em localizar a pergunta principal. O fato do candidato não entender a pergunta pode não estar relacionado à compreensão dele, mas sim à falha na elaboração da pergunta pelo entrevistador. Por isso, as perguntas devem ser claras e objetivas, pois do contrário elas se tornam uma variável que pode interferir no desempenho do candidato, e portanto, diminuir a confiabilidade do exame.

O entrevistador (O), além disso, tem a tendência de dar apoio mesmo quando não há tal necessidade. O candidato (47), além de contribuir bastante para a interação, não apresenta problemas na compreensão. O excerto a seguir faz parte da entrevista com base no elemento provocador “Quando você se sente um peixe fora d’água?” (ver Anexo 11):

→ ENT.(O): as pessoas têm grupos, elas formam. Por exemplo, vocês são médicos, você tem grupo de médico. Nós professores, temos grupo de professores. O jogador de futebol tem grupo de jogador de futebol. Quando é que você acha que a pessoa sente-se assim fora do contexto?

CAND.(47): Eu acho assim, eu acho na verdade em esse aspecto eu sou muito, nunca me senti na na turma, no curso, essa coisa, sempre ao princípio você vai sentindo que não está no grupo, entendeu. Mas você tem que fazer a cada dia tentar (ininteligível) nessa turma, entendeu, e se vai adaptando, se vai adaptando. Não vou negar, o primeiro ano que tava fazendo o curso às vezes pela dificuldade de comunicação, de uma coisa ou outra, eu me fui los três, quatro meses mais ou menos eu me me enrolei nessa turma. Actualmente, por exemplo, tenho uma turma de colegas médicos, antigos colegas de residência que praticamos futebol, socialmente eh: participo em eventos de aniversário, festinha, tudo uma coisa assim normal. Mentir pra você, falaria que me sinto como (ininteligível) meu país, lógico a família, sua terra onde você nasceu nunca você vai trocar por nada do mundo, entendeu. É uma coisa que você lembra a vida inteira.

A pergunta elaborada pelo entrevistador (O) apresenta dois problemas. O primeiro está relacionado ao próprio entendimento da expressão “sentir-se um peixe fora d’água”. O entrevistador inicia sua pergunta com exemplos de formação de grupos, o que contraria a expressão (se as pessoas estão em seus próprios grupos, elas não se sentiriam um peixe fora d’água). O segundo problema é fazer perguntas detalhadas, com exemplos. Observando-se a extensão de sua resposta, o candidato (57) não necessitava de tal apoio.

Em casos de candidatos com nível de proficiência alto, como o do candidato (47), não haveria necessidade de um entrevistador fazer perguntas tão

detalhadas, a não ser que o candidato precisasse de tal apoio. No exemplo apresentado, o entrevistador poderia ter feito a pergunta de forma direta, sem tantos detalhes. Retomando o que foi colocado por Morton *et al.* (1997), para candidatos com nível de proficiência alto, os bons entrevistadores deveriam fazer perguntas adicionais que desafiassem os candidatos e não foi exatamente o que aconteceu com o candidato (47). Pelo contrário, houve uma facilitação, nesse caso.

Em suma, foi notado que esse entrevistador, em particular, tem uma tendência de fazer perguntas longas que podem se tornar desnecessárias para candidatos de proficiência alta. Ele apresenta uma característica de dar apoios de forma excessiva, ou “overaccommodation” (ROSS; BERWICK, 1992) e isso pode trazer problemas em relação à avaliação da compreensão oral dos candidatos. Se o entrevistador faz muitas acomodações, não há como avaliar até que ponto o candidato consegue entender tudo que está sendo dito pelo entrevistador. Além disso, já que as acomodações são freqüentes, o entrevistador pode avaliar a compreensão de um candidato com nível baixo de proficiência como sendo boa, igualando-o aos candidatos com nível alto. Por um lado, é interessante que o entrevistador facilite a sua fala para que dê continuidade na interação com o candidato. No entanto, é necessário reconhecer que esse candidato pertence a um nível baixo de proficiência.

Nos trechos a seguir estão exemplificados diferentes apoios dados pelos entrevistadores em relação ao vocabulário.

O excerto abaixo é um exemplo de uma das entrevistas da entrevistadora (L). O elemento provocador “Gaiola” (ver Anexo 12) foi utilizado na interação com o

candidato (35), que teria que relacionar a imagem da gaiola com a frase “Acho que a gente tem que sair de onde nasceu para poder voltar”.

- ENT.(L): pronto?
CAND.(35): uhum
- ENT.(L): que relação você faz com o que tá escrito e essa figura? Você sabe como chama isso aqui?
CAND.(35): uma jaula.
- ENT.(L): uhum. vocês chamam de jaula?
CAND.(35): é
ENT.(L): e:: e:: se fosse pra passarinho, tem mesmo nome?
CAND.(35): passarinho lá
ENT.(L): é, é, isso aqui, se eu fosse colocar o passarinho aqui dentro, tem o mesmo nome?
CAND.(35): tem o mesmo nome.
ENT.(L): jaula tanto pra elefante, pro:: pro leão, ou pro passarinho?
CAND.(35): não, pro elefante, leão, fala de (ininteligível)
ENT.(L): ah:: é um outro termo
CAND.(35): é um outro termo porque é mais grande, esse aqui é mais pequenininho.
ENT.(L): isso, pro um pássaro. Aqui nós chamamos de gaiola.
CAND.(35): ah tá
- ENT.(L): uhum. Qual a relação com o que está escrito e com a gaiola?
CAND.(35): bom, o que está escrito acho que tem uma relação muito boa
ENT.(L): [uhum]
CAND.(35): porque a gaiola ela serve, fica presa
(...)

A entrevistadora inicia a pergunta da etapa 2, mas elabora logo em seguida, no mesmo turno, uma outra sobre o nome do objeto que o candidato está vendo. Como o candidato responde que é uma jaula, ela tenta fazer com que ele chegue ao vocabulário esperado. Porém, depois de um tempo, percebe que ele não sabe e então fala que a palavra é gaiola. Só no fim, ela retoma a pergunta colocada no início da conversa.

Nota-se que, além de ter levado muito tempo para tentar explicar um vocabulário, a pergunta da etapa 2 foi desviada para uma pergunta voltada ao vocabulário. As interferências da língua materna são previstas na grade de avaliação,

portanto, nesse caso, não haveria necessidade de parar a interação para explicar o vocabulário.

A entrevistadora (N), por exemplo, escolheu o mesmo elemento provocador para o candidato (45), porém não se fixou no vocabulário inadequado utilizado por ele, e deixou apenas que a interação fluísse:

- CAND.(45): Pronto
- ENT.(N): (nome do candidato), qual a relação que você vê da figura com o texto? O que você entendeu? Como você interpreta né essa afirmação?
- CAND.(45): Uma afirmação simples mas também né abstrata.
- ENT.(N): Hum
- CAND.(45): ((lê o título do material)) “Acho que a gente tem que sair de onde nasceu
- ENT.(N): =hum
- CAND.(45): pra poder voltar” acho que pode ser também né (ininteligível) voltar na terra dele ou outro tipo de (ininteligível)
- ENT.(N): =hum
- CAND.(45): hum:: não entendi o objetivo que o artista plástico deu a jau-, a jaula né
- ENT.(N): =hum
- CAND.(45): Porque é difícil se você libertar um passarinho que ele volte à jaula né
- ENT.(N): =hum
- CAND.(45): Hum:: não sei, o objetivo poderia tratar que às vezes a gente tem que conhecer outros mundos
- ENT.(N): =hum
- CAND.(45): para valorizar aquilo que tinha antes
- ENT.(N): =hum
- CAND.(45): ou::
- ENT.(N): =aconteceu isso com você?
- CAND.(45): na verdade (ininteligível) alguma coisa nova, entendeu? Eu acho que ainda não me arrependi de nenhuma coisa né. Sei lá, lá pelos 60, 70 anos a gente vai poder ver (...)

Às vezes, o vocabulário é um fator que quebra a interação, quando o entrevistador não entende o que o candidato diz. Porém, no caso acima apresentado, falar “jaula” ao invés de “gaiola” não comprometeria a interação, porque há a imagem ilustrada no elemento provocador, e por isso “jaula” só poderia estar se referindo a “gaiola”. A entrevistadora (L) perde muito tempo tentando fazer com que o candidato chegue ao vocabulário certo. Já a entrevistadora (N) foi mais tolerante quanto ao

vocabulário e deixou que ele continuasse falando, o que seria mais adequado para uma entrevista. Já o apoio dado pela entrevistadora (L) seria cabível numa situação de sala de aula.

Ainda em relação ao vocabulário, quando os candidatos não entendem um termo do elemento provocador, há entrevistadores que explicam o que significa o termo, como no caso da entrevistadora (C). O candidato (11) sinaliza para a entrevistadora que não sabe o significado da expressão “olho gordo” (ver Anexo 4). Nesse caso, era importante que o candidato entendesse o termo para dar uma resposta para a entrevistadora. Ela então explica a expressão para o candidato:

- ENT.(C): Depois do que você leu aí, o que você entende por olho gordo?
CAND.(11): Hum:: A verdade é:: ((risos)) Não entendeu muito, a expressão de olho gordo não. Só lendo um pouco o texto
ENT.(C): uhum
CAND.(11): dá pra percibir um pouco que tá referindo-se as:: as, as amuletos e todas: essas::
ENT.(C): uhum
CAND.(11): coisas que as pessoas, ia falar que as mulheres mas
ENT.(C): ((risos))
CAND.(11): mas não só as mulheres, as pessoas, homens e mulheres, agora tan usando muito
ENT.(C): uhum
→ CAND.(11): não sei o que é a expressão própria, não sei que, o que, nesse sentido
→ ENT.(C): =A gente costuma usar aqui como inveja. Alguém está de olho gordo em você, tá com inveja, quer suas coisas
CAND.(11): =Ah::
→ ENT.(C): quer o que você tem, então pra se proteger
CAND.(11): =Ah:: tá
→ ENT.(C): da inveja, você usa né
→ CAND.(11): =Ah, entendi. Por isso utilizamos amuletos.
ENT.(C): Isso. E você acredita em amuletos?
CAND.(11): Hum:: não
(...)

Porém, a entrevistadora (B) não explica esse mesmo termo de forma direta. Ela tenta, de forma indireta, fazer com que o candidato (9) chegue ao

entendimento do termo. Porém, não é isso que ocorre. O candidato fica sem entender o termo.

- ENT.(B): tudo bem?
CAND.(9): tudo bem.
ENT.(B): então, baseado nesse material, o que que você entende por olho gordo?
CAND.(9): (2.0) Olho gordo? (2.0) Es: um: mal, es como um mal, as pessoas, a gente utiliza: certas pre-, eh:: prendas, rolhas para proteção da de o mal, mal
ENT.(B): (a gente conhece) olho gordo, pelo olho gordo, o que que é?
CAND.(9): Olho gordo
→ ENT.(B): Inveja, talvez? O que que você acha?
→ CAND.(9): Alguma::: como:::
→ ENT.(B): uma inveja talvez dos outros?
→ CAND.(9): que a pessoa vea:: tem uma::: olho gordo como um mal
ENT.(B): as pessoas usam amuletos né
CAND.(9): amuletos, sí para
ENT.(B): para proteção né
CAND.(9): =para proteção de::: (ininteligível)
ENT.(B): uhum, tudo bem. Você acredita em amuletos?

Portanto, a entrevistadora (B) sugere ao candidato (9) que “olho gordo” signifique inveja, mas por falta de conhecimento lingüístico, ele acaba não entendendo o termo e a entrevistadora muda para outro tópico. Nesse caso, talvez tivesse sido melhor explicar o termo para o candidato de forma mais detalhada e direta, como o que foi feito pela entrevistadora (C).

Por outro lado, essa maneira de sugerir um vocabulário pode ser eficaz nos casos de candidatos com proficiência alta. Portanto, mais uma vez, um estilo pode ser colaborativo ou não dependendo do candidato.

A entrevistadora (F) tem, como estilo, fazer muitas perguntas para entender os mínimos detalhes. Abaixo, apresento um trecho da primeira parte da entrevista com a candidata (18).

- (...)
- ENT.(F): e o que que você veio fazer aqui no Brasil?
- CAND.(18): é o meu marido foi transferido pela empresa dele
- ENT.(F): e no que que ele trabalha?
- CAND.(18): é químico. Não ele é, ele é:: como chama?
- ENT.(F): =engenheiro químico?
- CAND.(18): não, ele é comerciante. A empresa é química.
- ENT.(F): sei, ele é vendedor, é isso?
- CAND.(18): é
- ENT.(F): ele é representante de vendas, é isso?
- CAND.(18): é, sim
- ENT.(F): uhum e a empresa é o que? que:, que química que é?
- CAND.(18): é, é tudo. Eles compram e vendem. é mais comércio
- ENT.(F): =é::
- CAND.(18): eles não produzem.
- ENT.(F): =é uma distribuidora
- CAND.(18): distribuidora
- ENT.(F): não é uma indústria
- CAND.(18): ah tá
- ENT.(F): é isso? não é uma indústria química, é uma distribuidora de produtos químicos
- CAND.(18): =sim
- ENT.(F): de qualquer natureza ou é só remédio?
- (...)

O estilo dessa entrevistadora, ou seja, de fazer perguntas e confirmações sobre detalhes pode ser visto como algo positivo, demonstrando que ela está interessada na conversa ou como algo negativo, como uma pessoa que faz muitas perguntas, não deixando o candidato à vontade. Concluindo, esse estilo pode ser aceito ou tomado como colaborativo ou não dependendo da personalidade do candidato.

Além disso, analisando-se toda a interação, a candidata (18) apresenta um nível alto de proficiência e por isso, não haveria a necessidade da entrevistadora (F) dar apoios em relação ao vocabulário. Observando o excerto anterior, a candidata apenas confirma o vocabulário fornecido pela entrevistadora, tornando difícil avaliar o seu vocabulário (LAZARATON, 1996a).

Outro aspecto em relação ao estilo é que há entrevistadores que tentam induzir o candidato à resposta que eles gostariam de ouvir. Embora esse estilo não tenha ocorrido em todos os momentos da entrevista, houve trechos em que ele foi verificado. Por exemplo, na entrevista do candidato (54) com a entrevistadora (P), eles conversavam sobre o elemento provocador 9 (Eles x Elas) (ver Anexo 13). O candidato já havia, partindo das informações presentes no material, feito a comparação entre homens e mulheres. A entrevistadora (P) faz uma pergunta introdutória (se o candidato tem irmãos ou não) e, em seguida, pergunta que outras características ele notou em relação às mulheres:

- ENT.(P): (...) E você::, eh além dessas características, você que teve uma casa cheia de homens, que outras características você notou nas mulheres?
CAND.(54): nas mulheres?
- ENT.(P): É. Além de falarem mais, a gente gasta mais? “Nã:o” ((em tom de brincadeira)). A gente demora mais para se arrumar? “Não, imagina”.
CAND.(54): Ah:: as mulheres eu acho que elas (ininteligível) (é um sexo forte) Ah:: tem:: eh:: podem suportar mais stress do que o homem, por terem melhor sistema imunológico que o homem, eh tem maior expectativa eh:: comparando com os homens. Então acho que é um sexo eh:: que eh sexo que não é um sexo fraco não. É um sexo forte.
- ENT.(P): =forte. Mas essas características ((aponta para o material)) ah:: qual a característica feminina que mais te irrita? Fala mais, ou gasta mais, ir no shopping?
CAND.(54): Ah::: (fala) mais.
ENT.(P): (fala) mais?
CAND.(54): Ah é porque como tem a área da linguagem mais desenvolvida, consegue falar, tem mais (ininteligível)

Observando as perguntas feitas pela entrevistadora (P), nota-se que a resposta do candidato (54) está relacionada à primeira pergunta colocada pela entrevistadora (“... que outras características você notou nas mulheres?”). No entanto, a entrevistadora insiste para que o candidato responda à segunda pergunta, ou seja, sobre as características negativas em relação à mulher. A dificuldade de responder a essa pergunta pode estar ligada à própria situação em que ele se encontra, isto é,

falar de características negativas em relação à mulher para uma mulher (a entrevistadora). Como a entrevistadora não deixa outra opção para o candidato senão responder ao que ela pediu, ele por fim responde à pergunta.

No trecho a seguir, a entrevistadora (L) interage com o candidato (34) em relação ao elemento provocador “Eles X Elas”:

- ENT.(L): você é médico né, você viu aquela reportagem que falava que o homem tem neurônio espacial e que a mulher não tem. Isso
- CAND.(34): =essa reportagem eu não vi
- ENT.(L): Nossa! A crítica foi tremenda. Foi colocada pela mídia. Jô Soares entrevistou o neurologista porque né. Você como médico
- CAND.(34): o que eu tenho lido assim eh:: na estrada, pessoa na frente e alguém fala vai para esquerda e a mulher fica pensando e às vezes faz assim pra ver com qual mão escreve ((risos))
- ENT.(L): ((risos))
- CAND.(34): escreve com o quê? é para lá. ((risos)) o homem talvez não tem tanto que, que isso é um pouco mais mecânico, mais mecânico
- ENT.(L): isso não é questão de educação?
- CAND.(34): em educação?
- ENT.(L): não é questão de educação?
- CAND.(34): =eu não sei viu
- ENT.(L): o menino quando nasce, ou ganha uma bola ou um carrinho. Então ele tá lá dirigindo o carrinho.
- CAND.(34): talvez é isso
- ENT.(L): a menina ganha uma boneca. Passa brincando com boneca (fala pausadamente) e ninguém dá carrinho pra mulher
- CAND.(34): =uhum é verdade. (ininteligível)
- ENT.(L): =o menino com dez anos, o pai fala todo orgulhoso: 'vem meu filho, vamos dirigir'. Como é que você vê essa questão?
- CAND.(34): (eu tenho um casal) porque às vezes eu coloco no volan-, numa rua, numa estrada, coloco no volante o menino, ela eu nunca coloquei.
- ENT.(L): =coitada!
- CAND.(34): (ininteligível) não, você citou isso e eu lembrei eu faço isso, é verdade. Isso acontece. Eu nunca coloquei (nome da criança) Simulo que é ele que tá me levando, 'oh, agora pra direita.' ((risos)) Eu gosto de fazer coisa assim (ininteligível) eu acho que é orientação (ininteligível) que é diferente mesmo, tudo acaba mecanizando uma coisa que. Eu nunca tinha pensado nisso

A entrevistadora (L) tenta fazer com que o candidato (34) repense a sua posição em relação às diferenças entre homem e mulher, ou seja, que podem estar

ligadas às crenças e valores de cada um. No final do trecho, o candidato acaba concordando com a entrevistadora depois que ela expõe seus argumentos.

A entrevista, no exemplo anterior, é um momento de reflexão, pois a entrevistadora (L) coloca a sua posição e faz com que o candidato pense mais a fundo sobre o tema. Nessa entrevista, a entrevistadora não faz apenas perguntas, mas também expõe seus posicionamentos acerca do tema para discuti-los com o candidato.

Além disso, ela tem um estilo casual e, dessa maneira, diminui a assimetria entre entrevistador e candidato. No entanto, os turnos da entrevistadora são longos, disponibilizando-se pouco tempo para o candidato falar. Nesse caso, observa-se que a amostra pode não ser suficiente para avaliar o desempenho do candidato (MORTON *et al.*, 1997; MCNAMARA; LUMLEY, 1997)

Por outro lado, há entrevistadores que fazem as retomadas de forma eficiente: ao pedirem mais detalhes sobre informações dadas pelo candidato, mostram que estão realmente interessados na conversa. No excerto da primeira parte da entrevista que se segue, a entrevistadora (F) retoma, mais adiante, uma frase colocada no início pela candidata (18):

- ENT.(F): por que você não pode trabalhar
- CAND.(18): eu já poderia, mas estou procurando mas não muito sério ainda porque compramos uma casa então tem muita coisa pra fazer ainda. Eu tenho uma filha de 13 anos e:: ela precisa de mim ainda.
- ENT.(F):=uhum
- CAND.(18): Mas mais pro futuro eu gostaria de trabalhar
- ENT.(F): e trabalhar no quê? na sua área de formação mesmo?
- CAND.(18): eu me formei em ahm:: na área social mas eu acho que não gostaria de trabalhar
- ENT.(F): você chegou a trabalhar na Alemanha um pouco ou não?
- CAND.(18): sim, mas só um ano depois mudamos. eu trabalhei com meu marido tipo secretária. e eu não tenho confiança no no: ham que eu aprendi

- ENT.(F): =uhum
 CAND.(18): porque nunca trabalhei direito (ininteligível)
 ENT.(F): mas você gosta disso?
 CAND.(18): é mas eu acho que não gostaria de trabalhar nisso
 → ENT.(F): =uhum. e quando você diz 'eu já poderia trabalhar agora', houve um tempo que você não pode trabalhar?
 CAND.(18): sim, no começo eu não tinha o o visto pra:
 ENT.(F): =uhum
 CAND.(18): poder trabalhar e agora é permanente e:: (ininteligível)

No entanto, há entrevistadores que demonstram dificuldade em fazer as retomadas e acabam fazendo uma pergunta cuja resposta já foi dada anteriormente pelo candidato. No trecho a seguir, em relação ao elemento provocador “Amor de sogra” (ver Anexo 14), a entrevistadora (D) faz uma retomada desnecessária porque o candidato (15) já respondeu anteriormente.

- CAND.(15): tá bom ((risos))
 ENT.(D): como você interpreta o título, "amor de sogra"?
 → CAND.(15): ((risos)) é uma sátira que eles fazem né. ((risos)) Mas no meu caso, por exemplo, não tem nada a ver, já não sei porque tem esse preconceito que a sogra é ruim e o genro é mau, não sei ((risos)). No meu caso não é assim, eu me dou bem com a minha sogra, não tenho problema não. Ah:: mas já:: ah: tenho amigos que eles já::, por exemplo, eles se casaram já::: nem conheciam a sogra, o sogro, já começaram a falar mal eu falei 'Cara, você tem que conhecer primeiro' você tem que dar uma opinião, aí depois você vai dar uma opinião não assim dar um conceito sin saber é difícil não. Mas geralmente todos, são todos homens né. Eles fazem uma referência que a sogra é má::, que ela é ruim, não sei o que. No meu caso não é assim não. ((risos)) Eu me dou muito bem com a minha sogra.
 ENT.(D): você, você, eu não me lembro muito bem qual que é a palavra exatamente que você usou, se é, se tipo era uma sátira ou uma ironia
 CAND.(15): sátira
 → ENT.(D): Por que você acha que é uma sátira?
 → CAND.(15): ah porque, ((risos)) porque geralmente a sogra é má, o genro é mal, eles não concordam, têm muitas divergências. É por isso. Geralmente é assim, amor de sogra, como que não existe isso aí, mais ou menos isso aí ((risos))
 ENT.(D): muito bem.

Um outro elemento que se pode notar nessa interação é que a entrevistadora mantém uma postura séria, pois os risos estão presentes apenas nos

turnos do candidato. Isso pode indicar um distanciamento da entrevistadora em relação ao candidato, caracterizando o estilo como não-colaborativo.

A entrevistadora (G) também insiste em repetir a pergunta já respondida pela candidata (22). O elemento provocador utilizado nessa interação foi “Mulher apaixonada” (ver Anexo 15).

- ENT.(G): Eh:: eu gostaria que você fizesse uma:: descrição dessa, da personagem apaixonada, né. Eh:: pode ser física ou psicológica né
CAND.(22): (3.0) Hum, não sei. Eu acredito que ela:: não está muito conforme com, com o que está acontecendo né, dela se apaixonar por, talvez por alguém que não, não tinha que ser
ENT.(G): Ahm
CAND.(22): E ela está muito ahm:: triste eh::
ENT.(G): E por que ela está triste?
CAND.(22): Eh:: (2.0) talvez-, talvez sea porque ela no:::, la amiga não está muito de acordo com o namoro dela.
- ENT.(G): Hum, tá. Eh, a (nome da cartunista) é uma cartunista: argentina, né. Então eh:: lida com o humor né. E você, onde você acha que está o humor nesse, nesse cartoon aí?
CAND.(22): (3.0) Eh:: (2.0) que la amiga la que está reclamando ahm o comportamento de:: da outra amiga né que:: eh:: talvez se fosse alguém mais acerca da da família
ENT.(G): Hum
CAND.(22): poderia a-, até ser mas uma amiga que::: hum, não sei
- ENT.(G): Bom, aí né, nós temos uma:: uma mulher né, fisicamente ela não está muito, muito bem né. Eh:: isso se deve a quê?
CAND.(22): (4.0) Ela:: disse que era una mulher segura, uma mulher eh mais forte tal-, talvez né
ENT.(G): Uhum
CAND.(22): e agora se apaissonou, apaixonou talvez por alguém que não devia ser
ENT.(G): Ahm
CAND.(22): por um homem que talvez no la amiga no concorda muito
ENT.(G): Ahm
CAND.(22): porque ela está envergo-, envergonhada, não sei
ENT.(G): E você acha que a paixão é capaz de fazer isso com as pessoas? Deixar as pessoas mal, pra baixo?
CAND.(22): Não deveria ser, mas
ENT.(G): Por que?
CAND.(22): É ((risos)) eh porque:: não perde, perde::: hum::: perde::: hum perde:: as metas, perde::: não sei, muita coisa
(...)

Observando as respostas dadas pela candidata (22) em relação às perguntas deste excerto, pode-se perceber que elas se repetem. No fim de um de seus turnos, a candidata diz “não sei”. Nesse caso, a entrevistadora poderia ter explorado mais o tópico com outras perguntas sugeridas no roteiro para aplicação da Parte Individual. Além disso, pode-se supor que esse não fosse um assunto sobre o qual a candidata se sentisse à vontade para falar. A entrevistadora poderia ter feito perguntas referentes às pessoas em geral e não à candidata em particular, como sugerido por Shohamy e Reves (1985).

No roteiro para aplicação do exame consta que se um candidato não souber responder à pergunta, o entrevistador pode ajudá-lo, explicando a figura ou ainda uma expressão que o candidato não tenha entendido, pois o objetivo da entrevista não é avaliar se o candidato entendeu e respondeu certo ou errado à pergunta, mas a maneira como ele respondeu.

Na tabela 9, a seguir, foi colocado um resumo de elementos caracterizadores de estilos colaborativos e não-colaborativos que foram vistos nesta seção.

Elementos caracterizadores de estilos colaborativos	Elementos caracterizadores de estilos não-colaborativos
Entrevistador, além de perguntador, faz comentários, deixando a interação menos assimétrica	Entrevistador age apenas como perguntador, sem envolvimento com o candidato
Faz perguntas claras e diretas	Faz perguntas longas e confusas

Elementos caracterizadores de estilos colaborativos	Elementos caracterizadores de estilos não-colaborativos
Não interrompe a interação para pedir esclarecimento de vocabulário	Interrompe a interação para esclarecimento de vocabulário (atitude mais condizente com a de professor e não de avaliador)
Explica, de forma direta, uma expressão não entendida para candidato com nível mais baixo de proficiência	Explica, de forma indireta (por meio de sugestões), uma expressão não entendida para candidato com nível mais alto de proficiência
Faz perguntas adicionais para candidatos que têm dificuldades em interagir	Faz perguntas adicionais para candidatos que não têm dificuldades em interagir
Faz perguntas que não induzam às respostas que os entrevistadores querem ouvir	Faz perguntas que induzam às respostas que os entrevistadores querem ouvir
Faz perguntas com o intuito de provocar reflexão no candidato	Faz perguntas com o intuito de impor uma opinião ao candidato
Faz retomadas para esclarecimentos sobre o que o candidato disse	Faz retomadas desnecessárias sobre algo que o candidato já disse
Reconhece quando o candidato não quer responder à pergunta e muda de tópico	Insiste para que o candidato responda à pergunta
Consegue manter a interação independente de qual seja o nível do candidato	Não consegue manter a interação em relação a candidatos com nível de proficiência mais baixo

Tabela 9: Elementos caracterizadores de estilos colaborativos e não-colaborativos dos entrevistadores

Nesta seção, vários estilos foram identificados, observando-se as suas possíveis conseqüências em relação à confiabilidade. Na próxima seção, analisarei a atribuição de notas pelo entrevistador e observador.

3.4. ATRIBUIÇÃO DE NOTAS PELOS ENTREVISTADORES E OBSERVADORES

Conforme já mencionado no capítulo I, o candidato é avaliado pelo entrevistador e pelo observador. Seis aspectos são avaliados: competência interacional, fluência, pronúncia, adequação gramatical, adequação lexical e compreensão. O entrevistador atribui uma única nota, levando-se em conta todos esses aspectos; ao contrário do observador, que atribui uma nota para cada um dos aspectos, totalizando-se seis notas. Por cálculos estatísticos, o sistema produz uma nota do observador e uma nota final (média entre as notas do entrevistador e observador).

A avaliação do observador em relação a cada aspecto não será tratada neste trabalho. Analisarei apenas as notas finais do observador e do entrevistador, com o intuito de verificar se houve muitas discrepâncias em suas notas e entender por que elas ocorreram.

Na tabela 10 que se segue²⁹, consta a quantidade de notas atribuídas pelos avaliadores como entrevistador e observador. Por exemplo, a avaliadora (A) atribuiu, como entrevistadora, uma nota 2 e uma nota 4, totalizando duas notas. Já como observadora, atribui uma nota 1 e uma nota 5.

²⁹ O total de notas foi 57 porque não havia as notas finais de um dos candidatos.

Entrevistador							Observador						
Avaliador	Nota					Total	Avaliador	Nota					Total
	1	2	3	4	5			1	2	3	4	5	
A	0	1	0	1	0	2	A	1	0	0	0	1	2
B	2	2	0	1	1	6	B	0	2	1	3	0	6
C	0	0	4	0	0	4	C	1	2	0	1	0	4
D	0	0	0	1	1	2	D	0	0	2	0	0	2
E	0	0	2	0	0	2	E	0	0	1	0	1	2
F	0	1	2	0	0	3	F	0	0	3	1	0	4
G	0	0	2	0	0	2	G	0	0	0	0	0	0
H	0	0	1	0	2	3	H	0	0	1	3	1	5
I	0	0	0	2	1	3	I	0	0	1	0	2	3
J	2	1	1	0	0	4	J	0	0	0	0	0	0
L	1	0	1	2	0	4	L	1	0	2	1	1	5
M	1	2	0	1	1	5	M	1	0	3	0	0	4
N	2	1	0	1	1	5	N	0	0	3	1	0	4
O	0	1	0	3	0	4	O	0	1	1	1	1	4
P	0	1	2	0	1	4	P	0	1	2	1	0	4
Q	0	0	2	2	0	4	Q	2	0	1	1	1	5
R	0	0	0	0	0	0	R	0	0	1	0	2	3
Total	8	10	17	14	8	57	Total	6	6	22	13	10	57

Tabela 10: Quantidade de notas por avaliador

A tabela 10 foi colocada para uma melhor compreensão da tabela 11, em que foram apresentadas as medidas Gama de Goodman-Kruskal e P-valor. Goodman-Kruskal é uma medida resumo da tabela de pares concordantes e discordantes para a associação entre variáveis ordinais. Se o módulo dessa medida é igual a 1, existe associação perfeita; se igual a 0, as variáveis são independentes. Por exemplo, há associação perfeita para as avaliadoras (D), (E) e (F), isto é, as notas atribuídas como entrevistadora e observadora são semelhantes ou dependentes, ao contrário do que ocorre com os avaliadores (A), (O), (L) e (M).

No entanto, é necessário observar a significância das associações de Gama de Goodman-Kruskal através do P-valor.

Aplicando o teste de concordância, com nível de significância de 5%, foram obtidos P-valores para os avaliadores, exceto (G), (J) e (R), pois (G) e (R) atuaram somente como observadores e (J) como entrevistadora.

Medida de Associação		
Avaliador	Gama de Goodman-Kruskal	P-valor
A	0	0,5
B	-0,37931	0,830368
C	0,5	0,0927234
D	1	0,0296732
E	-1	0,875893
F	-1	0,923479
G	*	*
H	0,333333	0,249959
I	-0,142857	0,601873
J	*	*
L	-0,0666667	0,553721
M	0,0526316	0,446987
N	-0,263158	0,74742
O	0	0,5
P	0,0909091	0,434267
Q	0,25	0,294505
R	*	*

Tabela 11: Associação de avaliador como entrevistador e observador

Analisando-se os P-valores da tabela 11, nota-se que apenas a avaliadora (D) apresentou associação significativa entre suas atuações como entrevistadora e observadora.

No entanto, ao se observar a tabela 12, a seguir, as notas que tiveram discrepância de dois pontos foram atribuídas pela entrevistadora (F) e observador (R), entrevistadora (J) e observadora (F) e entrevistadora (M) e observadora (L), ao avaliarem os candidatos (18), (19), (30), (32) e (37).

Instituição	Candidato	Entrevistador	Observador	Nota (Ent.)	Nota (Obs.)	Nota final
I	1	A	B	2	2	2
	2	A	B			
	3	A	B	4	4	4
	4	B	A	1	1	1
	5	B	A	5	5	5
	6	B	C	2	2	2
	7	B	C	2	2	2
	8	B	C	4	4	4
	9	B	C	1	1	1
	10	C	B	3	4	4
	11	C	B	3	3	3
	12	C	B	3	4	4
	13	C	B	3	2	3
II	14	D	E	5	5	5
	15	D	E	4	3	4
	16	E	D	3	3	3
	17	E	D	3	3	3
	18	F	R	3	5	4
	19	F	R	3	5	4
	20	F	R	2	3	2
	21	G	H	3	4	4
	22	G	H	3	3	3
	23	H	I	5	5	5
	24	H	I	5	5	5
	25	H	I	3	3	3
	26	I	H	4	4	4
	27	I	H	5	5	5
28	I	H	4	4	4	
29	J	F	2	3	2	
30	J	F	1	3	2	
31	J	F	3	4	4	
32	J	F	1	3	2	
	33	L	M	3	3	3
	34	L	M	4	3	4
	35	L	M	4	3	4
	36	L	M	1	1	1
	37	M	L	2	4	3
	38	M	L	2	3	2
	39	M	L	4	3	4
	40	M	L	1	1	1
	41	M	L	5	5	5

Instituição	Candidato	Entrevistador	Observador	Nota (Ent.)	Nota (Obs.)	Nota final
III	42	N	Q	2	3	2
	43	N	Q	1	1	1
	44	N	Q	4	4	4
	45	N	Q	5	5	5
	46	N	Q	1	1	1
	47	O	P	4	4	4
	48	O	P	4	3	4
	49	O	P	2	2	2
	50	O	P	4	3	4
	51	P	O	5	5	5
	52	P	O	2	2	2
	53	P	O	3	3	3
	54	P	O	3	4	4
	55	Q	N	3	3	3
	56	Q	N	4	3	4
	57	Q	N	3	3	3
	58	Q	N	4	4	4

Tabela 12: Notas dos candidatos

Em relação à primeira dupla de avaliadores, a entrevistadora (F) foi muito rigorosa ao atribuir nota 3 para as candidatas (18) e (19). Retomando as interações, pude observar que elas já apresentavam características esperadas para o nível avançado (nota 4). A candidata (19), por exemplo, já tem um domínio da língua, mas a maneira como narrou suas histórias se tornou confusa, o que pode ter contribuído para a redução de sua nota. A entrevistadora (F) não considerou o seu desempenho como um todo.

Quando a entrevistadora (F) assume a posição de observadora nas entrevistas com (J), ela não é tão rigorosa. No entanto, é a entrevistadora (J) quem se torna mais rigorosa, atribuindo nota 1 para os candidatos (30) e (32). Essas entrevistas foram reanalisadas e notou-se que o nível mais adequado para os candidatos já seria o intermediário (nota 2).

Pensando no aspecto da confiabilidade, se a observadora (F) tivesse a mesma rigidez quando atribuiu notas como entrevistadora, a nota do candidato poderia não refletir seu real desempenho (MCNAMARA, 1996). Se dois avaliadores são exigentes, as notas atribuídas a um mesmo candidato serão semelhantes e, dessa maneira, não haverá nem a possibilidade de uma terceira nota para equilibrá-las. Nos casos apresentados, pela média, houve um equilíbrio na nota final dos candidatos atribuídas, pelo entrevistador e pelo observador.

Na seção a seguir, apresento as considerações finais deste trabalho.

3.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo fazer uma análise da atuação dos entrevistadores na interação face a face do Celpe-Bras. Partindo do referencial teórico exposto no Capítulo II e da análise dos dados apresentados no Capítulo III, retomo as perguntas de pesquisa e apresento as respostas a elas.

1) Como é a atuação dos entrevistadores em relação aos procedimentos do exame?

A atuação dos entrevistadores foi analisada sob duas perspectivas: (a) o cumprimento do tempo estabelecido para cada parte da entrevista e (b) cumprimento da ordem das etapas.

Em relação à duração das entrevistas, os dados mostraram que o tempo total foi cumprido em média. Porém, ao se olhar para partes específicas das entrevistas, observa-se que alguns entrevistadores não seguiram o tempo

estabelecido para cada parte, mesmo considerando um intervalo de tolerância de 4 a 6 minutos. Analisando-se as entrevistas, notou-se que a redução do tempo estava relacionada ao fato dos entrevistadores não fazerem mais perguntas para os candidatos que apresentavam dificuldades em interagir e, por isso, o tempo foi diminuído para esses candidatos. Nesses casos, as amostras produzidas foram reduzidas e uma das conseqüências é que o candidato talvez possa não ter tido tempo suficiente para demonstrar o seu desempenho nos respectivos elementos provocadores.

Em relação às etapas dos elementos provocadores, ficou claro que o não cumprimento das etapas pode interferir no desempenho do candidato. As perguntas da segunda etapa são mais complexas no sentido de exigirem, por exemplo, definições de expressões, e não apenas relato de experiências pessoais do candidato. O entrevistador que não segue as etapas das perguntas pode estar beneficiando alguns candidatos e não outros, e dessa maneira, diminuindo a confiabilidade.

Os procedimentos do exame estão colocados nas Instruções para Aplicação do Exame e no Roteiro para aplicação da Parte Individual, porém nem todos os entrevistadores os cumpriram. Seria interessante que eles fossem mais enfatizados uma vez que o não cumprimento dos procedimentos pode ser uma variável não-sistemática (ALDERSON *et al.* 1995), trazendo implicações para confiabilidade do exame, como foi apontado neste trabalho.

2) Que estilos os entrevistadores apresentam nas interações face a face?

Neste trabalho, foram identificados os elementos caracterizadores dos estilos dos entrevistadores. Os estilos foram classificados em colaborativos e não-colaborativos, porém tal classificação não pode ser vista de forma estática, uma vez que um elemento considerado colaborativo pode se tornar não-colaborativo, dependendo da interação entre entrevistador e candidato.

Como um dos elementos caracterizadores, foi observado que alguns entrevistadores mostraram um grau de envolvimento maior do que outros por meio de ações como comentários, em que o entrevistador deixava de atuar apenas como “perguntador” durante a entrevista, mas como alguém que compartilhava situações e opiniões com os candidatos. Dessa forma, a entrevista se aproximou de uma conversa e a assimetria existente entre entrevistador e candidato pode ser diminuída. Além disso, para esses entrevistadores, o objetivo da entrevista não se restringiu apenas em fazer o candidato falar, mas no que ele está falando, diferentemente do objetivo exposto por van Lier (1989). Por isso as interações se tornaram mais interessantes e menos assimétricas, contribuindo para validade do exame.

Por outro lado, se o envolvimento não é demonstrado por todos os entrevistadores, isso pode se tornar uma variável que interfere no desempenho dos candidatos. Para garantir a confiabilidade, é necessário que todos os candidatos tenham as mesmas oportunidades para mostrarem aquilo que são capazes de falar, como foi colocado por Lazaraton (1996a).

Em relação à elaboração de perguntas, foi observado que alguns entrevistadores apresentaram dificuldades, pois suas perguntas foram longas e sem foco, tornando difícil para que o candidato as compreendesse, afetando dessa

maneira seu desempenho. A falta de compreensão pode não estar relacionada ao candidato, mas ao entrevistador que não elabora de forma clara e direta as perguntas. Uma das implicações para a confiabilidade seria avaliar a compreensão do candidato como sendo menor, o que não corresponderia ao seu real desempenho.

Além disso, com o intuito de marcar o domínio sobre a entrevista (YOUNG; MILANOVIC, 1992), alguns entrevistadores faziam perguntas como forma de induzir às respostas que gostariam de ouvir e não mudavam de tópico quando o candidato apresentava dificuldades em responder uma pergunta.

As retomadas para esclarecimentos sobre algo que o candidato disse foram utilizadas de forma adequada, mas, em alguns casos, não funcionaram, pois o entrevistador retomou algo que o candidato já havia falado antes. As retomadas indicaram interesse do entrevistador, além de demonstrar preocupação em fazer com que o candidato explique de forma detalhada para que um sentido seja construído (MOHAN, 1998).

O vocabulário desconhecido pelo candidato era fornecido através de uma explicação direta ou indireta. No entanto, ao optarem por uma forma ou outra, talvez os entrevistadores devessem levar em consideração o nível do candidato, pois a expressão, muitas vezes, poderia continuar sem sentido para ele. Fornecer vocabulário pode ser uma atitude colaborativa, o que não exime o entrevistador de penalizá-lo adequadamente (LAZARATON, 1996a).

Em relação à atribuição de notas, pode-se perceber que as entrevistadoras (F) e (J) foram rigorosas ao avaliar os candidatos. Mesmo seguindo uma grade, os avaliadores podem avaliar de forma diferente por serem mais rigorosos ou mais generosos (MCNAMARA, 1996), ou ainda influenciados por outros

aspectos, tais como personalidade, maneiras, expressão facial e impressão de amizade (POLLITT; MURRAY, 1996). Um dos problemas em relação à confiabilidade é que um candidato pode ser avaliado por dois avaliadores rigorosos, por exemplo, e dessa maneira, sua nota pode não refletir o seu real desempenho.

A interação face a face é complexa por natureza e avaliar essa complexidade é uma tarefa difícil. Como colocado por McNamara (1996), a avaliação baseada no desempenho envolve variáveis como atribuição de notas, que pode ser feita de forma inconsistente pelos avaliadores, ou ainda, relacionadas às diferentes atuações dos entrevistadores. Essas variáveis não-sistemáticas (ALDERSON *et al.*, 1995) podem afetar a confiabilidade do exame no sentido de modificarem o desempenho real de um candidato.

Embora o Manual do Aplicador do exame Celpe-Bras traga informações em relação ao cumprimento do tempo e das etapas, ainda assim nem todos os entrevistadores seguiram rigorosamente os procedimentos do exame. Além disso, espera-se que com os resultados desta pesquisa, informações mais detalhadas possam ser adicionadas ao Manual do Aplicador e usadas também na formação de entrevistadores. No Manual consta que os entrevistadores demonstrem interesse na conversa, porém não há maiores explicações ou exemplos em relação a isso. Da mesma forma, não há menção em relação aos tipos de apoios que eles podem fornecer aos candidatos e suas implicações em relação à confiabilidade e validade do exame.

Como mencionado no capítulo 2, são poucos os estudos na área de avaliação oral e maior parte dos estudos está relacionada aos testes de proficiência

em língua inglesa. Há a necessidade, portanto, de mais estudos na área de avaliação de português como língua estrangeira. Os próximos estudos poderiam dar continuidade a este trabalho, realizando uma pesquisa experimental a fim de verificar o impacto dos estilos colaborativos e não-colaborativos dos entrevistadores no desempenho dos candidatos e nas notas por eles atribuídas. Outros estudos poderiam investigar as crenças que entrevistadores e candidatos têm em relação à avaliação oral (ROSS, 1998).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press, 1995.

AMARANTE, M. F. S. O aspecto interpessoal e o aspecto pedagógico na fala do professor em entrevistas orais utilizadas para fins de avaliação formal. *Revista Letras*, Campinas, v. 13, n.1/2 p. 85-95, 1994.

_____. A entrevista como procedimento de avaliação da competência comunicativa dos aprendizes. *Revista Letras*, Campinas, v. 14, n.1/2 p. 225-251, 1995.

_____. Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência. Campinas: Unicamp, 1998. Tese de Doutorado.

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

BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press, 1990.

BERWICK, R.; ROSS, S. Cross-cultural pragmatics in oral proficiency interview strategies. In: MILANOVIC, M.; SAVILLE, N. (Eds.) *Studies in language testing 3: performance testing, cognition and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 34-54.

BROWN, A. Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing*, v. 20, 1, p.1-25. 2003.

CONSOLO, D.A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.43 (2), 2004.

GIOSA, E. A fala colaborativa: um caminho alternativo para o ensino de conversação em LE. *Contexturas*, n.2, 1994.

GRICE, H. P. *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University, 1989.

HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge University Press, 1989.

JENKINS, S; PARRA, I. Multiple layers of meaning in an oral proficiency test: the complementary roles of nonverbal, paralinguistic, and verbal behaviors in assessment decisions. *The Modern Language Journal*, 87. p.90-107, 2003

JOHNSON, M.; TYLER, A. Re-analyzing the OPI: how much does it look like natural conversation? In: YOUNG, R.; HE, A.W. (Eds.) *Talking and testing: discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins. 1998. p.355-382.

LAZARATON, A. Interlocutor support in oral proficiency interviews: the case of CASE. *Language Testing* 13. p.151-172, 1996a.

_____ . A qualitative approach to monitoring examiner conduct in the Cambridge assessment of spoken English (CASE). In: MILANOVIC, M.; SAVILLE, N. (Eds.) *Studies in language testing 3: performance testing, cognition and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996b. p.18-33.

Manual do Exame – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros, 2003.

MCNAMARA, T.F. *Measuring Second Language Performance*. London: Addison Wesley Longman, 1996.

MCNAMARA, T.F. and LUMLEY, T. The effect of interlocutor and assessment mode variables in overseas assessments of speaking skills in occupational settings. *Language Testing* 14. p.141-156, 1997.

MOHAN, B. knowledge structures in oral proficiency interviews for international teaching assistants. In: YOUNG, R.; HE, A.W. (Eds.) *Talking and testing: discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins. 1998. p.173-204.

MORTON, J.; WIGGLESWORTH, G.; WILLIAMS, D. Approaches to the evaluation of interviewer behaviour in oral tests. In: *Access: Issues in language test design and delivery*. National Centre for English Language Teaching and Research Macquarie University, Sydney, NSW 2109, p.175-195, 1997.

POLLITT, A.; MURRAY, N. L. What Raters Really Pay Attention to. In: MILANOVIC, M.; SAVILLE, N. (Eds.) *Studies in language testing 3: performance testing, cognition and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 74-91.

ROSS, S. divergent frame interpretations in language proficiency interview interaction. In: YOUNG, R.; HE, A.W. (Eds.) *Talking and testing: discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins. 1998. p.333-353.

ROSS, S.; BERWICK, R. The Discourse of Accommodation in Oral Proficiency Interviews. *Studies in Second Language Acquisition* 14. p.159-176, 1992.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes. 1995. p. 77-90.

SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras Hoje* 137, p. 365-373. 2004.

SCHOFFEN, J.R. Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação de Mestrado.

SHOHAMY, E.; REVES, T. Authentic language tests: where from and where to? *Language Testing* 2, 1, p. 48-59, 1985.

VAN LIER, L. Reeling, Writhing, Drawling, Stretching, and Fainting in Coils: Oral Proficiency Interviews as Conversation. *TESOL Quarterly* 23, p.489-508, 1989.

VIGIA-DIAS, L. Um olhar sobre eventos de avaliação de linguagem oral em aula de língua estrangeira (inglês): abordagem de ensino X avaliação de aprendizagem. Campinas: Unicamp, 1995. Dissertação de Mestrado.

YOUNG, R.; MILANOVIC, M. Discourse Variation in Oral Proficiency Interviews. *Studies in Second Language Acquisition* 14. 403-424, 1992.

YOUNG, R.; HALLECK, G. B. "Let them eat cake!" or how to avoid losing your head in cross-cultural conversations. In: YOUNG, R.; HE, A.W. (Eds.) *Talking and testing: discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins. 1998. p.355-382.

ANEXOS

ANEXO 1:

QUESTIONÁRIO PARA ESTRANGEIROS QUE MORAM NO
BRASIL

Fonte: www.mec.gov.br/sesu/celpe

- 1) O que você gosta de fazer nos momentos de lazer?
- 2) O que levou você a se interessar pela língua e pela cultura do Brasil?
- 3) Onde você estudou português?
- 4) Durante quanto tempo?
- 5) Como foi essa experiência?
- 6) O que você conhece da cultura brasileira?
- 7) Você tem amigos brasileiros?
- 8) Por que você veio para o Brasil?
- 9) Você está no Brasil sozinho(a)?
- 10) Como tem sido sua vida aqui no Brasil?
- 11) O que você estranha no Brasil, ou do que você sente falta em sua vida aqui, em relação ao seu país?
- 12) Que lugares do país você já visitou?

ANEXO 2:

ELEMENTO PROVOCADOR

Sabedoria das antigas

Dizem por aí que ser avó é ser mãe duas vezes – então, duas vezes mais carinho e duas vezes mais sabedoria. E, por mais que o tempo passe, nunca nos esqueçamos das pérolas proferidas pelos vovôs e vovós. Como estas aí...

- 1 **Se tiver medo, o cachorro sente**
O único efeito é a criança ficar muito mais apavorada quando encontra aquele pastor alemão
- 2 **Assistir à TV de perto cansa a vista**
Depois, com a idade, a pessoa fica sofrendo de “vista cansada”, e aí, já viu, não tem conserto!
- 3 **Quando a cigarra canta, faz calor**
Assim como boi junto no pasto é sinal de chuva – os avós adoram dar uma de meteorologistas
- 4 **O sangue vai todo para a cabeça**
A graça de plantar bananeira nas brincadeiras sempre acabava com a triste sentença
- 5 **Não prende o xixi, ou a bexiga estoura**
Pior do que passar vontade de ir ao banheiro é ter um órgão afetado para sempre
- 6 **Papai do Céu está vendo**
Todas as travessuras, segundo os avós, eram anotadas lá em cima. Há já papel!
- 7 **Não sai no sereno com cabelo molhado**
Tomar friagem sem usar agasalho é pedir para comprar xarope no dia seguinte
- 8 **Água viglada não ferve**
Se ficar olhando a panela, o macarrão instantâneo demora bem mais de três minutos
- 9 **Nasce um pé de couve em orelha suja**
Enfiar na orelha um palitinho com algodão nas extremidades não é nada perto disso
- 10 **Antes de casar, sara**
Todo e qualquer machucado tem prazo de validade: até o casamento, ele há de curar!

ANEXO 3:

ROTEIRO PARA APLICAÇÃO DA PARTE INDIVIDUAL

Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE

Elemento provocador 15

Sabedoria das antigas

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao candidato:

Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao candidato:

Com quais ensinamentos você concorda^{!! Com quais} ou discorda?

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

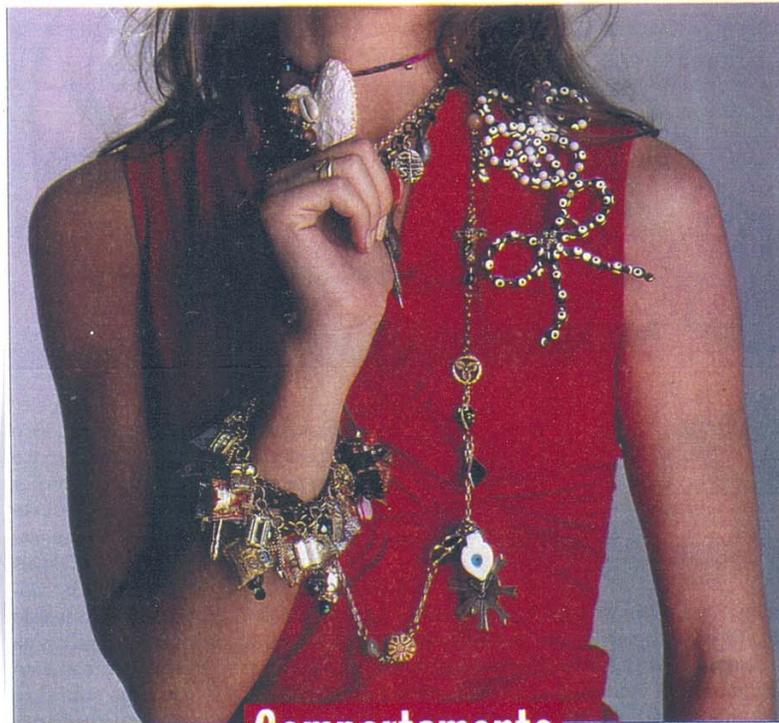
Etapa 3

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas como:

- *Você segue alguns desses ensinamentos? Quais? Por quê?*
- *Em quais desses ensinamentos você acreditava e não acredita mais?*
- *Quais desses ensinamentos também são seguidos na sua cultura?*
- *Existem outros? Quais?*
- *Você acha que essa sabedoria popular tem base científica? Poderia comentar os ensinamentos que têm e os que não têm?*

ANEXO 4:

ELEMENTO PROVOCADOR: ADEUS, OLHO GORDO



Proteção: figa, patuá, olho turco e ferradura com diamantes

FOTOS PEDRO RUBENS

Comportamento

Adeus, olho gordo

De carona nas celebridades, cresce a procura por amuletos de todos os credos e origens



VEJA, 21 de julho de 2004

Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE

Elemento provocador 12

Adeus, olho gordo

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao candidato:

Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao candidato:

Com base nesse material, o que você entende por “olho gordo”?

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

Etapa 3

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas como:

- *Você acredita em amuletos? Por quê?*
- *O que você acha sobre o uso de amuletos?*
- *Você usa algum amuleto? Conhece alguém que usa algum objeto como amuleto? Qual?*
- *No seu país, que objetos as pessoas usam como amuletos? Para que servem?*
- *Quem usa mais amuletos? Os homens, as mulheres, os jovens, os velhos? Por quê?*
- *Na sua opinião, os amuletos têm alguma relação com as religiões? Fale um pouco sobre isso.*
- *Relate uma experiência que tenha comprovado (ou possa comprovar) a eficácia dos amuletos.*

ANEXO 5:

ELEMENTO PROVOCADOR: CÃO E O CARTEIRO

Quando eu vi, a perna dele já estava dentro da minha boca.



Dicas para uma convivência pacífica entre o seu cão e o carteiro.



- verifique sempre se o portão encontra-se fechado caso o cão fique solto no quintal;

- vacine seu animal anualmente contra todas as doenças, inclusive a raiva;

- coloque um aviso em sua casa: "Cuidado com o cão"; e



- use guias e coleiras quando for passear com seu cachorro e não permita que ele fique solto nas ruas.



Lembre-se: todo dono é responsável pelas atitudes de seu cão.



Ministério das
Comunicações



Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE

Elemento provocador 7

Cão e carteiro

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao candidato:

Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)

Etapa 2

Após aproximadamente dois minutos, o aplicador diz ao candidato:

Você concorda que “todo dono é responsável pelas atitudes de seu cão”? Fale um pouco sobre isso.

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

Etapa 3

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas como:

- *Você gosta de cães? Tem algum? (Em caso afirmativo) De que raça? Há quanto tempo? (Em caso negativo) Gostaria de ter um? De que raça?*
- *Você conhece pessoas que possuem cães ferozes? Que cuidados são necessários para evitar incidentes com esses cães?*
- *Você concorda com as dicas sugeridas no material? Que outras dicas acrescentaria?*
- *Você acha que a personalidade do cão pode ser mudada pelo dono? De que forma?*
- *Você já tomou conhecimento de algum incidente envolvendo cães? Conte como foi.*
- *Que animais de estimação podem ser perigosos? Por que alguém escolheria um animal desse tipo?*
- *Você tem ou já teve algum animal de estimação esquisito? Qual?*

ANEXO 6:

ELEMENTO PROVOCADOR: ORDEM NA CASA, ORDEM NA
VIDA

Guia

Ordem na casa, ordem na vida

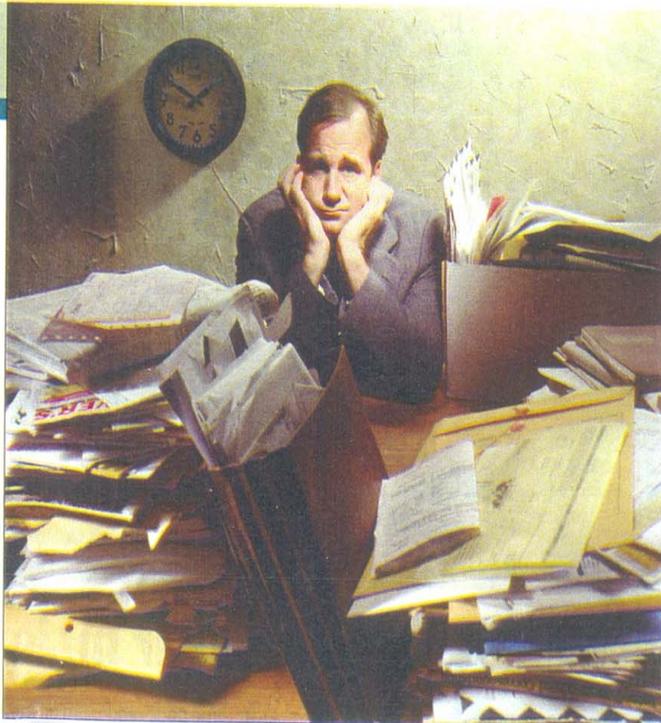
Viver desorganizadamente é mais caro e estressante. Confira conselhos para os bagunceiros, de duas especialistas: a americana Donna Smallin, integrante da Associação Nacional dos Organizadores Profissionais dos Estados Unidos e autora do livro *Organize-se* (editora Gente), e a brasileira Cristina Papazian, que dá cursos e palestras sobre o assunto.

O primeiro passo é não bagunçar. Acostume-se a pôr de volta tudo no seu devido lugar.

Siga a regra dos doze meses: se você não tocou em uma peça de roupa nesse período, é quase certo que nunca vai usá-la.

Reserve grandes caixas para acumular objetos que você não sabe se vai guardar. Assim, na hora de decidir, eles estarão todos juntos.

Ao contrário do que se pensa normalmente, menos armários e gavetas resultam em maior organização. "Quanto mais espaço houver, mais tralhas serão guardadas", diz Cristina Papazian.



RICK GAYLE/CORBIS/STOCK PHOTOS

Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE

Elemento provocador 6

Ordem na casa, ordem na vida.

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao candidato:

Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)

Etapa 2

Após aproximadamente dois minutos, o aplicador pergunta ao candidato:

Você concorda com o título “Ordem na casa, ordem na vida”? Por quê?

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

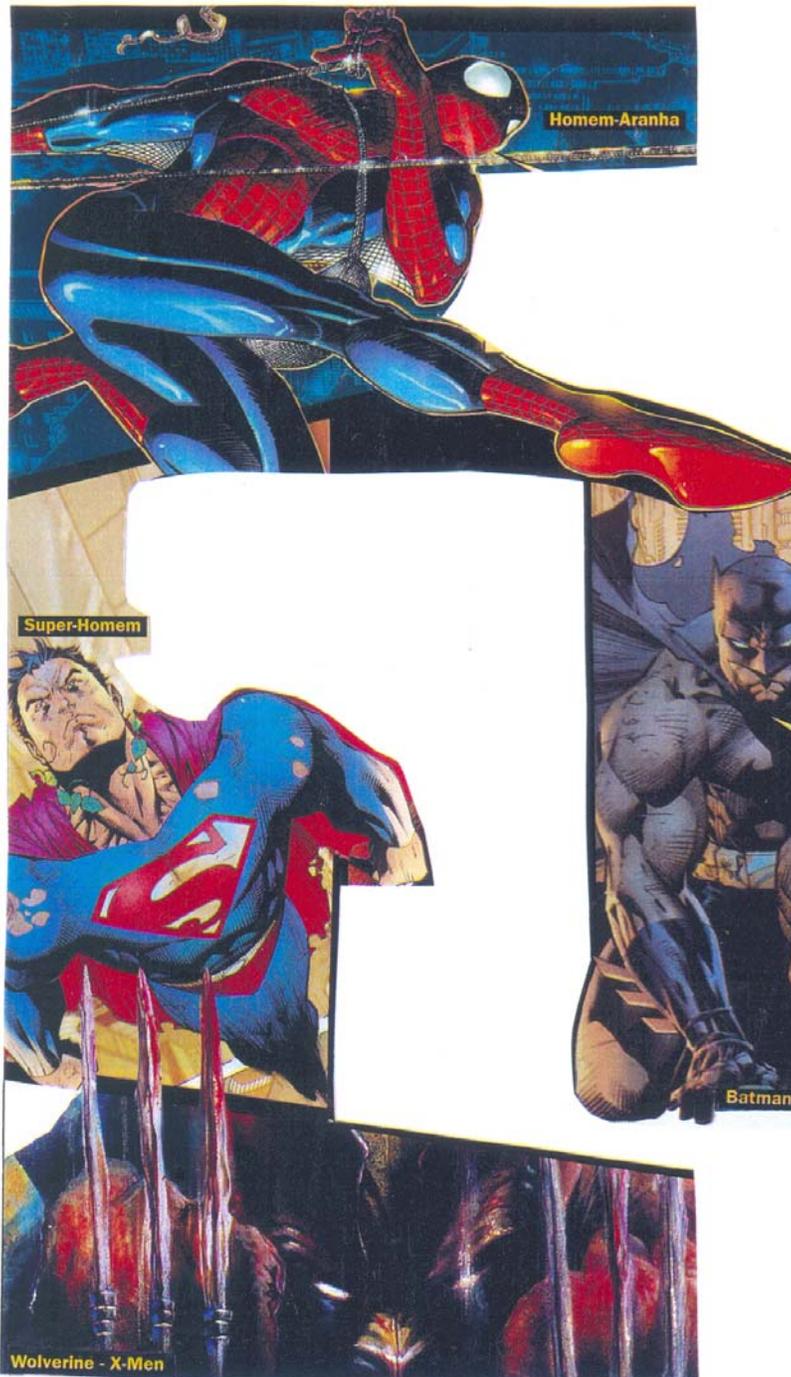
Etapa 3

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas como:

- *Você se considera uma pessoa bagunceira? Fale um pouco sobre isso.*
- *Descreva seu quarto. Tem algum lugar na sua casa em que você realmente faça bagunça? Que lugar é esse? Descreva.*
- *Quais dos conselhos apresentados no material você segue?*
- *Existe algum conselho com o qual você não concorda? Por quê?*
- *Que conselhos você acrescentaria à lista?*
- *Conhece alguém extremamente desorganizado? Como é a vida dessa pessoa?*
- *Conhece alguém que tenha um comportamento oposto e seja tão organizado a ponto de perturbar os outros? Como é a vida dessa pessoa?*
- *Em termos de arrumação, o que você não suporta? Por quê?*

ANEXO 7:

ELEMENTO PROVOCADOR: SUPER-HERÓIS



COMO SER UM SUPER-HERÓI EM SETE PASSOS

1) A perda dos pais: o super-herói está fora da sociedade, ele raramente atinge a maturidade a partir de um relacionamento normal com seus pais

2) O homem-deus: quando considerados seus atributos extraordinários, uma boa parte dos super-heróis dos quadrinhos são como deuses descidos à terra

3) A justiça: a devoção do herói à justiça está acima de sua devoção à lei

4) O normal e o superpoderoso: a natureza extraordinária do herói é contrastada com a normalidade que existe ao seu redor

5) A identidade secreta: esta natureza extraordinária será também contrastada com a natureza mundana de seu alter-ego, cujas ações são governadas por vários tabus

6) Superpoderes e política: apesar de se situarem acima da lei, os super-heróis são capazes de considerável patriotismo e lealdade ao Estado

7) A ciência como magia: as histórias utilizam a ciência e a magia de forma indiscriminada, para criar deslumbramento no leitor

Fonte: Richard Reynolds, no livro "Super-Heroes: A Modern Mythology"

Galileu, julho de 2004

Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE

Elemento provocador 13

Super-heróis

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao candidato:

Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)

Etapa 2

Após aproximadamente dois minutos, o aplicador diz ao candidato:

Você conhece estes super-heróis? Quais são os super-heróis de sua geração?

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

Etapa 3

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas como:

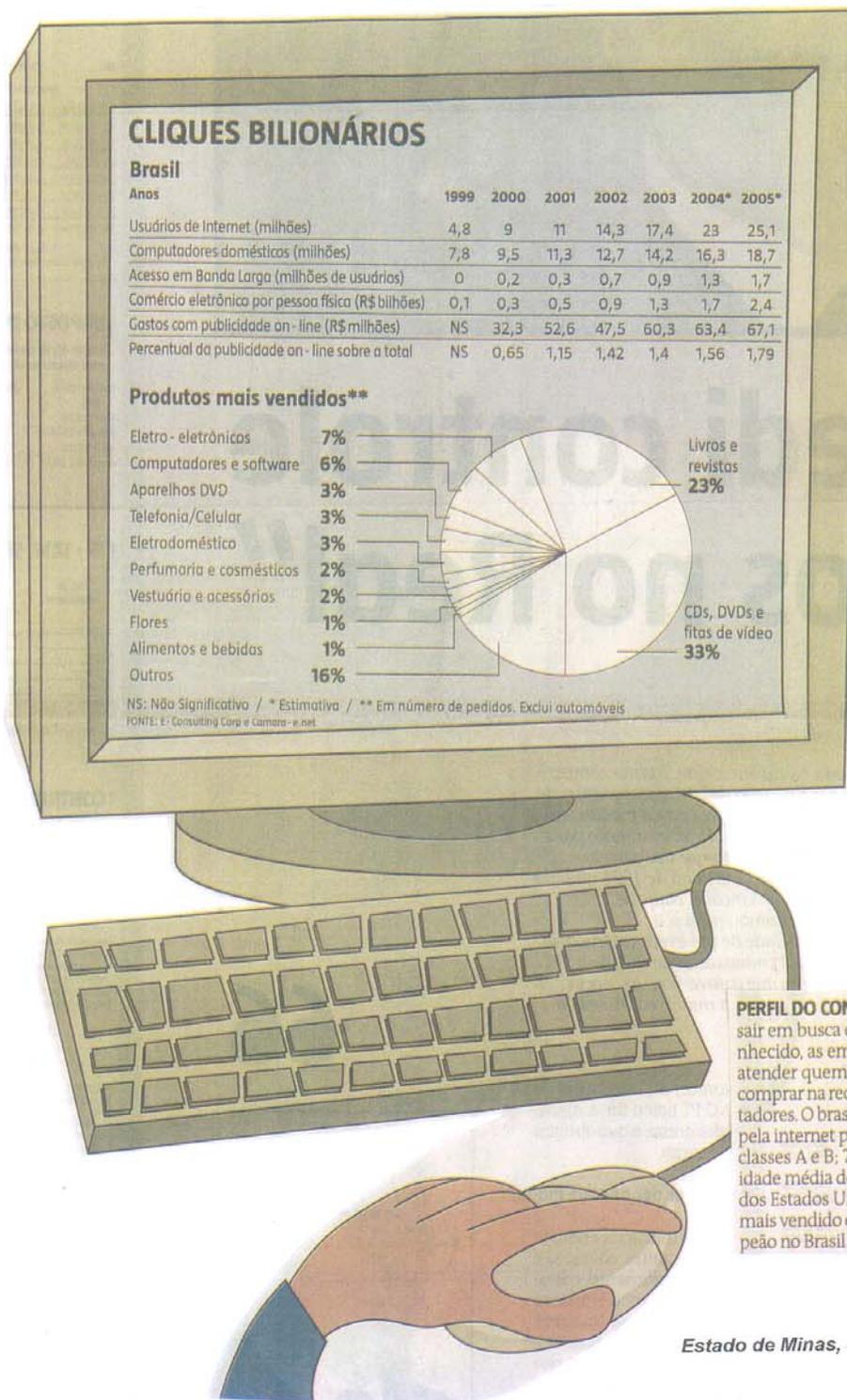
- *Quais são seus super-heróis favoritos? Por quê?*
- *O que caracteriza um super-herói?*
- *Por que você acha que os super-heróis fazem tanto sucesso?*
- *Que influências os super-heróis podem ter nas crianças e nos adolescentes?*
- *Você assistiu aos filmes recentes de super-heróis (Homem Aranha, X-Men, Batman, o Incrível Hulk, etc.)? O que você achou do filme em comparação com os gibis?*
- *Existe alguma mudança nas características dos super-heróis atuais em comparação com os de antigamente? Quais?*

ANEXO 8:

ELEMENTO PROVOCADOR: COMPRA PELA INTERNET

Sem sair de casa

Consumidor perde medo da internet



Estado de Minas, 4 de julho de 2004

Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE

Elemento provocador 2

Consumo na Internet

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao candidato:

Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)

Etapa 2

Após aproximadamente dois minutos, o aplicador pergunta ao candidato:

Como você vê a expansão da Internet pelo mundo? Fale um pouco sobre isso.

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

Etapa 3

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas como:

- *Você utiliza computador com muita frequência? Conhece alguém que utilize? Em que situações?*
- *Você costuma usar a Internet? Conhece alguém que a use? Com que objetivos? (fazer pesquisas, conhecer pessoas, fazer compras)*
- *Você já comprou algo pela Internet? O que você comprou?*
- *Qual é sua opinião sobre o comércio via Internet? Quais são as vantagens e as desvantagens desse tipo de comércio?*
- *Você acha arriscado fazer compras pela Internet? Por quê?*
- *O que você não compraria pela Internet? Por quê?*
- *Você tinha idéia da expansão do uso da Internet no Brasil? Como é essa situação em seu país?*
- *Que produtos são mais vendidos pela Internet em seu país?*

ANEXO 9:

ELEMENTO PROVOCADOR: ESCOLHA DA PROFISSÃO



**Oriente-se,
encontre seu
lugar no mundo.**

- Descubra seu perfil
- Conheça suas habilidades e limites
- Planeje seus objetivos
- Identifique sua vocação

**CONEXÃO
VOCACIONAL**

Rua Alagoas, 1.314 • Lj 2C • Shopping 5ª Avenida
Tel.: (31) 3281-0159 • Belo Horizonte • MG

Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE

Elemento provocador 3

Escolha da profissão

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao candidato:

Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao candidato:

Quais destas orientações você considera mais importantes para a escolha da profissão?

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

Etapa 3

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas como:

- *Você teve/está tendo dificuldades para escolher uma profissão? Fale sobre isso.*
- *O que você levou/está levando em conta para escolher uma profissão?*
- *Você acredita em testes vocacionais? Sabe de alguém que tenha sido influenciado por um desses testes? Fale sobre isso.*
- *Na sua opinião, as pessoas escolhem as profissões por vocação ou pelas melhores remunerações?*
- *Quais profissões são mais procuradas no seu país?*
- *Quais profissões estão deixando de ser escolhidas? Qual a sua opinião sobre isso?*

ANEXO 10:

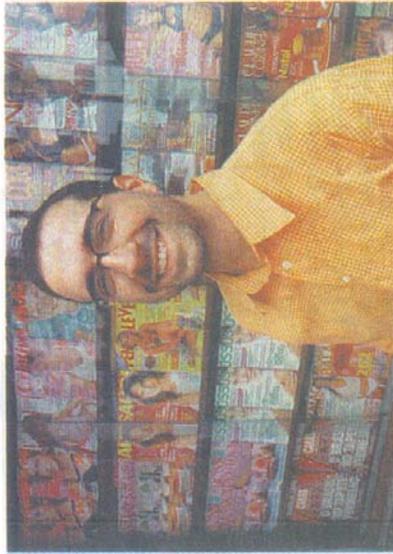
ELEMENTO PROVOCADOR: PRESENTES

Ele foi feito para agradecer quem dá e quem recebe



“Presente é o que menos importa. Às vezes, um bombom, uma flor dados com carinho valem muito mais. E presentes ruins, vindos de pessoas de quem não gosto, logo fora. Faço questão de não guardar”
Márcia Salgado, 49, pensionista

“É comum presentear gente de idade com ‘coisas de velho’: pijama, robe, chinelo. Por que não um batom, uma bela camisa, bermudas? Em vez de passar a mensagem ‘você é velho’, expressa ‘você é bonito’”
Márcia Celia de Abreu, psicóloga dedicada à meia-idade



“Não ligo muito para ganhar. Prefiro dar. Sabe aquela coisa de ver, enxergar a pessoa no presente e resolver comprar? É do que gosto”
Guilherme Sabastiany, 27, designer

Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE

Elemento provocador 4

Presentes

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao candidato:

Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador diz ao candidato:

Você concorda com os depoimentos?

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

Etapa 3

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas como:

- *No seu país, é comum as pessoas darem presentes? Fale sobre isso.*
- *Em que ocasiões as pessoas dão presentes?*
- *Na sua cultura, o que uma pessoa deve fazer ao receber um presente?*
- *Existem presentes típicos para ocasiões especiais? Quais?*
- *Que objetos são mais escolhidos como presentes em seu país?*
- *É mais difícil dar presentes para homens ou para mulheres? Por quê?*
- *Que presentes um homem não deve dar a uma mulher ou a outro homem?*
- *Você já deu um presente que não agradou? O quê? Como foi a situação?*
- *Você já recebeu um presente de que não gostou? O quê? Como foi? Demonstrou seu desagrado?*
- *Que tipo de presente você detesta receber? Por quê?*

ANEXO 11:

ELEMENTO PROVOCADOR: QUANDO VOCÊ SE SENTE UM
PEIXE FORA D'ÁGUA?

Quando você se sente um peixe fora d'água?

Fotos Marcelo Barabani/Folha Imagem



“Quando alguém me faz alguma pergunta que não sei responder. Eu me sinto encabulada e sem graça”
Kátia Cristina de Lima, 20, hostess de restaurante



“Eu me senti assim apenas uma vez, quando fui a uma festa à fantasia e eu era o único com uma roupa comum”
Sami Ferferman, 32, auxiliar de mercado financeiro



“Quando estou em São Paulo. Não sou daqui, sou de Rondônia. Essa cidade possui um ritmo totalmente diferente. Eu me sinto uma estranha aqui”
Rosângela de Souza Santos, 32, vendedora

Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE

Elemento provocador 1

Quando você se sente um peixe fora d'água?

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao candidato:

Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao candidato:

Com base nos depoimentos, o que significa ser “um peixe fora d'água”?

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

Etapa 3

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas como:

- *Você já passou por alguma das situações relatadas? Conte o que aconteceu.*
- *Em que outras situações você se sente ou se sentiria um peixe fora d'água?*
- *Quais características de personalidade contribuem para alguém se sentir um peixe fora d'água?*
- *Com que grupo(s) de pessoas você se identifica ou não se identifica?*
- *Como é a reação do seu grupo quando chega alguém estranho?*
- *Na sua cultura, como é recebido o estrangeiro?*
- *Quando você viaja/viajou para outro país, como você é/foi recebido pela comunidade local?*

ANEXO 12:

ELEMENTO PROVOCADOR: GAIOLA

*“Acho que a gente tem que sair
de onde nasceu pra poder voltar”*



*Vik Muniz – Artista plástico
TRIP, fevereiro 2001*

Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE

Elemento provocador 8

Gaiola

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao candidato:

Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)

Etapa 2

Após aproximadamente dois minutos, o aplicador diz ao candidato:

Qual é a relação entre o texto e a imagem?

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

Etapa 3

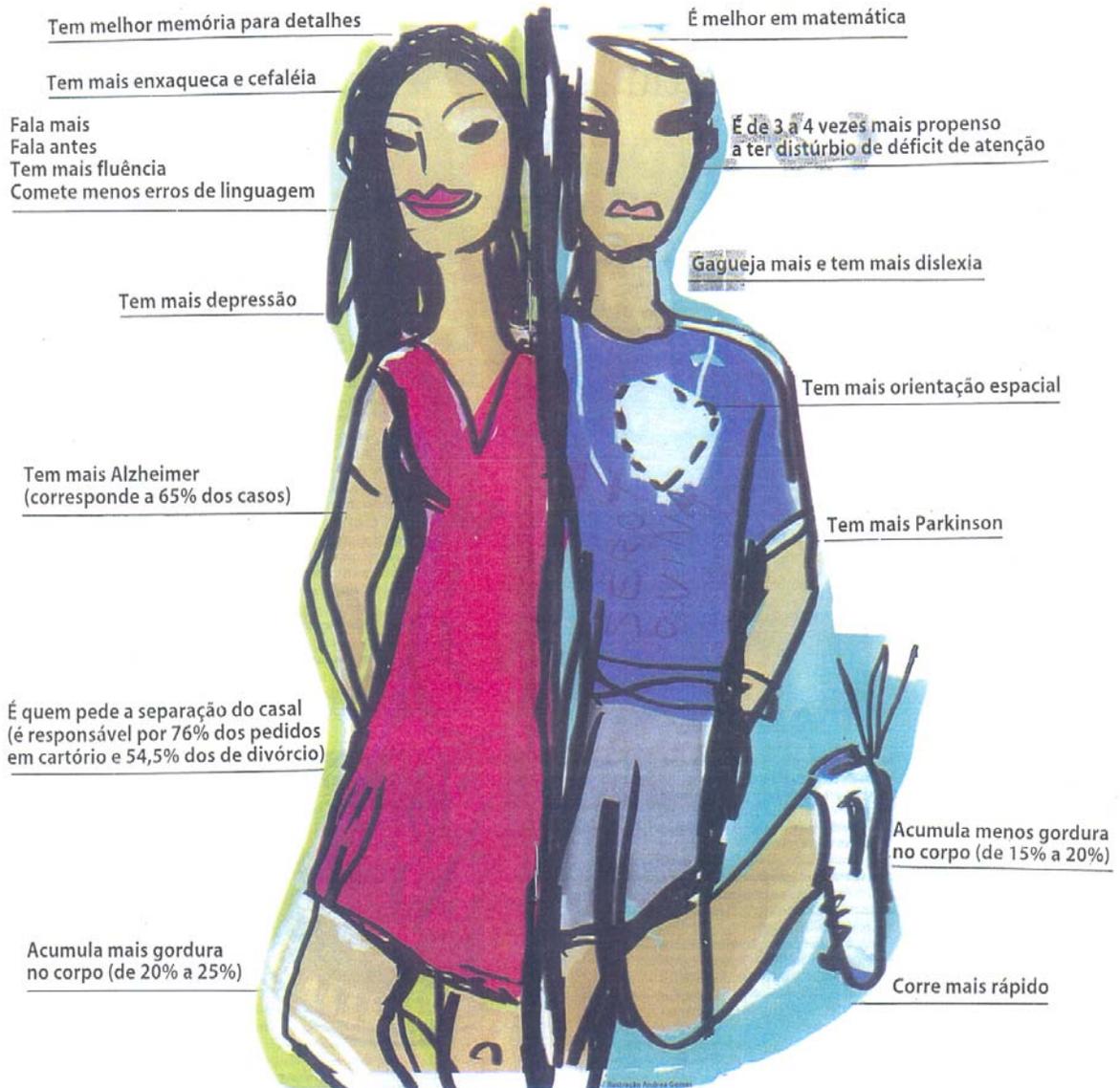
Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas como:

- *Como você interpreta essa afirmação?*
- *O que você acha da experiência de voltar para casa depois de estar longe por algum tempo? Quais são alguns pontos positivos dessa experiência?*
- *E pontos negativos? Que dificuldades uma pessoa que saiu de casa pode ter ao voltar?*
- *Você já saiu ou pretende sair de seu país? Como foi/acha que será essa experiência? Ou: Como é a experiência de sair do seu país/de estar fora de seu país?*
- *Do que você mais gosta do lugar em que você nasceu? Do que você menos gosta?*
- *O que falta em seu país? Por quê?*

ANEXO 13:

ELEMENTO PROVOCADOR: ELES E ELAS

COMO A CIÊNCIA EXPLICA AS MULHERES E OS HOMENS



Folha de São Paulo, 18 de março de 2004

Elemento provocador 9

Eles X Elas

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao candidato:

Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador diz ao candidato:

Qual é sua opinião sobre as diferenças apontadas no material?

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

Etapa 3

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas como:

- *Você se surpreendeu com alguma das características apontadas? Qual? Por quê?*
- *Você se identificou com alguma característica? Qual? Fale um pouco sobre isso.*
- *Que característica(s) você pode acrescentar à lista?*
- *Você acha que as diferenças entre homens e mulheres são determinadas somente por fatores biológicos?*
- *Qual a importância de conhecer as diferenças entre os homens e as mulheres?*
- *Na sua família, predominam homens ou mulheres? Isso tem alguma implicação para o relacionamento da família? Fale um pouco sobre isso.*

ANEXO 14:

ELEMENTO PROVOCADOR: AMOR DE SOGRA

Amor de sogra

É possível conviver pacificamente com a tradicional rivalidade de entre sogros, genros e noras. A terapeuta americana Susan Forward, autora do livro *Como Proteger Seu Casamento Quando os Sogros São um Problema* (editora Rocco), recem-lança-do no Brasil, recomenda alguns cuidados na hora de lidar com os pais dela ou dele:

- Não caia na armadilha de se colocar no papel de vítima no início do casamento. Depois será difícil mudar essa imagem.
- Não crie expectativas de que seu cônjuge e sogros vão tomar alguma atitude para melhorar o relacionamento. Estabeleça você o plano de ação e combine com seu cônjuge como ele pode ajudar.
- Evite queixas repetitivas. A tendência é que depois de algum tempo elas deixem de ser levadas em conta pelos outros.
- Não tente conversar quando estiver tomado pela raiva nem fique remoendo histórias passadas — não vai ajudar a resolver as divergências. Tente escutar o que os sogros têm a dizer e só então exponha sua opinião.
- Esclareça qual é sua posição e o que, especificamente, você pretende mudar na rotina da família sem desrespeitá-los nem entrar em confrontos desnecessários.
- Escolha um lugar reservado e não leve junto os filhos, para poder falar calmamente, sem interrupções.



FOTOS NOBERT SCHAEFER-CORBIS/STOCK PHOTOS

Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE

Elemento provocador 11

Amor de sogra

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao candidato:

Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador diz ao candidato:

Como você interpreta o título "Amor de sogra"?

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

Etapa 3

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas como:

- *A rivalidade entre sogros, genros e noras também existe na sua cultura? Fale um pouco sobre isso.*
- *Por que você acha que existe ou pode existir essa rivalidade?*
- *Com quais dicas você concorda? Por quê?*
- *Que outras dicas acrescentaria à lista?*
- *A rivalidade é diferente entre as mulheres (sogra-nora) e os homens (sogro-genro)? Fale um pouco sobre isso.*
- *Quais as características de uma sogra ideal?*
- *Você tem/teve algum problema de relacionamento com seus sogros? (Em caso afirmativo) Como você resolveu o problema? (Em caso negativo) Por que você acha que não teve problemas?*

ANEXO 15:

ELEMENTO PROVOCADOR: MULHER APAIXONADA



Folha de São Paulo, 25 de julho de 2004

Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE

Elemento provocador 5

Mulher apaixonada

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao candidato:

Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao candidato:

Descreva a mulher da charge que se diz apaixonada. Você concorda com essa visão de paixão? Por quê?

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

Etapa 3

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas como:

- *Você já se apaixonou? Conhece alguém que esteja apaixonado no momento? Fale sobre isso.*
- *Em que você ou uma pessoa que você conhece mudou ao se apaixonar? O que você acha dessa mudança?*
- *Quais as principais características de uma pessoa apaixonada?*
- *Você acha que um homem apaixonado é diferente de uma mulher apaixonada? Em que sentido?*
- *Qual é a importância da paixão em um relacionamento?*
- *Quais são os sentimentos que você considera mais importantes para manter um relacionamento? Por quê?*

ANEXO 16:
INSTRUÇÕES PARA APLICAÇÃO DO EXAME

Avaliação da Parte Individual – perguntas mais freqüentes

► Quem conversa com o candidato?

A interação face a face (entrevista e elemento provocador) é sustentada somente pelo entrevistador. O observador deverá permanecer em silêncio. É importante que o candidato tenha todas as oportunidades para falar e que o entrevistador sustente a conversa, mostrando interesse e ampliando a discussão com as perguntas sugeridas no Roteiro.

► Quem avalia o candidato?

A avaliação da produção oral do candidato é feita pelo entrevistador e pelo observador de forma independente.

► Como se avalia o candidato?

O observador, ao longo da interação, preenche a Ficha de Avaliação da Interação Face a Face – Observador, assinalando os níveis de cada aspecto avaliado com base nas descrições da Grade de Avaliação da Interação Face a Face – Observador.

O entrevistador, ao final da interação, preenche a Ficha de Avaliação da interação Face a Face – Entrevistador, assinalando a descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato.

As notas são independentes, isto é, não devem ser discutidas pelos avaliadores. Salienta-se que duas notas independentes dão maior confiabilidade à avaliação.

► Como se chega à nota final da Parte Individual?

Todas as notas atribuídas pelo observador e pelo entrevistador são inseridas no sistema. A nota final da Parte Individual é calculada pelo MEC. O sistema calcula uma nota conclusão do Observador, e a nota final é a média das duas avaliações obtidas.

► Quanto tempo dura a Parte Individual?

A Parte Individual dura 20 minutos. O tempo da interação deve ser rigorosamente respeitado, assim como o tempo de cada parte da interação (5 minutos para o questionário e 5 para cada elemento provocador), independente do nível apresentado pelo candidato no início da interação.

