

ELIANA KOBAYASHI

**PROCESSOS AVALIATIVOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
(INGLÊS): UM ESTUDO DE CASO EM
CONTEXTO EMPRESARIAL**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
2010

ELIANA KOBAYASHI

**PROCESSOS AVALIATIVOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
(INGLÊS): UM ESTUDO DE CASO EM
CONTEXTO EMPRESARIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem
da Universidade Estadual de Campinas, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Linguística Aplicada

Orientadora: Prof. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
2010

K792p

Kobayashi, Eliana.

Processos avaliativos em língua estrangeira (inglês): um estudo de caso em contexto empresarial / Eliana Kobayashi. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Matilde Virginia Ricardi Scaramucci.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Avaliação. 2. Inglês para propósitos específicos. 3. Ambiente de trabalho. I. Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

hb/iel

Título em inglês: Assessment processes in Foreign Language (English): a case study in the business context.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Assessment; English for specific purposes; Work environment.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci (orientadora), Profa. Dra. Maria de Fátima Silva Amarante e Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula. Suplentes: Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato e Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher.

Data da defesa: 24/02/2010.

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

BANCA EXAMINADORA:

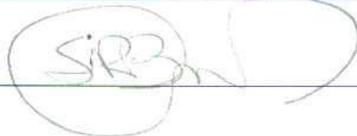
Matilde Virginia Ricardi Scaramucci



Maria de Fátima Silva Amarante



Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula



Marcelo El Khouri Buzato

Terezinha de Jesus Machado Maher

IEL/UNICAMP
2010

Dedico este trabalho à memória de meu pai.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tantos caminhos abertos e por me permitir viver muitos de meus sonhos.

À minha mãe, pelo exemplo de força, integridade e por ter me ensinado o valor imensurável do conhecimento.

Aos meus queridos irmãos, pelo amor e apoio em todos os momentos de minha vida.

À Prof. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, pela orientação e dedicação ao longo deste trabalho.

Às Prof. Dra. Maria de Fátima Amarante e Prof. Dra. Magali Bacelar Alvarenga, pelas contribuições e orientações durante a qualificação.

À Prof. Dra. Sandra Gattolin, pelo seu apoio e amizade desde o início de minha vida acadêmica.

Ao Ricardo, pelo amor, apoio e compreensão.

À Tânia Tsuda, pelas orientações religiosas.

Às minhas amigas de mestrado, Leila e Raquel, pela colaboração e amizade.

A todos os participantes desta pesquisa, por colaborarem para a concretização de meu sonho.

Aos funcionários do IEL, em especial a Secretaria de Pós-Graduação, por serem sempre prestativos e atenciosos.

RESUMO

No mercado de trabalho brasileiro, a língua inglesa aparece como requisito essencial na obtenção de empregos. Embora tal exigência pareça ser senso comum, pouco se sabe como o processo de avaliação ocorre dentro das empresas. Este estudo tem o objetivo de investigar como a avaliação em língua inglesa é conduzida em uma empresa localizada na Grande São Paulo, e analisar se o processo avaliativo utilizado atende às suas necessidades. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista com o diretor responsável pela avaliação em língua inglesa dos candidatos a empregos da empresa; questionários para os funcionários e análise dos testes de inglês utilizados. Os resultados mostram que o processo avaliativo ocorre em dois momentos principais, ou seja, durante a seleção de profissionais - por meio de um teste escrito e uma entrevista oral -, e no acompanhamento do desempenho dos funcionários que participam de um curso de inglês subsidiado pela empresa. Entretanto, a maneira pela qual a avaliação é conduzida revela descompassos entre a concepção de linguagem inferida pela entrevista com o diretor e aquela operacionalizada nos testes utilizados. Embora a empresa busque profissionais capazes de usar a língua em suas atividades conforme as expectativas de seus cargos, o teste escrito mede o conhecimento dos candidatos sobre a estrutura da língua. O segundo descompasso ocorre entre a escola, que ministra o curso de inglês, e a empresa. A primeira focaliza seu ensino e avaliação no material didático adotado, voltado para o inglês geral, desconsiderando as necessidades de uso da língua no contexto empresarial. A empresa, por sua vez, não estabelece nem exige que suas necessidades de uso e o desempenho de seus funcionários sejam considerados nesse processo. Neste estudo, a avaliação de desempenho seria a forma mais adequada de analisar a capacidade de uso da língua pelos profissionais. Na avaliação de desempenho, o participante é avaliado pelo seu desempenho em atividades que simulam ou representam uma amostra do critério, que seria o desempenho alvo subsequente ao teste (Scaramucci, 2004; Clark, 1996; Hamayan, 1995; McNamara, 1996,1997; 2000). Além disso, pelas características do contexto estudado, acreditamos que avaliação de desempenho deveria ser em inglês para propósitos específicos (Douglas 2000; Sullivan, 2006), mais especificamente inglês para negócios.

Palavras chave: avaliação, inglês para propósitos específicos, ambiente de trabalho

ABSTRACT

In the job market, English language is considered an essential requirement to find a position. Although it seems to be common knowledge, little do we know about how the language assessment process occurs in companies. This research aims at investigating how the English language assessment occurs in a company located in the São Paulo metropolitan area and if this assessment process meets its needs. The data were collected through interviews with the director in charge of the language assessment of the job applicants, questionnaires applied to the employees and analysis of the tests currently used by the company. The results show that the assessment process occurs in two main situations. The first moment is in the applicant's screening process when written and oral tests are administered and the second one is in the monitoring of the students' performance in the English course subsidized by the company. However, the way the tests are administered shows mismatches between language conception and its operation. Although the company seeks professionals able to use the language in their work activities according to their job expectations, the written test assesses the applicants' knowledge of language form. Secondly, there is no synergy between the English school, responsible for the employees' English course, and the company. The former focuses teaching and assessment on course material disregarding the language use in the business context. The latter neither sets nor demands that its English language needs and employees' performance be considered in this process. In this research, we believe that performance assessment is the adequate way to analyze the professional's ability to use the language. In performance assessment, applicants are assessed by their performance in tasks that are similar or represent the criterion, the target performance subsequent to the test. (Scaramucci, 2004; Clark, 1996; Hamayan, 1995; McNamara, 1996, 1997, 2000). In addition to it, due to the characteristics of the context under investigation, we believe that performance assessment should be in English for Specific Purposes (Douglas 2000; Sullivan, 2006), more specifically Business English.

Key-word: assessment, English for Specific Purposes, work environment

SUMÁRIO

1. A trajetória da pesquisa.....	01
1.1. Contextualização do problema e justificativa da escolha do tópico.....	03
1.2. Objetivo e perguntas de pesquisa.....	05
1.3. Metodologia da pesquisa.....	05
1.3.1. Escolha da metodologia e sua justificativa.....	06
1.3.2. Escolha e descrição do cenário.....	07
1.3.3. Descrição dos participantes.....	10
1.3.3.1. Perfil dos participantes.....	10
1.3.4. Os instrumentos de coleta de dados.....	12
1.4. Organização da dissertação.....	14
2. Concepções e processos avaliativos em língua inglesa	15
2.1. Introdução.....	15
2.2. Estudos sobre avaliação em língua estrangeira no contexto empresarial e em outros contextos	15
2.3. Testes de proficiência e rendimento.....	35
2.4. Avaliação de desempenho.....	42
2.5. Validade.....	47
2.6. Avaliação para propósitos específicos.....	51
3. Análise dos dados e discussão dos resultados.....	59
3.1. Introdução.....	59
3.2. A empresa e seus integrantes	59
3.2.1. A entrevista com o diretor técnico.....	60
3.2.2. Questionário para a área de Recursos Humanos.....	69
3.2.3. Questionário para os funcionários.....	71
3.3. Os instrumentos de avaliação utilizados pela empresa.....	79
3.3.1. Teste escrito	79
3.3.2. Análise do teste.....	81
3.4. O material de ensino e as provas de rendimento utilizados pela escola de inglês.....	84
3.4.1. Descrição dos testes.....	86
3.4.2. Análise dos testes.....	88
4. Considerações finais	93

4.1. Respondendo às perguntas desta pesquisa.....	94
4.2. Contribuições deste trabalho.....	101
5. Referências bibliográficas.....	103
6. Apêndices	109
Apêndice I – Entrevista com o diretor técnico.....	110
Apêndice II – Questionário para a área de Recursos Humanos.....	113
Apêndice III – Questionário para os funcionários.....	114
7. Anexos	117
Anexo I – O teste escrito aplicado pela empresa.....	118
Anexo II – O teste escrito aplicado pela escola.....	119
8. Quadros	
Quadro I - Atividades em inglês X cargos.....	66
Quadro II - Atividades mais realizadas em inglês de acordo com cargos.....	72
Quadro III - Assuntos tratados em língua inglesa pelas áreas técnicas.....	72
Quadro IV – Frequência de utilização da língua inglesa nas áreas técnicas.....	73
Quadro V - Utilização da língua inglesa dentro da empresa.....	76
9. Figuras	
Figura 1 - As características da avaliação de desempenho.....	45
Figura 2 - Teste e critério.....	47
Figura 3 - Classificação dos cargos X uso da língua inglesa.....	68

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A importância da língua inglesa na sociedade já pode ser considerada uma questão amplamente aceita, pois é notória a necessidade de as pessoas utilizarem a língua, sendo que o nível de exigência de tal uso varia de acordo com faixas etárias e papéis sociais. No âmbito profissional, isso pode ser visto de maneira clara, uma vez que o mercado de trabalho brasileiro, influenciado pelo processo de globalização, vem exigindo cada vez mais profissionais que sejam capazes de desempenhar várias atividades em inglês. Dessa forma, as questões de empregabilidade, aqui abrangendo tanto a obtenção de um lugar no disputado mercado de trabalho quanto a permanência e ascensão dentro dele, e a língua inglesa encontram-se entrelaçadas.

Portanto, é comum que candidatos a emprego preparem-se para processos seletivos envolvendo testes de inglês. Entretanto, surgem nesse momento várias dúvidas, como, por exemplo: Como as empresas avaliam os candidatos? Que tipos de testes são utilizados: escritos, orais? São levadas em conta quais habilidades, produção e compreensão oral e produção e compreensão escrita?

Além disso, a proficiência em uma determinada língua pode ser vista de modos diferentes, dependendo da visão da própria empresa, pois algumas exigem de seus funcionários um teste de proficiência internacional, outras um certificado de uma escola de idiomas e algumas acreditam que, se o funcionário possui vivência e experiência internacional, ele já pode ser considerado proficiente.

Nesse contexto, além dos dois lados envolvidos – profissionais e empregadores – há também as escolas de idiomas e professores de inglês a quem ambos, muitas vezes,

recorrem. Os candidatos a emprego buscam por preparações para enfrentar entrevistas de emprego, e as empresas para a atuação em vários âmbitos, como na seleção de candidatos para vagas de trabalho e/ou para cursos e treinamentos de sua equipe.

Há mais de uma década, temos vivenciado o ambiente empresarial nacional e internacional, atuando tanto na área administrativa quanto no ensino de língua inglesa como professora de inglês para negócios. Tal vivência nos fez questionar as decisões tomadas por empresas e por escolas de idiomas e professores em relação, especificamente, à condução da seleção e capacitação de profissionais para a utilização da língua inglesa. Para tanto, buscamos, por meio desta investigação, contribuir no delineamento de melhores caminhos para beneficiar os envolvidos nesses processos, principalmente os empregadores e profissionais empregados ou a serem empregados.

Em linhas gerais, pretendemos, neste estudo, analisar o processo de avaliação em língua inglesa conduzido em uma empresa. Para tanto, aspectos como necessidade de uso da avaliação e testes utilizados nesse processo serão investigados. Dessa maneira, esperamos que este trabalho possa oferecer contribuições teórico-práticas para a área de pesquisa em avaliação em língua inglesa em contexto profissional.

Este capítulo, em que abordamos a trajetória da investigação, está organizado em quatro seções. Na primeira, apresentamos a contextualização do problema e a justificativa da escolha do tópico. Já na segunda, focamos especificamente as perguntas de pesquisa. A metodologia da pesquisa, que envolve o cenário de coleta de dados, a descrição dos participantes e os instrumentos de coleta, compõe a terceira seção. Na última, apresentamos a organização da dissertação.

1.1. Contextualização do problema e justificativa da escolha do tópico

O desenvolvimento profissional apresenta-se como um dos motivos principais para muitos adultos aprenderem a língua inglesa, sendo que tal crescimento poderia ocorrer por meio da obtenção de um novo emprego, promoção de cargo, experiência educacional em outro país que possibilite ascensão na profissão exercida, entre outros.

Esse interesse e motivação são resultados de um mercado de trabalho que impõe regras de seleção e contratação de profissionais influenciadas, principalmente, pela internacionalização da língua inglesa, pelo acesso ao conhecimento, cultura e tecnologia que a língua permite, pelas políticas econômicas do país que influenciam exportações e importações e estratégias comerciais das empresas.

Dentro desse cenário complexo que é o mercado de trabalho, as empresas aparecem como um local fundamental de investigação sobre a utilização da língua inglesa visto que, influenciadas por todas as questões citadas, são elas, em última instância, que viabilizam, em muitos casos, a atividade profissional de milhares de trabalhadores.

Nas empresas, são várias as situações em que os funcionários devem demonstrar sua capacidade de usar a língua inglesa, sendo possível identificar três momentos distintos. O primeiro seria o processo de seleção de emprego, no qual o candidato realiza testes que podem ser escritos e/ou orais. Já o segundo momento englobaria as tarefas desempenhadas no dia a dia. A situação seguinte seria consequência de uma promoção ou mudança de funções, quando o profissional, que não utilizava a língua em sua posição anterior, passa a utilizá-la devido ao novo posto. Nesse caso, o inglês torna-se uma exigência anteriormente não existente.

Entretanto, identificar se o profissional é capaz de usar a língua apropriadamente nesses diferentes momentos exige procedimentos avaliativos adequados que, muitas vezes, não são utilizados pelas empresas. Por exemplo, um funcionário pode ser contratado para um cargo em que não há necessidade de uso da língua, mas depois de algum tempo pode ser transferido para outro setor e passar a desempenhar atividades em inglês. Entretanto, não há uma avaliação apropriada para identificar se esse funcionário tem proficiência suficiente para assumir o novo posto. Decisões semelhantes a essa podem acarretar problemas tanto para os profissionais quanto para a própria empresa, tais como baixa produtividade, prejuízos financeiros, desperdício de tempo, entre outros, podendo, até mesmo, levar a demissões.

No Brasil, a área de testes relacionados ao ambiente de trabalho ainda não apresenta contornos bem delineados, sendo que as empresas adotam meios diversos na avaliação de língua inglesa de seus candidatos e funcionários. Algumas terceirizam esse serviço a consultorias ou escolas de idiomas que utilizam suas próprias ferramentas de avaliação, outras delegam aos respectivos departamentos de Recursos Humanos que, em muitos casos, não buscam a orientação de profissionais especializados como professores de línguas ou consultores da área de Linguística Aplicada.

Dessa forma, a carência de parâmetros definidos relacionados à visão de linguagem da empresa e necessidades de uso da língua e, como consequência, ao conteúdo, método do teste é bastante alta.

Tendo em vista que a avaliação em língua inglesa possui um papel fundamental no mercado de trabalho brasileiro, pois está relacionada diretamente à questão de empregabilidade, e que tal área ainda carece de pesquisas, acreditamos ser pertinente o desenvolvimento de um estudo sobre o processo avaliativo em empresas.

1.2. Objetivo e perguntas de pesquisa

O objetivo desta pesquisa é investigar o processo avaliativo em língua inglesa de uma empresa nacional. Para tanto, buscamos levantar subsídios para responder às perguntas abaixo:

1. Como a empresa escolhida conduz o processo avaliativo em língua inglesa de seus funcionários?

Para obter respostas para esta pergunta, fizemos as seguintes sub-perguntas:

- 1.1. Quais são os instrumentos de avaliação e quando são utilizados?
 - 1.2. Qual é a visão de linguagem e de proficiência que pode ser depreendida a partir dos instrumentos utilizados nessa empresa?
2. O processo avaliativo utilizado realmente atende às necessidades da empresa?
Ou seja, há evidências de que os instrumentos de avaliação utilizados atendem às expectativas de uso da língua inglesa que a empresa possui?

1.3. Metodologia da pesquisa

Esta seção tem como objetivo apresentar a base metodológica adotada para a presente pesquisa e está dividida em quatro partes. Na primeira, discutimos a escolha da metodologia e sua justificativa. Já na segunda, descrevemos o cenário da pesquisa e, em seguida, os participantes envolvidos neste estudo. Finalizamos abordando os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

1.3.1. Escolha da metodologia e sua justificativa

Pelas características deste trabalho, que envolve a coleta sistemática de informações sobre uma empresa para possibilitar o entendimento de suas ações no âmbito de avaliação em língua inglesa, acreditamos que o estudo de caso de natureza qualitativa apresenta-se como método de pesquisa adequado.

Adelman, Jenkins e Kemmis (1976) ressaltam seis vantagens principais para a utilização do estudo de caso. A primeira seria a sua forte ligação com a realidade, que atrairia os envolvidos na pesquisa, capazes de identificar-se com os problemas e preocupações levantados. Já a segunda seria a afirmação de muitos pesquisadores sobre a possibilidade de generalização a partir de um caso. A terceira vantagem abrangeria a multiplicidade de pontos de vista que o estudo de caso pode representar, oferecendo base para interpretações alternativas. Além disso, o estudo de caso fornece dados que podem ser reinterpretados por pesquisadores no futuro, sendo esse o quarto aspecto positivo. A possibilidade do surgimento de idéias produzidas pelos estudos de caso a serem utilizadas para uma variedade de propósitos, incluindo o desenvolvimento de funcionários, avaliação formativa e elaboração de políticas educacionais integrariam a quinta vantagem. Por último, as informações do estudo de caso são, geralmente, mais acessíveis do que os relatórios e, portanto, capazes de servirem para audiências múltiplas.

Entendemos que, para o presente trabalho, todas as vantagens do estudo de caso identificadas são importantes, mas, principalmente, a primeira e a quinta por afetarem diretamente os participantes da pesquisa, os quais serão descritos adiante. Em ambas, os integrantes do estudo têm condições de perceber que suas participações e contribuições

podem beneficiar a todos por meio de uma série de processos passíveis de serem implementados ou alterados como consequência deste trabalho.

Além disso, nas pesquisas qualitativas, é comum a utilização de vários instrumentos para a obtenção de dados visando à investigação de um mesmo aspecto. De acordo com Denzin (1978), há quatro tipos de triangulação: de fontes, de métodos, de investigadores e de teorias, sendo que as duas primeiras são as mais utilizadas.

Neste trabalho, a triangulação de fontes e de métodos tem papel fundamental para a caracterização do contexto do estudo e validade da análise a ser realizada. Para tanto, considerações que foram depreendidas de uma entrevista, por exemplo, foram confrontadas com as análises dos testes ou com outras entrevistas, visando uma melhor compreensão da realidade do contexto estudado.

1.3.2. Escolha e descrição do cenário

Entendendo que as empresas são um recorte do mercado de trabalho, a definição do contexto de implementação deste estudo envolveu um trabalho de investigação preliminar em duas empresas. A primeira, uma multinacional enquadrada como de grande porte, e a segunda, uma empresa média totalmente brasileira.

Após a análise das características dos dois contextos, decidimos pela realização da pesquisa na segunda empresa por duas razões principais. A primeira foi que a situação identificada acenava com a possibilidade de explorar, com este estudo, os efeitos concretos da globalização e o uso da língua inglesa em uma empresa brasileira. Em empresas multinacionais, a comunicação interna entre filial brasileira e matriz, sendo esta última sempre localizada em outro país, já pressupõe o uso da língua, embora esse contato esteja restrito a determinados níveis hierárquicos. Portanto, é esperado que

funcionários de multinacionais usem mais o inglês do que os de empresas nacionais, o que torna esse último cenário bem interessante de se investigar. Ou seja, por que uma empresa brasileira, estabelecida somente no Brasil, precisa que seus funcionários utilizem a língua inglesa?

A segunda razão está relacionada ao principal foco do estudo, a questão da relação entre a proficiência na língua e a empregabilidade. No início, imaginamos que empresas grandes empregassem mais profissionais e que desenvolver um estudo nesse cenário pudesse oferecer uma contribuição mais abrangente. Tínhamos a visão de que empresas maiores gerassem mais empregos e que a possibilidade de generalização dos resultados da pesquisa pudesse ser maior.

Entretanto, em termos numéricos, segundo estudo realizado pelo SEBRAE em 2002, o percentual de trabalhadores empregados pelas indústrias de porte médio foi de 27,9%. Esse índice é até superior ao percentual de pessoas empregadas por empresas grandes, 27,1%, como estaria enquadrada a multinacional. Isso contraria a impressão que muitos têm de que maior número de empregos encontra-se em empresas grandes e de que a preparação profissional deve estar voltada para atender suas demandas.

Inicialmente, também compartilhávamos dessa impressão e tivemos a preocupação de que o estudo em uma empresa média, com poucos funcionários, ficasse restrito a um contexto pouco significativo dentro do mercado de trabalho. No entanto, os índices de empregabilidade de empresas grandes e de porte médio revelam uma certa equiparação, havendo, inclusive, uma pequena superioridade no número de empregos gerados por empresas médias.

Portanto, no final das investigações preliminares, decidimos pela empresa média como cenário de pesquisa pela possibilidade de investigação do uso da língua inglesa em uma empresa totalmente brasileira. Assim, esperamos que os resultados deste

trabalho possam ser representativos de situações que ocorrem em outras empresas similares.

Este estudo, portanto, foi realizado em uma indústria do ramo de automação e robótica, localizada na região da Grande São Paulo, onde funcionam a sede e a linha de produção. Sua atuação em termos comerciais abrange, principalmente, o mercado nacional e sul americano. Para a construção de seus equipamentos, possui parcerias com empresas estrangeiras que possibilitam a aquisição de componentes tecnológicos para seus produtos. Dessa forma, a língua inglesa torna-se necessária dentro da empresa na condução de negócios resultantes direta e indiretamente de tais parcerias, assim como para a compreensão de manuais e publicações da área, que são em inglês.

A empresa oferece estrutura física e subsídios financeiros a seus funcionários para o curso de língua inglesa. Sendo assim, um professor ministra aulas, que acontecem antes do início do expediente.

Na fase de observação inicial para o desenvolvimento deste estudo, a empresa viabilizava o curso por meio da contratação de uma escola de idiomas. A classificação em níveis de proficiência e a avaliação de rendimento, assim como controles sobre frequência e desempenho mensais, eram conduzidos pela escola, por meio do professor, sem qualquer interferência da empresa que recebia somente os resultados de tais controles.

Para o planejamento do curso, não havia sido realizada uma análise de necessidades que abordasse, por exemplo, as habilidades lingüísticas mais utilizadas nas rotinas diárias dos funcionários-alunos ou gêneros de textos mais recorrentes na língua inglesa dentro da empresa. O material didático e provas utilizados no curso realizado na empresa eram os mesmos usados na escola.

O material coletado para a análise desta pesquisa, composto pelas provas e relatórios utilizados pela escola, refere-se ao período em que ainda estávamos vinculados à escola. Entretanto, as entrevistas e os questionários foram aplicados depois de iniciarmos nossa atuação independente.

1.3.3. Descrição dos participantes

Os sujeitos desta pesquisa são um diretor, que está envolvido com o processo de seleção de candidatos; o responsável pelo setor de Recursos Humanos, na medida em que controla o rendimento dos alunos do curso; todos os funcionários que utilizam a língua inglesa em suas atividades profissionais e a professora pesquisadora deste estudo.

1.3.3.1. Perfil dos participantes

Nesta seção, apresentamos os participantes da pesquisa e fornecemos detalhes sobre os motivos que levaram à escolha de tais profissionais, como suas responsabilidades dentro da empresa e relação com este estudo.

a) O diretor técnico

O diretor técnico é responsável pela condução de entrevistas orais em inglês com os candidatos às vagas na área técnica da empresa e também pela aplicação da prova escrita nessa língua. Além de ser engenheiro mecânico com MBA – *Master in Business Administration* – e extensa atuação no campo técnico, esse diretor utiliza a língua constantemente, sendo seu aprendizado resultante de cursos realizados desde criança,

viagens regulares ao exterior, principalmente Estados Unidos, e negociações frequentes via telefone ou *e-mail* com profissionais estrangeiros. Atualmente, faz aulas de inglês visando ao aperfeiçoamento do uso da língua.

b) O responsável pelo departamento de Recursos Humanos

Por coordenar o andamento do curso de língua inglesa, controlando a participação dos funcionários, o responsável pelo RH também participou da pesquisa com o objetivo de compreendermos melhor o posicionamento da empresa diante das expectativas de uso da língua inglesa.

c) Os funcionários das áreas envolvidas na pesquisa

Para identificarmos as necessidades de uso da língua inglesa pela empresa, foi necessária a participação dos funcionários que poderiam vivenciar situações reais e frequentes de tal utilização. Portanto, os profissionais da área administrativa integraram esse grupo. No total, 13 profissionais foram selecionados como participantes. Todos eles estavam estudando ou já haviam estudado a língua. As suas funções variavam, pois pertenciam a praticamente todas as áreas da empresa como: vendas, técnica, exportação e importação, compras, financeiro e RH.

d) A professora pesquisadora

Assumimos o curso de inglês ministrado na empresa, que vinha sendo conduzido há um semestre e meio por outro profissional, por seis meses, seguindo as orientações

acadêmicas da escola. Após isso, a escola encerrou suas atividades no mercado. Entretanto, nossa atuação como pesquisadora iniciou-se depois que o nosso trabalho como professora da escola na empresa já havia sido finalizado.

1.3.4. Os instrumentos de coleta de dados

Pelas características deste estudo, que envolveu a colaboração de diversos participantes, acreditamos que a entrevista qualitativa seja um instrumento de coleta de dados adequado diante das vantagens que apresenta para um melhor entendimento das posturas e decisões adotadas pela empresa. Para Mazzotti e Gewandsznajder (2001), nas entrevistas qualitativas, o entrevistador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.

Rubin e Rubin (1995) ressaltam que existem vários tipos de entrevistas qualitativas que podem ser utilizadas em uma investigação, tais como as estruturadas, semi-estruturadas, mistas, história oral e história de vida. A diferença entre elas está no grau de controle exercido pelo entrevistado sobre o diálogo. No caso das semi-estruturadas, as perguntas são específicas, embora o participante responda em seus próprios termos. No tipo misto, há partes em que a entrevista é mais estruturada e outras menos.

Neste estudo, acreditamos que as perguntas que integram o roteiro devem ser complementadas por outras conforme o curso da conversa, ou seja, não são as questões que determinam a condução da entrevista, mas as respostas. O entrevistado deve sentir-se livre para apresentar seu ponto de vista, ao mesmo tempo em que a entrevista deve

estar focalizada nos objetivos traçados. Portanto, o tipo misto de entrevista apresentou-se como o mais adequado.

Sendo assim, neste estudo, pretendíamos utilizar entrevistas em três situações, com o diretor técnico, responsável pelo departamento de Recursos Humanos e com o grupo de funcionários envolvidos nesta pesquisa.

Entretanto, a empresa propôs que os funcionários recebessem um questionário que pudessem responder quando tivessem disponibilidade, ao invés de serem entrevistados, pois, por motivos operacionais, isso seria mais viável, uma vez que não interromperiam suas atividades. Esse questionário (Apêndice III), portanto, distribuído aos funcionários da área administrativa, teve como objetivo conhecer as necessidades de uso da língua inglesa na realização das atividades diárias da empresa.

Somente o diretor técnico participou de uma entrevista mista (Apêndice I) para a discussão dos motivos que levaram à utilização do teste escrito (Anexo I) e entrevista oral como instrumentos de avaliação no processo de seleção de candidatos. O objetivo foi depreender a visão de proficiência e linguagem da empresa.

O responsável pelo RH participou por meio de um questionário (Apêndice II) em que buscamos identificar os motivos que levam a empresa a investir no ensino da língua inglesa para seus funcionários, e como a avaliação do desempenho de tais funcionários no curso foi realizada.

Além disso, foram analisados os instrumentos utilizados pela empresa para o processo de seleção de funcionários – o teste escrito e oral – fundamentais para descrever e analisar as escolhas lingüísticas estabelecidas pela empresa para esse momento de avaliação. Também foi analisado o teste escrito (Anexo II) usado pela escola que ministrou aulas de inglês para o grupo de funcionários da empresa com o

objetivo de se depreender as visões de proficiência e linguagem da escola e verificar se correspondiam àquelas da empresa.

Para esta pesquisa, reconhecemos a importância da escola de línguas como um dos participantes. Entretanto, pelo fato de o estabelecimento ter sido fechado, seus profissionais desligados, inclusive aqueles envolvidos diretamente na coordenação do curso oferecido na empresa antes do início deste estudo, essa participação foi excluída. Como atuamos como funcionária por um semestre na empresa pesquisada, faremos um relato retrospectivo a respeito das orientações pedagógicas da escola nesse período.

1.4. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, foram apresentadas a contextualização do problema e sua justificativa, seguidas pelo objetivo e perguntas de pesquisa. Foram abordados ainda a metodologia utilizada e os instrumentos de coleta dos dados. No segundo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica deste trabalho e uma revisão da literatura sobre o processo avaliativo em língua estrangeira, focalizando, principalmente, seu uso em situações específicas e em ambientes profissionais. O terceiro capítulo é destinado à análise dos dados coletados e às considerações finais deste estudo.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES E PROCESSOS AVALIATIVOS EM LÍNGUA INGLESA

2.1. Introdução

No primeiro capítulo apresentamos o problema deste estudo, a justificativa de sua escolha, o objetivo, as perguntas de pesquisa e a metodologia adotada.

Neste capítulo, organizado em quatro seções, apresentamos a fundamentação teórica desta investigação, abordando, primeiramente na seção 2.2, um levantamento dos estudos sobre avaliação em língua estrangeira no contexto empresarial e em outros contextos. Em seguida (2.3), focalizamos as várias questões envolvidas na avaliação de proficiência e de rendimento.

Na seção seguinte (2.4), abordamos a concepção de avaliação de desempenho, que constitui a concepção teórica que fundamenta esta investigação. Discutimos então (2.5) um dos aspectos mais importantes da avaliação, a validade, por meio de um levantamento das visões tradicional e contemporânea. Finalizamos o capítulo (2.6), ressaltando a importância da avaliação para fins específicos, devido às características de uso da língua exigidas no ambiente deste estudo.

2.2. Estudos sobre avaliação em língua estrangeira no contexto empresarial e em outros contextos

No contexto empresarial, há vários estudos no Brasil relativos ao processo de ensino e aprendizagem de inglês para propósitos específicos, e o uso da língua nesse ambiente. Entretanto, foram pouquíssimas as pesquisas encontradas que tenham como

objeto de estudo a avaliação em língua estrangeira, especificamente o inglês, inserida em contextos empresariais. O interesse em nossa busca por estudos nessa área era conhecer como e por que processos avaliativos ocorrem dentro de empresas, além de saber quem os define e quem é submetido a tais processos.

Duarte (2009) investigou um teste escrito em inglês utilizado no processo de seleção profissional na área de comércio exterior de uma empresa. O seu objetivo foi descobrir se o inglês exigido era geral ou específico e qual deles era necessário na rotina diária do profissional. Os resultados mostraram que a empresa avaliava o inglês geral e que saber o inglês geral era o suficiente para ingressar na área, entretanto, para a permanência no cargo, o profissional teria que conhecer as especificidades da língua, no caso, o vocabulário e o seu uso no contexto empresarial.

O estudo de Duarte, por estar limitado à análise da especificidade da língua que deveria ser exigida em um teste, não aprofunda a investigação do processo avaliativo em língua inglesa e, portanto, não considera questões essenciais nessa área, como visões de linguagem e proficiência da empresa, tipos de testes e validade de construto.

Como abordamos anteriormente, as decisões das empresas quanto à utilização de um exame de proficiência no Brasil ainda são variadas, podendo envolver testes elaborados e aplicados por profissionais da área, como no caso do estudo citado acima, consultorias lingüísticas, escolas de idioma, ou exames internacionais como o *Test of English for International Communication (TOEIC)*, entre outros.

Contudo, em outros países, são adotados exames específicos para o uso da língua em ambientes profissionais, como demonstraram Cole e Neufeld (1991), Sajavaara (1992) e McNamara (1990).

Por exemplo, no Canadá, o Serviço Público Canadense utiliza um teste de proficiência com o objetivo de avaliar a capacidade em segunda língua daqueles

funcionários que ocupam cargos bilíngües. Segundo Cole e Neufeld (1991), o exame é integrado por tarefas de desempenho em uma gama variada de situações relacionadas ao trabalho. Elas refletem uma série de situações que podem ocorrer em cada uma das principais categorias do serviço público. Quanto à habilidade de produção oral, são realizadas entrevistas contextualizadas conforme as situações em que os funcionários devem utilizar a segunda língua. Na parte de produção escrita, as atividades variam de acordo com o nível de proficiência. Para os níveis mais baixos, as tarefas envolvem o preenchimento de formulários e recados, enquanto que, nos níveis mais elevados, o teste abrange a redação de correspondências e resumos executivos.

Por sua vez, o *Finnish Foreign Language Diploma for Professional Purposes*, conforme descreve Sajavaara (1992), é destinado aos setores empresariais finlandeses que exigem comunicação em línguas estrangeiras. Por isso, muitos empregadores utilizam esse exame em processos seletivos na avaliação de língua estrangeira nesse país. São oferecidos testes em inglês, alemão e sueco.

Segundo o autor, esse exame é reconhecido nacionalmente como certificação de proficiência em inglês para contextos profissionais, e possui critérios que remetem ao uso da língua de um modo geral, assim como critérios mais específicos relacionados às necessidades das profissões e serviços. Isso é possível, pois ele é feito especialmente de acordo com as descrições das funções dos candidatos (*job analysis*), que são obtidas por meio de um questionário aplicado junto aos empregadores e candidatos. Dessa maneira, as tarefas a serem desempenhadas no exame variam de acordo com o cargo do candidato, e buscam abordar as práticas profissionais, experiências nas funções e conhecimento da área. Portanto, o exame pode solicitar a um vendedor que faça uma demonstração de um produto, enquanto que, para uma secretária, pode ser solicitada a redação de uma correspondência.

Como conseqüência, as exigências quanto à fluência e precisão no uso da língua também variam conforme categoria profissional e tarefa, mas todos os exames avaliam leitura, escrita, compreensão oral, produção oral, interação face a face, vocabulário e gramática.

Já na Austrália, informa McNamara (1990), um exame de proficiência para o contexto profissional é o *Occupational English Test (OET)*, destinado a imigrantes e refugiados da área da saúde que queiram exercer práticas médicas, como cirurgiões, enfermeiros, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, dentistas, veterinários, entre outros.

Segundo o autor, esse exame é aplicado juntamente com outras avaliações elaboradas por uma banca examinadora profissional. Em termos de estrutura, o OET está dividido em quatro partes, de acordo com as habilidades que cada uma delas pretende avaliar. A compreensão escrita é constituída por questões de múltipla escolha, baseadas em textos retirados de periódicos profissionais ou revistas. Com a preocupação de ser específica, a produção escrita envolve a redação de uma carta de referência, baseada em anotações de um caso ou em trechos de registros médicos. Na parte de compreensão oral, o candidato deve responder questões baseadas em uma conversa a respeito de um assunto relevante em termos profissionais, como em uma consulta entre um médico e paciente. A produção oral é baseada em dois *role plays*¹ e uma entrevista. A escala de correção para essa parte do teste possui seis categorias que indicam eficácia comunicativa, inteligibilidade, fluência, compreensão, adequação da linguagem, e recursos de gramática e expressão.

Em termos de língua portuguesa como língua estrangeira, o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) é o exame de

¹ *Roles-plays* são atividades que envolvem a interpretação de papéis.

proficiência reconhecido oficialmente no Brasil, e aceito por empresas e instituições de ensino como comprovação de proficiência em português.

De natureza comunicativa, o Celpe-Bras busca avaliar a capacidade de uso da língua dos candidatos por meio de tarefas próximas a situações da realidade. As quatro habilidades, compreensão e produção escritas, e compreensão e produção orais, não são analisadas de forma separada, ao contrário, são integradas dentro das tarefas.

Em termos de estrutura, o exame é composto de duas partes. Na coletiva, são analisadas as habilidades de compreensão, oral e escrita, e produção escrita. Já na individual, são avaliadas a compreensão escrita e oral, e a produção oral.

No entanto, o Celpe-Bras não focaliza, especificamente, a capacidade de utilização da língua em ambiente para negócios, ou seja, é exame de proficiência geral.

No Brasil, grande parte dos estudos realizados na área de avaliação em língua estrangeira está relacionada ao conceito de efeito retroativo (SCARAMUCCI, 1999, 2004, 2008; AVELAR, 2001; SOUZA, 2002; CORREIA, 2003; SILVA, 2006; RETORTA, 2007). Esses trabalhos centralizam suas investigações no exame Celpe-Bras, assim como nos vestibulares, mais especificamente na prova de língua estrangeira, e o seu efeito retroativo no ensino médio e nos cursos preparatórios para o vestibular.

Scaramucci (2004) discutiu o estado da arte das pesquisas sobre o efeito retroativo no contexto de ensino e aprendizagem de línguas no âmbito internacional e nacional. A autora cita a primeira fase do estudo de Scaramucci (2001, 2003, 2004A e 2004B) que investigou o efeito retroativo do Celpe-Bras nas percepções e ações de professores de Português LE. Os resultados da pesquisa mostraram que os professores atuantes no Brasil e no exterior reconheciam que a sua prática havia mudado com a implementação do Celpe-Bras e, além disso, que o ensino já era fundamentado em uma visão semelhante à do exame.

A discussão sobre o efeito retroativo do Celpe-Bras prossegue em Scaramucci (2008). Neste trabalho, a autora registra as percepções dos candidatos sobre o exame, tais como: o seu valor de face, maior consciência sobre as dificuldades do português, concepções e crenças de ensino/aprendizagem estruturalistas e a dificuldade do teste.

Ainda sobre o Celpe-Bras, Silva (2006) estudou o efeito desse exame na cultura de aprender de quatro sujeitos. Esse exame é exigido pelas universidades brasileiras para estrangeiros que queiram ingressar nos programas de graduação ou pós-graduação, e também para a validação do diploma de profissionais estrangeiros que pretendem atuar no país.

As conclusões de Silva mostram que, de uma maneira geral, os documentos sobre o exame, por exemplo, as orientações do Manual do Candidato, podem potencializar o efeito retroativo, uma vez que há a possibilidade de influenciarem a preparação dos candidatos da maneira esperada pelo exame. Entretanto, o autor enfatiza que, para tanto, é necessário que o candidato entenda corretamente o documento e busque informações adicionais às explicitadas. Em seus resultados, a maioria dos candidatos modificou a preparação para o exame a partir do momento em que houve entendimento sobre as informações contidas no documento.

Esse estudo aponta para dimensões distintas do efeito retroativo tanto na cultura de aprender quanto na preparação para o exame dos candidatos investigados, corroborando os resultados de Scaramucci (1999) e Bartholomeu (2002). Em um dos candidatos, o efeito retroativo foi positivo em sua preparação, pois ele passou a considerar a importância da produção escrita, mas não foi duradouro, porque não se manteve na sua cultura de aprender, desaparecendo após o exame.

Em outra candidata, o efeito foi positivo e forte, uma vez que ela buscou se preparar usando a língua dentro de contextos reais e isso foi considerado importante não somente para o aprendizado do português, mas também de outras línguas estrangeiras.

O efeito retroativo foi inexistente na terceira candidata, que não entendeu a proposta do exame e centralizou a sua preparação nos aspectos gramaticais. Isso também ocorreu com a quarta candidata na primeira vez que realizou o exame, mas, em sua segunda tentativa, a utilização da língua em situações reais foi considerada como forma de aprendizado. Dessa maneira, o efeito retroativo pode ser classificado como positivo.

Scaramucci (1999) também oferece contribuições para o ensino de inglês como língua estrangeira por meio da análise da relação entre a prova de língua estrangeira (inglês) do vestibular e o ensino médio. Os dados apresentados pela autora fazem parte de um estudo conduzido com o objetivo de identificar o efeito retroativo do teste de compreensão escrita em língua inglesa da Unicamp no ensino médio em três escolas, particulares e públicas, de Campinas. A autora discute especificamente os resultados obtidos no contexto da escola pública, localizada em um bairro de classe média da cidade. Para tanto, foram triangulados dados obtidos por meio de observações em sala de aula, questionário e entrevistas com professores e alunos, assim como da análise dos materiais do exame e da Proposta Curricular de Língua Estrangeira da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

De acordo com Scaramucci, o impacto do exame da Unicamp neste contexto foi pequeno, pois refletiu o aspecto mais explícito de sua proposta, ou seja, na leitura. Entretanto, esse foco não pode ser atribuído apenas ao vestibular, visto que essa habilidade também faz parte da proposta da Secretaria da Educação.

Além disso, conforme a autora, não houve impacto nesse contexto em relação aos aspectos mais implícitos da proposta do exame, que envolvem um conceito de leitura como construção de significado e níveis distintos de compreensão.

As razões para esse pequeno efeito, segundo Scaramucci, são, primeiramente, as visões tradicionais de linguagem, ensino de língua estrangeira e de leitura do professor, seguidas pela falta de uma proposta coerente para o ensino de língua inglesa, visto que a Proposta Curricular da Secretaria de Educação vigente na época é confusa. Somadas a essas razões estão a atitude dos alunos que, de uma maneira geral, não estão interessados em cursar o ensino superior e acreditam que a escola pública não os prepare para isso, e a atitude dos pais que não participam da educação dos filhos.

Sobre o exame da Unicamp, mas tendo como contexto um curso comunitário preparatório para o vestibular, destinados a estudantes de baixa renda, Correia (2003) analisou as percepções que os alunos possuem da prova e o efeito que ela possui na preparação desses estudantes. Os dados foram obtidos por meio de questionários, entrevistas com alunos e professores, além de observações de aulas. Os resultados, segundo a autora, demonstraram que, primeiramente, o efeito retroativo não é determinista, uma vez que influenciou somente a preparação de parte dos alunos, não de todos. Além disso, a preparação de muitos deles para o vestibular da Unicamp não era distinta da preparação que faziam para os exames de outras universidades públicas, que possuem foco na gramática.

Esse estudo revelou também a dependência que os estudantes têm em relação ao professor no que tange a materiais para estudo e esclarecimentos sobre o exame, pois apenas metade disse ter iniciativa para tanto. Outro resultado foi a discrepância entre o discurso e a prática em sala de aula das professoras. A concepção de leitura do exame e sua influência tanto no conteúdo das aulas quanto no material foram aspectos

identificados no discurso, entretanto, a observação das aulas revelou que essa habilidade envolvia leitura em voz alta e tradução, o que não condiz com a visão de construção de sentido defendida pelo vestibular da Unicamp.

Retorta (2007) investigou se a prova de inglês do exame de vestibular da Universidade Federal do Paraná causava algum efeito retroativo no processo de ensino de escolas públicas e particulares de ensino médio e cursos preparatórios para vestibulares.

Os resultados mostraram que, de todos os contextos investigados, o efeito retroativo não ocorreu apenas nas duas escolas públicas, cujo ensino estava baseado no material didático adotado que, por sua vez, refletia uma visão tradicional de língua, baseada na gramática e tradução. Segundo a autora, tanto os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) não consistem em um apoio necessário para que os professores possam planejar aulas e, como consequência, desenvolver a capacidade de leitura dos alunos e, assim, possibilitar um bom desempenho na prova de vestibular. Tais documentos, de acordo com a pesquisadora, ainda são baseados nas teorias tradicionais ascendentes de leitura, além de não serem claros quanto às competências a serem desenvolvidas, e às abordagens de ensino.

Além desses aspectos, o estudo mostrou que os coordenadores, diretores e professores dessas escolas públicas acreditam que os alunos não vão ingressar no curso superior e irão trabalhar em posições menos qualificadas. Por outro lado, os alunos, embora sintam-se excluídos da universidade, gostariam de competir por uma vaga no ensino superior com os alunos de escolas particulares se tivessem uma melhor preparação.

Entretanto, a autora identificou efeitos benéficos da prova de inglês do vestibular da Universidade Federal do Paraná nos cursos preparatórios para vestibulares para alunos de baixa renda e afrodescendentes. O primeiro foi que os objetivos de ensino da língua estavam claros com a priorização da leitura. Além disso, os professores buscavam informações e material didático apropriado, e os alunos estavam mais empenhados, visando ao ingresso na universidade.

No entanto, de acordo com Retorta, foram identificados também efeitos negativos, entre eles o ensino descontextualizado de vocabulário e gramática, prioridade da leitura ascendente, bem como muitas questões de reconstituição de informação pontuais, lineares e orientadas.

Quanto ao último contexto pesquisado, o das escolas particulares, a autora apontou a presença do efeito retroativo do exame de vestibular nos seguintes aspectos: concepção, planejamento e objetivos do curso, seleção de material didático, e motivação, tanto dos professores e diretores que buscavam informações sobre o exame quanto dos alunos no estudo da disciplina com o objetivo de passarem na prova.

Por outro lado, o efeito foi considerado negativo na medida que o ensino de leitura ainda estava baseado na reconstituição de informação pontual, linear e orientada. Além disso, a prática de ensino continuava centralizada no ensino descontextualizado de gramática e vocabulário, apesar de o vestibular ter sido modificado para avaliar a habilidade de leitura.

Ainda na área de efeito retroativo, Avelar (2001) realizou um estudo em uma sala de ensino médio e técnico, desenvolvendo uma proposta de avaliação em língua inglesa com o objetivo de aumentar a percepção de alunos e professor tanto sobre o processo de ensino e aprendizagem quanto no desenvolvimento da própria aprendizagem. A autora utilizou um instrumento de avaliação integrado por quatro

atividades para propiciar percepções e reflexões sobre os papéis e ações de professor e alunos na prática educacional.

Inicialmente, antes de aplicar esse instrumento, a autora identificou que os alunos sentiam-se desmotivados pelo conteúdo das aulas que seguia o material didático adotado que, por sua vez, não correspondia às expectativas e aos interesses dos alunos; e também devido à avaliação promocional e discriminatória utilizada. Ademais, predominava a visão tradicional de ensino, aprendizagem e avaliação, em que o professor tem o papel de provedor e o aluno de receptor.

Após a aplicação das atividades integrantes do instrumento de avaliação, a autora relatou que a professora pesquisadora reconstruiu a sua própria prática pelo conflito entre suas crenças e o olhar de seus alunos sobre a avaliação e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Crenças aqui são vistas, segundo Barcelos (1995), como parte do conhecimento implícito ou explícito, juntamente com pressupostos culturais, mitos e ideais sobre o que seria aprender língua. As atividades propostas pela autora fizeram com que os alunos passassem a opinar, participar e demonstrar mais interesse nas aulas. Tal resultado mostrou que a avaliação tem a capacidade de provocar transformações na percepção do aluno sobre a sua aprendizagem.

Souza (2002) investigou se um curso de produção escrita em língua inglesa era influenciado pela concepção de escrita do professor e do material didático adotado, ou pela concepção de linguagem dos instrumentos de avaliação utilizados que, no caso, eram as provas finais da escola e exames de proficiência.

Os resultados demonstraram um pequeno efeito retroativo de tais testes no ensino do curso e que a produção escrita não era vista como um processo em que o professor ensinava os alunos, mas uma forma de avaliação. Embora a concepção de linguagem presente nos exames finais e de proficiência, o CAE (*Cambridge Advanced*

English) pressuponha que a escrita seja um meio de comunicação e que erros gramaticais sejam penalizados quando comprometerem tal comunicação, o livro didático utilizado concebia a escrita como uma habilidade auxiliar para avaliar o vocabulário e a gramática. Além disso, os professores, em sua maioria, utilizavam o livro didático como única fonte para a produção escrita e adotavam posturas de corretores e não de leitores. O efeito retroativo identificado pelo estudo ficou restrito ao conteúdo das aulas do curso que incluíam a escrita. Entretanto, a concepção de linguagem e prática de ensino dos professores dessa habilidade não foram afetados.

Os resultados relatados acima sobre os estudos na área de efeito retroativo demonstram que exames ou testes e processos avaliativos em geral exercem influência potencial, às vezes positiva, outras negativa na preparação dos candidatos, assim como na aprendizagem, conteúdos, maneiras de estudar e concepção de linguagem.

É possível afirmar que os testes em inglês exigidos pelas empresas, como no contexto desta investigação, influenciem a atitude do candidato, visto que este passa a estudar a língua com o objetivo de ser aprovado em tais testes. Entretanto, classificar esse tipo de efeito e conhecer como ocorre no processo de aprendizagem exigem estudos nessa área ainda pouco explorada em termos de pesquisa, que fogem ao escopo deste trabalho.

Outros estudos na área de avaliação focalizam a formação de professores e a prática em sala de aula (FIDALGO, 2002; MARTINS, 2005; LUCENA, 2006; BARATA, 2006, LISBOA, 2007; PELLISON, 2007; DIAS, 1995)

Fidalgo (2002) centralizou seu estudo no uso da avaliação de aprendizagem na formação de agentes críticos em uma escola de idiomas. A professora pesquisadora buscava compreender as suas próprias representações que cercavam a elaboração e utilização de instrumentos de avaliação. Seu objetivo era conscientizar seus alunos

sobre o quanto haviam aprendido com o intuito de diminuir as diferenças entre as suas representações e de seus alunos quanto à avaliação. O seu questionamento era: em um contexto de ensino aprendizagem de língua estrangeira, como o aluno poderia ser um agente crítico pela (auto) avaliação?

Para o estudo, foi utilizado um total de dezessete instrumentos de avaliação, integrados por provas que avaliavam aspectos gramaticais ou lexicais, compreensão e produção escrita e compreensão oral e questionários. Esses instrumentos foram divididos em quatro categorias, sendo a primeira a avaliação que envolvia as provas, avaliação de pares e de atividades. A segunda era integrada por auto-avaliações com notas. O terceiro e quarto instrumentos também focavam a auto-avaliação, um com plano de ação para aprendizagem, e outro com planos para outras ações.

A análise dos instrumentos de avaliação utilizados permitiu que a professora pesquisadora verificasse, com a colaboração de seus alunos, o seu próprio comando avaliativo. Uma das conclusões foi que a autora organizava tais instrumentos de maneira a forçar os alunos a recordarem o que haviam aprendido, sem fornecer ajuda ou qualquer tipo de modelo.

Segundo a professora pesquisadora, sua proposta de uma nova ferramenta de avaliação, a auto-avaliação, precisa ser acompanhada de evidência e argumentação para que o aluno seja capaz de conhecer a si próprio. Além disso, apesar de reconhecer e defender a importância da auto-avaliação para a formação de agentes críticos, também reconhece a dificuldade do real uso de tal instrumento, uma vez que tanto a pesquisadora como os alunos estão presos a suas representações do que seria avaliação.

Martins (2005) desenvolveu um estudo que fornece subsídios para a elaboração de um teste de proficiência em inglês destinado aos alunos no final da graduação, professores formados e outros profissionais que utilizem a língua no trabalho.

A pesquisa demonstrou que a maioria dos cursos de Letras formava professores de língua estrangeira de maneira deficitária. Com o objetivo de tentar reverter essa situação, a autora acredita que um exame de proficiência em inglês destinado a esse público possa desencadear mudanças no processo de ensino-aprendizagem a médio prazo e, como consequência, auxiliar na melhor formação dos professores de língua inglesa.

Para tanto, foram analisados três exames para professores de inglês como língua estrangeira utilizados no mercado internacional, o ACE (*The Access Certificate in English Language Teaching*), o CELTA (*Certificate in English Language Teaching to Adults*) e o TKT (*Teaching Knowledge Test*). Além disso, foram levantados dados para se compreender melhor o perfil do professor para atuar no contexto de ensino e aprendizagem brasileiro e quais características que um exame de proficiência para tal profissional e contexto deveria ter.

Os resultados demonstraram que o professor de língua estrangeira no Brasil deve ser um educador com sólida base na área de ensino/aprendizagem de línguas, que possua postura crítica, moral e ética. Quanto ao exame de proficiência para esse profissional, o estudo apontou que nenhum dos exames analisados atende as exigências que o contexto nacional impõe ao professor. O ACE e CELTA são voltados para profissionais que já possuem um exame de proficiência, e visam a capacitação para atuação como professores. O TKT analisa, por meio de um teste de itens isolados, questões teóricas sobre a língua e não avalia a capacidade de uso da língua, o que é essencial, segundo a autora, para o desempenho do professor em sala.

Martins conclui que um exame destinado aos professores necessita de uma combinação de habilidades que representem o uso direto da língua em situações próximas da realidade, contemplando também habilidades pedagógicas. Assim, a autora

acredita que um exame que fosse relevante para a formação profissional do professor poderia ocasionar um efeito retroativo benéfico, provocando reformulações nos cursos de Letras.

Barata (2006) investigou as crenças sobre avaliação presentes nos discursos de quatro professoras de língua inglesa em formação inicial. As participantes relataram suas experiências como alunas-avaliadas e como professoras que avaliavam seus alunos na disciplina de estágio Prática de Ensino de Língua Inglesa. No estudo, a autora investigou como as experiências vividas pelas participantes em avaliações influenciavam suas crenças e também a prática avaliativa em sala de aula.

As metáforas identificadas no discurso das alunas-avaliadas e professoras-avaliadoras foram separadas em dois modelos. O Modelo de Avaliação Experienciado (MAE), que abrange as metáforas que refletem experiências com avaliação, e o Modelo de Avaliação Idealizado (MAI), constituído por metáforas resultantes da reflexão sobre tais experiências.

A análise revelou similaridades nas crenças das participantes tanto como alunas avaliadas e professoras avaliadoras, o que corroborou a idéia da existência de uma relação entre experiências, crenças e ações. Por exemplo, a metáfora da avaliação como “instrumento de auxílio” e “relaxamento”, um momento integrante do processo de ensino e aprendizagem, surgiram nos dois contextos dentro do MAI. Por outro lado, no MAE, metáforas como “medida, julgamento, punição” aparecem em ambos os contextos. De acordo com a autora, tais resultados possibilitam compreender melhor o entendimento dos professores em formação inicial a respeito da avaliação de aprendizagem.

Buscando investigar as práticas avaliativas, Lucena (2006) questionou razões que norteiam as avaliações das professoras e a existência ou não de um modo coletivo

de ação em uma escola pública ligada a uma universidade, que possui como objetivo principal a participação na formação continuada de futuros professores.

Os resultados demonstraram que as professoras têm um padrão coletivo de prática avaliativa, dissonante das diretrizes do colégio, mas condizente com o grupo de professores de Língua Estrangeira, e que tal prática acaba por nortear a seleção de conteúdo e atividades de ensino para que sejam avaliáveis pelas professoras. Outra função da avaliação seria a promoção de controle, atenção e disciplina da sala.

O estudo de Lucena demonstrou indícios de que a avaliação é influenciada pelas experiências pessoais das professoras, que também acreditam que o *status* que a língua inglesa possui dentro da escola pública dificulta o processo avaliativo. Tal dificuldade pode ser influenciada também pela idealização que as participantes da pesquisa possuem em relação à situação de ensino e ao perfil de aluno de língua inglesa, que não condiz com a realidade da escola regular.

Pellison (2007) focalizou as percepções de alunos e professores de um curso de Letras a respeito de uma avaliação de rendimento de inglês e de suas influências na atividade pedagógica. Para tanto, foram utilizados entrevistas, questionários tanto com os professores quanto com os alunos, assim como observações de aulas em várias classes do curso.

Entre os resultados obtidos, a autora aponta para, primeiramente, a existência de convergência entre percepções por parte dos professores e alunos. Apesar de ambos manifestarem em seus discursos acadêmicos uma percepção de avaliação como uma atividade processual, contínua e formativa, na prática dentro do curso, a avaliação estava focada no produto.

Além disso, o tema avaliação não era explorado durante o curso, o que, segundo a autora, não permite que os alunos passem da competência implícita à competência

aplicada. A pesquisa aponta que muito ainda precisa ser discutido sobre avaliação nas disciplinas de Lingüística Aplicada e Prática de Ensino.

Tendo como contexto uma escola de idiomas, Lisboa (2007) analisou as concepções de avaliação, ensino e de aprendizagem que caracterizam a prática dos professores. Nesse estudo, a professora-pesquisadora participa do estudo como aluna de uma classe de inglês e como professora de espanhol que reflete sobre sua própria prática.

Os resultados da investigação demonstraram que, embora os professores participantes declarassem adotar uma abordagem e avaliação comunicativa, a prática dentro da sala de aula indicava problemas sobre o que seria um curso comunicativo e a avaliação era destinada à obtenção de notas e aprovação. Esses dois aspectos eram considerados como grande preocupação de alunos, pais e também dos professores, o que afetava todo o processo de ensino e aprendizagem, apesar dos professores afirmarem utilizar uma avaliação contínua e diagnóstica. Ou seja, a avaliação, mesmo no caso de uma escola de idiomas, não era distinta da cultura de avaliar presente em escolas regulares públicas e privadas.

Especificamente sobre a atuação de seu professor de inglês, foi identificado que sua visão de abordagem comunicativa significava falar, sendo a gramática e vocabulário aspectos da avaliação do professor, demonstrando dessa forma que a sua abordagem era na verdade estruturalista.

Em relação à reflexão da prática da professora pesquisadora, foi identificada também a contradição entre dizer e agir, uma vez que acreditava que a abordagem comunicativa era a mais adequada para desenvolver a capacidade do aluno em utilizar a língua. Entretanto, o seu receio em sistematizar um aspecto gramatical por acreditar que isso seria uma abordagem tradicional acabou por prejudicar os alunos, revelando um

mal entendido conceitual sobre a abordagem comunicativa. Quanto à avaliação, não era contínua na prática como acreditava ser, apesar de ser diagnóstica. Outro aspecto positivo revelado foi a consonância entre objetivos de ensino e avaliação.

Dias (1995) investigou a consonância entre abordagem de ensino e avaliação no ensino de linguagem oral em língua estrangeira em uma sala de aula. O questionamento do estudo era como ocorria a construção da consonância ou não consonância entre abordagem de ensino e avaliação no ensino de linguagem oral em língua estrangeira em contexto universitário, nesse caso declarada comunicativa.

Conforme a autora, a base do ensino e avaliação está sobre dois patamares. O primeiro é formado pela seleção de professores e material didático de acordo com a visão de abordagem comunicativa que se identificam. Já o segundo patamar está na prática pedagógica, pois esta pode ser distinta da abordagem em que foi originada.

A análise de dados demonstrou que tanto a abordagem de ensino declarada comunicativa quanto a avaliação refletiram os pressupostos da teoria comunicativa. Isso ocorreu no primeiro patamar devido à ênfase que tanto os professores como os autores do material didático deram para que o aluno pudesse utilizar a língua na construção do discurso em atividades que envolviam a resolução de problemas com temas relacionados à sua vivência. No patamar da realização, ou seja, em um exame oral, os dados mostraram que aluno e examinador realmente engajaram-se na construção do discurso, e que correções foram oportunidades de aprendizagem. Sendo assim, a avaliação acabou por ser parte do processo sócio-interativo que ocorria em sala.

Esses estudos sobre a relação entre a formação e a prática do professor quanto à avaliação demonstram a influência que visão de linguagem e crenças exercem no ato de avaliar. A reflexão que fazemos para o nosso trabalho é que, além do professor e da escola, o contexto analisado neste estudo abrange agentes avaliadores que não possuem

formação nem prática como professores, no caso o diretor e o profissional de RH. Como consequência, suas crenças sobre avaliação podem estar presentes no processo avaliativo existente na empresa.

Outros estudos em avaliação analisam exames de rendimento ou proficiência utilizados por escolas e universidades (SHADRACK, 2004; COSTA, 2008)

Schadrack (2004) investigou a utilidade de testes escritos elaborados por docentes de um programa extracurricular de inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. No total foram 20 amostras coletadas em todos os níveis do curso e analisadas dentro de cinco das seis qualidades consideradas pelo modelo de utilidade de Bachman e Palmer (1996): confiabilidade, validade de construto, autenticidade, interatividade e praticidade, mas o impacto não foi investigado. Também foram entrevistados professores do curso sobre os critérios na elaboração de testes.

Em relação à confiabilidade, o autor focalizou em sua análise se os componentes dos testes, que variavam de compreensão oral, gramática, vocabulário a produção escrita, foram avaliados de forma uniforme em termos de quantidade e correção. Os resultados mostraram que de vinte, doze testes apresentavam desequilíbrio em relação aos requisitos adotados.

Quanto à validade de construto, foi analisado se o conteúdo e programa do material didático utilizado estavam sendo avaliados. A conclusão foi de que os professores não incluíam deliberadamente dois a três aspectos de gramática ou vocabulário que deveriam ser avaliados.

No aspecto da autenticidade, o estudo consistiu em verificar se as tarefas do teste eram semelhantes às do livro adotado e revelou que, embora no âmbito da gramática e vocabulário o nível de autenticidade tenha se apresentado alto, o mesmo não ocorria na avaliação da produção escrita, numa proporção de cinco dos vinte testes.

A investigação sobre se as tarefas do teste exigiam que o candidato utilizasse mais seu conhecimento de mundo ou suas características pessoais integrou a qualidade de interatividade dentro do modelo de utilidade de Bachman e Palmer. O estudo demonstrou que nove, de vinte testes, possuíam tarefas interativas.

Finalizando, o autor analisou a praticidade sobre dois aspectos: a elaboração do teste e a sua aplicação, e concluiu que somente a questão do tempo de duração do teste pode ser uma variável que pode ser afetada. Como os testes possuem tamanhos distintos e o tempo estipulado é sempre de uma hora e trinta minutos, um teste longo pode comprometer o desempenho do aluno.

Em um contexto de ensino de inglês para crianças, as possíveis conseqüências da utilização de um teste de proficiência internacional no sistema educacional brasileiro foram discutidas por Costa (2008).

O exame em questão, o YLE (Young Learners Exam) da Universidade de Cambridge, segundo a autora, está sendo, cada vez mais, usado por escolas do Ensino Fundamental particulares como forma de demonstrar o progresso no aprendizado de seus alunos. Entretanto, considerando esse contexto, o exame não estaria em consonância com concepções e objetivos estabelecidos para o Ensino Básico. Primeiramente, porque o exame está baseado em uma vertente tradicionalista e a abordagem considerada ideal no estudo para o Ensino Fundamental I seria a sócio-interacionista, que é recomendada pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de LE (Língua Estrangeira). Outra razão seria que os objetivos de ensino e aprendizagem, assim como de avaliação em língua estrangeira para crianças, devem priorizar a formação integral e crítica dos alunos, e o construto do YLE estaria distante desses objetivos.

Os estudos discutidos acima não exploram diretamente o contexto deste trabalho, no caso empresarial, e também não esgotam as pesquisas na área de avaliação no Brasil, que estão crescendo nos últimos anos.

No entanto, apesar de não estarem diretamente relacionados a esta pesquisa, esses estudos demonstram vários aspectos em comum nas investigações em avaliação em língua estrangeira. A existência ou não de consonância entre ensino e avaliação seria um deles. Outro aspecto seria os efeitos que os testes exercem no ensino e aprendizado de candidatos, como revelam os trabalhos em efeito retroativo. Além disso, a prática do professor e sua cultura de avaliar constituem outro fator importante.

Nesta pesquisa, acreditamos que o contexto empresarial exige uma prática distinta da sala de aula em uma escola regular ou de um instituto de idiomas. O professor necessita identificar as reais necessidades de uso imediato da língua pelo aluno em seu cotidiano, de forma que o processo avaliativo represente tais exigências, independente de currículo e programas de ensino pré-estabelecidos, visto que as necessidades aqui são específicas.

Possíveis divergências quanto visões de linguagens entre empresa e professor, assim como a crença de muitos profissionais de que testes de rendimento, geralmente baseados exclusivamente no material didático como forma de avaliação, podem gerar resultados equivocados e afetar a validade de construto dos testes empregados, gerando conseqüências adversas às expectativas da empresa.

A seguir, abordamos alguns conceitos importantes na área de avaliação e, especificamente, para este trabalho.

2.3. Testes de proficiência e rendimento

Enquanto os testes de proficiência buscam avaliar a capacidade de uma pessoa em utilizar a língua em situações futuras, independente da aprendizagem que possa ter ocorrido em um determinado programa de ensino, os testes de rendimento estão relacionados com o passado, visto que o seu objetivo é coletar evidências durante e no final de um curso para identificar progressos no processo de aprendizagem.

Os testes de proficiência são baseados em uma análise de necessidades (*job analysis*) sobre esse uso futuro da língua em determinados contextos como, por exemplo, os meios acadêmico e ocupacional. Especificamente nessa segunda situação, no caso de testes de proficiência em língua estrangeira no ambiente de trabalho, o objetivo é avaliar se um profissional é capaz de executar, em uma outra língua, determinadas atividades exigidas pelo seu cargo.

Entretanto, antes de abordarmos as diversas questões envolvidas nesses testes, é necessário aprofundarmos um pouco mais a discussão sobre proficiência diante das diferentes concepções usadas.

De acordo com Scaramucci (2000), esse termo tem sido utilizado de duas formas: não técnica e técnica. Baseando-se na definição dicionarizada do termo proficiência no *Collins Cobuild*, a autora aponta para a possibilidade de uso do termo em outras áreas além da linguagem, embora seja nessa área o seu uso mais comum. O termo indica conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade.

Na maioria das vezes, as pessoas, ao se referirem à proficiência em segunda língua ou língua estrangeira de uma pessoa, fazem-no através de julgamentos impressionistas, tendo como referência o controle ou comando operacional do falante nativo ideal. Nesse uso, parece haver um ponto de corte entre proficiência e não

proficiência, e todos os níveis abaixo desse estariam enquadrados como não proficientes. Nesse caso, proficiência parece ser vista como um conceito absoluto, ou seja, ou a pessoa é proficiente ou não é proficiente. Esse é o uso que a autora denomina de não técnico.

Entretanto, conforme proposto pela autora, há um uso técnico, em que a proficiência é um conceito relativo que considera a especificidade da situação de uso futuro da língua. Portanto, haveria uma gradação de proficiência, com níveis definidos de acordo com a situação específica para a qual o teste foi proposto.

Scaramucci (2000, p.14) afirma que “em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, dependendo da especificidade da situação de uso da língua. Assim, uma definição mais adequada de proficiência deveria incluir o propósito da situação de uso. Em vez de dizer ‘Ele é proficiente em Inglês’, seria mais apropriado dizer ‘Ele é proficiente em Inglês para viver e estudar na Inglaterra’ (uso mais geral) ou ‘Ele é proficiente em Inglês para trabalhar no Brasil como guia turístico’ (...)”

Neste estudo, portanto, a proficiência é vista como um conceito relativo guiado pelos propósitos de uso da língua, determinados pelo contexto em questão. Dessa maneira, dentro do contexto empresarial, os níveis de proficiência são determinados pelo uso da língua exigido para cada cargo. Por exemplo, uma recepcionista deve ser proficiente em inglês para atender e realizar telefonemas e anotar recados; ao passo que um gerente deve ser proficiente para realizar negociações face a face, leitura de contratos, redação de *e-mails*, entre outras tarefas.

No contexto estudado, um grupo de funcionários faz um curso de inglês subsidiado pela empresa com o objetivo de melhorar suas atuações no dia a dia. Como parte do programa de ensino, os alunos são submetidos regularmente às provas, que são testes de rendimento. Entretanto, um dos nossos questionamentos neste estudo é sobre a relação entre a avaliação do funcionário no curso e a melhoria de seu desempenho

diante das expectativas de sua função dentro da empresa. A dúvida está em se saber se a avaliação realizada como parte do programa de ensino é realmente representativa das habilidades que o funcionário precisa para executar as atividades em inglês exigidas em seu cargo.

Para tanto, seria necessário que, primeiramente, o programa de ensino estabelecido para a empresa fosse baseado em uma análise de necessidades de uso da língua exigido nas atividades realizadas pelos profissionais que participam do curso. Em seguida, o processo avaliativo teria que refletir o uso identificado em tal análise.

Em escolas de idiomas, os testes aplicados durante o curso são sempre de rendimento, visto que o foco principal está relacionado ao conteúdo do programa de ensino de um curso, o que, na maioria das vezes, reflete o conteúdo do livro adotado.

Entretanto, conforme ressalta Hughes (1998), um desempenho aparentemente eficaz em um curso, medido por um teste de rendimento baseado diretamente em tal curso, não implica necessariamente na aquisição de uma determinada proficiência. Isso ocorre até mesmo em cursos que foram elaborados para desenvolver tal proficiência, pois eles podem ter sido mal elaborados ou o conteúdo do curso pode não ter levado em consideração a proficiência que se desejaria alcançar.

Wiseman (1961) ressalta que a abordagem de conteúdo baseado no currículo tende a perpetuar práticas educacionais ineficientes, ao passo que o teste baseado no objetivo é o oposto, visto que avalia aprendizado e ensino em termos dos objetivos do currículo e, portanto, encoraja consciência crítica, bom método e conteúdo funcional.

Hughes critica o modo como a divisão dos conteúdos dos testes de proficiência e de rendimento são determinados.

“Geralmente, dois tipos de procedimentos bem diferentes para a decisão sobre o conteúdo do teste são recomendados: um para os testes de rendimentos e outro para os testes de proficiência. O meu argumento é que os procedimentos deveriam ser essencialmente os mesmos para ambos os testes e, em certas circunstâncias, idênticos”. (HUGHES, 1998, p. 36, tradução nossa)²

A razão para isso, segundo o autor, é que os objetivos do curso também deveriam ser expressos em relação ao que se espera que o aluno seja capaz de realizar no final do curso, refletindo as expectativas levantadas na análise de necessidades do uso da língua.

Esse procedimento tornaria os testes de rendimento mais próximos dos testes de proficiência. Os conteúdos dos testes de rendimento, dessa forma, não seriam desenvolvidos apenas com base nos conteúdos dos livros, mas nos conteúdos determinados por meio de uma análise de necessidades quanto ao uso futuro da língua.

No contexto desta dissertação em particular, observamos que, em geral, as escolas de idiomas contratadas para ministrarem aulas de inglês para os funcionários das empresas, realizam cursos totalmente focados no conhecimento estrutural da língua e, como consequência, aplicam testes de rendimento baseados em tal conteúdo, sem levarem em conta as situações de uso efetivo da língua.

Como consequência, caso o curso oferecido seja focado totalmente na estrutura da língua e suas provas estejam baseadas somente nisso, a avaliação estará distante da necessidade de uso da língua pela empresa.

Por exemplo, um curso centralizado no aspecto gramatical terá uma prova que avalia o aprendizado de tal conteúdo. Caso o aluno obtenha uma nota elevada nesse teste, o resultado demonstrado para a empresa é de que esse profissional está atingindo

² Usually two quite different procedures for deciding test content are recommended: one for achievement tests and one for proficiency tests. It will be my argument that both kinds of test and procedures for deciding content should be the same, and in certain circumstances identical.

com sucesso os objetivos do curso. Além disso, a empresa pressupõe que o profissional esteja mais preparado para assumir atividades que exijam o uso da língua inglesa. Entretanto, se a função do profissional é negociar em inglês pelo telefone, qual será o benefício que o curso estará oferecendo à empresa? Como resultado, a avaliação realizada não mede o que precisa realmente medir.

Dessa forma, defendemos, neste estudo, que os testes de rendimento devem ser baseados nos objetivos de ensino que, por sua vez, não devem ser baseados nos conteúdos dos livros didáticos, mas na análise de necessidades de uso da língua dentro da empresa pelos profissionais que integram o curso. Caso isso ocorra, não haverá discrepâncias entre exames de proficiência e de rendimento em termos de procedimentos de elaboração. Tal medida permite que todos os direcionamentos de processos avaliativos em língua inglesa estejam voltados a um objetivo único.

Além dessa situação, em que cursos e testes utilizados não correspondem às necessidades de uso de língua presentes na realidade, outro aspecto importante em processos avaliativos é a questão da validade dos testes de proficiência adotados. As empresas possuem atitudes diversas, algumas terceirizam a avaliação de seus funcionários a consultorias ou escolas de idioma que, por sua vez, utilizam testes próprios ou testes internacionais como TOEIC (*Test of English for International Communication*). Outras empresas exigem determinados certificados de proficiência, como o FCE (*First Certificate of English*), BEC (*Business English Certificate*), BULATS (*Business Language Testing Service*), entre outros. Há ainda aquelas que não utilizam exames internacionais, mas aplicam seus próprios testes.

Entretanto, independente da opção adotada pela empresa, um ponto a ser questionado é a validade dos testes adotados, ou seja, qual seria a evidência de que tais testes foram validados e, portanto, seus resultados demonstram a capacidade dos

examinandos, no caso os funcionários, em usar a língua nas situações esperadas pela empresa. É essencial que a especificidade do contexto em questão seja considerada na elaboração do teste de proficiência de forma que seus resultados possam ser usados para os propósitos esperados pela empresa.

A controvérsia existe porque muitos testes de proficiência são utilizados para fins diversos daqueles para os quais foram elaborados. Shohamy (1997, 2001) alerta sobre os usos políticos e abusos dos testes e a necessidade da auto-crítica de todos os envolvidos em relação aos modos como os testes são utilizados.

No início da década de 90, essa já era uma preocupação para alguns pesquisadores, como Bachman (1990), o qual afirmava que a consideração mais importante tanto no desenvolvimento de testes quanto nas interpretações de seus resultados é o propósito ou propósitos que os testes devem atender. Isso ocorre pelo fato de que quase todos os testes servem ao sistema educacional ou à sociedade de uma forma geral, ou seja, suas conseqüências não estão isoladas.

É comum vermos divulgações e propagandas em que os certificados de proficiência internacionais são apresentados como forma de garantia de auxílio na obtenção de um emprego, aceite por uma universidade estrangeira ou qualquer outro benefício. Entretanto, originalmente, esses testes podem não ter sido elaborados para tais propósitos, o que acaba por provocar conseqüências não previstas devido ao seu uso inadequado.

Caso um teste venha a ser utilizado para um propósito diferente daquele para qual foi elaborado, a sua validade é ameaçada, visto que um teste pode ser válido para alguns propósitos e não para outros (Henning, 1987). O uso equivocado (*misuse*) de um teste é muito comum e ocorre em contextos diversos. Um exemplo seria a utilização de testes internacionais para objetivos próprios, seja de uma empresa, escola ou

universidade. O *misuse* ocorreria nessa situação se, por acaso, em um processo de seleção profissional de uma empresa do ramo financeiro fosse utilizado o TOEFL (*Test of English as Foreign Language*), que é voltado para propósitos acadêmicos, ou o uso de um teste de proficiência como o TOEIC para candidatos que querem estudar em universidades no exterior.

Por essa razão, cabe àqueles envolvidos na aplicação e interpretação dos resultados de um teste considerar o aspecto do uso para que os seus objetivos estejam alinhados com os objetivos do teste e, conseqüentemente, obtenham análises válidas de desempenho.

2.4. Avaliação de desempenho

No início do capítulo, abordamos questões relacionadas à definição de proficiência, à utilização de testes de proficiência no processo avaliativo em língua inglesa “versus” avaliação de rendimento. Nesta seção, discutimos questões relacionadas à concepção de linguagem que fundamenta essas avaliações e como essa visão é operacionalizada em instrumentos de avaliação, o que nos leva à avaliação de desempenho.

O pressuposto básico da avaliação de desempenho é de que a melhor maneira de avaliar a proficiência de uma pessoa é fazendo com que ela possa demonstrar tal proficiência de forma direta em uma situação semelhante à realidade. Essa visão se contrapõe a uma visão de avaliação de conhecimento, em que a língua é avaliada de forma indireta.

Fazendo uma breve retrospectiva histórica da avaliação de desempenho, verificamos que o seu início foi nos anos 50, quando o Instituto de Serviço Estrangeiro

do governo norte americano desenvolveu a OPI (*Oral Proficiency Interview*), teste para medir a habilidade oral de profissionais para que assumissem postos no exterior.

Nos anos 60, com o aumento do número de estrangeiros em universidades norte americanas e britânicas, houve a necessidade do uso de testes que pudessem avaliar se esses alunos possuíam o nível de proficiência adequado para estudar e morar no exterior.

É importante ressaltar que, embora a avaliação de desempenho tenha demonstrado seus primeiros sinais na década de 50, essa época era marcada por outra fase da história da avaliação, chamada psicométrica-estruturalista. Pressupunha-se que a língua devia ser segmentada em componentes e habilidades, os quais eram testados separadamente, de maneira indireta.

Esses testes consistiam de vários itens direcionados, geralmente, ao conhecimento gramatical ou de vocabulário no formato de múltipla escolha, o que permitia o levantamento de dados estatísticos e “objetividade” na correção dos exames, atendendo a preocupação quanto à confiabilidade. Daí a importância, nessa fase, da confiabilidade nas avaliações.

A língua, nessa visão, era considerada um código integrado por elementos cuja combinação resultava na formação de sentenças. Assim, as avaliações concentravam-se no conhecimento da forma da língua, sendo esse aspecto o suficiente para levar a conclusão de que um candidato era capaz de dominar ou não a língua.

Conforme afirmam Schlatter, Garcez, Scaramucci (2004), é impossível dissociar conceitos de avaliação e de visão de linguagem pela influência mútua que exercem. Desse modo, a visão de linguagem formalista ou estruturalista fundamentou os testes psicométricos-estruturalistas, ao passo que a avaliação de desempenho propôs um novo conceito baseado em outra visão de linguagem.

Segundo os autores, a avaliação de desempenho vem contrapor-se a essa visão estruturalista, pois está fundamentada na crença de que agir no mundo por meio da língua, ou seja, dominá-la é mais do que saber manipular suas formas gramaticais.

Citando Clark (1996), os autores definem avaliação como forma de analisar a capacidade do candidato de agir no mundo pelo uso da linguagem, uma ação conjunta entre participantes que exige a coordenação de ações individuais. Assim, simplesmente manipular formas gramaticais não daria conta desse conceito de avaliação.

Prosseguindo na discussão dessa concepção, os autores citam Hamayan (1995), que aborda a necessidade de se considerar a inter-relação de vários aspectos presentes em uma avaliação, tais como fonologia, gramática, vocabulário entre outros, com regras de uso e de habilidades. O autor acrescenta ainda os contextos sociais, acadêmicos e físicos dos alunos, além de aspectos da vida pessoal, profissional e acadêmica do aluno pela influência que exercem no desenvolvimento de sua proficiência.

Entretanto, conforme reconhecem Schlatter, Garcez, Scaramucci, essa nova visão de linguagem impõe muitos desafios.

“A operacionalização dessa nova visão de linguagem e, conseqüentemente, de proficiência, ou do que seja dominá-la, embora simples à primeira vista, tem oferecido muitos desafios não apenas para professores que tiveram uma formação formalista, mas, principalmente, para pesquisadores e elaboradores de instrumentos de avaliação. Morrow (1983) denomina essa fase da avaliação em que a preocupação é com o desenvolvimento de testes de desempenho de ‘Terra Prometida’ (Promised Land). (...) Passados quase 20 anos, entretanto, pode-se observar que, embora haja um entendimento maior de muitas questões, ainda persistem controvérsias e dúvidas sobre a necessidade de verificação empírica desse construto”. (SCHLATTER, GARCEZ, SCARAMUCCI, 2004, p. 368)

Dessa forma, é possível perceber que a nova visão de linguagem em que se baseia a avaliação de desempenho, é bem distinta da visão formalista em que se

fundamenta a avaliação psicométrico-estruturalista, que busca analisar o conhecimento da língua, também chamada de avaliação tradicional.

Para contrastar ambas avaliações, McNamara (1996) desenvolveu um esquema, adaptado de Kenyon (1992), aqui traduzido por Schlatter, Garcez, Scaramucci (2004).

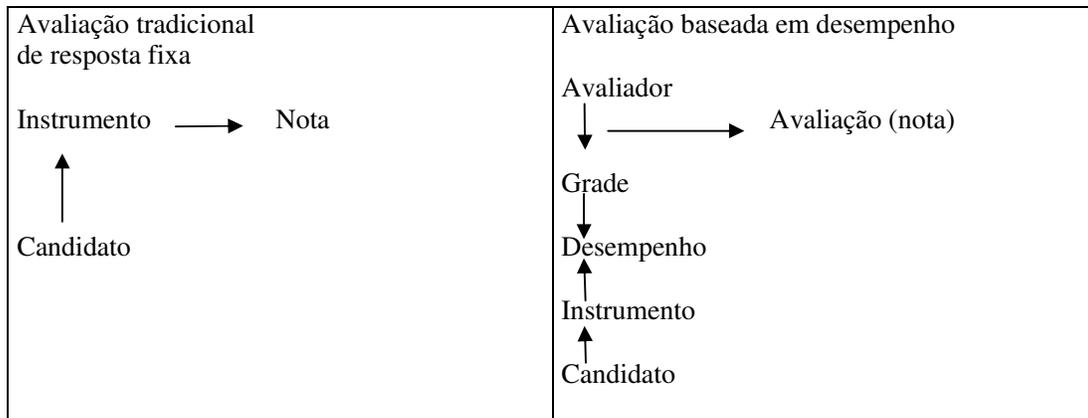


Figura 1 – As características da avaliação de desempenho

Fonte: Schlatter, Garcez, Scaramucci (2004)

Primeiramente, McNamara aponta dois fatores que diferenciam a avaliação de desempenho da avaliação tradicional. O primeiro é que na avaliação de desempenho, o candidato deve realmente desempenhar uma atividade pela qual será analisado. O segundo fator é que há um processo de análise desse desempenho. Além disso, geralmente, há um instrumento pelo qual o desempenho é produzido.

McNamara (1996) descreve duas tradições dentro da avaliação de desempenho de segunda língua: o *work sample* e a tradição cognitiva e psicolinguística, sendo que a primeira reflete a situação estudada nesta pesquisa, ou seja, a avaliação em processos seletivos para fins profissionais. A outra, mais teoricamente focada, considera o desempenho em segunda língua uma realização cognitiva complexa que envolve a

integração de vários processos psicolinguísticos, buscando, portanto, revelar os conhecimentos linguísticos subjacentes ao desempenho.

A amostra de trabalho (*work sample*) seria a abordagem que é normalmente utilizada em avaliações para propósitos acadêmicos e ocupacionais, sendo a sua característica principal a representação mais ou menos realista das tarefas mais relevantes que existem no ambiente que está sendo testado.

Para o autor, é importante que se ressalte a distinção entre o critério e o teste na amostra de trabalho (*work sample*). O critério está relacionado ao comportamento comunicativo relevante dentro da situação que está sendo analisada, isto é, uma série de desempenhos subseqüentes ao teste, enquanto que o teste é a série de simulações, representações ou amostras do critério.

Na figura abaixo, McNamara (2000) mostra a distinção entre teste e critério em testes baseados em desempenho.

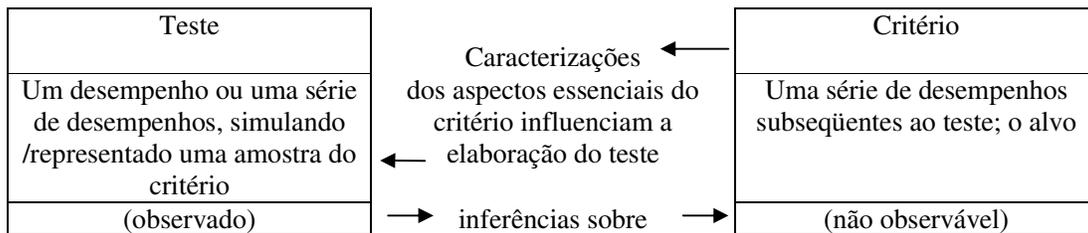


Figura 2 - Teste e critério

Fonte: McNamara, 2000, p.9, tradução nossa

Portanto, pelo fato de o critério ser algo impossível de ser observado, o teste é a forma utilizada para fazermos inferências sobre esse critério. A razão de se fazer um teste o mais próximo possível ao critério é que isso tornará as inferências mais diretas também. Mas, podemos, ainda, concluir que um teste nunca é totalmente direto.

McNamara (1996, p.11, tradução nossa) afirma que “por um lado, os testes de desempenho são caracterizados pela relação entre a tarefa do teste e a realidade: a relação é próxima, ‘direta’ e as tarefas são ‘autênticas’. Por outro lado, teste e realidade devem ser diferenciadas e, dessa maneira, a relação entre eles é uma questão interessante. Fitzpatrick e Morrison (1971) consideram dois aspectos dessa relação: (1) o grau de realidade da simulação e (2) a relevância do desempenho na simulação para o desempenho na situação do critério (de não teste). Dessa forma, a vida real tem um papel duplo na avaliação de desempenho: como um ponto de referência para a qualidade da simulação, e como terreno para o comportamento do critério para o qual o teste de desempenho é relevante”.³

Em uma avaliação de desempenho, o que interessa é coletar evidências que possam demonstrar o potencial que o candidato possui para desempenhar futuramente a situação do critério, assim como identificar aspectos subjacentes ao desempenho em si.

2.5. Validade

Os processos avaliativos têm como objetivo coletar evidências que servirão de base para tomadas de decisões. Portanto, é fundamental que tais evidências sejam válidas. Por essa razão, a validade é considerada um dos aspectos mais importantes de um exame.

Sendo a validade um dos principais aspectos da avaliação, este trabalho pretende analisar esse aspecto nos testes utilizados pela empresa investigada. O objetivo é identificar se os instrumentos de avaliação adotados tanto pela empresa como pela escola que ministra o curso de inglês para os funcionários podem gerar interpretações que possam ser utilizadas para os propósitos de uso da língua necessários dentro da empresa.

³ On the one hand, performance tests are characterized by the relationship of test task to reality: the relationship is close, ‘direct’; the tasks are ‘authentic’. On the other hand, test and reality are to be distinguished, and thus the relationship between them is a matter of interest. Fitzpatrick and Morrison consider two aspects of this relationship: 1) the degree of reality of the simulation and 2) the relevance of the performance in the simulation to performance in the criterion (non test) situation. Real life thus has a double role in performance assessment: as a touchstone for the quality of the simulation, and as the realm of the criterion behaviour to which the test performance is relevant.

Há várias décadas, em seu volume clássico, *Language Testing*, Lado (1961) definiu validade com uma pergunta: “o teste mede o que ele deveria medir?” Se a resposta fosse sim, ele seria válido. Portanto, se a resposta fosse negativa, o teste seria, conseqüentemente, não válido, o que demonstra que, para Lado, a validade era um atributo de tudo ou nada, e pertencia ao teste.

Durante toda a década de 80, a validade era, portanto, vista como uma qualidade do teste, freqüentemente relacionada à confiabilidade, já que, para um teste ser válido, ele precisava avaliar com precisão⁴, predominando a mesma visão de Lado.

Entretanto, Scaramucci (2009), citando Chapelle (1999), ressalta que pesquisas nas décadas seguintes demonstraram a complexidade do conceito que, na década de 90, sofreu uma profunda reformulação, conseqüência das contribuições de vários teóricos dos anos 80 que resultaram em três eventos principais.

Segundo a autora, o primeiro evento ocorreu em 1985 quando o código oficial de prática profissional nos Estados Unidos, o AERA/APA/NCME (*American Educational Research Association/American Psychological Association/National Council on Measurement in Education Standards for Educational and Psychological Testing*) substituiu a definição antiga de três validades por uma visão unificada que retrata a validade de construto como a central. Já o segundo foi o início dos questionamentos da base filosófica do processo de validação tradicional que prosseguiram até a década seguinte com os trabalhos de Cherryholmes (1988), Moss (1992) e Wiggins (1993).

O último evento ocorreu com a publicação do artigo seminal de Messick (1989), na terceira edição do *Handbook of Educational Measurement*, em que o autor enfatizou

⁴ Por outro lado, é possível que um teste seja confiável, mas não necessariamente válido. Isso pode ocorrer, pois um teste pode possuir um processo de correção adequado, mas não medir aquilo a que se propõe avaliar.

os dois pontos acima e articulou a definição de validade, incorporando, além da validade de construto, as consequências dos testes, como as preocupações quanto ao efeito retroativo e a ética.

Scaramucci (2009) ainda discute muitos tipos de validade consideradas por vários autores. Henning (1987) salientou cinco tipos de validade: de conteúdo, de construto, de critério, que dividiu em concomitância e preditiva, e de resposta.

Já Alderson, Clapham, Wall (1995) consideraram cinco tipos de validade: de face, de conteúdo, preditiva, concomitância e de construto, mas os incluíram dentro de três tipos principais: interna, externa e de construto. Para avaliar a validade interna de um teste, os autores classificaram três modos distintos: a validade de face, de conteúdo e de resposta. Em relação à validade externa, as formas mais comuns apontadas pelos autores são a validade de concomitância e preditiva.

Considerada por Alderson, Clapham, Wall como a mais complexa de todas, a validade de construto pode ser obtida por meio de diferentes formas. A primeira seria por meio da comparação com a teoria subjacente ao teste; a segunda por correlações internas; seguida pelas comparações com dados sobre a vida do estudante e suas características psicológicas. Há também uma forma complexa de validação de construto citada pelo autor, mas não discutida, que envolveria a análise de multitraço e multimétodo e validação convergente-divergente. Finalizando, os autores trazem a análise fatorial como outra maneira de validação de construto.

Nos anos 90, Bachman (1990) introduziu validade como um conceito unitário relacionado à interpretação do teste e seu uso dentro da área de avaliação em contexto da linguagem. Seu estudo foi fundamentado no AERA/APA/NCME Standards (1995) e no artigo de Messick (1989), sendo ambos os trabalhos da área de educação.

O autor ressaltou que as inferências baseadas nos resultados dos testes e seus usos são objeto da validação. Dessa forma, o conceito de validade de construto passou a ter uma abrangência ampla, como um guarda-chuva, englobando a validação de conteúdo e de correlação, assim como as conseqüências do uso do teste.

Dessa forma, para melhor demonstrar as mudanças pelas quais o conceito de validade passou, que acabamos de abordar, utilizaremos a tabela comparativa citada por Scaramucci (2009) e elaborada por Chapelle (1999), que contrasta as concepções de validade do passado e a atual.

PASSADO	ATUAL
Considerada uma característica de um teste: o grau no qual um teste mede aquilo que pretende medir.	Validade é um argumento relativo à interpretação e uso: o grau em que as interpretações e usos de um teste podem ser justificados.
Confiabilidade era vista como distinta e uma condição necessária para a validade.	Confiabilidade pode ser vista como um tipo de evidência de validade.
Validade era freqüentemente estabelecida através de correlações de um teste com outros testes.	Validade é argumentada com base no número de tipos de justificativas e evidências, incluindo as conseqüências da avaliação.
Validade de construto era vista como um dos três tipos de validade. (conteúdo, relacionada a critério e de construto)	Validade é um conceito unitário, em que a validade de construto ocupa uma posição central: validade de conteúdo e relativa a critério podem ser usadas como evidência sobre validade de construto)
O estabelecimento da validade era uma tarefa de responsabilidade de pesquisadores da avaliação, responsáveis pelo desenvolvimento de testes de grande escala e de alta relevância.	A justificativa de validade de um teste é responsabilidade de todos os usuários de um teste.

Tabela 1 – Concepções tradicional e contemporânea de validade

Fonte: Scaramucci (2009), p. 33

2.6. Avaliação para fins específicos

Como dissemos anteriormente, a necessidade de utilização de testes de proficiência em inglês pelas empresas na avaliação de seus funcionários ou candidatos a emprego já é um consenso. Entretanto, não podemos dizer o mesmo em relação à escolha dos testes.

Neste estudo, argumentamos a favor da importância de testes para fins específicos e, para tanto, baseamo-nos nas duas razões principais levantadas por Douglas (2000). A primeira é de que desempenhos lingüísticos variam conforme o contexto e as tarefas do teste. Por isso, o material em que o teste está baseado deve envolver os candidatos em tarefas nas quais sua proficiência e o conhecimento da área interajam com o conteúdo do teste de modo similar à situação de uso almejado da língua.

A segunda razão estaria relacionada ao fato de que a linguagem técnica, seja ela utilizada nas áreas acadêmica, profissional ou vocacional, possui características específicas que as pessoas que atuam em tais campos devem dominar, visto que isso possibilita a comunicação mais precisa sobre as suas áreas de atuação.

No final da década de 70, Jones (1979) já discutia a necessidade de testes para fins específicos, particularmente em contextos profissionais:

“Há uma demanda crescente por testes que forneçam informações futuras sobre como será o desempenho de um candidato em uma determinada situação(...) é impossível para um teste de língua prever a proficiência de um indivíduo em uma determinada tarefa, a não ser que esse mesmo teste contenha amostras similares a essa mesma tarefa”. (JONES, 1979, p.51, tradução nossa)⁵

⁵ There is an increasing demand for language tests to provide predictive information about how well a candidate will perform in a given situation (...) it is impossible for a language test to predict task-oriented proficiency unless it includes or approximates actual samples of the tasks.

Jones (1985) ainda discute os vários contextos de trabalho nos quais os testes de desempenho em segunda língua podem parecer necessários, por exemplo, ensinar, trabalhar como comissário de bordo, exercer a medicina etc.

Por outro lado, os testes para propósitos específicos têm recebido várias críticas, entre as quais a dificuldade de se definir o que distinguiria língua para uso geral da língua para propósitos específicos.

A discussão sobre a categorização do inglês para negócios dentro da área de inglês para propósitos específicos, ESP (*English for Specific Purpose*), já foi abordada por vários autores devido à sua complexidade.

De acordo com Johnson (1993), o inglês para negócios não se enquadra exatamente em nenhuma das categorizações geralmente aceitas de inglês para propósitos específicos. Para tanto, a autora cita a divisão que Munby (1978) realizou do ESP: inglês para propósitos ocupacionais, em que os participantes precisam da língua para suas responsabilidades profissionais, e o inglês para propósitos acadêmicos, em que a língua é necessária para que o participante prossiga seus estudos.

Para o autor, a dificuldade está no fato do inglês para negócios poder ser aplicado em algumas situações do inglês para propósitos ocupacionais, principalmente na fase em que o profissional é iniciante e está aprendendo o serviço, mas não em outras em que as áreas são bem definidas como, por exemplo, para controladores aéreos. Nesse caso, o inglês que um controlador aéreo teria que dominar seria classificado como inglês para propósitos ocupacionais, pois a sua área de atuação está bem especificada.

Dessa forma, o inglês para negócios acaba sendo uma área mais ampla do que as variedades do inglês para propósitos específicos, pois é ensinado para diversos propósitos.

Entretanto, autores como Pickett (1986) e Ellis, Johnson (1993) reconhecem o inglês para negócios como inglês para propósitos específicos, mas ressaltam que o inglês para negócios está bem mais próximo da língua do dia a dia das pessoas do que outras áreas do inglês para propósitos específicos.

Diante disso, torna-se claro que caracterizar o inglês para negócios é uma tarefa complexa, mas é possível identificar alguns aspectos que o diferenciam do inglês geral.

Primeiramente, o inglês para negócios possui características de estilo e registro que o tornam distintos do inglês geral, mas a amplitude da área em que é utilizado gera uma variação no uso da língua, assim como nas necessidades de aprendizado da língua, entre profissionais de diferentes áreas em indústria e comércio, apontam Ellis e Johnson (1993). Assim, gerentes sênior, por exemplo, serão diferentes de gerentes júnior, a equipe de marketing será distinta da equipe de produção e assim por diante. Isso ocorre porque, apesar de todos eles precisarem estudar inglês para negócios, haverá uma variação no uso da língua determinada pelas diferenças nas necessidades de uso de cada cargo.

Para Pickett (1986) é possível afirmar que existe um registro específico para o inglês para negócios. Segundo o autor, o registro é definido pelo assunto, e o inglês para negócios abrange no mínimo dois assuntos: técnico, ligado a um tipo específico de negócios, e o geral, comum a todos os tipos de negócios.

Pickett prossegue ressaltando que outro aspecto do registro seria a seleção dos termos pelo usuário da língua para comunicar significados com conteúdos específicos. Entretanto, embora o autor defenda a existência do registro de inglês para negócios, não limita o inglês para negócios ao registro.

“Na medida que o registro é definido pela situação, nós podemos também falar sobre um ‘registro de negócios’ desde que há certas situações peculiares a certos negócios que modelam a linguagem usadas nelas. (...) É precisamente todo o ato de comunicação, incluindo o registro, mas também muito mais, que um aluno de negócios de sucesso deve ser treinado a desempenhar”. (PICKET, 1986, p. 202, tradução nossa)⁶

Concluindo, portanto, para o autor, há uma linguagem de negócios geral, que tem uma posição neutra entre os vários ramos de atuação em que as empresas podem estar situadas. Ou seja, há termos que são utilizados em qualquer tipo de empresa, independente da área. Como exemplos, Picket cita termos como *order*, *invest*, *invoice*, *turnover*.

Outro aspecto levantado pelo autor é quanto à preferência pela utilização de alguns termos em detrimento de outros, embora eles não sejam específicos de negócios. Em determinadas situações de negócios ou em textos o termo *purchase* é utilizado ao invés de *buy* e *overdue* ao invés de *late*.

Neste estudo acreditamos que a linguagem utilizada dentro da empresa é o inglês para negócios, levando em consideração a complexidade em determinar os seus limites de separação do inglês geral, e também do inglês para fins ocupacionais, visto que estão entrelaçados dentro do contexto estudado.

Um exemplo disso seria a atuação de um profissional na área de robótica da empresa. Conforme abordado por Picket (1986), há momentos em que é necessário que esse profissional utilize a linguagem para negócios geral, que não é característica específica de um ramo de atuação, como a solicitação de autorização para a aquisição de

⁶ Insofar as register is defined by situation, we might also speak of a “business register” since there are certain situations peculiar to business which shape the language used in them.... It’s precisely the whole communicative act, including register but also much more, that the successful business student must be trained to perform.

uma determinada matéria prima, por exemplo. Como já dito, a palavra *purchase*, ou *place an order* devem ser utilizadas.

Por outro lado, quando for realizar uma apresentação sobre o funcionamento de um robô, a linguagem para negócios será técnica, visto que suas características não são compartilhadas com empresas de outras áreas, nem mesmo com outros departamentos da própria empresa. Termos técnicos tais como *wired electroerosion*, *plain grinding machines* devem surgir.

Conforme Vian Júnior (1999), o profissional de empresas, atualmente, tem necessidades cada vez mais específicas, que exigem o desempenho de atividades que já realizava na língua materna, como atender telefone, participar de reuniões, fazer apresentações, mas em inglês. Assim, o ensino passou a focar em tais habilidades, ou habilidades de desempenho (*performance skills*), exigidas no cotidiano do profissional.

O autor aponta uma nova área dentro do inglês para negócios, o ensino de inglês para fins específicos de negócios (*ESBP – English for Specific Business Purposes*). Inicialmente, as características seriam as mesmas do inglês para negócios, mas a diferença está na questão das competências. No caso do inglês para fins específicos de negócios, a competência sociolingüística é bem mais importante do que a preocupação com a competência gramatical que, de acordo com o autor, é típica do inglês para fins gerais de negócios.

Segundo Vian Jr, outra questão dentro dessa nova área é a preocupação com os gêneros de discurso, que reflete a tendência de ir de encontro com as necessidades que os profissionais possuem de utilizar gêneros específicos conforme a situação.

Portanto, o inglês exigido para a atuação de profissionais dentro do contexto empresarial possui aspectos relativos a vocabulário, registro, gêneros e competências distintos do inglês geral.

Como consequência, devemos considerar que, além da complexidade na definição da linguagem, é essencial que o processo avaliativo no contexto empresarial considere as diversas situações de uso da língua pelo profissional.

No Brasil, muitas empresas, na tentativa de avaliar a proficiência em inglês desses profissionais, estão optando por exames internacionais, principalmente o TOEIC, que é comercializado como um teste de proficiência específico do meio empresarial, embora haja muitos questionamentos por parte de pesquisadores em relação a sua adequação às reais exigências que o mercado profissional faz e à visão de linguagem que o fundamenta, vista como extrapolada, pois focaliza somente o conhecimento estrutural da língua.

Introduzido no mercado em 1979 pelo Serviço de Avaliação Educacional (*Educational Testing Service –ETS*), o TOEIC foi originariamente desenvolvido para atender ao mercado japonês. Desenvolvido na fase da avaliação conhecida como psicométrica-estruturalista, o teste avalia compreensão oral e compreensão escrita por meio de questões de múltipla-escolha, no total de 200 itens, ou seja, 100 para cada habilidade.

Segundo Sullivan (2006), apesar do seu enorme sucesso em termos comerciais, o TOEIC é um dos poucos remanescentes de testes internacionais de língua em formato de múltipla escolha. O autor acredita que o teste é muito criticado pela falha de seus criadores em corresponder às perspectivas teóricas de competência linguística e mudanças no processo de ensino que já estavam influenciando a área de avaliação em meados dos anos 70. Naquela época, conforme Sullivan, outros testes desenvolvidos especificamente no Reino Unido já começavam a refletir um modelo mais comunicativo, influenciados por teóricos como Canale and Swain (1980), Hymes (1972) e Munby (1978). Entre eles estava o CEFLS (*Certificate in English as a Foreign*

Language for Secretaries) que, depois de algum tempo, tornou-se o CEIBT (*Certificate in English for International Business and Trade*).

Douglas (2000) também crítica o teste pela descontextualização e pouca autenticidade de suas tarefas:

“(....) sem dúvida de alta confiabilidade, mas extremamente limitado nas inferências que poderão ser feitas sobre conhecimento da língua. O TOEIC tenta focar em aspectos descontextualizados do conhecimento lingüístico apesar de sua aparência comercial e empresarial”. (DOUGLAS, 2000, p.236, tradução nossa)⁷

Conforme identificado pelo autor, o exame analisa o conhecimento da língua, não a capacidade do candidato de usá-la em determinadas situações do mundo dos negócios.

Diante disso, podemos dizer que o TOEIC reflete uma visão estruturalista de linguagem, avalia indiretamente as habilidades e não seria uma boa opção para um teste em ambiente empresarial.

Neste estudo, como já dissemos, ressaltamos a importância dos testes de desempenho por estarem fundamentados na visão de uso, ao invés de conhecimento da linguagem, como defende o TOEIC. Além disso, acreditamos que, para medir a capacidade de um candidato em relação ao uso da língua inglesa em rotinas de uma empresa, é necessário que o exame apresente tarefas prováveis de serem executadas por um profissional, possibilitando, dessa forma, que a sua competência possa ser avaliada de forma direta.

A revisão de literatura realizada neste trabalho demonstrou quatro aspectos importantes ao nosso estudo. O primeiro é a carência de pesquisas na área de avaliação em contexto empresarial, apesar da relevância do assunto para o mercado de trabalho e

⁷ With no doubt high reliability, but extremely limited in the inferences it will allow about language knowledge. TOEIC attempts to focus on largely decontextualized aspects of language knowledge, in spite of its business and commercial appearance.

para profissionais da área de avaliação e ensino de inglês. O segundo aspecto está relacionado à necessidade de alinhamento entre o conteúdo dos testes de rendimento e de proficiência, sendo que ambos devem ser baseados no objetivo de uso da língua. No contexto desta pesquisa, esse alinhamento é essencial, visto que os dois tipos de testes são utilizados no processo avaliativo da empresa. A importância da avaliação para fins específicos é outro aspecto essencial para este estudo, por acreditarmos que a linguagem utilizada neste contexto seja inglês para negócios. Daí a relevância da avaliação de desempenho, por analisar a capacidade do candidato de usar a língua, contrária a avaliação tradicional que mede o conhecimento da língua. Finalizando, neste estudo, seguimos o conceito moderno de validade de construto como um guarda chuva, abrangendo outros tipos de validade.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Introdução

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados durante o desenvolvimento desta pesquisa e discutimos os resultados obtidos. Para tanto, dividimos o capítulo em quatro partes. Na primeira, fazemos uma breve descrição do contexto estudado, retomando o que foi abordado na seção dedicada à metodologia. Em seguida, analisamos os dados das entrevistas e questionários do estudo, realizado em uma empresa na Grande São Paulo. Na segunda parte, discutimos os instrumentos de avaliação da língua inglesa utilizados pela empresa no processo de seleção de profissionais – entrevista oral e teste escrito. Em seguida, analisamos os testes de rendimentos utilizadas pela escola contratada pela empresa para ministrar o curso de inglês. Na última parte, por meio da triangulação dos dados, cruzando as informações obtidas com a utilização dos diversos instrumentos, discutimos os dados retornando às perguntas de pesquisa deste estudo.

3.2. A empresa e seus integrantes

A empresa é dividida por setores: robótica, mecânica e elétrica, financeiro, exportação/importação, compras e recursos humanos, sendo os dois primeiros, chamados de áreas técnicas, onde estão mais concentrados os profissionais que necessitam da língua inglesa, segundo os dados coletados na entrevista com o diretor

técnico. Em tais locais, técnicos, tecnólogos, engenheiros e gerentes, além dos diretores, desenvolvem projetos de automação utilizando, muitas vezes, tecnologias americanas.

No total, 11 profissionais dos 13 selecionados para este estudo participaram efetivamente da coleta de dados. O critério de seleção dos participantes foi a necessidade de utilização da língua inglesa em suas atividades. Portanto, os funcionários do setor de produção da empresa não integraram esta pesquisa.

3.2.1. A entrevista com o diretor técnico

A entrevista com o diretor técnico revelou, de uma maneira geral, como é conduzida a avaliação em inglês no processo seletivo da empresa e as expectativas de uso da língua dentro da empresa. O roteiro utilizado encontra-se no Apêndice I.

Os dados da entrevista mostram que o processo seletivo ocorre somente para determinados cargos, especificamente gerentes, tecnólogos e técnicos das áreas técnicas da empresa. Isso demonstra que, embora tenha funcionários em outros níveis hierárquicos, dos trabalhadores da linha de produção aos diretores, assim como diversos departamentos, a empresa não necessita que todos utilizem a língua inglesa.

A necessidade é decorrente de uma parceria internacional com uma companhia norte-americana, e aqueles funcionários envolvidos no relacionamento e utilização da tecnologia fornecida por essa companhia precisam da língua inglesa para desempenhar suas atividades diárias, conforme afirma o diretor técnico.

(...) a maioria dos candidatos que eu costumo entrevistar são basicamente gerentes de área na técnica, onde eu atuo e técnicos de campo, são basicamente esses os dois cargos onde normalmente eu atuo como parte de entrevistas. (...) a importância está focada em... nós representarmos uma empresa americana de tecnologia de robótica, e boa parte dos materiais são, são... toda a literatura está em inglês e toda parte de suporte técnico é provida por pessoas na América do Norte, basicamente nos Estados Unidos. (entrevista com o diretor)

Quanto ao tempo utilizado para entrevistar o candidato, o diretor afirmou que leva em média dez minutos. Esse tempo, se comparado aos exames orais de proficiência, está dentro da média de duração. Por exemplo, no CPE (*Cambridge Proficiency English*), o tempo da entrevista oral é de vinte minutos para uma dupla de candidatos e no IELTS (*International English Language Testing System*), o tempo é de 11 a 14 minutos para cada candidato.

Ainda em relação à entrevista oral que o diretor realiza no processo seletivo de funcionários foi possível observar que não existe um procedimento padronizado, fazendo com que a entrevista, para o executivo, seja similar a uma conversa.

Segundo declarações do diretor, não há um roteiro de perguntas nem materiais específicos, tais como elementos provocadores que possam auxiliar na condução da entrevista. Os tópicos abordados podem ser divididos em: experiência prévia no cargo a que o entrevistado está se candidatando, as principais tarefas que desempenhou e os motivos que levaram o candidato a querer mudar de empresa. Ou seja, a entrevista conduzida pelo executivo com os candidatos pode ser considerada semi-estruturada, pois tópicos, ao invés de perguntas, determinam o seu curso (Nunan, 1992).

Os assuntos abordados são considerados não técnicos pelo diretor, visto que a capacidade técnica do candidato é avaliada por meio de um teste escrito em português:

D. Olha, eu não tenho exatamente um roteiro, normalmente quando eu faço a entrevista, eu já apliquei um teste técnico [em português], então na verdade a minha entrevista é mais focada em experiências passadas, em outros empregos, as principais tarefas que eram executadas e qual é o motivo dele estar procurando uma recolocação em outra empresa ou deixando o emprego dele para vir para a nossa empresa.

P. Essa parte técnica que você falou que você cobre é um teste escrito?

D. Exato.

P. Do conhecimento técnico da área que ele vai atuar?

D. Exatamente.

(entrevista com diretor)

À primeira vista, a não utilização de um roteiro e a seleção de assuntos gerais que, rotineiramente, estão em qualquer entrevista de emprego, demonstram que a empresa está mais preocupada em analisar se o candidato é capaz de expressar-se oralmente sobre tópicos gerais, sem foco em aspectos técnicos.

Essa questão revela que a empresa faz uma distinção entre a avaliação da capacidade técnica ou o conhecimento da área do candidato, e avaliação de língua inglesa. Como o candidato já faz um teste técnico em português, a empresa julga não ser mais necessária a abordagem de assuntos técnicos na avaliação em inglês.

Entretanto, os assuntos considerados “não técnicos” pelo diretor – conversar sobre experiências profissionais, tarefas e responsabilidades – envolvem, na realidade, conhecimento técnico. Como consequência, demonstrar esse conhecimento em uma entrevista oral exige capacidade de usar o inglês para negócios. Por exemplo, se considerarmos apenas um aspecto do inglês para negócios, o léxico, já será possível verificar o quanto específicos são os assuntos da entrevista. Se para relatar suas experiências o candidato tiver que descrever como uma máquina é produzida, ele necessitará de um vocabulário técnico, comum na área de atuação da empresa, tais como “milling cutter”, “lathes”, “linear barcorde”, entre outros.

Para se expressar sobre esses assuntos em inglês, considerados não técnicos pelo diretor, o candidato necessita usar, além de léxico técnico, expressões típicas de sua área de atuação, dominar o registro e o ato de comunicação característico do inglês para negócios (Picket, 1986). Dessa forma, os dados mostram um problema entre o critério que, segundo McNamara (2000), está relacionado ao comportamento comunicativo relevante dentro da situação que está sendo analisada, e sua representação na situação de avaliação. Se, para a empresa, o critério envolve apenas o domínio de assuntos não

técnicos, o teste oral não está refletindo tal critério, uma vez que exige que o candidato seja capaz de discutir assuntos técnicos.

Nas perguntas 6 e 7, o diretor elencou os aspectos que considerava mais importantes no momento da avaliação. As opções foram fornecidas com o objetivo de facilitar a escolha para o entrevistado desta pesquisa. Na seleção, o executivo classificou a adequação do vocabulário em primeiro lugar, seguida pelos recursos interacionais e, em terceiro lugar, a pronúncia.

Em relação aos aspectos não lingüísticos no momento da avaliação, tais como gestos, convicção, clareza (focos da pergunta 8), a convicção e a clareza foram apontadas como as principais. O diretor trouxe, como exemplo de falta de convicção, ocasiões em que assistiu apresentações em que o expositor iniciava sua participação pedindo desculpas por não falar bem a língua, dizendo “*Sorry for my English*”.

Eu acho que você tem que estar seguro do que está fazendo, independente dos erros que possam acontecer no decorrer de uma apresentação ou mesmo duma... duma ..duma entrevista, acredito que você pedir desculpa por este tipo de situação já acho que não é.. não se cabe num ..num contexto corporativo, você perde um pouco da credibilidade durante ou a apresentação ou da entrevista. (entrevista com diretor)

Como o diretor declarou *independente dos erros que possam acontecer no decorrer de uma apresentação*, questionamos o que seria considerado um erro tolerável em sua opinião.

Os erros mais comuns que eu vejo entre comunicação dos nossos colaboradores aqui com o pessoal do.. dos Estados Unidos é basicamente o uso de preposições erradas, é... eventualmente algum tempo verbal que não tá bem claro ou talvez fique um pouco em dúvida, mas se o contexto geral do email ou mesmo da conversa... o pessoal lá com um pouco de boa vontade acaba entendendo e aí a coisa acaba fluindo... (entrevista com diretor)

Entretanto, a tolerância quanto aos erros também é diretamente proporcional às expectativas distintas de desempenho na língua que cada cargo possui dentro da

empresa. Dessa maneira, questionado se ele acreditava que o nível a ser atingido pelos candidatos poderia ser considerado alto, o diretor afirmou:

Para as questões técnicas não, até porque é...boa parte dos assuntos técnicos, mesmo com algum erro de inglês, ainda consegue se existir alguma comunicação então...., agora no caso dos gerentes, quando a conversação é mais.. vamos se dizer assim, mais comercial alguma coisa nesse sentido, aí eu acho que o inglês já tem que ser um pouco mais formal, não pode ter tanto erro porque senão também fica um pouco... o nível da conversa, na minha concepção, já cai um pouco. (entrevista com diretor)

Questionado sobre os procedimentos por ele utilizados na aplicação de conceitos nos testes orais, o diretor revelou que utiliza uma grade com os descritores *muito bom*, *bom*, *regular* e *fraco*. Para justificar o que representaria cada nível, ele utilizou a questão 6 do roteiro de nossa entrevista, em que é apresentada uma lista de aspectos sobre a língua inglesa para que fossem selecionados os mais importantes no momento de uma entrevista: pronúncia, adequação do vocabulário, precisão gramatical, recursos interacionais e estratégicos, e fluência.

O descritor *muito bom* seria aplicado àqueles candidatos que apresentassem todos os aspectos considerados importantes pelo diretor: pronúncia, adequação do vocabulário e recursos interacionais. Segundo ele, estaria nesse caso *a pessoa que consegue ao longo da entrevista se postar (sic), se fazer entender e entender as perguntas que são feitas*.

Falhando em um desses itens, o candidato seria classificado como *bom*. No descritor *regular*, dois aspectos estariam ausentes e aqueles candidatos que praticamente não conseguiram ser entrevistados em inglês seriam enquadrados no descritor *fracos*.

É possível que a explicação do diretor sobre a abrangência de cada descritor tenha sido influenciada pelas opções apresentadas no roteiro da entrevista. Além disso, como a condução e avaliação da entrevista são feitas pelo diretor, que não é professor de língua inglesa nem de áreas relacionadas à Linguística Aplicada, a operacionalização de

aspectos como pronúncia, adequação do vocabulário e recursos interacionais é avaliada subjetivamente.

Na pergunta 10 (Se um candidato é excelente para a posição, mas o desempenho no inglês não foi satisfatório), o diretor foi questionado sobre a decisão da empresa em contratar ou não um funcionário que atendesse a todos os requisitos exigidos para o cargo, com exceção da língua inglesa, ou seja, se o candidato tivesse sido reprovado na entrevista oral.

O objetivo dessa questão era compreender o status do inglês na empresa e se essa língua (ou a falta de proficiência nessa língua) funcionava realmente como um *gatekeeper*, ou seja, responsável por “controlar acesso ao emprego”. Essa pergunta trata de aspectos relativos à tomada de decisões, fundamental quando discutimos uso de testes (Bachman, 2000). No contexto desta pesquisa, a decisão seria se o candidato é contratado ou não é contratado, sob quais condições e para qual cargo.

Para o diretor, o resultado do teste depende do nível do funcionário a ser contratado. Para os níveis gerenciais e acima de técnicos, o candidato que não passar na entrevista em inglês não é contratado. Entretanto, para o nível de técnicos, a decisão do diretor é contratá-los, impondo a exigência de que o candidato estude a língua.

Se ele [candidato] tiver um bom... um bom desempenho em toda parte técnica, e.e.. mostrar todos os requisitos necessários para o cargo, porém não tiver inglês, ou não tiver um bom desempenho no inglês, provavelmente a gente vai contratar ele, só que vai exigir que ele estude a língua (...) normalmente, ele vai acabar sendo treinado pela equipe que já fez esse treinamento fora, ele vai ser treinado em português, é só que é o que eu tô falando, provavelmente, como toda a documentação é inglês, se ele não tiver um bom inglês, ele vai acabar não se desenvolvendo, ou seja, ele vai ter o treinamento aqui, porém ele vai parar no tempo, então, se ele não buscar a ...a informação com relação ao inglês, ele vai parar...depende cem por cento de quem estiver do lado dele trabalhando, e nem sempre você vai ter alguém do teu lado pra ser consultado em português ou servir de ..de.. dicionário pra ti, então essa é normalmente a dinâmica que a gente toma aqui. (entrevista com diretor)

Portanto, o inglês como *gatekeeper* no momento da contratação existe nos cargos superiores aos técnicos. Por outro lado, de acordo com as declarações do diretor, a falta de capacidade de uso da língua prejudicará o desempenho profissional dos técnicos. Tendo isso em vista, podemos concluir que, provavelmente, o funcionário acabará sendo dispensado se não procurar estudar inglês e atender às expectativas da empresa com o passar do tempo. Dessa forma, embora não controle o acesso à vaga de emprego, o inglês acaba por determinar a permanência ou não do profissional em sua posição.

Para entender melhor essa situação, perguntamos ao diretor sobre as atividades que devem ser realizadas em inglês nos principais cargos da empresa. As respostas a essa questão são apresentadas no Quadro I abaixo.

QUADRO I – Atividades em inglês X cargos

ATIVIDADES	Diretor	Gerente (Projetos)	Engenheiros, Técnicos (Robótica)	Engenheiros, Técnicos (Mecânica/Elétrica)	Compras/Exportação, Importação
Escrever e ler <i>e-mails</i>	X	X	X	X	X
Ler manuais técnicos	X	X	X	-	-
Conversar ao telefone com pessoas em outros países	X	X	X	-	X
Participar de treinamentos em inglês	X	X	X	X	-
Receber visitantes que falam em inglês	X	X	X	X	-
Participar como ouvinte de <i>conference call</i> , vídeo conferência e reuniões	X	X	X	-	
Participar e dar opiniões em <i>conference call</i> , vídeo conferência e reuniões	X	X	X	-	X
Redigir relatórios	X	X	X	-	-
Outros. Especificar	Viajar, negociar	Viajar, negociar	-	-	-

Tendo em vista as escolhas apresentadas nessa questão, observamos uma divisão definida pelos cargos, mas não necessariamente pela posição hierárquica, ou seja, na estrutura corporativa, um gerente ocupa uma posição mais elevada que um engenheiro

da área de robótica, mas as exigências para ambos os cargos são as mesmas. Teoricamente, todos os engenheiros ocupam uma posição hierárquica semelhante, mas nesse contexto, o cargo de engenheiro na área de mecânica possui um número de atividades a serem realizadas em inglês bem menor do que o engenheiro da área de robótica.

O quadro demonstra que os diretores e gerentes devem ter capacidade de utilizar a língua inglesa em atividades que envolvem todas as habilidades: produção e compreensão oral, produção e compreensão escrita.

Por outro lado, engenheiros e técnicos da área de robótica também devem ser capazes de executar as mesmas atividades, com exceção das negociações e viagens.

Para os profissionais da área de engenharia elétrica e de mecânica, as tarefas resumem-se a escrever e ler *e-mails*, ler manuais técnicos e, esporadicamente, participar de treinamentos e receber visitas de estrangeiros. Nessas posições, as habilidades lingüísticas seriam, primeiramente, a compreensão escrita, tanto de *e-mails* recebidos quanto de manuais técnicos, e a produção escrita.

Portanto, não é exatamente o nível hierárquico que define as exigências quanto ao uso da língua, mas o cargo e área do profissional, conforme o diretor relata.

a área de robótica é a área que nós representamos aqui no Brasil, ou seja, é o nosso contato principal é com os Estados Unidos. Os técnicos da área de elétrica e mecânica trabalham com fornecedores locais...e esses fornecedores locais normalmente têm suporte aqui no Brasil, e o suporte é provido em português, a documentação deve tá em português, então, não que ele não tenha que buscar informação em inglês, mas menos constante do que quando comparado com robótica. (entrevista com diretor)

A participação em treinamentos realizados em inglês não constitui uma atividade freqüente na empresa e, em tais situações, a presença de colegas de trabalho e o conhecimento da área funcionam como elementos facilitadores para os profissionais

desses setores. O mesmo ocorre com as visitas, que sempre são acompanhadas por um diretor ou gerente. Dessa maneira, a produção e compreensão oral para tais cargos não apresentam tanta importância quanto à produção e compreensão escrita.

As atividades dos profissionais que atuam no setor de compras e exportação/importação também estão mais restritas à escrita e leitura de *e-mails* e, esporadicamente, conversas telefônicas. Como não estão envolvidos diretamente com os assuntos técnicos da empresa, os profissionais desses setores são, automaticamente, excluídos de atividades como ler manuais técnicos, participar de treinamentos, receber visitas e redigir relatórios.

Elaborado a partir do Quadro I, a figura abaixo demonstra uma classificação dos cargos que mais exigem o uso da língua inglesa. Em primeiro lugar, estão os diretores, seguidos pelos engenheiros e técnicos da área de robótica. Em terceiro lugar, os engenheiros e técnicos da área de engenharia mecânica e elétrica e, em último lugar, estão profissionais da área de Compras e Exportação e Importação.

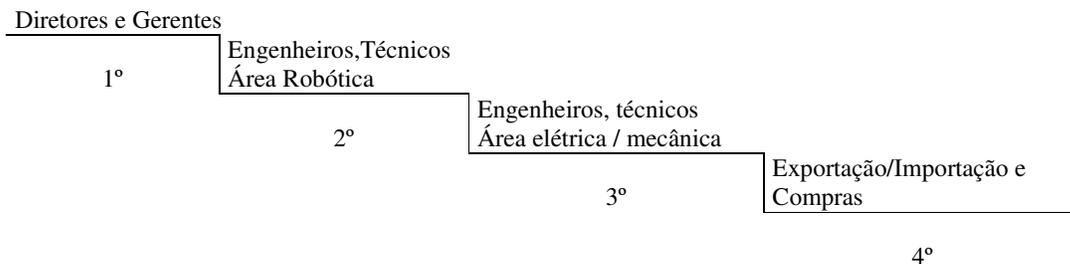


Figura 3 - Classificação dos cargos X uso da língua inglesa

As diferenças em relação às exigências no uso da língua inglesa, dependendo do cargo, ilustram a discussão conduzida anteriormente sobre o conceito de proficiência não ser um conceito absoluto, mas relativo, em que há níveis distintos.

Essa diversidade de exigência do inglês dependendo do cargo faz com que a empresa tenha que definir níveis de proficiência de acordo com a especificidade e o propósito da situação de uso da língua (Scaramucci, 2000). Um candidato a técnico na área de engenharia mecânica deveria ser capaz de redigir e ler *e-mails*, ler manuais técnicos, participar de treinamentos e receber visitas. Já o profissional da área de exportação/importação deveria ser capaz de escrever e ler *e-mails*, conversar por telefone ou face a face e participar de reuniões.

3.2.2. Questionário para a área de Recursos Humanos

A área de Recursos Humanos é responsável pela coordenação e controle dos benefícios fornecidos aos funcionários, entre eles, o curso de inglês, subsidiado em 70% de seu valor. O objetivo principal do questionário aplicado ao responsável dessa área foi identificar as intenções da empresa ao oferecer tal curso e como o acompanhamento do desenvolvimento dos funcionários nas aulas é realizado (Apêndice II).

Na primeira pergunta do questionário (Qual é o objetivo da empresa ao subsidiar o curso de inglês aos seus funcionários?), o responsável pelo RH revela os mesmos motivos apontados pelo diretor, *a busca de uma melhor performance de trabalho em relação a um parceiro localizado nos Estados Unidos*.

Em resposta à segunda questão, que focaliza a definição de quem pode participar do curso, a entrevistada esclareceu que qualquer funcionário pode freqüentar as aulas, desde que tenha no mínimo um ano de registro como funcionário da empresa.

A responsável pelo setor afirmou, ainda, que o acompanhamento da empresa sobre o desempenho dos funcionários no curso é feito através de um relatório em que consta o conceito e a freqüência do aluno, o qual é enviado mensalmente pelo professor /escola. Os conceitos variam entre *muito bom, bom e regular*, mas não eram

especificados os critérios definidos desses níveis, além de serem diferentes da grade utilizada pelo diretor na entrevista oral de candidatos a emprego na empresa, que incluía também o descritor *fraco*. No mês em que testes eram aplicados, o relatório trazia as notas, que variavam de zero a dez. No entanto, assim como nos conceitos, não eram fornecidas explicações sobre o que as notas significavam em termos de capacidade de uso da língua. Caso o funcionário não consiga ser promovido a outro nível no curso, atingindo a média 6, o benefício é retirado pela empresa. Além disso, não há limite de tempo para que o funcionário receba o benefício.

Esses dados mostram que, em termos de objetivo de uso da língua, tanto diretor técnico e Recursos Humanos parecem concordar, pois ambos declararam que a comunicação com a empresa americana é a principal razão do uso do inglês. Entretanto, nenhum deles mostrou preocupação em relação ao conteúdo, material e objetivos do curso de inglês subsidiado pela empresa. Uma análise desses aspectos poderia revelar se a proposta de ensino da escola está de acordo com os objetivos almejados pela empresa. Por isso, a escola acaba utilizando um material didático de inglês geral que pouco reflete as possíveis situações de uso da língua na comunicação entre os profissionais da empresa e o parceiro americano.

Além disso, o relatório de aproveitamento apresentado mensalmente pela escola não fornece informações que seriam essenciais sobre o desempenho dos funcionários. Os conceitos *muito bom*, *bom* e *regular* não são acompanhados de descritores e critérios, não especificando o que cada um significa, assim como no caso das notas das provas. O relatório deveria fornecer informações sobre o desempenho dos alunos nas habilidades mais exigidas em suas atividades diárias.

Portanto, a origem do problema está na ausência de uma análise de necessidades que deveria ser realizada pela escola e exigida pela empresa, para que o curso pudesse

ser planejado para atender às expectativas de uso da língua dos profissionais. Dessa forma, o relatório poderia funcionar como uma forma de acompanhamento do desenvolvimento das habilidades lingüísticas esperadas pela empresa. No entanto, como não há essa análise de necessidades, conseqüentemente inexistente uma abordagem de ensino de inglês para fins específicos adequada para a empresa, o que resulta em um processo avaliativo em descompasso com as expectativas de uso da língua no contexto.

3.2.3. Questionário para os funcionários

A coleta de dados dos funcionários foi feita por meio de um questionário, que encontra-se no Apêndice III, distribuído pelo Departamento de Recursos Humanos. No total, 11 dos 13 profissionais envolvidos retornaram o questionário respondido. Todos os funcionários que, mesmo de maneira mínima, tinham algum contato com a língua inglesa em suas atividades participaram da coleta.

Apresentaremos os dados obtidos separando as áreas técnicas das demais com o objetivo de contrastar necessidades de uso da língua dentro da empresa. Iniciaremos com as áreas técnicas, que envolvem os cargos de técnicos, tecnólogos e engenheiros. A área de vendas nessa empresa pode ser considerada técnica, diante do conhecimento necessário do produto e tecnologia para que a comercialização seja feita, e pelo contato com clientes, que pode ser feito em inglês.

Por meio das três perguntas, números 3, 4 e 5, pretendíamos analisar, respectivamente, as situações em que os funcionários utilizam a língua inglesa, os assuntos tratados e a frequência de uso da língua.

Os quadros abaixo mostram as respostas a cada uma das questões.

Quadro II – Atividades mais realizadas em inglês de acordo com cargos

(questionário distribuído aos funcionários)

Área Técnica	Cargo	Escrever/ler emails	Ler manuais	Receber visitas	Participar treinamentos	Conversar telefone
Visão/Robótica	Tecnólogo	2°	1°	3°	4°	6°
Visão/Robótica	Engenheiro	2°	1°	4°	5°	3°
Visão/Robótica	Técnico/mecânica	2°	1°	-	-	-
Visão/Robótica	Técnico/elétrica	2°	1°	-	-	-
Vendas	Engenheiro	2°	1°	3°	4°	5°
Vendas	Técnico	2°	1°	4°	3°	5°

Área Técnica	Cargo	Escrever ler cartas	Participação ouvinte <i>conf.call</i>	Participação ativa <i>conf.call</i>	Ministrar Cursos	Redigir relatórios
Visão/Robótica	Tecnólogo	7°	8°	9°	10°	5°
Visão/Robótica	Engenheiro	10°	8°	7°	9°	6°
Visão/Robótica	Técnico MEC.	-	-	-	-	-
Visão/Robótica	Técnico elet.	-	-	-	-	-
Vendas	Engenheiro	9°	6°	8°	10°	7°
Vendas	Técnico	6°	7°	8°	10°	9°

Quadro III– Assuntos tratados em língua inglesa pelas áreas técnicas

Cargos	1° Assunto	2° Assunto	3° Assunto	4° Assunto
Tecnólogo (Visão/Rob.)	Solicitação informações	Fornecimento Informações	Aquisição/pagamento Produtos	Apresentação empresa/produtos
Engenheiro (Visão/Rob.)	Solicitação informações	Fornecimento informações	Aquisição/pagamento Produtos	Apresentação empresa/produtos
Técnico MEC. (Visão/Rob.)	Solicitação informações	Fornecimento informações	Apresentação empresa/produtos	-
Técnico elet. (Visão/Rob.)	Solicitação informações	Fornecimento informações	-	-
Técnico (Vendas)	Solicitação Informações	Fornecimento informações	Agendamento compromissos	Aquisição/pagamento produtos
Engenheiro (Vendas)	Apresentação empresa/produtos	Fornecimento informações	Solicitação informações	Aquisição/pagamento produtos

Quadro IV – Frequência de utilização da língua inglesa nas áreas técnicas

Área	Cargo	Atividade	Frequência
Visão/Rob.	Técnico/elétrica	Leitura manual	Diariamente
		Redação emails	Menos que uma vez por semana
Visão/Rob.	Técnico/mecânica	Leitura manual	Diariamente
		Redação emails	Menos que uma vez por semana
Visão/Rob.	Tecnólogo	Redação <i>e-mails</i> Leitura manuais	Três a quatro vezes por semana
Visão/Rob.	Engenheiro	Redação <i>e-mails</i> Leitura manuais	Três a quatro vezes por semana
Vendas	Engenheiro	Redação emails Leitura manuais	Duas a uma vez por semana
Vendas	Técnico	Redação emails Receber visitas	Uma vez por bimestre

Analisando os dados obtidos, concluímos que a questão número 3, em que o funcionário deve numerar em ordem decrescente de importância as atividades que realiza em inglês (Quadro II), não foi uma maneira efetiva de obter dados, levando o participante a selecionar atividades que quase nunca realiza.

Chegamos a essa conclusão quando triangulamos os dados obtidos a partir dessa questão e os da pergunta número 5, em que o funcionário escolhe a atividade e frequência com que utiliza a língua inglesa. Essa questão mostrou que, na área técnica de visão/robótica, a frequência com que a língua é utilizada é exatamente igual para os técnicos, sendo diariamente para leitura de manuais e menos de uma vez por semana para a redação de *e-mails*. O mesmo ocorre para o tecnólogo e engenheiro, de três a quatro vezes por semana para a redação de *e-mails* e leitura de manuais e softwares. Nenhum participante desse departamento citou outra atividade, embora todos tivessem apontado outras atividades na questão 3 (Quadro II).

Para esclarecer melhor essa situação, confrontamos os dados obtidos nos Quadros II (pergunta 3) e IV (pergunta 5) com os dados coletados na entrevista com o diretor. Concluímos que podemos estabelecer um *ranking* de quatro atividades principais realizadas em inglês na área de robótica. A primeira seria a leitura de

manuais, seguida pela redação e leitura de emails. Bem menos freqüente seria a conversa pelo telefone, em terceiro lugar, e participação em treinamentos em quarto, conforme triangulação dos dados obtidos com funcionários e as declarações do diretor apresentadas a seguir:

nós representamos uma empresa americana de tecnologia de robótica, e boa parte dos materiais são, são.... toda a literatura está em inglês e toda parte de suporte técnico é provida por pessoas na América do Norte, basicamente nos Estados Unidos e todo nosso contato seja por email ou seja por telefone depende do inglês, não existe nenhuma, nenhuma comunicação em português.(...) dentro da área ele vai ter que ter um histórico de suporte, de contato com, com a empresa fora do país e muitas vezes até o treinamento de algumas tecnologias são..são feitas fora do país e exige cem por cento de inglês.(entrevista com diretor)

Na área de vendas, apenas o engenheiro utiliza a língua frequentemente, de duas a uma vez por semana para *e-mails* e leitura de documentos técnicos, enquanto que o técnico declara usar a língua uma vez por bimestre para *e-mails* ou pessoalmente, ou seja, apenas esporadicamente. Esses dados confirmam o problema descrito acima na pergunta 3. Apesar de ambos os profissionais, engenheiro e técnico, terem respondido essa pergunta enumerando todas as atividades apresentadas como atividades realizadas em inglês, o mesmo não se confirmou na questão 5, em que deveriam especificar o que fazem com a língua e a freqüência com que o fazem. Por essa razão, para essa área, elencamos apenas duas atividades principais: a leitura de manuais e redação de emails. Ou seja, eles praticamente não utilizam a língua para outra atividade a não ser essas duas, confirmando os problemas já descritos com a pergunta 3 do questionário desta pesquisa.

Quanto aos assuntos tratados pelos profissionais (Quadro III), é possível verificar que todos os profissionais da área de robótica apontaram a solicitação de informações, esclarecimentos e dados relativos à sua área como os mais importantes, seguidos de fornecimento de informações, esclarecimentos e dados de sua área.

A aquisição e/ou pagamento de produtos foi apontada como terceiro assunto mais tratado para o tecnólogo e engenheiro, enquanto que um dos técnicos apontou a apresentação de sua empresa e produtos.

Mais uma vez, tecnólogo e engenheiro da área de robótica fizeram a mesma escolha com a apresentação de sua empresa e produtos como o quarto assunto mais tratado, seguido pelo agendamento de compromissos.

Quanto aos profissionais de vendas, os resultados foram um pouco distintos, na medida em que o engenheiro apontou a apresentação de sua empresa e produtos como os assuntos mais tratados em inglês, enquanto que o técnico escolheu a solicitação de informações, esclarecimentos e dados de sua área. A segunda escolha foi igual, ambos selecionaram o fornecimento de informações, esclarecimentos e dados de sua área.

Quanto ao terceiro assunto mais tratado na língua, o técnico escolheu o agendamento de compromissos, enquanto que o engenheiro optou pela solicitação de informações e esclarecimentos de sua área. Por outro lado, ambos decidiram pela aquisição/e ou pagamento de produtos como o assunto em que menos utilizam o inglês.

Esses dados demonstram que os assuntos tratados em inglês são praticamente os mesmos para todos os cargos na área de robótica, ou seja, os profissionais usam a língua com objetivos semelhantes. As diferenças identificadas na área de vendas mostram as variações entre os cargos de engenheiro e de técnico ocasionadas, possivelmente, pelas responsabilidades distintas que possuem, sendo que o primeiro está mais voltado para a atuação junto aos clientes e o segundo para a assistência ao engenheiro.

Questionados sobre quem são seus interlocutores, na pergunta 6 (Pessoas com quem costuma se comunicar em inglês), os funcionários das áreas técnicas apontaram praticamente os mesmos profissionais: fornecedores, engenheiros e clientes dos Estados Unidos e da Alemanha.

Na pergunta 8, sobre o nível de formalidade que o funcionário utiliza quando comunica-se em inglês, (Que tipo de comunicação, citadas na questão 4, exige? Muito formal, formal, informal), todos os profissionais da área técnica consideram necessário um nível formal de comunicação com seus interlocutores. As justificativas comuns para tanto são a falta de intimidade e aproximação, visto que o relacionamento restringe-se ao nível profissional, pois o participante representa a empresa.

De maneira geral, os dados revelam quatro aspectos principais sobre o uso da língua na área técnica da empresa: 1) a leitura, seguida da redação de *e-mails*, é a habilidade mais exigida; 2) praticamente todos os funcionários precisam solicitar informações e fornecer informações; 3) os interlocutores são profissionais americanos e alemães; e 4) a comunicação é sempre formal.

Quanto às outras áreas da empresa, os dados obtidos revelam que apenas na área de exportação/importação, o uso da língua inglesa é tão frequente quanto na técnica, como mostra o esquema abaixo.

Quadro V – Utilização da língua inglesa dentro da empresa (exceto área técnica)

Área	Atividade	Frequência
Compras	fazer um pedido de compras	esporadicamente
Financeira	atender telefonemas	esporadicamente
Exportação/Importação	enviar <i>e-mails</i> conversar por telefone	diariamente uma a duas vezes por semana

De maneira geral, os profissionais de outras áreas – financeiro, recursos humanos, compras, com exceção da área de exportação/importação, – utilizam muito pouco o inglês, o que justificam com declarações como *por enquanto para atender telefone*, no caso do setor financeiro, ou *quando é necessário colocar um pedido*, na área de compras. Dessa forma, para os profissionais desses setores, não existe uma rotina de uso da língua, que acaba sendo esporádico e com pouca complexidade, visto

que atender telefone aqui indica transferir a ligação para um dos diretores, que dominam o inglês, segundo o profissional da área financeira. Esse reduzido uso da língua já havia sido previsto pelo diretor, que nem incluiu esses setores na lista dos profissionais que precisam utilizar o inglês na empresa.

A área de exportação/importação é a que usa diariamente o inglês, enviando *e-mails* e usando o telefone uma ou duas vezes por semana. Portanto, na pergunta 3, em que o participante é questionado sobre a ordem de importância em que realiza atividades em inglês, a primeira escolha foi escrever e ler *e-mail*, seguida pela conversa ao telefone.

A quarta atividade foi receber visitas e a quinta redigir relatórios. Participar de ligações ou vídeo conferências dando opiniões foi a sexta escolha, seguida pela mesma atividade, mas com a opção de ser apenas ouvinte em tais ligações. A oitava atividade foi ministrar treinamentos em inglês, a nona redigir e ler cartas e a última ler manuais técnicos.

No caso da área de exportação/importação, o uso da questão 3 do questionário foi interessante para contrastar a diferença na utilização da língua entre as áreas da empresa. Sendo assim, é possível verificar que a leitura de manuais técnicos, uma das atividades consideradas mais importante na área técnica, praticamente não é importante para a área de exportação/importação.

Quanto aos assuntos tratados, a solicitação de informações, esclarecimentos e dados de sua área, assim como o seu fornecimento, aparecem como primeira e segunda opções, respectivamente. A aquisição e pagamento de produtos foi a terceira opção, seguida pela apresentação da empresa e produtos, e finalizando com o agendamento de compromissos.

Os interlocutores da área são representantes de vendas e assistentes de comércio internacional localizados exclusivamente nos Estados Unidos, sendo o *e-mail* a forma de comunicação mais utilizada. Assim como para todos os funcionários da área técnica, o nível de formalidade exigido na área de exportação é considerado formal devido à relação profissional estabelecida com o interlocutor.

Os dados obtidos da área de exportação/importação confirmam as informações coletadas junto ao diretor técnico. Entretanto, o mesmo não ocorreu com o setor de compras, que revelou usar a língua eventualmente, ou *somente quando é necessário colocar pedido de robôs*, o que ocorre menos que uma vez por semana. Na entrevista com o diretor, foi identificado que o setor de compras deveria usar a língua nas mesmas situações que o setor de exportação.

Diante da diferença de informações entre a entrevista com o diretor e as declarações do profissional, questionamos o funcionário pessoalmente, logo após a aplicação do questionário, sobre suas necessidades de uso da língua. Ficou claro que as atividades mais complexas para esse funcionário, em termos de uso da língua inglesa, eram desempenhadas pelo profissional do setor de exportação/importação.

Esse dado corrobora o que já havia sido revelado pelo diretor técnico sobre a conduta adotada na empresa: quando os técnicos não passam na entrevista oral em inglês, são auxiliados por profissionais no desempenho das atividades que exigem o uso da língua. Aquele que tem um nível mais alto de proficiência em inglês auxilia o que tem um nível mais baixo em determinadas tarefas; o profissional auxiliado, entretanto, deve estudar a língua com o objetivo de passar a desempenhar sozinho tais funções. É importante ressaltar que esse profissional de compras estava freqüentando o curso de inglês subsidiado pela empresa.

Esses resultados revelam as necessidades de uso da língua que cada cargo exige dentro da rotina da empresa e que deveriam ser considerados nos testes do processo seletivo utilizados na empresa, assim como no curso de inglês e nos testes de rendimentos da escola.

3.3. Os instrumentos de avaliação utilizados pela empresa

Para o processo de seleção de candidatos a emprego, a empresa utiliza provas escritas, que incluem questões técnicas relativas à área de atuação do candidato e questões em inglês, além da entrevista oral com o diretor técnico, como abordado anteriormente. Somente os candidatos que atingem 70% dessa prova escrita continuam o processo seletivo e são entrevistados pelo diretor.

Outra forma de avaliação em língua inglesa utilizada pela empresa não está relacionada ao processo seletivo, mas ao desempenho de seus funcionários no curso de inglês que é subsidiado parcialmente, conforme discutido na seção 3.2.2. Descrevemos, a seguir, os instrumentos utilizados pela empresa nesse processo.

3.3.1. Teste escrito em língua inglesa

A prova de inglês utilizada pela empresa, que se encontra no Anexo I, consiste de sete questões de múltipla escolha, sendo três voltadas à gramática e quatro relacionadas à compreensão escrita. Todas, com exceção de uma questão de compreensão escrita, são apresentadas inteiramente em inglês, o que inclui as instruções.

As duas primeiras questões são baseadas em um texto de dez linhas, com cinco lacunas, cujo tema gira em torno dos diferentes usos que uma sala de estar pode ter para

uma família, demonstrando, portanto, pouca relevância para o mundo empresarial e falta de relação com a área de atuação da empresa, podendo, então, ser classificado como um texto de conhecimento geral.

A primeira questão é de múltipla escolha e tem o objetivo de preencher as cinco lacunas apresentadas no texto. O candidato deve escolher entre cinco alternativas a), b), c), d) e e), cada uma com cinco palavras que devem preencher as cinco lacunas. Para que o candidato possa selecionar a resposta correta, é necessário que conheça as classes gramaticais das palavras fornecidas e verifique as suas adequações dentro do texto. Por exemplo, na sentença *With some thought and design*, o candidato deve optar pela palavra: *carefully* e *careful*, ou seja, precisa saber como funciona a formação do sintagma nominal em inglês e as diferenças entre as duas opções, advérbio e adjetivo, apresentadas. Às vezes uma mesma palavra aparece em três das cinco opções (a,b,c,d,e).

A segunda questão focaliza apenas a compreensão do texto, uma vez que as alternativas de resposta são apresentadas em português, embora a questão esteja redigida em inglês.

As duas questões seguintes têm estrutura semelhante, na medida em que ambas trazem sentenças com lacunas a serem preenchidas com palavras que devem ser selecionadas de uma série de cinco apresentadas. As sentenças são isoladas, sem qualquer relação com o texto anterior. Na primeira, o foco é o tempo verbal apropriado. A escolha é feita entre presente contínuo, passado simples, passado contínuo, presente perfeito e passado perfeito dos verbos apresentados. Na segunda questão, as opções são de preposições relacionadas às colocações das frases *to be in a hurry*, *for a change*, *at first* e *by the time*.

A próxima etapa do teste é composta por três questões de compreensão escrita baseadas em um texto sobre negócios, mais especificamente sobre um novo *software*

capaz de integrar sistemas operacionais diversos. Todas as questões são de múltipla escolha e trazem tanto o enunciado quanto as alternativas de respostas em inglês.

A primeira delas avalia a capacidade do leitor em fazer uma leitura global e identificar o objetivo principal do texto ou sua essência. As duas questões seguintes têm como objetivo a verificação de informações apresentadas no texto, sendo a primeira sobre os procedimentos ao se instalar o *software*, e a segunda sobre a capacidade de comunicação entre os dois tipos de sistemas operacionais apresentados no texto.

Quanto ao processo de correção, segundo o diretor, o candidato deve acertar setenta por cento da prova como um todo para ser aprovado.

3.2.2. Análise do teste

De uma forma geral, o teste selecionado pela empresa possui dois focos principais. O primeiro é tentar medir o nível de conhecimento do candidato em relação aos aspectos da estrutura da língua, por isso explora classes gramaticais e tempos verbais. O outro foco é dado à compreensão escrita por meio de dois textos, sendo o primeiro de um assunto geral e outro mais específico do mundo empresarial.

A primeira questão, em formato *cloze* de múltipla escolha, avalia o conhecimento da estrutura da língua. Esse formato é defendido por Oller na década de 70 como um teste integrativo. Na época, acreditava-se que o *cloze* era um teste de compreensão em que os vários tipos de conhecimento seriam utilizados conjuntamente, de forma integrativa. Entretanto, conforme afirma McNamara (2000), as pesquisas revelaram que o *cloze* avaliava os mesmos aspectos que os testes de itens isolados de gramática e vocabulário, ou seja, a compreensão apenas no nível da sentença.

Portanto, o uso de um teste dessa natureza revela uma visão estruturalista da língua. Acreditamos que a empresa não utiliza essa opção de forma consciente, mas

como reflexo do modismo que um dia ele representou, embora atualmente esteja ultrapassado em termos de concepção de teste.

Os dados coletados mostram, ainda, que o objetivo principal da empresa, ao utilizar um teste escrito, seria o de selecionar um funcionário com capacidade de usar a língua em uma variedade de atividades exigidas em seu cargo. Entretanto, o teste escrito utilizado avalia apenas forma, não a capacidade de uso da língua.

A inferência que se faz, nesse caso, é a de que o conhecimento da estrutura da língua seja indicativo da capacidade de uso dessa língua. Essa inferência é realizada comumente por escolas de idiomas e até por exames de proficiência internacionais como, por exemplo, o TOEIC, o que, em nossa opinião, não se sustenta. Embora o domínio das formas da língua seja condição necessária para seu uso adequado, ele não é suficiente.

Para que o teste tivesse validade de conteúdo, deveria envolver materiais autênticos utilizados na rotina da empresa, como instruções dos manuais técnicos adotados, artigos sobre equipamentos produzidos, *e-mails* recebidos da empresa americana entre outros.

Além disso, a compreensão escrita, da forma como é abordada no teste, é vista de forma estreita, na medida em que as questões abordam apenas entendimento global do texto e busca de informações específicas. Em outras palavras, também se fundamenta em uma concepção mais tradicional de leitura, no caso, a ascendente. Nessa concepção, também chamada de *bottom-up*, ler significa reconhecer unidades do texto, partindo de letras, palavras até frases, orações para se chegar ao significado. Conforme Alderson (2000), nessa visão, o papel do leitor é de decodificador passivo de um sistema sequencial gráfico-fonêmico-sintático-semântico.

Para avaliar realmente a capacidade de leitura dos candidatos e não apenas conhecimentos sobre a língua, o que é compatível com uma avaliação de desempenho, a empresa deveria avaliar a leitura como um processo de construção de sentidos, em que a direção do fluxo de informação é tanto ascendente, do texto para o leitor, como descendente, do leitor para o texto. Segundo Hudson (1996), essa concepção envolve processos básicos, como de decodificação, que abrangem reconhecimento de grafemas, léxico, representação fonológica, mas também processos cognitivos mais complexos tais como estratégias de processamento, compreensão da estrutura textual e conhecimento de vocabulário.

Confrontando os dados desse teste com aqueles coletados por meio de outros instrumentos, como a entrevista oral e o questionário aplicado junto aos funcionários, podemos salientar alguns aspectos.

Os dados da entrevista com o diretor mostram evidências de que o uso da língua inglesa é que é avaliado pela empresa. Entretanto, questões de múltipla escolha e preenchimento de lacunas não refletem as características de uso real da língua e, conseqüentemente, interferem na autenticidade do teste (Bachman, 1990). Ou seja, em seu dia a dia, o funcionário usa a língua para escrever *e-mails* ou ler manuais e nunca para preencher lacunas de um texto escolhendo entre um adjetivo ou advérbio.

Outro aspecto que merece ser ressaltado está relacionado ao conteúdo do teste, que deveria apresentar tarefas que refletissem as situações de uso da língua dentro da empresa. Isso poderia ser identificado por meio de uma análise de necessidades junto aos profissionais, sendo que um exemplo já identificado e citado neste estudo é a importância da leitura de manuais técnicos por praticamente toda a equipe. Por outro lado, o teste escrito traz questões de leitura que refletem conteúdos pouco relevantes para as necessidades da empresa.

Outro aspecto importante diz respeito ao processo de correção do teste: das sete questões, o candidato tem que acertar cinco para ser aprovado. Na parte voltada à gramática, há quatro questões e no de leitura, três. Supondo que o candidato acerte todas as de gramática e somente uma de compreensão escrita, ou o contrário, todas de leitura e somente duas de gramática, ele estaria automaticamente aprovado.

Tal critério de correção tem implicações para o resultado da avaliação pretendido pela empresa. Se ela busca um profissional que seja capaz de ler manuais técnicos, acertar apenas uma questão em um teste de leitura não é suficiente para a demonstração de tal capacidade, mesmo que, pelo resultado final, o candidato tenha sido aprovado.

3.4. O material de ensino e as provas de rendimento utilizadas pela escola de inglês

Conforme dito anteriormente, na empresa, uma das formas de acompanhamento do desempenho dos seus funcionários no curso de inglês é por meio das notas e conceitos obtidos nos testes aplicados ao longo desse curso.

Durante a comercialização de seus cursos, a escola sempre enfatizou a adoção de uma abordagem comunicativa. De acordo com o que era apresentado na comercialização, usar essa abordagem significava professores e alunos falarem a língua em todos os momentos. Entretanto, a prática dessa escola e seus materiais não eram fundamentados em uma abordagem dessa natureza, mas sim na visão estruturalista de língua.

O curso era dividido por semestres, sendo que cada um deles correspondia a um nível de proficiência, estabelecido pela escola. A escala de níveis se iniciava no que ela

classificava como “iniciante” e prosseguia até o “avançado”, totalizando dez semestres, cada um correspondendo a um livro adotado.

O material didático adotado, publicado pela Oxford University Press, era composto por 2 tipos de coleções. Do nível básico, que durava quatro semestres, até o intermediário, que correspondia aos quatro semestres seguinte, a coleção era *English KnowHow*, composta pelos livros *English KnowHow Opener A e B*, e *English KnowHow 1A, 1B, 2A, 2B, 3A e 3B*. A partir do nível avançado, eram utilizados livros *4A e 4B* da coleção *American Headway*.

Os objetivos de ensino e os conteúdos eram totalmente determinados pelo livro, de forma que o semestre devia ser finalizado quando o material didático terminasse.

Os alunos eram submetidos a dois testes escritos e um teste oral durante o semestre. De maneira geral, as provas escritas eram semelhantes em termos de elaboração e aplicação, variando apenas quanto ao conteúdo, que se referia ao que tinha sido abordado em sala de aula no período equivalente. Como professora, participávamos regularmente da elaboração de testes escritos que seguiam essa orientação.

Por outro lado, o teste oral dependia do estágio em que o aluno estava. Para os quatro primeiros semestres, a prova consistia basicamente na verificação do léxico e estruturas apresentadas no livro. Já a partir do quinto semestre, os alunos faziam apresentações orais de tema livre, ou seja, eles mesmos escolhiam o assunto que queriam abordar. No caso das aulas na empresa, o aluno poderia escolher algo relacionado ao seu trabalho ou não.

Para análise neste estudo, foram selecionados testes aplicados nas últimas aulas do segundo bimestre do quinto semestre do curso. A escolha desses testes deve-se ao fato de terem sido utilizados no semestre em que ministramos aulas na empresa.

3.3.1. Descrição dos testes

O teste escrito, estruturado em dez partes, cada uma com cinco a dez questões, tinha como objetivo avaliar o rendimento do aluno no bimestre. O tempo de realização do teste estabelecido pela escola era de uma hora (Anexo II).

Na primeira parte, o aluno deveria completar cinco sentenças com o passado contínuo ou simples, sendo que os verbos já eram fornecidos no infinitivo como, por exemplo, na sentença: *Joyce(cook) when the fire (start)*. Era esperado que o aluno completasse *Joyce was cooking when the fire started*.

Na segunda parte, o aluno deveria unir duas sentenças de forma que as idéias expressas por cada uma delas pudessem ser comparadas. *This painting is colourful. That painting isn't very colourful (more)*. A forma esperada aqui é *This painting isn't as colourful as that painting*.

Dentro dessa mesma idéia de combinação de sentenças, a parte seguinte utilizava os pronomes relativos *who* e *which* na formação de orações adjetivas. Por exemplo: *Ang is a professional musician. He comes from China*, sendo a resposta, *Ang is a professional musician who comes from China*.

A etapa seguinte abordava verbos frasais, que eram testados por meio de sentenças que deveriam ser elaboradas a partir de um grupo de palavras. Assim, era esperado que houvesse combinação do verbo e preposição, além de outros aspectos da sentença como verbo e complemento, de modo que a sentença fosse formada corretamente. No exemplo, *Forgot/ to turn/ on / I /the oven*, sendo a resposta apropriada *I forgot to turn on the oven*.

Na quinta e sexta partes, o presente perfeito era abordado em questões a serem preenchidas com *for*, *since* ou *ago*; um pequeno texto, também com várias lacunas,

deveria ser completado com formas verbais fornecidas no passado simples ou presente perfeito. Na sentença *He's had that guitar12 years*, o aluno deveria preencher a lacuna com *for*, ficando a resposta *He's had that guitar for 12 years*.

Na sétima parte, o gerúndio, como sujeito e após preposições, era testado por meio de questões em que o aluno deveria organizar um grupo de palavras, utilizando o gerúndio onde fosse necessário para formar uma sentença. *Be /you/interested in/learn about/famous people?*, sendo esperada a resposta, *Are you interested in learning about famous people?*

Na próxima e na penúltima etapa do teste havia, novamente, o preenchimento de lacunas em sentenças isoladas, abordando preposições e vocabulário respectivamente, sendo que, no caso do vocabulário, havia opções de escolhas. Exemplos: *You shouldn't worry the future so much*, e *What'sin the street? There's a lot of traffic*, sendo as respostas, *You shouldn't worry about the future so much e What's going on in the street? There's a lot of traffic*.

Na última parte do teste, a compreensão oral era testada por meio de dez questões de preenchimento de lacuna que o aluno deveria completar depois de ouvir o texto por duas vezes. O texto era baseado em um diálogo entre um entrevistador e entrevistado a respeito das características do objeto favorito do entrevistado. Por exemplo, na lacuna *occupation*, espera-se que o aluno complete *doctor*, na lacuna *material of object*, *wood*, e assim sucessivamente.

No teste oral, o aluno fazia uma apresentação a respeito de algum assunto que queria discutir com a classe, tendo a liberdade de escolher o tema e trazer materiais de apoio para os colegas, como um resumo de sua fala, fotos, objetos, entre outros. Devia realizar sua apresentação no tempo máximo de 10 minutos e, em seguida, era questionado pelos colegas e pelo professor.

Quanto à correção do teste escrito, todas as questões das dez partes possuíam o mesmo peso, o que significava que o professor calculava a média de acertos tendo como referência o conceito 10 como máximo e zero como mínimo. Outros critérios de correção, tais como o que considerar totalmente ou parcialmente correto, ficavam a cargo do professor. Por exemplo, na terceira questão da primeira parte do teste, em que o aluno deveria preencher as lacunas com presente contínuo ou passado simples. *It.....(snow) hard when I.....(wake up)*, se a resposta do aluno fosse *It snowing hard when I woke up* ao invés de *It was snowing hard when I woke up*, a questão seria considerada errada, correta ou parcialmente correta? Se fosse a última opção, qual porcentagem seria descontada da pontuação? Como não existia uma grade de correção, o professor decidia de acordo com os seus critérios.

O mesmo ocorria no teste oral em que não existia uma grade de correção estabelecendo escalas que deveriam ser consideradas. A nota, que variava de 0 a 10, ficava a critério do professor. A nota final do bimestre consistia na somatória dos testes oral e escrito dividido por dois, o que resulta, novamente, numa variação de 0 a 10, sendo 5 a média de aprovação.

3.3.2. Análise dos testes

Tendo em vista a descrição apresentada, é possível discutir aspectos relacionados, primeiramente, à validade de construto do teste e questionar a visão de linguagem da escola em seu processo de avaliação e de ensino. Em seguida, também é interessante observar, levando em consideração as necessidades de uso da língua determinada pelo contexto empresarial, a relação entre os testes de rendimento utilizados pela escola e o de proficiência utilizado pela empresa, e a entrevista oral.

Finalizando, abordaremos o aspecto da confiabilidade do teste, principalmente, em termos dos critérios de correção utilizados.

Levando-se em consideração o discurso da escola sobre sua abordagem de ensino, o objetivo do curso é fazer com que o aluno possa comunicar-se oralmente em diferentes situações como, por exemplo, ao conhecer uma pessoa, para solicitar informações, expressar preferências entre outras. Conseqüentemente, a avaliação mais adequada para esse contexto seria a de desempenho.

Entretanto, o conteúdo do teste é totalmente baseado nos aspectos gramaticais das unidades estudadas, embora o livro utilizado durante o curso traga em seu programa uma proposta de trabalho com foco nas quatro habilidades, por meio de atividades que possuem objetivos claros de uso da língua, tais como descrever preferências, discutir invenções úteis, compreender uma entrevista, entre outros. Também explicita o vocabulário, gramática e as habilidades abrangidas em cada unidade do livro.

Assim, é possível identificar um problema na utilização do livro e, conseqüentemente, na avaliação. Como as provas aplicadas pela escola são de rendimento, cujo propósito é avaliar o conteúdo do programa de ensino de um curso, é esperado que o conteúdo do livro seja abordado por uma questão de coerência entre os objetivos do teste e de ensino. No entanto, na elaboração de testes de rendimento, o que deveria ser levado em conta é uma seleção do que é mais representativo do programa ensinado. Pela forma como esses conteúdos foram escolhidos no teste usado pela escola pode-se inferir a visão de linguagem de quem elabora o teste, nesse caso, focada no conhecimento das formas da língua e não no seu uso.

Além disso, a avaliação da compreensão oral a partir das questões apresentadas no teste está restrita ao nível lingüístico (Buck, 2001), que envolve o conhecimento de fonologia, léxico, sintaxe, semântica e estrutura do discurso, com processamento

bottom-up; em outras palavras, exige que o aluno consiga identificar o significado linguístico básico, sem a utilização de outros conhecimentos não linguísticos, como conhecimento de mundo ou prévio. Essas características refletem uma abordagem estruturalista de avaliação da compreensão oral.

Tendo isso em vista, portanto, não é possível afirmar que o teste esteja medindo o que foi abordado no conteúdo do livro, pois, conforme relatado acima, existe uma discrepância entre ambos, favorecendo claramente o uso da forma.

Esse recorte do conteúdo do teste de rendimento remete à dicotomia discutida por Widdowson (1978) sobre o *usage* e *use* da língua, sendo que a primeira está relacionada principalmente com os padrões formais da língua, ao passo que o *use* se relaciona com a função comunicativa, ou seja, como a língua é usada.

Conforme Carroll (1980), programas que enfatizam o *usage* controem suas unidades de aprendizado na seleção e seqüência baseados em aspectos linguísticos formais e dão importância para a precisão da língua utilizada pelo aprendiz. Por outro lado, programas que enfatizam o *use* tem sua pedagogia na comunicação eficaz, assumindo que a comunicação em situações semelhantes à realidade proporcionará ao aprendiz uma prática significativa.

É possível observar que, embora a escola valorize o *uso* da língua, enfatiza, na prática da avaliação, os padrões formais. Por outro lado, é importante ressaltar que fundamentar-se em uma abordagem estruturalista, predominante em práticas tradicionais, não seria o problema, visto tratar-se da visão da escola. A grande contradição, entretanto, está entre o dizer e o fazer, e os resultados dessa situação em relação às expectativas de uso da língua no ambiente em questão.

Essa contradição acaba influenciando a validade de construto do teste, uma vez que existem problemas entre a visão de linguagem da escola, a operacionalização do seu

construto por meio dos testes e as tomadas de decisões que ocorrerão com base nos resultados desses testes.

Essas decisões são materializadas, primeiramente, no relatório de desempenho enviado pela escola à empresa, em que são relatadas as notas de produção oral e do teste escrito somente, sem incluir informações sobre a capacidade de produção e compreensão escrita, nem sobre a compreensão oral dos alunos.

Além disso, outro aspecto relevante está relacionado ao uso que está sendo feito do teste. Conforme ressaltado por Henning (1987), um teste pode ser válido para alguns propósitos, mas não para outros. Na situação deste estudo, o uso de seus resultados transcende à sala de aula, isto é, não é utilizado somente para a identificação de dificuldades do aluno ou mesmo para a identificação de problemas na condução das aulas, como os testes de rendimento são normalmente usados. Nesse caso, o teste é um dos instrumentos utilizados pela empresa para analisar o desempenho de seus funcionários em relação ao uso da língua, e foi por isso que a escola foi contratada. Bons resultados no curso, em princípio, significariam que o funcionário tem condições de desempenhar suas atividades diárias adequadamente.

No entanto, se a escola utiliza um teste de conhecimentos gramaticais, que não reflete o cotidiano de uso da língua dos alunos/funcionários, não pode fornecer informações precisas sobre a capacidade de desempenho dos alunos e, conseqüentemente, atender às expectativas da empresa.

Diante disso, a relação entre avaliação dos alunos pela escola e avaliação de funcionários pela empresa necessita estar integrada em termos de expectativas de uso da língua. Esta situação vai ao encontro da problemática existente na relação entre teste de rendimento e de proficiência discutida por Hughes (2000). Na visão do autor, os conteúdos dos testes de proficiência e rendimento deveriam ser os mesmos, desde que

os objetivos do curso estejam alinhados às expectativas do que o aluno deverá ser capaz de realizar no final do curso. Em outras palavras, o foco do curso deveria ser o desenvolvimento de uma proficiência de uso da língua dentro da empresa e, como consequência, os testes de rendimento deveriam medir tal desenvolvimento. Da mesma maneira, o teste de proficiência usado na empresa também teria que refletir tais expectativas de utilização da língua.

Além disso, o pesquisador alerta para o fato de muitos alunos poderem apresentar ótimos resultados em testes de rendimento de um curso mal elaborado e serem totalmente incapazes de desempenhar as atividades inerentes a sua profissão.

Outra questão identificada na análise dos testes refere-se à forma de correção de ambas as provas – escrita e oral, que compromete a confiabilidade de ambos os testes. Conforme Bachman (1990) demonstra, a confiabilidade refere-se à relação entre desempenho e erro de medição ou fatores não relacionados à capacidade lingüística medida. Por exemplo, no teste oral, em que o aluno deve fazer uma apresentação, não há uma escala com os descritores que devem ser considerados para que o professor possa estabelecer a nota do aluno. Isso pode levar a avaliações distintas, dependendo de quem corrige. Um professor pode levar em conta apenas os erros gramaticais, enquanto outro apenas a pronúncia, por exemplo.

O mesmo ocorre no teste escrito que não é acompanhado por uma escala ou grade de avaliação, sendo que cabe a cada professor decidir quais aspectos considerar no momento da correção. Essas situações, tanto no teste escrito quanto oral, têm relação direta com o que McNamara (2000) descreve como falta de controle de qualidade.

4. Considerações finais

Nas partes anteriores deste capítulo, analisamos e discutimos os dados obtidos por meio de diferentes instrumentos: as entrevistas com o diretor técnico e o responsável pelo setor de Recursos Humanos, os questionários distribuídos aos funcionários, além do teste escrito utilizado pela empresa em seu processo de seleção, e os testes aplicados pela escola responsável pelo curso de inglês.

Nesta seção, com base nos dados analisados, procuraremos responder as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo, não sem antes apontarmos algumas limitações deste estudo.

Primeiramente, os efeitos da crise econômica internacional afetaram diretamente a empresa no período de desenvolvimento do estudo. Como consequência, durante a coleta de dados não houve nenhum processo de seleção pessoal; pelo contrário, a empresa estava passando por um programa de redução de gastos que incluiu o corte de diversos benefícios aos funcionários, entre eles, o curso de inglês e redução do quadro de funcionários.

Dessa forma, não houve a oportunidade de acompanhamento de uma entrevista oral em um processo seletivo de funcionários. Tal coleta poderia fornecer dados a serem triangulados, principalmente, com a entrevista com o diretor técnico.

A segunda limitação está na ausência da perspectiva da escola dentro desta investigação do processo avaliativo da empresa. Como abordado anteriormente, esta pesquisa originou-se após o encerramento das atividades da escola, o que impediu uma investigação sobre como as aulas eram conduzidas. As condições adversas que acompanharam esse fechamento afetaram todos os profissionais que atuavam na escola de forma negativa, inclusive aqueles envolvidos na condução e coordenação na época

que o curso foi ministrado na empresa. Diante dessa situação, concluímos que entrevistar esses profissionais poderia não refletir opiniões e posições acerca do ensino da escola, ou seja, o resgate de informações poderia ser comprometido.

4.1 Respondendo às perguntas desta pesquisa

A seguir procuraremos responder às perguntas de pesquisa que nortearam este estudo, que teve como objetivo a investigação do processo avaliativo de uma empresa:

1. Como a empresa escolhida conduz o processo avaliativo em língua inglesa de seus funcionários?

Com o objetivo de obtermos respostas para esta pergunta focalizamos também as seguintes sub-perguntas:

1.1. Quais os instrumentos de avaliação utilizados?

1.2. Qual é a visão de linguagem e de proficiência que pode ser depreendida a partir dos instrumentos utilizados nessa empresa?

Para responder essas perguntas, foram investigadas, primeiramente, as duas principais situações em que a língua inglesa é avaliada: no processo de seleção de funcionário, por meio do teste escrito e entrevista oral; e durante o curso de inglês, pelo teste escrito e oral aplicados pela escola.

Os resultados demonstraram haver diferentes visões de linguagem fundamentando os instrumentos utilizados na empresa. A análise dos dados obtidos na entrevista com o diretor técnico sobre suas expectativas sobre a produção oral de um candidato demonstra a visão de que um profissional deve ser capaz de usar a língua de

maneira que consiga comunicar-se, mesmo que para tanto, alguns erros ocorram. Os exemplos trazidos pelo diretor sobre o que espera de um profissional em relação ao uso do inglês mostram mais preocupação com a adequação do uso da língua que varia de acordo com o cargo que se ocupa. Sendo assim, é possível concluir que a visão que pode ser depreendida da entrevista oral em específico é que a língua é uso.

Por outro lado, no mesmo momento de seleção de candidatos, há a aplicação de teste escrito cuja análise revelou um construto bem distinto do identificado no teste oral. Isso ocorreu devido ao fato de que a avaliação do conhecimento estrutural da língua constitui a principal característica do teste escrito, que explora basicamente questões sobre classes gramaticais, tempos verbais e preposições.

Dessa maneira, esse teste escrito está restrito à análise das formas da língua, o que pode ser indicativo de uma visão de linguagem estruturalista. Isso demonstra que o modelo tradicional de avaliação psicométrica-estruturalista (Spolky, 1975) ainda exerce forte influência no teste escrito da empresa.

Assim, conclui-se que, no processo de seleção de funcionários, podem ser depreendidas visões de linguagens distintas, revelando um problema de construto que pode acarretar problemas de *uso* do teste ou das decisões tomadas com base em seus resultados (Bachman, 2000), razão principal da existência de um teste.

Ainda quanto à entrevista oral em inglês entre diretor e os candidatos, questionamos o que o teste visa medir: inglês geral, inglês para negócios ou para fins específicos? Por acreditar que a entrevista é mais uma conversa, e o candidato já passou por um teste de conhecimento técnico da área em que pretende atuar, o diretor considera importante abordar assuntos não técnicos, tais como descrição de experiência, motivos para a saída do emprego atual e atividades que desempenha.

Entretanto, acreditamos que a linguagem necessária para abordar esses assuntos é específica do contexto empresarial, exigindo a utilização de léxico, registro, gêneros de discurso e habilidades de competências específicas. A falta do domínio dessa linguagem pode comprometer as decisões que são tomadas com base nos resultados do teste, principalmente diante da grade de avaliação definida pelo diretor, em que a adequação do vocabulário surge como o aspecto mais importante da capacidade oral do candidato. Por isso, questionamos o construto desse teste oral.

Quanto à visão de proficiência, é possível constatar que a empresa reconhece a existência de vários níveis, conforme Scaramucci (2000), dependendo da especificidade da situação de uso da língua. Tal conclusão está baseada no fato de que os propósitos de uso do inglês estão presentes no vínculo existente entre o cargo, a capacidade de uso e o teste. Por exemplo, um técnico do departamento de visão deve ser proficiente para ler manuais técnicos e escrever/responder *e-mails*, por isso deve passar no teste escrito, mas não precisa necessariamente ter um bom resultado na entrevista oral. Por outro lado, é esperado um grau de proficiência mais elevado de um gerente, pois suas situações de uso da língua são mais diversas, assim como as habilidades exigidas em cada uma delas. (Apêndice I).

A mesma visão de proficiência deveria fundamentar os testes aplicados pela escola, cuja avaliação está vinculada aos resultados dos testes de rendimento. Estes, por sua vez, não parecem fundamentados pela mesma visão de proficiência da empresa. A análise dos dados sugere que, seguindo o conteúdo do livro, mais especificamente a parte gramatical e utilizando testes estruturais, a visão de linguagem da escola presente na avaliação tanto escrita quanto oral está voltada ao conhecimento da língua. Portanto, há um descompasso entre o que a escola avalia e as necessidades de uso da língua dos funcionários da empresa, uma vez que não está sendo priorizada nem a compreensão

escrita nem a produção escrita, as principais habilidades identificadas no uso da língua dentro da empresa.

Como já dito, conforme Hughes (2000), seria importante que o conteúdo do teste de rendimento fosse o mesmo do conteúdo do teste de proficiência para que pudesse haver a garantia de que um bom desempenho em provas durante o curso correspondesse a um determinado nível de proficiência existente na empresa. Isso proporcionaria melhores condições para que a empresa pudesse identificar profissionais capazes de utilizar a língua de acordo, abaixo ou acima da proficiência exigida em seu cargo. No âmbito prático, decisões relativas a promoções de postos poderiam utilizar esses resultados; até mesmo o levantamento de custo dos subsídios a cada profissional poderia ser baseado nos testes de rendimento, uma vez que poderia ser estabelecida uma média de tempo exigida para que o profissional pudesse vir a atingir o nível de proficiência esperado para sua posição.

Prosseguindo nesta discussão final, procuraremos responder à segunda pergunta desta pesquisa:

2. O processo avaliativo utilizado realmente atende às necessidades da empresa? Ou seja, há evidências de que os instrumentos de avaliação utilizados atendem às expectativas de uso da língua inglesa que a empresa possui?

Primeiramente, a triangulação de dados realizada neste estudo mostra que as expectativas de uso da língua dentro da empresa estão bem definidas, não havendo divergências significativas entre o que a empresa, no caso a direção, afirma serem as

responsabilidades dos funcionários quanto a esse uso, e a declaração dos próprios funcionários sobre sua rotina de atividades em que o inglês é exigido.

Em segundo lugar, a visão de linguagem que pode ser depreendida da entrevista com o diretor e no questionário com a área de Recursos Humanos está centrada no uso. Como consequência desses dois fatores, acreditamos que a avaliação de desempenho seria a forma mais adequada de avaliar a capacidade de uso da língua pelos profissionais, diante da possibilidade que esse tipo de avaliação tem de demonstrar, de maneira similar à realidade, como os participantes agiriam ao lidar com situações do cotidiano de sua profissão no contexto da empresa.

Conforme apontamos na resposta à primeira pergunta, identificamos vários problemas nos instrumentos de avaliação utilizados e, como consequência, acreditamos que eles não constituem ferramentas apropriadas para mostrar evidências de capacidade comunicativa de profissionais para o contexto estudado para a tomada de decisões.

Um aspecto relevante na análise dos instrumentos é a discussão sobre os motivos que levaram tanto empresa quanto escola a adotarem tais testes. Acreditamos que as questões relacionadas às crenças⁸ ou cultura de avaliar e também do *habitus* do professor podem ter influenciado a escolha de testes com características marcadamente estruturalistas.

Felix (1998), citando Kern (1995), afirma que decisões sobre o ensino e aprendizagem de línguas são influenciadas pelas crenças e atitudes de todos os envolvidos, que podem ser divididos entre participantes diretos, denominados *insiders*, integrados por professores, alunos, pesquisadores, organizadores de materiais, e participantes indiretos, *outsiders*, formados por grupos e familiares dos aprendizes, administradores, responsáveis pelas leis, governo.

⁸ Segundo Harvey (1986), crença seria a representação que o indivíduo possui da realidade e que tem validade, credibilidade e verdade de forma que guia o pensamento e comportamento.

De acordo com Scaramucci (1997), a cultura de avaliar refere-se às crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos construídos ao longo dos anos de nossa experiência de ensinar e aprender, que acabam por determinar os rumos de nossa prática.

No contexto desta pesquisa, encontramos tanto exemplos de participantes diretos, no caso o professor e a escola, como de indiretos, no caso, o diretor e a empresa. Todos possuem suas próprias culturas de avaliar ou crenças sobre como processos avaliativos devem ocorrer que influenciam suas escolhas de instrumentos de avaliação, conteúdo, método, formas de correção de testes entre outras decisões.

Outro motivo que pode justificar as escolhas do professor está relacionado à questão do *habitus*. De acordo com Azevedo (2003), para Bourdieu (1989), *habitus* é a interiorização de estruturas objetivas das suas condições de classe ou de grupo sociais que gera estratégias, respostas ou proposições objetivas ou subjetivas para a resolução de problemas postos de reprodução social. Em termos de ensino, Felix (1998) traz a definição de Almeida Filho (comunicação pessoal) em que *habitus* refere-se à atitude e valores incorporados pelo professor, conseqüentes de sua experiência de aprender como aluno, as concepções teóricas adotadas em sua formação acadêmica e as adaptações que realizou ao exercer o magistério.

Entretanto, levando em consideração os objetivos de uso da língua dentro do contexto pesquisado e as exigências de desempenho que os profissionais precisam atender, acreditamos que a empresa poderia aplicar testes de desempenhos de acordo com os cargos de cada profissional para uma melhor seleção pessoal. Além disso, seria fundamental que a empresa administrasse os cursos de inglês, que venha a subsidiar futuramente, de modo alinhado com suas necessidades e visão de linguagem, para que a

capacidade de uso da língua possa ser exigida de sua equipe conforme suas expectativas, não conforme o programa de ensino das escolas.

Embora, aparentemente, a empresa pareça estar satisfeita com o processo avaliativo que vem adotando, acreditamos que essa situação é conseqüente da ausência de um olhar mais crítico sobre esse processo que, conforme exposto, pode ocasionar problemas cujas causas podem ser encobertas por outros fatores. Dificuldades no uso da língua podem ser confundidas com falhas no desempenho profissional ou notas elevadas em testes do curso de inglês podem ser consideradas, automaticamente, como melhor capacidade profissional.

Um exemplo dessa situação está nas decisões tomadas com base nos resultados dos testes aplicados durante a seleção de funcionários para o cargo de técnico. Mesmo sendo reprovados em tais testes, os candidatos podem ser contratados, desde que o conhecimento técnico da área seja considerado bom. Ou seja, o inglês, nesse momento, não tem a função de *gate-keeper*. A partir da contratação, o funcionário passa ser responsável por sua aprendizagem, participando do curso subsidiado pela empresa ou estudando de outra forma, mas deve tomar providências para que possa desempenhar suas atividades, que incluem o uso da língua, de forma satisfatória. Caso isso não ocorra, existe a possibilidade de demissão. Essa situação demonstra que o processo avaliativo em língua inglesa ocorre subliminarmente, visto que é encoberto pelo desempenho de uma atividade profissional

É possível que a empresa não identifique que o desempenho do funcionário esteja baixo devido aos problemas de uso da língua, caso focalize somente no resultado final de uma determinada atividade. Por exemplo, se o profissional deve ler um manual em inglês para instalar um componente de uma máquina, mas não consegue realizar a tarefa corretamente por causa de uma interpretação inadequada, a empresa pode

considerar esse problema uma incapacidade de desempenho na área e não uma falha na proficiência.

4.2. Contribuições deste trabalho

Acreditamos que este trabalho possa contribuir com as discussões na área de avaliação no Brasil e, principalmente, no contexto empresarial, visto que identificamos uma carência de estudos nesta área.

Os resultados desta pesquisa podem ser úteis não apenas para a empresa em que o estudo foi conduzido, mas para outras empresas em geral, escolas de idioma, professores e outros profissionais da área na medida em que identificam problemas na condução de processos avaliativos que podem auxiliar na reflexão sobre os procedimentos adotados relacionados aos conceitos sobre avaliação, visão de linguagem e proficiência.

Este estudo apontou para a necessidade de mudança na cultura de avaliar de todos envolvidos, revelando crenças ainda presas a visões ultrapassadas de avaliação. Acreditamos que tal resultado é, também, particularmente importante para os professores e seu processo de formação, visto que são eles que, na maioria das vezes, conduzem parte ou todo processo avaliativo em língua inglesa.

A situação de avaliação investigada está restrita a um contexto específico, visto que esta pesquisa tratou de um estudo de caso. No entanto, é possível que situações similares estejam ocorrendo em outros contextos, por isso ressaltamos a importância da realização de mais estudos sobre avaliação em língua inglesa na área empresarial.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELMAN, C., JENKINS, D., KEMMIS, S. Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education*, v.6, n. 3, p.139-150, 1976.

ALDERSON, J. C. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

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

AVELAR, S. *Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de LE (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico*. Campinas: UNICAMP, 2001. Dissertação de mestrado.

AZEVEDO, M. Espaço social, campo social, habitus e conceito de classe social em Pierre Bourdieu. *Revista Espaço Acadêmico*, ano III, n.24, 2003.

BACHMAN, L. Building and supporting a case for test use. *Language Assessment Quarterly*, v.2, n.1, p.1-34, 2005.

BACHMAN, L. *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L., PALMER, A.S. *The construct validation of some components of communicative proficiency*. TESOL Quarterly, v.16, n.4, p.449-65, 1996.

BARATA, M. *Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. Tese de doutorado.

BARCELOS, A. M. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. Campinas: UNICAMP, 1995. Dissertação de mestrado.

BOURDIEU, P. *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

BUCK, G. *Listening Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

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

CHAPELLE, C. Validity in Language Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, Estados Unidos, v.19, p.254-272, 1999.

CHERRYHOMES, C. *Power and criticism: poststructural investigations in education*. New York: Teachers College Press, 1988

CLAPHAM, C. M. *The development of IELTS: a study of the effect of background knowledge on Reading Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CLARK, H. Language use. In: CLARK, H. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press, p.3-25, 1996. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras UFRGS*, v.9, p. 49-71, 2000.

COLE, G., NEUFELD, D. Les tests d'évaluation de langue second de la fonction publique du Canada. *Actes du Colloque Bulletin: Association quebequoise des enseignants du francais langue seconde*. Ottawa: University of Ottawa, 1991.

CORREIA, R. *O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da UNICAMP na preparação dos alunos em um curso preparatório comunitário*. Campinas: UNICAMP, 2003. Dissertação de mestrado.

DIAS, L. *Um olhar sobre eventos de avaliação de linguagem oral em uma aula de língua estrangeira (inglês): uma abordagem de ensino x avaliação de aprendizagem*. Campinas: UNICAMP, 1995. Dissertação de mestrado.

DENZIN, N., LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e práticas*. Tradução Sandra Regina. Netz. Porto Alegre: Arned, 2006.

DENZIN, N. K. *Sociological methods*. Nova York: McGraw-Hill, 1978.

DOUGLAS, D. *Assessing Language for Specific Purpose*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DUARTE, M. *O inglês geral é suficiente para o ingresso do profissional na área de Comércio Exterior?* Indaiatuba: FATEC, 2009. Monografia de graduação.

FELIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Campinas: UNICAMP, 1998. Dissertação de mestrado.

ELLIS, M., JOHNSON, C. *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FIDALGO, S. *A avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos*. São Paulo: PUC, 2002. Dissertação de mestrado

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

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

HARVEY, O. J. Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, v.54, p. 143-149, 1986.

HENNING, G. *A guide to language testing: Development, evaluation, research*. Cambridge, MA: Newbury House, 1987.

HUDSON, T. *Assessing Second Language Academic Reading from a Communicative Competence Perspective: Relevance for TOEFL 2000*. Princeton, Educational Testing Service, 1996.

HUGHES, A. Achievement and Proficiency: The Missing Link? In Hughes, A. (ed) *Testing English for University Study*. ELT Documents: 127. Modern English Publications, 1988.

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

JOHNSON, C. Business English. *Language Teaching*, v. 26, p.201-209, 1993

JONES, R. L. Performance testing of second language proficiency. In Briere E.J. and Hinofotis F.B. (eds) *Concepts in language testing: some recent studies*, TESOL, Washington DC p.50-7, 1979.

JONES, R. L. Second Language performance testing. In P.C. Hauptman, R. LeBlanc and M.B.Wesche (ed) *Second language performance testing*. Ottawa: University of Ottawa Press. p.15-24, 1985.

KERN, R. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, v.28, n.1, 1995.

LADO, R. *Language Testing: The construction and use of foreign language tests*. Longman, 1961.

LANZONI, H. *Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em Inglês: um estudo sobre efeito retroativo*. Campinas: UNICAMP, 2004. Tese de doutorado.

LISBOA, M. *A avaliação em LE em escolas de idiomas: subsídios para uma formação reflexiva do professor de línguas*. Campinas: UNICAMP, 2007. Dissertação de mestrado.

LUCENA, M. *Razões e realidade no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seus alunos*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese de doutorado.

MARCHEZAN, M. *Perfil de provas preparadas por professores de inglês na escola pública fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese de doutorado.

MARTINS, T. *Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês*. Campinas: UNICAMP, 2005. Dissertação de mestrado

MAZZOTTI, A. , GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

MCNAMARA, T. Item Response Theory and the validation of an ESP test for health professionals. *Language Testing*, v.7, p.52-77, 1990.

MCNAMARA, T. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. *Measuring Second Language Performance*. Nova York: Longman, 1996.

_____. Performance Testing. *Encyclopedia of Language and Education*, v. 7, p. 132-137, 1999.

MOSS, P. Shifting conceptions of validity in educational measurement: Implications for performance assessment. *Review of Educational Research*. V.62, p.229-258, 1992.

MUNBY, J. *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

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

PELLISON, J. *Percepções de duas professoras de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos sobre avaliação: implicações para a formação do professor*. Campinas: UNICAMP, 2007. Dissertação de mestrado.

PICKET, D. *Business English: falling between two styles*. Comlon, nr. 26, 1986.

RETORTA, M. *Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares*. Campinas: UNICAMP, 2007. Tese de doutorado.

RUBIN, H. J., RUBIN, I. S. *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Londres: Sage Publications, 1995.

SAJAAVARA, K. Designing tests to match the needs of the workplace. In: SHOHAMY, E. e WALTON, A. (eds), *Language assessment for feedback: testing and other strategies*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, p.123-144, 1992.

SALVIA, J., HUGHES, C. *Curriculum based assessment – testing what is taught*. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

SCARAMUCCI, M. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: Almeida Filho, J.C. (org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, Pontes editores, 1997.

_____. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v.34, p.7-20, Jul/Dez. 1999.

_____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v.36, p.11-22, Jul/Dez.2000.

_____. *O efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem, nas atitudes de professores e alunos e na elaboração de material didático em língua estrangeira*. Relatório de pesquisa CNPq 301151/96-2, 2001.

_____. Evaluación de “proficiencia” em lengua extranjera: relaciones com la enseñanza y evaluación de rendimiento. Palestra apresentada no Sexto Ciclo Internacional de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Buenos Aires, Argentina, 2003.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, v.43(2): p.203-206, Julho/Dez. 2004.

_____. Celpe-Bras exam and teachers’ perceptions of impact on teaching/assessment of Portuguese as a FL/L2. Trabalho apresentado no *Language Testing Research Colloquium*, Temecula, Califórnia, USA, 2004.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem em contextos diversos de língua estrangeira/segunda língua: percepções e ações de professores e alunos. Relatório de pesquisa CNPq 03822/2002-3, 2004.

_____. O exame Celpe-Bras em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M.V.R. (orgs.). *Português para Falantes de Espanhol: Ensino e Aquisição*. Campinas: Pontes, 2008. p. 175-190, 2008

_____. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. *Caleidoscópio (Usininos)*, v.7, p. 30-48, 2009

SCHADRACK, J. *Test usefulness in the EFL extension program at Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): an analysis*. Florianópolis: UFSC, 2004. Dissertação de mestrado.

SCHLATTER, M., GARCEZ, P., SCARAMUCCI, M. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.39, n.3, p.345-378, Set.2004.

Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas. *Boletim Estatístico de Micro e Pequena Empresas*. São Paulo: 1º semestre, 2005.

SHOHAMY, E. Performance Assessment in Language Testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, v.15, p.288-211, 1995

_____. Critical language testing and beyond. Trabalho apresentado no AAAL Annual Conference, Orlando, Florida, 1997.

_____.Democratic assessment as an alternative. *Language Testing*, v.18, p.373-391, 2001,

SILVA, R. *O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos do exame*. São Carlos: UFSCAR, 2006. Dissertação de mestrado.

SKEHAN, P. (1991). Progress in Language in the 1990's. In Alderson and North (ed). *Language Testing in the 1990s: The communicative legacy*, 3-20. London: Modern English Publication and the British Council, p.3-20, 1991.

SOUZA, L. *Ensino da produção escrita em Língua Estrangeira (inglês) em um curso de línguas: influência da avaliação ou da concepção de escrita do professor?* Campinas: UNICAMP, 2002. Dissertação de mestrado.

SPOLSKY, B. Some ethical questions about language testing. In C. Klein-Braley, D.K.Stevenson (Eds), *Practice and problems in language testing*. Frankfurt, Peter D. Lang, p.5-21, 1981.

SPOLSKY, B; Introduction: Linguists and language testers'. In Spolsky (ed): *Approaches to Language Testing*. Advances in Language Testing Series: Center for Applied Linguistics, 1978.

SULLIVAN, B. Issues in testing business English. *The revision of the Cambridge Business English Certificates*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

VIAN, JR. O ingles Instrumental, Inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. *Delta*, v.15, edição especial, 1999.

WIDDOWSON, H.G. EST in theory and practice. *English for Academic Study*. British Council, English Teaching Information Centre, 1975

WIGGINS, P. *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers, 1993

WISEMAN, S.(ed). *Examination and English Education*. Manchester: Manchester University Press, 1961

APÊNDICES

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista com o diretor técnico

ENTREVISTA (diretor)

1) Que candidatos a emprego em sua empresa você entrevista?

2) Por que é importante que o candidato seja capaz de usar a língua inglesa em sua empresa?

3) Quanto tempo costuma durar suas entrevistas? Elas são conduzidas somente em inglês ou em português também.

4) Você costuma utilizar algum roteiro de entrevista? Que roteiro é esse?

5) Quais assuntos você costuma abordar?

Técnico

Especificar: _____

Não técnico

Especificar: _____

6) Quais aspectos da **língua inglesa** você considera no momento de sua avaliação?

Pronúncia: adequação da pronúncia, ritmo e entonação

Adequação do vocabulário

Precisão gramatical: singular x plural, tempos verbais, conjugação etc.

Recursos interacionais e estratégicos: contribuição para o desenvolvimento da conversa, flexibilidade na mudança de tópico, adequação ao interlocutor.

Fluência: manutenção do fluxo da conversa

7) Classifique em ordem de importância as opções assinaladas acima.

- (1º) _____
- (2º) _____
- (3º) _____
- (4º) _____
- (5º) _____
- (6º) _____

8) Você costuma considerar aspectos não lingüísticos no momento da avaliação?
Se sim, assinale a (s) opção (ões).

- Gestos
- Convicção:segurança ao falar
- Clareza da exposição
- Outros. Especificar:_____

9) Você costuma dar algum tipo de nota aos candidatos? Se sim, quais seriam os níveis. Escolha a mais apropriada abaixo:

- A, B, C, D
- Muito bom, bom , regular, fraco
- 10, 9, 8, 7 (notas)
- Outros. Especificar: _____

O que significam essas notas para você?

10) Se um candidato é excelente para a posição, mas o desempenho no inglês não foi satisfatório.

- Ele é contratado mesmo assim.
- Ele é contratado dependendo do cargo. Especificar:_____
- Ele é contratado, mas a empresa exige que ele estude a língua
- Ele é contratado e algum funcionário o auxilia nas atividades que exijam o uso da língua.
- Ele não é contratado

11) O que é mais importante no momento de usar a língua inglesa:

- Não cometer erros de gramática, de vocabulário, de pronúncia.
- Ser capaz de se comunicar, apesar de erros que não comprometem a compreensão

12) Quais as necessidades que um candidato tem em sua empresa em relação ao inglês? (dividir por cargos se necessário)

Cargo: _____

- Escrever e ler *e-mails*.
- Ler manuais técnicos
- Conversar ao telefone com pessoas em outros países.
- Participar de treinamentos realizados em inglês
- Receber visitas / clientes que falam em inglês
- Participar como ouvinte de *conference call* ou vídeo conferência
- Participar e dar opiniões em *conference call* ou vídeo conferência
- Redigir relatórios
- Outros. Especificar: _____

Cargo: _____

- Escrever e ler *e-mails*.
- Ler manuais técnicos
- Conversar ao telefone com pessoas em outros países.
- Participar de treinamentos realizados em inglês
- Receber visitas / clientes que falam em inglês
- Participar como ouvinte de *conference call* ou vídeo conferência
- Participar e dar opiniões em *conference call* ou vídeo conferência
- Redigir relatórios
- Outros. Especificar: _____

Cargo: _____

- Escrever e ler *e-mails*.
- Ler manuais técnicos
- Conversar ao telefone com pessoas em outros países.
- Participar de treinamentos realizados em inglês
- Receber visitas / clientes que falam em inglês
- Participar como ouvinte de *conference call* ou vídeo conferência
- Participar e dar opiniões em *conference call* ou vídeo conferência
- Redigir relatórios
- Outros. Especificar: _____

Cargo: _____

- Escrever e ler *e-mails*.
- Ler manuais técnicos
- Conversar ao telefone com pessoas em outros países.
- Participar de treinamentos realizados em inglês
- Receber visitas / clientes que falam em inglês
- Participar como ouvinte de *conference call* ou vídeo conferência
- Participar e dar opiniões em *conference call* ou vídeo conferência
- Redigir relatórios
- Outros. Especificar: _____

APÊNDICE II – Questionário para a área de Recursos Humanos

QUESTIONÁRIO - RECURSOS HUMANOS

1) Qual é o objetivo da empresa ao subsidiar o curso de inglês a seus funcionários?

2) Há alguma seleção para definir quem participará do curso?

3) Como a empresa acompanha o desempenho do funcionário/aluno no curso?

4) Existe alguma forma de restrição ou punição imposta caso o funcionário não tenha desempenho satisfatório no curso?

5) Existe limite de tempo estabelecido pela empresa para que o funcionário receba o subsídio?

APÊNDICE III – Questionário para os funcionários

QUESTIONÁRIO – FUNCIONÁRIOS

Favor preencher os dados abaixo. Não é necessária a sua identificação.

1) Setor / Departamento: _____

2) Cargo: _____

3) Situações em que utiliza a **língua inglesa**. Numerar em ordem decrescente de importância, portanto, o número 1 seria a atividade mais utilizada em inglês.

- Escrever e ler *e-mail*
- Escrever e ler cartas
- Ler manuais técnicos
- Conversar ao telefone com pessoas de outros países
- Participar de treinamentos/cursos realizados em inglês
- Ministrando treinamentos/cursos em inglês
- Receber visitas / clientes que falam inglês
- Participar, como ouvinte, de *conference call* ou vídeo conferência
- Participar, dando opiniões, em *conference call* ou vídeo conferência
- Redigir relatórios
- Outros. Especificar: _____

4) Numere em ordem decrescente de importância os assuntos tratados que exigem o uso da língua inglesa. (o número 1 seria o mais importante)

- Solicitação de informações, esclarecimentos, dados de sua área
 - Fornecimento de informações, esclarecimentos, dados de sua área
 - Agendamento de compromissos
 - Aquisição / pagamentos de produtos
 - Apresentação de sua empresa e produtos
 - Outros. Especificar: _____
-

5) Qual a frequência com que utiliza a língua inglesa em suas atividades.

Diariamente. Especificar a forma (*e-mail*, telefone etc) _____

De 3 a 4 vezes por semana. Especificar a forma (email, telefone etc)

De 2 a uma vez por semana. Especificar a forma (email, telefone etc)

Menos de uma vez por semana. Especificar a frequência e a forma.

6) Pessoas com quem costuma se comunicar em inglês:

Cargos: _____

Nacionalidades: _____

Países: _____

7) Qual a forma mais usada para se comunicar com as pessoas citadas acima? (Telefone, e-mail, pessoalmente etc)

8) Que tipos de comunicação (citadas na questão 4) exige?

() Muito formal () formal () Informal

Favor explicar o nível de formalidade _____

ANEXOS

ANEXO I – O teste escrito aplicado pela empresa

16. Choose the correct option with the words that fits better the blanks in the text below:

THE LIVING ROOM

The modern living room is expected to fulfill many functions. (1)_____is the main one, and this could mean talking to friends, enjoying music or reading a book. In addition, someone might want to eat there or stay overnight. Children will want to play there, and do their homework on the floor, while keeping their toys within easy reach. Later, when the children become teenagers, they will want to chat and eat snacks, therefore, every item needs to be (2)_____comfortable and hardwearing. It needs to be (3)_____for a television, an audio (4)_____ system, perhaps also a computer, while the room remains spacious enough for people to move around. With some thought and (5)_____design, a room can serve a changing family for many years.

- a) relax, attraction, storeroom, entertaining, carefully;
- b) relaxing, attract, storekeeper, entertaing, carefully;
- c) relaxing, attractive, stored, entertainment, carefully;
- d) relaxation, attraction, storeroom, entertainment, careful;
- e) relaxing, attractive, storage, entertainment, careful.

17. According to the text "The living room":

- a) A sala de estar é o principal cômodo da casa porque substitui a sala de jantar;
- b) A sala de estar precisa ser decorada com móveis modernos;
- c) A sala de estar é utilizada somente para leitura;
- d) A sala de estar é utilizada tanto pelas crianças como pelos adolescentes;
- e) A sala de estar deve ser trocada todos os anos.

18. Choose the correct form of the verbs and fill in the blank:

I - This morning most of students _____ at school fifteen minutes after the Lesson had begun. (arrive)

II - She _____ the paper on the train, when she saw an unusual article.(read)

III - When we met, I had a strange feeling I _____ him somewhere else. (see)

- a) arrived, is reading, saw;
- b) arrived, was reading, had seen;
- c) had arrived, was reading, saw;
- d) has arrived, read, am seeing;
- e) arrived, is reading, had seen.

19. Read the sentences below and choose the option with an appropriate preposition for each one:

I - I'm sorry, but I'm _____ a hurry at the moment.

II - I'm always helping you. You should help me _____ a change.

III - If _____ first you don't succeed, you should try again.

IV - _____ the time, the police arrived, it was too late.

- a) with, to, in, on;

- b) in, for, at, in;
- c) on, to, in, by;
- d) in, for, at, by;
- e) in, with, at, at.

Read the text below in order to answer questions 19 to 21.

DOUBLETALK

For as long as Apple and Microsoft operating systems have lived together in the computing world, different solutions have been used to get the two platforms to communicate with each other. In this respect, two applications - Thursby Software's Dave and Miramar Systems' PC Maclan - have dominated the scene.

Nevertheless, Connectix - the makers of Virtual PC and Virtual Game Station - has now entered the fray with DoubleTalk.

DoubleTalk lets you integrate your Macintosh into a Windows network or a stand-alone PC without making any changes to the network itself. The only requirement on your part is that you connect your Mac to the PC via either a hub or crossover cable, and configure your Macintosh as part of an NT domain or workgroup.

When you install DoubleTalk, a set-up assistant runs automatically and guides you through the process of configuring the system properly. But if your plans are to connect to a company network, you will need some information provided by network administrators.

20. The main goal of the text is to

- a) sell a wireless device;
- b) advertise e.commerce websites;
- c) provide legal consultancy;
- d) advertise an application;
- e) recommend Thursby's Dave.

21. According to the text, when you install DoubleTalk,

- a) you must call in a network specialist;
- b) the makers of the application must be consulted;
- c) a set-up assistant will explain what to do;
- d) users ought to access networked printers;
- e) you must delete previous platform applications.

22. According to the author, Apple and Microsoft operating systems

- a) demand the use of DoubleTalk;
- b) are likely to communicate with each other;
- c) rely on an invaluable server;
- d) are able to exchange information with one another;
- e) have at last been integrated by DoubleTalk.

ANEXO II – O teste escrito aplicado pela escola de inglês

8,5 53,5
 69

Nome:
 Professor(a):
 KH 2 A – Teste

Data:

1. Fill in the blanks with the past continuous or simple past of the verbs in parentheses. Use both forms in each sentence.

- Joyce was cooking (cook) when the fire started (start).
- Some friends arrived (arrive) while we were getting (get) ready for the party.
- It was snowing (snow) hard when I woke up (wake up) this morning.
- Hal was driving (drive) to work when he saw (see) an old friend walking down the street.
- We decided (decide) to go for a walk while the sun was shining (shine).

2. Combine the sentences using the cues in parentheses. Make any necessary adjustments.

- This painting is colorful. That painting isn't very colorful. (more)
This painting is more colorful than the other one.
- Paolo is not very outgoing. His brother is very outgoing. (not as... as)
Paolo is not as very outgoing as his brother.
- The red car isn't expensive. The blue car is expensive. (less)
The red car is less expensive than the blue one.
- Kate's painting is interesting. Josh's painting is interesting, too. (as... as)
Kate's painting is interesting as Josh's painting.
- Patrick is tall. Ed isn't tall. (taller)
Patrick is taller than Ed.

3. Use WHO or WHICH to combine the sentences.

- Ang is a professional musician. He comes from China.
Ang is a professional musician who comes from China.
- He plays a piano. The piano is 50 years old.
He plays a piano which is 50 years old.
- He writes music. The music is very unusual.
He writes music which is very unusual.
- He often plays with friends. They are also musicians.
He often plays with friends who are also musicians.
- Ang and his wife live in a big house. The house has a beautiful garden.
Ang and his wife live in a big house which has a beautiful garden.

4. Use the cues to write sentences. Where it is possible, write two sentences using different word order for the phrasal verbs.

1. This bread doesn't smell good. You / throw / away / please / would / it
This bread doesn't smell good. Would you throw it away, please?

2. forgot / to turn / on / I / the oven
I forgot to turn on the oven.

3. The cake is done. Take / out / I'll / it
The cake is done. I'll take it out.

4. turn / down / please / the TV
Please turn down the TV.

5. The music is too low. It / turn / up / let's
The music is too low. Let's turn it up.

6. These books are heavy! Can't / I / pick / up / them.
These books are heavy. I can't pick up them.

5. Fill in the blanks with FOR, SINCE, or AGO.

1. He's had that guitar for 12 years.
2. We started our French class a week ago.
3. Belinda has worked here since 1997.
4. Alberto has lived in New York for ten years.

6. Complete the paragraph with the simple past or the present perfect simple of the verbs in parentheses.

I (1) 've met (meet) Dora a few years ago, and we (2) are (be) good friends for a year now. She (3) moved (move) to the United States from Peru in 1988, and she (4) has worked (work) in several different cities since then. She (5) has been living (live) in the house next to mine since 2000, but we only (6) met (meet) a few years ago because I was usually away from home before that. I (7) stopped (stop) traveling a year ago, and since then Dora (8) became (become) one of the most important people in my life.

7. Write sentences and questions in the simple present. Use the cues and the gerund form of one of the verbs in each sentence.

1. be / you / interested in / learn about / famous people
Are you interested in learning about famous people?

2. make / friends / not be / easy for some people
It isn't easy making friends for some people.

3. she / be / good at / understand / people's problems
She is good at understanding people's problems.

4. study / music / help / children / learn other subjects
Studying music helps children to learn other subjects.

5. my grandmother / not worry about / get old
My grandmother doesn't worry about getting old.

6. eat / too much sugar / not be / good for you
Eating too much sugar (aren't) good for you X

8. Fill in the blanks with the correct prepositions.
1. You shouldn't worry about the future so much.
 2. I depend on Rachel for help and advice.
 3. Are you interested in learning how to play chess?
 4. Your new car is very similar to mine.
 5. I don't think Steve agrees with us.

9. Fill in the blanks with the words and expressions below.

Right handed	gold	brand-new	absent-minded	come on
Wooden	going on	cotton	button	dial

1. Just push this button to turn off the machine.
2. I'm right-handed but I can do a lot of things with my left hand, too.
3. Dave has built a beautiful wooden table for his dining room from some trees in his yard.
4. Come on! We have to leave now or we'll miss the train!
5. Cotton T-shirts aren't expensive, and they are usually very comfortable.
6. He can't afford a brand-new car, so he's looking for a used one.
7. I'm so absent-minded I can never remember to carry my cell phone!
8. You lower the oven temperature by turning this dial.
9. They found a very old gold coin, and they are going to give it to a museum.
10. What's going on in the street? There's a lot of traffic.

10. Listen and complete the questionnaire.

Special Objects Study
Interview number: 277

Interviewee's age: (1) 54
Male / Female: (2) male
Occupation: (3) Doctor

Special object: (4) small riding desk
How long interviewee has had object: (5) 45 years (44)
Material of object: (6) special wood
Object made of: (7) grand father

Reasons why object is important to interviewee:
(8) His grand father made it.
He thought he had (9) lost it.
How does interviewee treat object?
He is very (10) careful with it.