



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de São José do Rio Preto

ALINE MARA FERNANDES

A (meta)linguagem para explicação gramatical em língua inglesa: subsídios para elaboração de tarefas do teste oral do EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira)

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
2016

ALINE MARA FERNANDES

A (meta)linguagem para explicação gramatical em língua inglesa: subsídios para elaboração de tarefas do teste oral do EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, área de concentração – Linguística Aplicada, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

2016

Fernandes, Aline Mara.

A (meta)linguagem para explicação gramatical em língua inglesa : subsídios para elaboração de tarefas do teste oral do EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira) / Aline Mara Fernandes. -- São José do Rio Preto, 2016

332 f. : il., tab.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Linguagem e línguas - Uso. 3. Professores de inglês - Formação. 4. Metalinguagem. 5. Língua inglesa - Exames. 6. Avaliação de proficiência. I. Consolo, Douglas Altamiro. II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 407

COMISSÃO EXAMINADORA

Titulares

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (orientador)
UNESP – São José do Rio Preto

Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo
UnB (Universidade de Brasília)

Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso
UEL (Universidade Estadual de Londrina)

Profa. Dra. Suzi Spatti Cavalari
UNESP – São José do Rio Preto

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão
UNESP – São José do Rio Preto

Suplentes

Prof. Dr. Marcelo Concário
UNESP - Bauru

Prof. Dr. Paulo José Andrelino
UEM (Universidade de Maringá)

Profa. Dra. Solange Aranha
UNESP – São José do Rio Preto

*Aos meus amores,
Ana Rita, Joel, Bruna, Alice e Juliano*

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente meus pais, por todo amor, compreensão e apoio incondicional em cada fase da minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Ao Juliano, por compreender e apoiar minha dedicação aos estudos durante todos esses anos juntos.

Ao professor doutor Douglas Altamiro Consolo, pela orientação acadêmica ao longo de quase dez anos, desde os tempos de graduação, com quem aprendi muito em termos de pesquisadora e profissional.

Aos participantes deste estudo, que gentilmente aceitaram contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

Às professoras doutoras Gladys Quevedo Camargo e Suzi Cavalari, pelas valiosas contribuições a esta tese na ocasião do exame de qualificação.

À professora doutora Viviane Bagio Furtoso, pelo debate do meu trabalho no SELIN.

Ao colega professor doutor Paulo Andreino, pelas contribuições fornecidas ao longo desta pesquisa.

À professora doutora Lília Abreu-Tardelli, pelo importante auxílio na minha compreensão de aspectos teóricos deste estudo.

À professora doutora Vivian Orsi, por orientar meu trabalho de qualificação especial.

Aos estagiários de iniciação-científica que colaboraram especialmente na fase da coleta dos dados.

Aos colegas do PPGEL, pela troca de experiências.

Aos professores doutores, titulares e suplentes, que aceitaram compor a banca examinadora da defesa da tese.

À UNESP, por me proporcionar uma formação de qualidade.

A todos que, de alguma forma, estiveram ao meu lado durante minha trajetória acadêmica.

Finalizo mais uma etapa de minha formação acadêmica, mas certamente o amor pela pesquisa não acaba por aqui.

RESUMO

Este trabalho, inserido na área de avaliação de proficiência de professores de língua estrangeira, investigou o uso da metalinguagem para explicação gramatical em língua inglesa a partir de dados coletados em contexto real de uso da língua em dois cursos de Licenciatura em Letras. Os objetivos centrais desta pesquisa foram: (1) discutir o uso da metalinguagem em dois contextos de formação de professores de língua estrangeira e o desenvolvimento da competência metalinguística de futuros professores; (2) caracterizar a explicação gramatical em língua inglesa pela análise de sua estrutura textual, a partir de amostras de falas de professores e alunos em aulas, seminários e teste oral do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras) e (3) propor um quadro de especificações de teste para a elaboração de tarefas do teste oral do EPPL que contemplem a explicação gramatical. Para alcançar esses objetivos, foi realizada a descrição de aulas de língua inglesa coletadas nos dois cursos de formação de professores de língua estrangeira, de modo a obter um panorama do uso da metalinguagem para explicação gramatical. Foram também analisados trechos de seminários apresentados pelos alunos – professores em formação – e trechos de gravações do desempenho dos alunos no teste oral do EPPL, aplicado nos anos de 2012 e 2013. A esse conjunto de dados, em uma primeira etapa, aplicamos uma metodologia baseada na Linguística Sistêmico-Funcional, de análise da estrutura esquemática (EGGINS, 2012) para a caracterização da explicação gramatical. Observamos uma estrutura típica na realização da explicação gramatical nos três tipos de eventos comunicativos analisados (aulas, seminários e teste oral), marcada especialmente pela descrição do uso linguístico e pela exemplificação, além de outros elementos secundários, como fornecimento de prática e elicitación de participação dos alunos pelo professor. Tendo em vista a recorrência da explicação gramatical nos dados e dos elementos que compõem sua estrutura esquemática, foi possível afirmar seu lugar no domínio de linguagem específico do professor. Foi apresentado também um levantamento do léxico empregado por (futuros) professores no fornecimento da explicação gramatical, capaz de auxiliar na elaboração e na avaliação das tarefas orais. A segunda etapa deste estudo foi dedicada à discussão sobre especificações de teste, com base na literatura da área de avaliação de língua (por ex. FULCHER; DAVIDSON, 2007; O’SULLIVAN, 2012); à descrição do construto do EPPL, com base em estudos e publicações realizadas no escopo do projeto desse exame (por ex. CONSOLO et al, 2009, 2010; CONSOLO E TEIXEIRA DA SILVA, 2007, 2014; ANCHIETA, 2015); e, por fim, à criação de especificações de teste para elaboração de tarefas para o teste oral do EPPL. A caracterização da explicação gramatical, desenvolvida na primeira etapa de análise dos dados, permitiu delimitar traços específicos desse uso da metalinguagem possíveis de serem incluídos em tarefas de teste e em critérios de avaliação da proficiência oral em língua inglesa. Com este estudo, esperamos contribuir para a descrição do domínio de linguagem do professor de LE, para documentação do EPPL e para o desenvolvimento de materiais de teste direcionados a elaboradores e avaliadores do exame.

Palavras-chave: Avaliação. Proficiência oral. EPPL. Metalinguagem. Explicação gramatical.

ABSTRACT

This study, inserted in the area of language testing, investigates the use of metalanguage for grammatical explanation in English from data collected in contexts of real language use in two undergraduate language courses in Brazil. The main objectives of this research study are: (1) to discuss the use of metalanguage in two different contexts of foreign language teacher education and the development of metalinguistic competence of teachers-to-be; (2) to study grammatical explanation in English through analysis of its textual structure, based on samples of teachers' oral language in lessons, oral presentations and the oral test of EPPLE (Proficiency Examination for Foreign Language Teachers), and (3) propose a test specifications sheet for the development of tasks for the EPPLE oral component that include grammatical explanation. In order to achieve these objectives, we described a number of English lessons observed in the two language university courses and analyzed excerpts from students' oral presentations and from their performance in the EPPLE oral test, in 2012 and 2013. For the first part of data analysis, we used a methodology based on Systemic Functional Linguistics, for describing the schematic structure (EGGINS, 2012) of the grammatical explanation. We observed a structure that is typical in the performance of grammatical explanation in the three kinds of communicative events studied (lessons, oral presentations and oral test), which is marked especially by the description of the linguistic use and by the use of examples. Moreover, secondary elements of the schematic structure are the provision of practice and teachers' elicitation of students' participation. Considering the recurrence of grammatical explanation in the data and its structural elements, it is possible to assert its place in foreign language teachers' specific linguistic domain. We also mapped the lexicon used by teachers in giving grammatical explanation to students, which is believed to bring benefits for task development and scoring. The second phase of this study consists of discussions about test specifications, based on the literature on language testing (for instance, Fulcher & Davidson, 2007; O'Sullivan, 2012); description of EPPLE construct, based on studies and publications in the scope of this examination project (for instance, Consolo et al, 2009, 2010, Consolo & Teixeira da Silva, 2007, 2014, Anchieta, 2015); and finally the design of test specifications for the development of tasks for the EPPLE oral test. The study of the grammatical explanation textual characteristics permitted us to delineate specific traits of this metalinguistic use which could be included in test tasks and in criteria for English oral proficiency assessment. With this research study, we intend to contribute to the description of the language domain of foreign language teachers, to the EPPLE documentation and to the generation of test materials aimed at the EPPLE developers and examiners.

Keywords: Assessment. Oral Proficiency. EPPLE. Metalanguage. Grammatical Explanation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Modelos de avaliação	28
Quadro 2 – Descrição geral do formato do EPPLÉ	36
Quadro 3 – Descrição detalhada das partes e tarefas do EPPLÉ – versão 2.....	36
Quadro 4 – Descrição detalhada das partes e tarefas do EPPLÉ – versão 3.....	38
Quadro 5 – Atividades de uso da língua	42
Quadro 6 – Arcabouço de Walsh	44
Quadro 7 – Diferentes tipos de tarefas pedagógicas	66
Quadro 8 – Exemplo de configuração contextual na teoria do registro	75
Quadro 9 – Rótulos funcionais para a transação “compra por telefone”.....	75
Quadro 10 – Estrutura esquemática da transação de serviço por telefone	76
Quadro 11 – Exemplo de componentes principais de especificações de teste	85
Quadro 12 – Abordagem dos parâmetros das tarefas do Aptis	86
Quadro 13 – Partes do TOEFL iBT.....	91
Quadro 14 – Resumo dos tipos de dados coletados e objetivos para a pesquisa	103
Quadro 15 – Assuntos tratados nos seminários apresentados pelos alunos do contexto 2... 106	
Quadro 16 – Códigos de identificação dos alunos do contexto 1 (por tipo de dado coletado).....	109
Quadro 17 – Códigos de identificação dos alunos do contexto 2 (por tipo de dado coletado).....	109
Quadro 18 – Conteúdos e habilidades das aulas do contexto 1	120
Quadro 19 – Conteúdos e habilidades das aulas do contexto 2	120
Quadro 20 – Características das tarefas realizadas nos contextos 1 e 2.....	128
Quadro 21 – Palavras de caráter metalinguístico	171
Quadro 22 – Descrição geral do construto do EPPLÉ	178
Quadro 23 – Elementos do modelo de língua adotado no EPPLÉ.....	179
Quadro 24 – Habilidades linguísticas e metalinguísticas avaliadas no teste oral do EPPLÉ	182
Quadro 25 – Quadro de especificações de tarefas do teste oral do EPPLÉ.....	187
Quadro 26 – Descrição das funções comunicativas do quadro de especificações de tarefas do teste oral do EPPLÉ	190
Quadro 27 – Instruções sobre os elementos do quadro de especificações de tarefas.....	192

Figura 1 – Trajetória da pesquisa, com base na proposta defendida	22
Figura 2 – Relação conteúdo e metodologia de ensino de língua estrangeira	47
Figura 3 – Definição de tarefas no manual do examinando do Celpe-Bras	68
Figura 4 – Estratificação da linguagem	71
Figura 5 – Componentes da competência linguística	81
Figura 6 – Amostra dos resultados gerados pelo programa RANGE.....	116
Figura 7 – Estrutura esquemática da explicação gramatical nas aulas	143
Figura 8 – Estrutura esquemática da explicação gramatical nos seminários	149
Figura 9 – Estrutura esquemática da explicação gramatical no teste oral do EPPLÉ	156
Figura 10 – Amostra da tarefa de uso da metalinguagem no teste oral do EPPLÉ -1	158
Figura 11 – Amostra da tarefa de uso da metalinguagem no teste oral do EPPLÉ -2	158
Figura 12 – Estrutura esquemática geral da explicação gramatical	162
Figura 13 – Processo de elaboração de testes de língua	175
Figura 14 – Elementos para avaliação do domínio de linguagem objeto do EPPLÉ	181
Gráfico 1 – Elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical nas aulas	144
Gráfico 2 – Elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical nos seminários	150
Gráfico 3 – Elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical no teste oral do EPPLÉ	157
Tabela 1 – Quantitativo de palavras nas aulas.....	164
Tabela 2 – Palavras específicas encontradas nas aulas.....	165
Tabela 3 – Substantivos mais frequentes nas aulas	166
Tabela 4 – Verbos mais frequentes nas aulas.....	166
Tabela 5 – Quantitativo de palavras nos seminários.....	167
Tabela 6 – Substantivos mais frequentes nos seminários	167
Tabela 7 – Verbos mais frequentes nos seminários.....	168
Tabela 8 – Quantitativo de palavras no teste oral do EPPLÉ.....	169
Tabela 9 – Substantivos mais frequentes no teste oral do EPPLÉ	170
Tabela 10 – Verbos mais frequentes no teste oral do EPPLÉ.....	170

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EPPLE	Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
TOEFL iBT	<i>Test of English as a Foreign Language – internet-based test</i>
TEPOLI	Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa
TKT	<i>Teaching Knowledge Test</i>
CLC	Competência linguístico-comunicativa

CÓDIGOS DE TRANSCRIÇÃO

A + número	fala individual de aluno identificado
A	fala individual de aluno não identificado
As	fala simultânea de vários alunos
P1	fala do docente 1
P2	fala do docente 2
P3	fala do docente 3
(school)	o que provavelmente foi dito
[INCOMP]	fala incompreensível
(nome de A1)	substituição para o nome do aluno
+	pausa breve (menos de 1 segundo)
[2]	duração de pausa em segundos
{ASC}	entonação ascendente
{DESC}	entonação descendente
?	entonação típica de pergunta
((risada))	ocorrências paralinguísticas
[]	falas simultâneas
=	turno interrompido
ENglish	sílaba enfatizada

Adaptação baseada em Consolo (1996) e Lazaraton (2002)

SUMÁRIO

Introdução	13
Relevância do tema da pesquisa	19
Objetivos do estudo	21
Perguntas de pesquisa	24
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica	
1.1 Considerações gerais sobre avaliação	27
1.2 Avaliação de proficiência linguística	30
1.3 O EPPLE	35
1.4 O discurso de sala de aula de LE	39
1.5 O domínio de linguagem do professor de LE	42
1.6 Metalinguagem e competência metalinguística	49
1.7 A explicação gramatical em LE	52
1.8 O papel da gramática na aula de LE.....	58
1.9 Tarefas/atividades pedagógicas e o desenvolvimento de competências (meta)linguísticas do professor	62
1.10 Bases teóricas para o estudo da estrutura textual da explicação gramatical.....	69
1.10.1 Pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional	69
1.10.2 A abordagem de Eggins (2012)	74
1.11 A concepção de um instrumento de avaliação	76
1.11.1 Modelo de língua e linguagem.....	78
1.11.2 Especificações de teste	84
Capítulo 2 – Metodologia de Pesquisa	
2.1 Natureza e caracterização da pesquisa	95
2.2 Relato do percurso da pesquisa.....	97
2.3 Dados coletados	100
2.3.1 Instrumentos de coleta dos dados	100
2.3.1.1 Gravações em áudio	101
2.3.1.2 Gravações em vídeo	101
2.3.1.3 Notas de campo	102
2.3.1.4 Questionário para professores	102
2.3.1.5 Resumo dos dados coletados, quantidades e objetivos	102
2.4 Justificativa para escolha dos contextos de pesquisa	103
2.5 Contexto 1 – 2012	105
2.6 Contexto 2 – 2013	106
2.7 Transcrição das gravações em áudio e vídeo.....	107
2.8 Procedimentos de análise dos dados	110
2.9 Bases para delimitação da estrutura esquemática da explicação gramatical	111
2.10 Análise do léxico empregado para fornecimento de explicação gramatical	114
2.11 Procedimentos adotados na elaboração de quadro de especificações de tarefas do teste oral do EPPLE	116
2.12 Questões éticas da pesquisa	117
Capítulo 3 – Análise e Discussão dos Dados	
3.1 Descrição das aulas de língua inglesa observadas	119
3.2 A metalinguagem nas aulas e o desenvolvimento da competência metalinguística dos futuros professores de LE.....	132

3.3 Estrutura esquemática da explicação gramatical: considerações introdutórias	137
3.3.1 Estrutura esquemática da explicação gramatical nas aulas	142
3.3.2 Estrutura esquemática da explicação gramatical nos seminários.....	148
3.3.3 Estrutura esquemática da explicação gramatical no teste oral do EPPL	155
3.3.4 Resumo da análise da estrutura esquemática da explicação gramatical	161
3.4 Panorama do léxico empregado pelos participantes para fornecer explicação gramatical	163
Capítulo 4 – Especificações de teste para o EPPL	
4.1 O modelo de língua e o construto do EPPL	177
4.2 Especificações de tarefa para o teste oral do EPPL	185
Considerações finais	196
Limitações da pesquisa e encaminhamentos	199
Referências	202
Anexos	
Anexo A: Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Comitê de Ética em Pesquisa	216
Anexo B: Faixas de proficiência para o teste oral do EPPL	218
Apêndices	
Apêndice A: Exemplo de notas de campo	220
Apêndice B: Questionário para professores participantes	221
Apêndice C: Exemplo do quadro de especificações de tarefas preenchido	224
Apêndice D: Ocorrências de uso de metalinguagem para explicação gramatical nas aulas (em CD).....	226
Apêndice E: Ocorrências de uso de metalinguagem para explicação gramatical nos seminários (em CD).....	242
Apêndice F: Ocorrências de uso de metalinguagem para explicação gramatical no teste oral (em CD)	315

INTRODUÇÃO

A fala do professor de língua estrangeira está inserida em um cenário de comunicação e interação único e complexo, uma vez que, no contexto da sala de aula, a língua pode ser tanto meio quanto objeto de ensino (LEE, 2010; LONG, 1983). Diante da complexidade de usos da língua-alvo no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, é imperativo que o professor tenha competência linguístico-comunicativa-pedagógica (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014) para lidar com as nuances impostas pelas situações de sala de aula de modo a garantir melhores oportunidades de aprendizagem a seus alunos. O professor tem a responsabilidade de proporcionar boas condições de aprendizagem, organizar as práticas em sala de aula e ensinar a língua estrangeira (LE) eficientemente, como aponta Walsh (2006).

Diante de diversas questões envolvidas no ensino eficiente de LE e dos múltiplos componentes da competência linguístico-comunicativa-pedagógica do professor de línguas, o foco desta tese está no uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em aulas de língua inglesa, e na avaliação desse uso linguístico no teste oral do EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira) (CONSOLO et al, 2009, 2010). Esse foco é justificado pelas características do domínio de linguagem típica do professor de LE, pois entendemos que esse profissional necessita, além da proficiência geral na língua que ensina, de uma proficiência mais específica para fins de ensino (CONSOLO, 2007).

A avaliação da proficiência linguística do professor de LE é necessária para o estabelecimento de níveis de competências desejáveis e também para verificação dos níveis de proficiência atingidos pelos professores de línguas e, conseqüentemente, para a busca de melhores condições de ensino de idiomas no Brasil.

Diante das necessidades linguísticas do professor de LE, seria benéfico para o cenário brasileiro de ensino de línguas a existência de instrumentos de avaliação válidos para a testagem dos níveis de desempenho dos professores, pois acreditamos ser essa uma maneira de contribuir para a qualidade da formação docente por meio de um efeito retroativo positivo principalmente nos cursos de formação de professores de LE no país, seja em termos das exigências das instituições de ensino superior ou das instituições reguladoras, em um nível mais amplo, seja na disposição dos professores em aperfeiçoar suas competências linguístico-comunicativa-pedagógicas.

Melhores condições na formação de professores de LE e no ensino de idiomas no país poderão ser atingidas a partir da discussão e da (re)definição da proficiência linguística do professor de LE, tendo em vista que a avaliação de proficiência está voltada para os usos futuros da língua, ou seja, projetam-se necessidades reais de uso da LE nos diferentes contextos nos quais os indivíduos atuam. Aspectos da proficiência oral do professor, incluindo o uso da metalinguagem no discurso de sala de aula, devem, portanto, ser definidos para delimitação do domínio de uso linguístico no qual basear os objetivos estabelecidos na avaliação de proficiência linguística do professor de LE.

A competência linguístico-comunicativa-pedagógica do professor de LE é representada pela interação entre a competência de uso geral da língua e o domínio específico de linguagem de sala de aula, conforme apontado por Consolo (2007). O professor necessita de conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem e conhecimentos internalizados sobre a língua que ensina.

O modelo das competências envolvidas no trabalho do professor de LE criado por Almeida Filho (1993) engloba a competência meta (conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos), a competência aplicada e a competência profissional. A competência meta refere-se ao conhecimento do professor sobre o funcionamento da língua que ensina e poder explicá-lo por meio de taxonomia especializada¹. Almeida Filho (2002) utiliza ainda o termo *conhecimento metalinguístico*, que significa a capacidade de o falante dizer nomes, definir termos e explicitar regras gramaticais. Neste trabalho, compartilhamos a ideia de Almeida Filho, segundo o qual o conhecimento metalinguístico é um componente da competência linguístico-comunicativa-pedagógica do professor de línguas. A competência aplicada embasa a maneira de ensinar do professor por meio da “subcompetência teórica, permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém” (p. 21). A competência profissional, por sua vez, permite que o professor reconheça seus deveres e sua importância no ensino de LE.

Embora haja preocupação da sociedade e dos formadores de professores com o desenvolvimento de competências e conhecimentos e a profissionalização de professores, Barduhn e Johnson (2009) apontam a falta de acordo na literatura da área de formação de professores sobre que competências e níveis de competência os professores realmente precisam para estarem prontos para ensinar.

¹ Utilizaremos neste trabalho “terminologia específica” como sinônimo de “taxonomia especializada”, de Almeida Filho, para se referir ao léxico empregado pelo professor de LE ao tratar da língua-alvo nas suas aulas. Ver discussão na seção “Competência metalinguística”, no capítulo 1.

Como apontado por Borges-Almeida (2009, p. 24), a respeito da formação de professores de línguas no Brasil,

o curso de graduação em Letras é a única exigência acadêmica atual para a inserção do professor no mercado de trabalho formal e, portanto, esses cursos são os *espaços legitimadores* dessa profissão, nas palavras de Baghin-Spinelli (2002). Cabe às universidades e faculdades oferecer condições para a boa formação inicial do professor em pré-serviço. Mas a situação é complexa devido à diversidade de instituições de ensino e à falta de uniformidade entre elas na formação dos alunos em termos de exigências quanto a níveis aceitáveis de competências que devem ser desenvolvidas para o desempenho da função.

A certificação dos profissionais de ensino é tratada diferentemente por países e sistemas de ensino ao redor do mundo. No geral, a conclusão de um curso de licenciatura é suficiente. No estado de Nova Iorque, por exemplo, o professor precisa passar por um exame ao final do curso universitário, além de um estágio de um ano para qualificar-se para uma permissão de ensino, limitada a cinco anos de duração. A licença permanente é conseguida após a finalização de um curso de especialização ou mestrado.² No entanto, há lugares em que, em função da escassez de profissionais e de condições socioeconômicas específicas, nenhuma qualificação é exigida.

Quando se trata de profissionais de ensino de língua estrangeira, a situação pode ser mais delicada, considerando especialmente o contexto brasileiro. Muitos professores de institutos de idiomas, por exemplo, iniciam na carreira docente após um curso pré-serviço de curta duração oferecido pelos próprios institutos de línguas ou após prestarem exames internacionais como os de Cambridge ESOL ou o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*)³. Com relação a professores de escolas públicas de ensino regular, por outro lado, embora oficialmente seja requerida a formação em cursos de licenciatura para atuação docente no Brasil, em muitos casos a qualidade da formação é questionável, em função de fatores diversos, como carga horária insuficiente, programa de ensino limitado e falta de dedicação de docentes e alunos.

Outro ponto para o qual chamamos atenção nesta discussão é a falta de exames brasileiros para a avaliação das habilidades linguísticas e pedagógicas do professor de LE

² Informações obtidas no site do Departamento de Educação de Nova York:
<http://schools.nyc.gov/TeachNYC/certification/ny.htm>.

³ <http://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-qualifications/>
<https://www.ets.org/pt/toefl/>

no país. Entre os exames internacionais de proficiência em LE, o TKT (*Teaching Knowledge Test*) propõe-se a avaliar de maneira homogênea a competência linguístico-comunicativa e a competência profissional de professores de ILE. No entanto, pesquisas como as realizadas por Camargo (2007) e Kol (2009) levantam algumas das limitações desse teste como instrumento de avaliação para professores de inglês como língua estrangeira, principalmente pela falta de alinhamento às necessidades e especificidades dos diferentes contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Em seu estudo, Kol (2009) conclui que o uso de testes internacionais como padrão de certificação profissional no Brasil teria como consequência a adoção de padrões metodológicos e abordagens de ensino ditadas por instituições internacionais, principalmente britânicas e norte-americanas, deixando, possivelmente, de retratar o contexto brasileiro.

A busca por melhor qualificação de professores pode ser encontrada em áreas ainda enfraquecidas, entre as quais está a avaliação de proficiência linguística, juntamente com um currículo de formação focado mais na prática do que no conteúdo e com melhor acesso a oportunidades para desenvolvimento profissional constante (BARDUHN E JOHNSON, 2009).

O EPPLÉ tem por objetivo ser um instrumento de avaliação da proficiência linguística do professor de línguas estrangeiras válido para o contexto brasileiro. É reconhecida a variedade de contextos de ensino de línguas no Brasil, cada qual com suas características específicas. Por isso, para a melhor definição do construto do exame e na busca por níveis satisfatórios de formação docente, acreditamos serem necessários a documentação e o estudo dos usos linguísticos com os quais os professores de LE brasileiros têm de lidar em seus diversos contextos de atuação, tais como institutos de idiomas, escolas regulares de educação básica e cursos de formação superior. É nessa direção que este estudo caminha ao explorar o uso oral da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em língua inglesa em contexto de formação docente no curso de Licenciatura em Letras e ao propor especificações de teste para elaboração de tarefas do teste oral do EPPLÉ para avaliação desse uso metalinguístico específico, considerando a terminologia específica empregada nas explicações gramaticais⁴. A trajetória seguida nesta tese para alcançar esses propósitos é descrita com mais detalhes no decorrer deste texto introdutório.

⁴ Neste trabalho, entendemos que o fornecimento de explicação gramatical é um tipo de uso metalinguístico realizado por meio do emprego de terminologia específica que caracteriza parte do domínio de linguagem do professor de LE.

Um breve levantamento das pesquisas realizadas no escopo dos projetos do TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa)⁵, e do EPPLÉ revela os diversos aspectos relacionados aos usos linguísticos do professor de LE e à avaliação da proficiência linguística desse profissional.

Martins (2005) elenca as competências essenciais para o desenvolvimento profissional do professor, a partir da discussão da análise de necessidades conduzida por Elder (1993) sobre a competência linguístico-comunicativa de professores e da análise de três exames de proficiência para professores oferecidos no mercado internacional.

Borges-Almeida (2009) lida com a validade dos descritores de gramática na escala do TEPOLI, especificamente aspectos de precisão e complexidade gramatical, com base no desempenho de estudantes de Letras no teste oral, seminários apresentados por eles e entrevistas.

Baffi-Bonvino (2010) analisa a competência lexical na produção oral em ILE de formandos em Letras, a partir de dados provenientes de aplicações de testes, apresentação de seminários, questionários e entrevistas, com o objetivo de contribuir para o processo de validação dos descritores de vocabulário na escala de proficiência do TEPOLI.

Anchieta (2010) apresenta um levantamento de dados a respeito de testes de proficiência em inglês existentes no mercado, além de dados de questionários aplicados a professores de cursos de Licenciatura em Letras de várias localidades do Brasil, com o objetivo de verificar características dos testes analisados que possam servir de base para o aprimoramento do EPPLÉ, especialmente no que diz respeito a sua aplicação em meios eletrônicos, bem como a discussão dos possíveis efeitos retroativos de um exame de proficiência no contexto brasileiro.

Fernandes (2011) investiga o uso da metalinguagem no TEPOLI, em contexto pré e em serviço, com o objetivo de observar se o tipo de metalinguagem produzido no teste condiz com o tipo de metalinguagem produzido em aula. Como resultado, propõe-se a revisão dos critérios de avaliação da metalinguagem na escala holística de proficiência do TEPOLI, especialmente na definição do léxico especializado presente nesse domínio linguístico do professor.

⁵ O TEPOLI é o teste oral que estabeleceu os fundamentos para a criação do teste oral do EPPLÉ. Sua primeira versão foi aplicada em 2002. Foi utilizado como fonte de dados sobre a proficiência oral de professores de inglês em formação e em serviço em várias pesquisas no seu escopo. É composto por duas tarefas: a primeira consiste na descrição de uma gravura e a segunda, na correção de erros linguísticos cometidos por alunos ou dúvidas apresentadas por professores de inglês. Aquela tem o propósito de levar o candidato a usar a língua para discutir tópicos relacionados ao dia-a-dia e a suas experiências pessoais, ao passo que esta envolve uso da metalinguagem para lidar com uma situação de ensino de língua.

Busnardi (2012) compara dados orais produzidos no TEPOLI e em sala de aula por professores de inglês, com foco na competência gramatical, a fim de discutir em que medida esse teste prevê as necessidades linguísticas dos professores quando em sala de aula e contribuir para a elaboração de uma escala analítica do teste oral referente ao componente estrutura sintática.

Silva Neto (2014) analisa o tipo de léxico utilizado pelos examinandos no teste oral do EPPL com relação à relevância e à adequação ao tema proposto na tarefa de teste e à variância no desempenho dos candidatos nas aplicações do exame presencial e em meio digital.

Andreino (2014) caracteriza a instrução oral de professores, a partir de suas falas na organização de atividades de prática de linguagem nas aulas de ILE, com base na análise de dados de aulas do curso de Letras, de modo a subsidiar a elaboração de tarefas para o teste oral do EPPL, que avaliem o fornecimento de instrução em LE.

Anchieta (2015) investiga a validade de construto e a validade de conteúdo do teste escrito do EPPL. Realiza-se uma discussão teórica associada à análise das tarefas do teste escrito, dos dados de uma aplicação realizada no ano de 2012 e de questionários de pesquisa; e são tecidas críticas e sugestões que possam contribuir para a validação do EPPL, especialmente do seu teste escrito.

Essas pesquisas de mestrado e de doutorado, juntamente com artigos e capítulos de livros publicados sobre o EPPL (por exemplo, CONSOLO, 2004; CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2007, 2014; CONSOLO et al, 2009, 2010; BORGES-ALMEIDA; CONSOLO, 2011; CONSOLO; BAFFI-BONVINO, 2011) e trabalhos de iniciação científica (por exemplo, FERNANDES, 2007; COLOMBO, 2010), constituem um histórico de desenvolvimento do exame. Assim como mostrado na extensa literatura da área de avaliação e na prática de instituições responsáveis por testes de línguas consagrados internacionalmente, o registro e a preservação da história de um instrumento de avaliação são essenciais para sua evolução.

A pesquisa relatada nesta tese propõe contribuir para o desenvolvimento do EPPL, mais especificamente do seu componente oral, ao caracterizar a explicação gramatical em língua inglesa, na modalidade oral, no âmbito dos usos metalinguísticos feitos pelo professor de LE em sala de aula. A discussão sobre a explicação gramatical nas aulas de língua inglesa observadas neste estudo nos informa sobre o lugar desse uso metalinguístico na aula de LE no contexto de formação de professores, de modo mais geral. A análise da estrutura textual da explicação gramatical contribui para uma descrição da linguagem

específica do professor de ILE e nos fornece meios para a operacionalização de critérios para avaliação de um uso metalinguístico específico em um exame de proficiência em LE. Deste modo, buscamos contribuir para o aprimoramento do construto do EPPLE e a sua documentação ao propor critérios que embasem a elaboração de tarefas orais de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical nesse exame específico para professores de LE em contextos brasileiros. Especificações de teste são essenciais para o processo de validação de um instrumento de avaliação, além de profissionalizarem a elaboração de tarefas representativas do construto avaliado.

Relevância do tema da pesquisa

A principal motivação para este estudo sobre avaliação da proficiência oral do professor de LE vem da experiência acadêmica desta pesquisadora, seja como estudante de graduação, professora de inglês ou pesquisadora da área da avaliação de proficiência oral. Constata-se frequentemente a existência de lacunas na formação de professores de línguas no Brasil. Professores que apresentam baixos níveis de proficiência na LE não são absorvidos principalmente pelas escolas particulares de idiomas, mercado cada vez mais crescente no Brasil e também mais exigente em termos de qualidade pedagógica, e acabam sendo admitidos em escolas regulares ou até mesmo aprovados em concursos para atuar no ensino público, uma vez que eles praticamente não avaliam a proficiência linguística dos candidatos.

Em termos de formação linguística, Ortale e Duran (2009), ao investigarem a competência linguístico-comunicativa-pedagógica do professor de LE com base no desempenho de alunos do curso de Letras, identificaram especificamente a falta de domínio do léxico típico da situação de sala de aula⁶, o que permite questionar como esse domínio está sendo trabalhado nas aulas de LE para professores em formação. Esse problema pode ser interpretado ainda pelas palavras de Cicurel: “Pode parecer paradoxal que a sala de aula, lugar de trocas metalinguísticas por excelência, não dê origem mais sistemática ao aprendizado de formulações metalinguísticas” (1985, apud ORTALE E DURAN, 2009, p. 89).

Uma razão que reforça a importância de definirem-se melhor os usos metalinguísticos com os quais o professor de LE lida em sala de aula está na

⁶ O léxico típico da sala de aula de LE é entendido como um exemplo de terminologia específica que o professor precisa dominar. A análise minuciosa da comunicação na sala de aula de LE auxilia no levantamento de amostras do léxico típico nesse contexto. Nesse sentido, a partir dos dados deste estudo, buscamos levantar o léxico empregado pelos participantes para fornecer explicação gramatical.

representatividade desse aspecto do domínio linguístico. Em um estudo de caso, Ducatti (2010) constatou que, entre os diferentes domínios da linguagem requeridos do professor de LE, 31% da fala do professor correspondem ao uso da metalinguagem, porcentagem que se destaca no discurso de sala de aula.

Este estudo é motivado também pelos encaminhamentos e lacunas apontadas na pesquisa de mestrado de Fernandes (2011) e na pesquisa de doutorado de Andreino (2014).

Pela comparação de dados referentes ao uso oral da metalinguagem para explicação gramatical em aulas ministradas por duas professoras e ao seu desempenho no TEPOLI, no estudo de Fernandes (2011), foi possível observar um padrão de estruturação da fala metalinguística das professoras configurado pela alternância entre as funções comunicativas denominadas “esclarecimento” e “exemplificação”, uma vez que elas, ao abordarem uma questão gramatical, forneciam explicações sobre as formas linguísticas seguidas de exemplos de uso dessas formas. Nesse estudo, constatou-se que a tarefa de uso da metalinguagem do TEPOLI propiciava a recorrência desse padrão, porém essa característica não era contemplada nos descritores das faixas de proficiência para o uso da metalinguagem. Não obstante, os descritores das faixas de proficiência utilizavam critérios que não estão relacionados estritamente ao uso de metalinguagem, como a pronúncia e a precisão gramatical, os quais já eram avaliados pela escala de proficiência geral, uma vez que o teste conta com duas escalas distintas devido às características específicas da tarefa de avaliação da proficiência oral para uso da metalinguagem⁷.

A pesquisa de Andreino (2014) mostrou que é possível caracterizar, por exemplo, os componentes textuais das instruções orais do professor de LE. Com relação à avaliação da proficiência oral do professor de línguas, essa caracterização contribui para a melhor delimitação do domínio de uso da língua específico desse profissional e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de tarefas de teste que representem o fornecimento de instruções orais em aulas de LE. A partir de seus resultados, o pesquisador sugere que novos estudos se debrucem sobre a caracterização dos componentes textuais da fala do professor na apresentação de novos itens de língua, sendo esse também um aspecto essencial do domínio de uso da língua específico do professor. Para Andreino, tal

⁷ As faixas de desempenho geral foram apresentadas primeiramente em Consolo (2004), no artigo *A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira*. Posteriormente, Consolo e Teixeira da Silva (2007) introduziram as faixas de proficiência para uso de metalinguagem, na publicação do livro *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. Mais atualmente, uma nova proposta de faixas de proficiência oral foi apresentada por Consolo e Teixeira da Silva (2014), na Revista Horizontes de Linguística Aplicada, a qual engloba aspectos das duas faixas de proficiência anteriormente desenvolvidas. Essa nova proposta de faixas é apresentada no Anexo B.

abordagem de pesquisa contribuiria para o refinamento de diferentes aspectos da fala do professor e para a elaboração de tarefas mais diversificadas e específicas para o EPPLÉ.

Após a contextualização da pesquisa, apresentamos os objetivos gerais e específicos deste estudo.

Objetivos do estudo

Juntamente com outros estudos no escopo do projeto do EPPLÉ, alguns descritos anteriormente nesta introdução – dentre eles, Borges-Almeida (2009), Anchieta (2010, 2015), Baffi-Bonvino (2010), Colombo (2010), Ducatti (2010), Fernandes (2011), Busnardi (2012), Equi (2012), Veloso (2012), Martins (2013), Andreino (2014), Silva Neto (2014) - realizados a partir de dados obtidos em contextos pré-serviço e em serviço, este trabalho pretende contribuir para uma definição mais completa e precisa da linguagem do (futuro) professor de ILE, no que tange especificamente aos usos metalinguísticos da língua inglesa para fins de ensino, com vistas ao aprimoramento do EPPLÉ.

São três os objetivos centrais desta pesquisa: (1) discutir o uso da metalinguagem em dois contextos de formação de professores de LE; (2) caracterizar a explicação gramatical em língua inglesa como um dos usos metalinguísticos do professor de ILE, a partir da análise da estrutura textual da explicação gramatical, com base em amostras de falas de professores e alunos em aulas, seminários e teste oral do EPPLÉ; (3) propor um quadro de especificações de teste para a elaboração de tarefas do teste oral do EPPLÉ que contemplem a explicação gramatical. Como pano de fundo da pesquisa, discutimos o cenário maior onde a metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical ocorre, constituído por aulas de inglês do curso de Letras, tarefas pedagógicas desenvolvidas nesse ambiente e informações de questionários aplicados aos docentes das disciplinas de língua inglesa. Para a contextualização deste estudo, partimos do pressuposto de que há certas tarefas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da competência metalinguística dos alunos – futuros professores de ILE – em aulas de cursos de formação docente, e de que essa competência pode ser avaliada por meio de tarefas orais em um exame de proficiência linguística específico para o professor de LE.

Tendo delimitado os contextos de formação de professor de ILE e um elemento linguístico específico para investigação, a explicação gramatical em língua inglesa, precisávamos definir bases teórico-metodológicas de análise desse objeto de estudo para sua melhor compreensão, considerando especialmente que a proficiência oral do professor de LE

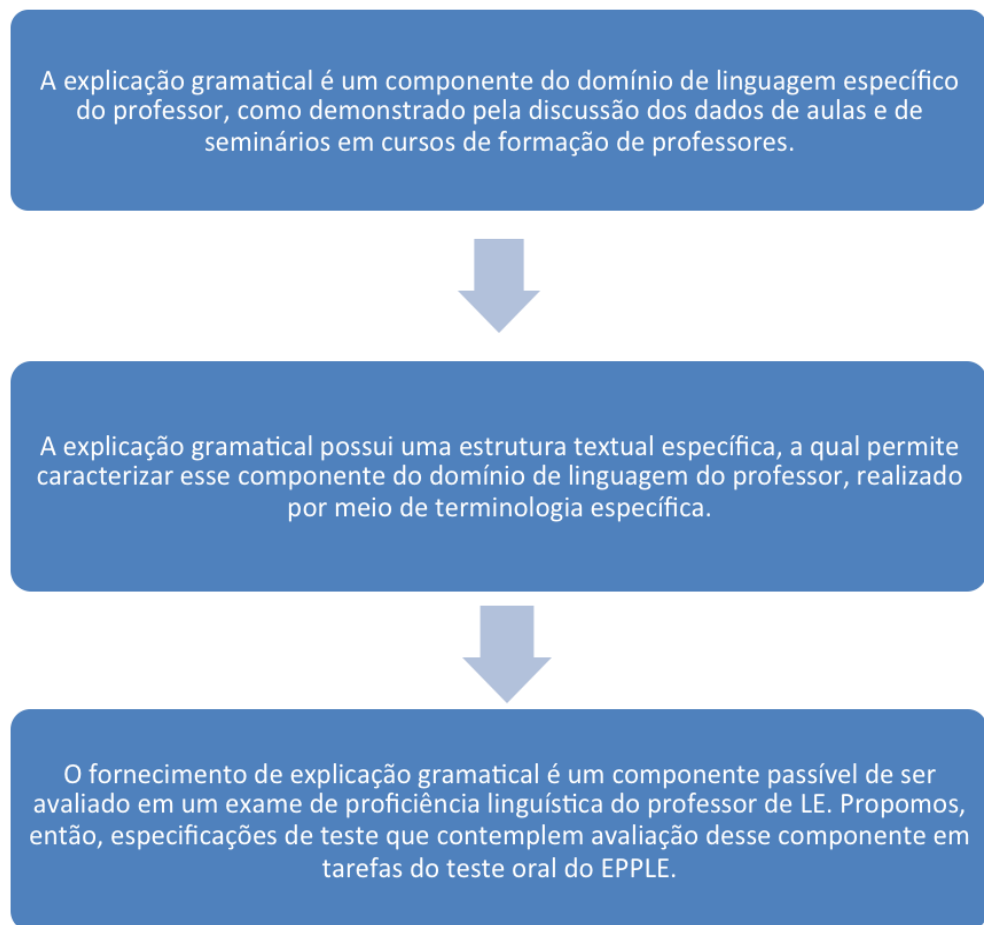
constitui um campo de investigação vasto, podendo ser visto a partir de diferentes e variados olhares. Olhar para a explicação gramatical com base em uma perspectiva teórica pertencente à tradição da Linguística Sistêmico-Funcional mostrou-se um caminho interessante e apropriado para a caracterização da explicação gramatical devido à possibilidade de delimitar uma estrutura esquemática que mostre sua organização textual interna. Para tanto, adotamos o trabalho de Eggins (2012) para orientação da nossa análise da explicação gramatical em língua inglesa, na modalidade oral.

Em seguida, procedemos ao levantamento do léxico empregado pelos participantes ao fornecer explicação gramatical em língua inglesa, no intuito de fornecer mais detalhes sobre a terminologia específica que caracteriza esse tipo de uso metalinguístico.

Por fim, propusemos um quadro de especificações para orientar a elaboração de tarefas do teste oral do EPPL com foco no uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical.

Os pressupostos aventados nesta pesquisa baseiam-se na seguinte trajetória:

Figura 1 – Trajetória da pesquisa, com base na proposta defendida



Fonte: elaborada pela autora.

Essa trajetória é transposta nos seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- 1) Descrever o contexto de ocorrência da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em aulas de dois cursos de Licenciatura em Letras⁸, e os diferentes tipos de atividades/tarefas pedagógicas observadas nas aulas;
- 2) Discutir aspectos da competência metalinguística⁹ dos futuros professores de ILE nos contextos de formação analisados;
- 3) Delinear a estrutura esquemática da explicação gramatical, com base nos pressupostos teóricos-metodológicos de Eggins (2012), a partir dos dados de aulas do curso de Letras, de seminários apresentados pelos alunos e do desempenho dos futuros professores no teste oral do EPPLE;
- 4) Levantar o tipo de léxico empregado pelos alunos e docentes participantes da pesquisa para fornecimento de explicação gramatical, com o uso do software estatístico Range¹⁰;
- 5) Propor especificações de teste para elaboração de tarefas de uso da metalinguagem para explicação gramatical no teste oral do EPPLE, que contemple elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical e terminologia específica.

Como mencionado anteriormente, os dados desta pesquisa são provenientes de contextos de formação de professores de LE, o lugar onde se espera que o futuro professor encontre condições adequadas para seu desenvolvimento profissional e tenha oportunidades para desenvolver sua competência linguístico-comunicativa-pedagógica e alcançar melhores níveis de proficiência em LE. Compartilhamos a inquietação exposta por Andreilino (2014) quanto à escolha do contexto universitário como fonte de dados para reflexão sobre um instrumento de avaliação de proficiência linguística. Além do fato de o EPPLE ser um exame para professores, acreditamos ser o curso de formação docente um ambiente no qual mais provavelmente há amostras significativas de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical tanto em relação ao nível de aprofundamento de tópicos gramaticais quanto à busca por níveis de proficiência oral mais altos.

Ao discutir o construto do EPPLE no capítulo de análise dos dados, fazemos considerações mais amplas sobre a constituição do exame como um todo, composto por um

⁸ Maiores informações sobre os dois cursos de Licenciatura em Letras objetos desta pesquisa são fornecidas nos capítulos 1 e 3.

⁹ Uma discussão sobre a competência metalinguística é feita no capítulo 1.

¹⁰ O software Range é apresentado no capítulo 2.

teste escrito e um teste oral, e focamos no teste oral, especificamente. Ressaltamos que a versão mais atual do teste oral é composta por cinco tarefas que englobam diferentes tópicos, porém a proposta de especificações para elaboração de tarefas desenhada neste estudo é dedicada à quinta tarefa, que avalia o uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical¹¹.

É importante destacar também que o uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em língua inglesa deve ser relativizado quando pensamos nos diversos contextos de ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil e nas diferentes abordagens de ensino adotadas. Os dados desta investigação mostram que esse uso linguístico específico é recorrente em atividades pedagógicas dos cursos de Letras analisados. Além disso, é possível observar o uso de terminologia específica pelos professores no fornecimento da explicação gramatical em língua inglesa. No entanto, não seria adequado esperar que professores em outros contextos façam os mesmos usos, nem mesmo é possível afirmar que a língua-alvo seja largamente utilizada para esse propósito. Mais pesquisas sobre esse aspecto são necessárias para elucidar usos (meta)linguísticos em outros contextos de ensino e aprendizagem. Esperamos poder ilustrar algumas questões essenciais e iniciais sobre o uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em língua inglesa em cursos de formação de professores e sobre como esse uso pode ser avaliado em um exame de proficiência específico, a partir de instrumentos relevantes para a operacionalização do exame.

Essas são considerações necessárias para embasar a interpretação dos resultados desta investigação, a qual se propõe a responder a três perguntas de pesquisa, elencadas na seção a seguir.

Perguntas de pesquisa

De acordo com os objetivos desta investigação foram delineadas as seguintes perguntas de pesquisas:

1. Como o uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical é evidenciado nas aulas de língua inglesa observadas em contexto de formação de professores?

¹¹ As tarefas do EPPLÉ são descritas no capítulo 3.

2. Em termos de estruturação textual e de ocorrências lexicais, como se caracteriza a explicação gramatical em língua inglesa nas amostras de fala provenientes de aulas, de seminários e do teste oral do EPPLE?
3. Que critérios de avaliação de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em língua inglesa podem embasar a elaboração de tarefas para o teste oral do EPPLE?

As respostas a essas perguntas são obtidas a partir da análise de um conjunto significativo de dados orais, coletados no contexto de formação de professores de ILE em uma universidade pública, e a partir de publicações significativas na área de avaliação de língua, conforme será descrito ao longo desta tese.

Embora a literatura na área de avaliação de língua seja vasta, ela é constituída primordialmente por publicações estrangeiras. Além disso, poucos são os trabalhos brasileiros que se dedicam à discussão da avaliação de proficiência em LE no contexto nacional ou que representem avanços metodológicos na elaboração de itens/tarefas de teste. Esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para uma melhor configuração desse cenário e, especialmente, para a validade do EPPLE no seu propósito de avaliar a proficiência linguística do professor de LE no Brasil.

Organização da tese

Esta tese está organizada em quatro capítulos: (1) Fundamentação Teórica, (2) Metodologia, (3) Análise e Discussão dos Dados, e (4) Especificações de Teste para o EPPLE, juntamente com as seções de Introdução e Considerações Finais.

Na introdução, são apresentados os principais argumentos que contextualizam o estudo proposto e os objetivos da investigação.

O capítulo de fundamentação teórica é constituído pela discussão sobre avaliação de proficiência linguística do professor, discurso de sala de aula, domínio de linguagem do professor, competência metalinguística, explicação gramatical em LE, papel da gramática nas aulas de LE, tarefas pedagógicas e aspectos relacionados à concepção de um instrumento de avaliação. As considerações sobre a concepção de um instrumento desdobram-se na discussão do modelo de língua e linguagem que embasam o construto de um exame de proficiência e de especificações de teste.

Em função da escolha metodológica na análise da explicação gramatical, no primeiro capítulo, discutimos também os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, enfocando a proposta de Eggins (2012).

O capítulo de metodologia trata do tipo de abordagem empírica adotada na pesquisa, dos contextos estudados, dos participantes e dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

O capítulo de análise de dados apresenta a discussão dos dados à luz das teorias apresentadas, de modo a caracterizar o uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical

O quarto capítulo é dedicado à discussão sobre o construto do EPPLÉ e ao desenvolvimento de especificações de tarefa do teste oral do EPPLÉ.

Por fim, na seção de considerações finais, é feita uma descrição geral dos resultados alcançados e a reflexão sobre possibilidades de estudos futuros que deem continuidade ao trabalho iniciado nesta investigação.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são discutidos os fundamentos teóricos que embasam a investigação proposta nesta tese. Inicialmente, trazemos uma discussão sobre avaliação, em termos gerais, e sobre avaliação de proficiência linguística. Em seguida, apresentamos o EPPL e traçamos considerações sobre o discurso de sala de aula, o domínio de linguagem do professor, a competência metalinguística, a explicação gramatical em LE e o papel de tarefas pedagógicas no desenvolvimento da competência (meta)linguísticas do professor. Esses assuntos funcionam essencialmente como contextualização da investigação.

Na sequência do caminho teórico percorrido, são as bases teóricas para estudo da estrutura textual da explicação gramatical em língua inglesa. Nesse ponto, estabelecemos os fundamentos para a caracterização do uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em língua inglesa.

Por fim, são delineados aspectos referentes à construção de um instrumento de avaliação de proficiência em língua estrangeira, com foco em modelos de linguagem e questões relacionadas a especificações de teste. Esses tópicos sustentam a proposição de um quadro de especificações para elaboração de tarefas orais do EPPL que avaliem o fornecimento de explicação gramatical.

1.1 Considerações gerais sobre avaliação

A avaliação permeia a sociedade em diferentes âmbitos e, na maioria das ocasiões, traz consequências importantes para nossas vidas acadêmica e profissional. Testes para verificar como uma pessoa atua, particularmente em relação a um nível limite de ação, tornaram-se instituições sociais importantes e exercem a função de porta de entrada, no sentido de que controlam o acesso a vários papéis sociais importantes (McNAMARA, 2000). Exemplos de testes de entrada mais popularmente conhecidos no Brasil são os vestibulares e os concursos públicos.

Na área educacional, existem distintos tipos de avaliação utilizados nos processos de ensino e aprendizagem e diversificada terminologia na literatura da área,

tais como avaliação de rendimento, de entrada, de desempenho, de proficiência (por exemplo, TOEFL, TOEIC, FCE, CAE¹²). Cada tipo de avaliação compreende objetivos e procedimentos específicos.

Oliveira (2008, p. 363) apresenta um levantamento dos termos encontrados em publicações de autores consagrados na área de avaliação educacional, em uma classificação binária que coloca, de um lado, um modelo de avaliação baseado no resultado do ensino e aprendizagem e, de outro, um modelo baseado no processo. Termos como “avaliação classificatória”, “avaliação tradicional”, “avaliação cumulativa” pressupõem uma visão de avaliação como instrumento de julgamento de desempenho dos indivíduos com base no resultado “aprovado” versus “reprovado”. A coluna mais à direita do quadro 1 abaixo, por sua vez, apresenta noções de avaliação apoiadas na ideia de formação processual. Esse tipo de avaliação é formativa, diagnóstica e educativa porque utiliza os seus resultados para a reorientação do processo de ensino e aprendizagem. Assume também um caráter informativo por informar os atores do processo educativo, especialmente professor e aluno, sobre as dificuldades a serem sanadas (CASEIRO; GEBRAN, 2008).

Quadro 1 – Modelos de avaliação

Autor	Avaliação baseada no resultado	Avaliação baseada no processo
Luckesi	Avaliação classificatória	Avaliação diagnóstica
Perrenoud	Avaliação tradicional	Avaliação formativa
Howard Gardner	Testagem padronizada formal – quantitativa	Abordagem alternativa à avaliação – avaliação estilo aprendizagem/ “Ecológica”
Hughes	Avaliação de rendimento	Avaliação alternativa
Bachaman & Palmer	Avaliação cumulativa	Avaliação formativa
Scaramucci	Instrumento promocional	Momento educativo

Fonte: baseado em Oliveira (2008).

¹² Siglas para, respectivamente, *Test of English as a Foreign Language*, *Test of English for International Communication*, *First Certificate in English* e *Certificate in Advanced English*

A partir do posicionamento ideológico dos responsáveis pela avaliação, tipos de exames e testes¹³ são desenvolvidos para atingir objetivos diversos.

A avaliação é classificada de acordo com o ideal de ensino e aprendizagem assumido pelos seus responsáveis. Quanto a sua função, segundo McNamara (2000), a avaliação serve, sobretudo, para permitir que se façam inferências a partir de evidências levantadas, por exemplo, por meio de instrumentos de medida de aprendizagem. Para que evidências sejam produzidas, é necessário que se tenha um meio de obtenção de dados confiáveis e válidos sobre as competências desejadas, por isso a preocupação com a criação de instrumentos de avaliação representativos de tais competências, o que constitui um trabalho complexo tanto do ponto de vista teórico quanto do prático. Levando-se em conta esses aspectos, os responsáveis pela avaliação podem, então, chegar a conclusões sobre o ensino, o currículo e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos.

Atualmente, embora muitos professores continuem adotando a avaliação como uma mera verificação de aprendizagem, observa-se nas discussões na área de avaliação educacional um movimento de afastamento de concepções tradicionais dos modelos positivistas de educação que prevaleceram em séculos passados. Há a tendência, então, de considerar a avaliação como uma prática que envolve pessoas, sociedade, intenções, usos, impactos, efeitos e consequências (SHOHAMY, 2001).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para uma prática avaliativa mais centrada no processo, ao afirmarem que

a avaliação deve ser compreendida como constitutiva da prática educativa, dado que a análise das informações obtidas ao longo do processo de aprendizagem – o que os alunos sabem e como – possibilita ao professor a organização de sua ação de maneira adequada e com melhor qualidade (BRASIL, 1998, p. 93)

Sendo a avaliação de proficiência em língua estrangeira o foco deste trabalho, na próxima seção, direcionaremos a discussão sobre esse tipo de avaliação.

¹³ Os termos “exame” e “teste” são utilizados como sinônimos neste trabalho. Quando se trata do EPPLE, preferimos usar “exame” para referir ao instrumento de avaliação como um todo e “teste” para referir a cada parte do EPPLE: teste escrito e teste oral.

1.2 Avaliação de proficiência linguística

Em linhas gerais, a avaliação de proficiência linguística é utilizada para atestar conhecimentos e habilidades de uso de um determinado idioma. Com relação aos usos e aos impactos desse tipo de avaliação, à título de exemplo, observamos atualmente no cenário acadêmico brasileiro a importância assumida por testes de proficiência internacionais, como o TOEFL, no acesso a oportunidades de intercâmbio estudantil em universidades estrangeiras¹⁴. Conseqüentemente, ações foram desenvolvidas para a preparação dos candidatos a bolsas de estudos no exterior, como a criação de programas de ensino de idiomas¹⁵. Além disso, é comum encontrar em instituições privadas de ensino de idiomas a oferta de cursos preparatórios para testes de proficiência internacionalmente consagrados.

O papel assumido pela avaliação de proficiência no exemplo descrito acima ainda compartilha uma visão de avaliação baseada em resultados, sendo um instrumento classificatório e promocional de acesso a vagas em número limitado para um programa de intercâmbio.

Em uma prática avaliativa baseada no processo, testes de proficiência podem ser utilizados para a orientação do processo de ensino e aprendizagem, na identificação de aspectos linguísticos ainda não dominados pelo aprendiz e na definição de objetivos de aprendizagem. Nessa perspectiva, os resultados gerados pelo instrumento de avaliação não são considerados a fase final do processo, mas sim como o momento de observar se os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem estão sendo atingidos e de se estabelecerem novos objetivos.

Um teste de língua serve fundamentalmente como instrumento de coleta de evidências a respeito de habilidades linguísticas gerais e específicas, a partir do desempenho em tarefas desenvolvidas para que seja possível fazer previsões sobre o uso das habilidades de um indivíduo no mundo real. A avaliação necessariamente envolve interpretação dos dados produzidos no desempenho (McNAMARA, 2000).

¹⁴ Segundo números do programa “Ciências sem Fronteiras”, criado pelo Ministério da Educação, entre 2011 e 2014, foram concedidas mais de 80 mil bolsas de estudo no exterior, na modalidade “graduação sanduíche”. Dados disponíveis em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/dados-chamadas-graduacao-sanduiche>.

¹⁵ O programa “Idiomas sem Fronteiras” foi criado pelo Ministério da Educação como uma resposta à falta de candidatos preparados para frequentarem aulas ministradas em línguas estrangeiras em universidades no exterior.

Testes de proficiência em língua estrangeira são desenvolvidos com o intuito de avaliar necessidades reais de uso da língua em contextos diversos. Com base na definição de Scaramucci (2000), em uma concepção técnica, proficiência diz respeito aos usos da língua estrangeira em situações específicas, como por exemplo, a comunicação no contexto jurídico, no contexto dos negócios ou no contexto da informática. Segundo a autora, nessa concepção, um indivíduo pode ser proficiente para determinadas situações de uso da língua, sendo que não há uma ideia de proficiência absoluta.

A definição de proficiência adotada neste trabalho alinha-se ao uso técnico do termo, tal como introduzido por Scaramucci (2000). Para a autora, esse uso seria o mais adequado para o contexto de avaliação de LE, pois é representado por uma escala de níveis, os quais apresentam referências relativas. Os níveis significam graus de proficiência, embora os níveis 0, 1 e 2 sejam menos proficientes que o nível 3, por exemplo (SCARAMUCCI, 2000). Desse modo, o uso técnico possibilita falar em níveis de proficiência para situações diferentes de uso da língua. Os diversos contextos de comunicação requerem proficiências distintas, ou seja, domínios linguísticos específicos. A proficiência do professor de LE seria estabelecida pelo domínio, inclusive, da metalinguagem necessária para o ensino da língua. De maneira contrária, o uso não técnico refere-se a visões holísticas ou julgamentos impressionistas, como a noção de que ser proficiente significa ter conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade, o que pressupõe a imagem do falante nativo ideal, possuidor de uma proficiência monolítica, estável e única.

A avaliação de proficiência linguística orienta-se prospectivamente para usos futuros da língua com os quais os alunos deverão lidar, ao invés de se basear retrospectivamente em conteúdos que foram trabalhados no ensino. As bases desse tipo de avaliação estão naquilo que se espera que o falante seja capaz de realizar utilizando a língua no futuro. Portanto, de acordo com Scaramucci (2000, p. 14-15), testes de proficiência “tem suas especificações baseadas nas necessidades do público-alvo com relação ao uso futuro da língua”. É essa linha que seguimos ao investigar o uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em contexto de formação de professores de modo a aperfeiçoar o instrumento de avaliação do EPPL. Buscamos estabelecer critérios de elaboração de tarefas orais com base em evidências do uso real da língua pelo público do exame.

Os testes de língua buscam levar o candidato a produzir amostras de fala para que sejam julgadas por um avaliador com base em critérios pré-estabelecidos. Esses critérios são apresentados por meio de faixas de proficiência que descrevem os níveis de linguagem considerados, os quais variam de um nível minimamente exigido para o desempenho na LE até um nível superior almejado (CONSOLO et al, 2010).

Considerando a especificidade do domínio de linguagem do professor de LE, a simulação pode ser uma metodologia de avaliação de proficiência linguística capaz de fornecer resultados válidos a respeito da proficiência linguística do professor, uma vez que ela envolve, segundo Slater (1980, p. 7), “um processo de abstrair um aspecto da realidade e representá-lo concretamente na forma de uma tarefa específica que os candidatos devem desempenhar”.

Segundo Teixeira da Silva (2004), o indivíduo proficiente é capaz de atuar em situações reais de comunicação, utilizando-se de formas gramaticalmente corretas e socialmente adequadas e conciliando regras da língua e regras de uso da língua. Nesse sentido, a proficiência engloba competência linguístico-comunicativa e desempenho (o uso que o indivíduo proficiente faz dessa competência em uma situação real).

O caráter de desempenho presente em testes de proficiência linguística configura-se na avaliação de habilidades na ação. Segundo Kane, Crooks e Cohen (1999), a avaliação baseada em desempenho é realizada a partir de uma amostra do desempenho típico em um domínio de interesse.

Slater (1980) apresenta três tipos de técnicas de testagem de língua baseada em desempenho: avaliação direta, métodos de amostragem de trabalho e técnicas de simulação.

A avaliação direta é a mais fidedigna, porém mais intrusiva ao observar o candidato em cenários reais de desempenho. A técnica de amostragem de trabalho é aplicada em cenários mais controlados, artificiais e manipulados. As microaulas ministradas por professores em contexto pré-serviço sobre tópicos específicos são exemplo dessa técnica. Por fim, técnicas de simulação envolvem a abstração de algum aspecto da realidade e sua representação na forma de uma tarefa específica para os candidatos desempenharem.

No teste oral do EPPL, vemos a aplicação de técnicas de simulação de situações de uso da língua por professores de LE que vão desde o uso de uma linguagem mais geral para o fornecimento de informações pessoais dos candidatos até o uso de linguagem específica para descrição de situações relacionadas ao ensino e

aprendizagem de aspectos da LE e para o fornecimento de instruções e explicações aos alunos.

Testes para fins específicos são um tipo de teste de proficiência que tem seu conteúdo baseado na análise de necessidades linguísticas requeridas para atuação em uma área específica. Ser proficiente em testes para fins específicos, portanto, significa ter comando suficiente da língua para um propósito específico (ALDERSON et al, 1995; HUGHES, 1989). Douglas (2005) argumenta sobre a dificuldade de distinção entre teste geral e teste para fins específicos, uma vez que a maioria dos testes de língua atuais avalia desempenho em contextos de uso, o que atribui um caráter comunicativo a esses testes. Segundo esse autor, há graus de especificidades que possibilitam distinguir a natureza de diferentes testes de proficiência. Dessa maneira, por exemplo, o TOEFL é menos específico do que um teste como o “Teste de Proficiência em Inglês para Controladores de Tráfego Aéreo” (DOUGLAS, 2000).

Entre alguns critérios que contribuem para medir o grau de especificidade de um teste de proficiência linguística estão a autenticidade das tarefas (características de situações específicas reais, comuns à atuação do candidato) e a especificidade do conteúdo (insumos das tarefas e respostas esperadas)¹⁶. Não obstante, em testes para fins específicos, figuram linguagem técnica do domínio de linguagem avaliado, com características lexicais, semânticas e sintáticas específicas (DOUGLAS, 2001).

Como veremos na discussão do EPPL neste capítulo e no capítulo 3, defendemos a ideia de que esse exame de proficiência avalia a competência linguístico-comunicativa-pedagógica do professor de LE, caracterizada por um domínio de linguagem específico, por meio do desempenho dos candidatos em tarefas que buscam simular atividades de linguagem da sala de aula de LE. Concordamos com Douglas (2000, 2001, 2005) que a adoção da perspectiva de testes de fins específicos envolve análise das características de uma situação de uso específico da língua-alvo, na interação entre habilidades linguísticas e conhecimento de conteúdo, para elaboração de sua proposta de avaliação.

A investigação realizada no escopo desta tese tem o intuito de descrever características linguísticas específicas de uma situação de uso da LE em sala de aula – o fornecimento de explicação gramatical. Para Douglas (2001) e McNamara (1997,

¹⁶ Esses aspectos serão discutidos na seção 1.11.2 deste capítulo, onde são tratadas questões presentes nas especificações de teste.

apud DOUGLAS, 2001), esse tipo de investigação é importante para complementar a tradicional prática de avaliação derivada apenas de teorias de linguagem.

No que diz respeito aos usos que são feitos dos resultados produzidos por exames de proficiência, partindo da noção mais ampla de avaliação como um processo que integra informações obtidas de exames e informações obtidas de outras fontes (*assessment practices*), é possível buscar oportunidades para crescimento profissional, uma vez que as práticas de avaliação são capazes de moldar o entendimento sobre o que é importante aprender, o que é aprender e quem são os alunos (MOSS et al, 2006).

A avaliação deve ser vista como instrumento potencial de mudança e reorientação de práticas para obtenção de melhores resultados durante o processo de ensino e aprendizagem. Como apontado por Scaramucci (2014), o Brasil ainda tem pouca experiência na área de avaliação, se comparado a países com tradição na produção acadêmica na área e na produção de instrumentos, como Estados Unidos e Inglaterra. Nosso país tem visto uma crescente demanda por conhecimento no uso da avaliação e na busca por melhores resultados educacionais. A autora reforça a indispensabilidade de se pensar para além de questões técnicas e de se refletir sobre as crenças e percepções dos envolvidos na avaliação. A avaliação deve ser constantemente repensada de modo a retratar necessidades educacionais contemporâneas, tais como novas abordagens de ensinar e aprender.

Segundo Fulcher e Davidson (2007), validade em avaliação tem sido tradicionalmente entendida como maneiras de descobrir se um teste “mede precisamente o que ele pretende medir” (HUGHES, 1989, p. 22). Entendemos, portanto, que as inferências levantadas a partir dos resultados de um teste de proficiência em LE devem refletir o domínio de linguagem avaliado, o qual, por sua vez, deve estar relacionado aos usos reais da língua no contexto específico para o qual ele foi desenhado. Aos elaboradores de testes, cabe, portanto, buscar as maneiras de acumular evidências por meio de conteúdos e tipos de tarefas apropriadas. O construto de um teste ou exame é uma das peças centrais do processo de produção de instrumentos de avaliação, o qual deve ser descrito de maneira clara e acessível àqueles que fazem uso dos resultados. Ademais, o construto é o documento que torna válidas as análises estatísticas e qualitativas e permite a definição de escalas de proficiência conforme os objetivos do teste.

A avaliação de língua tem tomado um papel importante para diferentes propósitos, seja no contexto profissional, educacional ou político, já que os resultados de exames de línguas têm sido usados como porta de acesso a diversas oportunidades. No entanto, cursos de formação de professores de línguas ainda dedicam pouco ou nenhum tempo para questões teóricas e práticas da avaliação e a produção de material na área tende a ser tecnicista (TAYLOR, 2009). Não obstante, considerando o posicionamento da comunidade de especialistas em avaliação linguística, Taylor assinala a necessidade de informar e fomentar a discussão no domínio público, envolvendo alunos, pais, políticos e interessados no geral.

Na próxima seção, descrevemos o EPPLE de acordo com seus propósitos e sua estrutura.

1.3 O EPPLE

O Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE) (CONSOLO et al, 2009, 2010; CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014) tem o propósito de ser um exame específico para avaliar o nível de proficiência do professor de LE nas quatro habilidades linguísticas, além de oferecer bases para um possível efeito retroativo positivo nos cursos de Letras e nos critérios e procedimentos de avaliação da competência linguístico-comunicativa-pedagógica do professor. A criação desse exame justifica-se pela necessidade de serem estabelecidos os perfis adequados do professor de línguas no Brasil e pela ausência de um exame específico de proficiência linguística para esse profissional.

De acordo com Consolo et al (2010), para a consolidação do construto do EPPLE, é necessário

(a) aprimorar a delimitação do domínio da linguagem do professor de LE, nos contextos de ensino de línguas no Brasil, e decorrente dessa delimitação, definirem-se os recortes linguísticos a serem considerados critérios de avaliação da proficiência linguística desse professor; (b) aprimorar os descritores das faixas de proficiência criadas e revisadas para o TEPOLI, para que incluam, além de características linguísticas, tarefas a serem desempenhadas pelo professor de LE por meio da linguagem; e (c) especificar as tarefas que melhor se prestem a avaliar a proficiência linguística de professores no contexto de um exame de proficiência que atinja as quatro habilidades de uso da LE (compreensão e produção, escrita e oral), necessárias a esses profissionais. (p. 1038 - 1039).

No quadro 2, descrevemos aspectos gerais do EPPLE que caracterizam seu formato.

Quadro 2 – Descrição geral do formato do EPPLE

Formato do EPPLE
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicado via computador, por sistema desenvolvido especialmente para o exame. O sistema funciona <i>off-line</i>, sendo necessário acesso à internet apenas para fazer download do programa e transmitir as respostas após a aplicação. • Tem duração total de 120 minutos; • É constituído por teste oral e teste escrito; • Inclui tarefas integrativas, que acionam duas habilidades (ex. leitura e escrita / compreensão auditiva e produção oral); • No teste oral, o candidato fala em um microfone. Suas respostas são gravadas e transmitidas para a plataforma do exame; • Para cada tarefa, há um espaço único onde a resposta é digitada ou gravada em áudio; • Pontuação – o escore do candidato é gerado com base nos cinco níveis da escala de proficiência, que vão de A a E, sendo A a nota mais alta e E, a nota mais baixa.

Fonte: elaborado pela autora.

O público-alvo do EPPLE define-se em professores de LE em formação e professores de LE atuantes no ensino fundamental e médio da escola regular, em universidades e/ou em escolas de idiomas.

O exame é composto de dois testes: um teste oral (compreensão e produção oral) e um teste escrito (compreensão e produção escrita).

O quadro 3 detalha os dois testes, oral e escrito, que compõem a versão 2 do EPPLE, aplicada em caráter piloto até o ano de 2014¹⁷.

Quadro 3 – Descrição detalhada das partes e tarefas do EPPLE – versão 2

Conteúdo dos testes que compõem versão 2 do EPPLE
<p>Teste oral</p> <p>O teste oral compreende as habilidades de compreensão e produção oral de maneira integrada.</p> <p>Duração total: 30 minutos</p> <p>Tarefa 1: o candidato deve responder perguntas sobre sua vida pessoal e profissional. Insumo: perguntas motivadoras. Formato da resposta: texto oral do tipo descritivo.</p>

¹⁷ A versão 1 do EPPLE foi desenvolvida em caráter experimental para aplicação presencial. Uma amostra dessa versão está disponível no site www.epplebrasil.org.

Tarefa 2: o candidato assiste a dois vídeos com duração aproximada de 5-6 minutos e responde oralmente a três perguntas sobre o conteúdo de cada trecho de vídeo.

Insumo: vídeo de conteúdo linguístico-pedagógico sobre questão referente ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Formato da resposta: texto oral do tipo opinião.

Tarefa 3: ao candidato são apresentadas situações envolvendo o uso da metalinguagem para solução de problemas linguísticos¹⁸.

Insumo: texto escrito curto com descrição de uma situação de uso da língua-alvo com desvios gramaticais.

Formato da resposta: texto oral instrucional.

Teste escrito

O teste escrito compreende as habilidades de leitura e produção escrita. Avalia a habilidade do candidato em ler e escrever textos relacionados a sua atuação profissional. Na escrita, o candidato deve integrar as ideias fornecidas no insumo escrito da parte de leitura e argumentos provenientes de sua experiência como professor (em formação ou em serviço).

Duração total: 90 minutos

Tarefa 1: Responder a seis perguntas (4 dissertativas, 1 de múltipla escolha e 1 de elaboração de questões sobre o texto lido) sobre texto informativo (400-600 palavras), de natureza acadêmico-científica. O candidato deve compreender a ideia geral do texto, inferir informação a partir do contexto e ser capaz de aplicar as ideias em situações de sala de aula.

Insumo: Texto escrito do tipo informativo, de conteúdo linguístico-pedagógico sobre questão referente ao ensino de língua estrangeira.

Formato da resposta: Texto escrito do tipo dissertativo curto (limite de extensão das respostas não definido no sistema de aplicação do exame), e escolha de uma opção, dentre quatro opções fornecidas.

Tarefa 2: Reescrita de oito sentenças com inadequações linguísticas destacadas em um texto produzido por um aprendiz da língua estrangeira e fornecimento de explicações para três dos desvios apontados (200-250 palavras).

Insumo: texto escrito curto simuladamente produzido por um aluno.

Formato da resposta: Sentenças e texto escrito do tipo descritivo.

Tarefa 3: Redação de uma carta, com base em situação e texto motivadores típicos da atuação profissional do professor de língua estrangeira.

Insumo: enunciado com situação motivadora da carta e texto de apoio.

Formato da resposta: texto escrito, gênero carta, com 900-1100 caracteres.

Fonte: elaborado pela autora.

Em 2015, foi elaborada a versão 3 do EPPLÉ, a qual é descrita a seguir.

¹⁸ Uma amostra desta tarefa é apresentada na página 157, do capítulo de análise dos dados.

Quadro 4 – Descrição detalhada das partes e tarefas do EPPLE – versão 3

Conteúdo dos testes que compõem versão 3 do EPPLE
<p>Teste oral</p> <p>O teste oral compreende as habilidades de compreensão e produção oral de maneira integrada.</p> <p>Duração total: 30 minutos</p> <p>Tarefa 1: o candidato deve responder perguntas sobre sua vida pessoal e profissional. Insumo: perguntas motivadoras. Formato da resposta: texto oral do tipo descritivo, com duração de 1 a 2 minutos.</p> <p>Tarefa 2: o candidato deve descrever e comparar duas figuras de conteúdo referente ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Insumo: duas figuras e perguntas motivadoras. Formato da resposta: texto oral do tipo descritivo e opinativo, com duração de 1 a 2 minutos.</p> <p>Tarefa 3a: o candidato assiste a um trecho de vídeo com duração aproximada de 2 minutos e responde a quatro perguntas de múltipla escolha. Insumo: vídeo de conteúdo linguístico-pedagógico. Formato da resposta: múltipla escolha. O candidato tem 8 minutos para responder as perguntas.</p> <p>Tarefa 3b: o candidato deve falar sobre o assunto tratado no vídeo, com base em suas ideias e experiência. Insumo: vídeo e perguntas motivadoras. Formato da resposta: texto oral do tipo opinativo, com duração de 1 a 2 minutos.</p> <p>Tarefa 4: o candidato deve simular o fornecimento de instruções sobre a realização de uma atividade em sala de aula. Insumo: situação motivadora. Formato da resposta: texto oral do tipo instrucional, com duração de 1 a 2 minutos.</p> <p>Tarefa 5: o candidato deve simular o fornecimento de explicação, utilizando-se de metalinguagem, para a solução de um problema linguístico apresentado por um aluno. Insumo: dois textos escritos curtos, com descrição de dúvidas de caráter linguístico. Formato da resposta: texto oral instrucional.</p>
<p>Teste escrito (a ser revisto com base na versão 3, ainda não disponibilizada)</p> <p>O teste escrito compreende as habilidades de leitura e produção escrita. Avalia a habilidade do candidato em ler e escrever textos relacionados a sua atuação profissional. Na escrita, o candidato deve integrar as ideias fornecidas no insumo escrito da parte de leitura e argumentos provenientes de sua experiência como professor (em formação ou em serviço).</p> <p>Duração total: 90 minutos</p> <p>Tarefa 1: Responder a seis perguntas (4 dissertativas, 1 de múltipla escolha e 1 de</p>

elaboração de questões sobre o texto lido) sobre texto informativo (400-600 palavras), com tema relacionado ao ensino e aprendizagem de línguas, de natureza acadêmico-científica. O candidato deve compreender a ideia geral do texto, inferir informação a partir do contexto e ser capaz de aplicar as ideias em situações de sala de aula.

Insumo fornecido: Texto escrito do tipo informativo, de conteúdo linguístico-pedagógico sobre questão referente ao ensino de língua estrangeira.

Formato da resposta: Texto escrito do tipo dissertativo curto (limite de extensão das respostas não definido no sistema de aplicação do exame), e escolha de uma opção, dentre quatro opções fornecidas.

Tarefa 2: Reescrita de oito sentenças com inadequações linguísticas destacadas em um texto produzido por um aprendiz da língua estrangeira e fornecimento de explicações para três dos desvios apontados (200-250 palavras).

Insumo fornecido: texto escrito curto simuladamente produzido por um aluno.

Formato da resposta: Sentenças e texto escrito do tipo descritivo.

Tarefa 3: Redação de uma carta, com base em situação e texto motivadores típicos da atuação profissional do professor de língua estrangeira.

Insumo fornecido: enunciado com situação motivadora da carta e texto de apoio.

Formato da resposta: texto escrito, gênero carta, com 900-1100 caracteres.

Fonte: elaborado pela autora.

Sendo o EPPLE um exame que propõe avaliar aspectos da linguagem do professor de LE, nas próximas seções, discutimos questões acerca do discurso de sala de aula e do domínio de linguagem específico desse profissional.

1.4 O discurso da sala de aula de LE

A comunicação em sala de aula é uma variedade linguística marcada pelo discurso institucional e pedagógico. Segundo Seedhouse (1996), no sentido de localizar esse tipo de comunicação particular no âmbito da comunicação geral, é preferível vê-la como uma variedade institucional do discurso produzido para o propósito de aprender uma língua, lidando com sistemas de trocas linguísticas particulares para esse propósito. Há, então, traços relacionados ao propósito institucional que distinguem o discurso de sala de aula das conversações do dia-a-dia.

Uma das características que diferem o discurso pedagógico do discurso cotidiano pode ser vista na configuração da tomada de turnos, como apontado por Ellis (1992). A alocação de turnos é frequentemente mais rígida na aula, em contraposição à autorregulação que caracteriza as conversas rotineiras, marcada por competição e iniciativa. A tradicional estrutura IRE/F (*Initiation – Response – Evaluation/Feedback*)

(SINCLAIR; COULTHARD, 1975) é o padrão no discurso da sala de aula, predominante em função da natureza da escola como instituição (CAZDEN, 2001). Chaudron (1988) já apontara a predominância da fala do professor na sala de aula ao ter verificado que a fala do professor correspondia a dois terços das interações. Mais recentemente, Nunan e Bailey (2009 apud LEE, 2010) também verificaram a distribuição desigual dos turnos de professores e alunos.

A tentativa de equiparar a comunicação em sala de aula com a comunicação cotidiana é infrutífera, pois a finalidade da aula de LE é ensinar. O professor tem o papel de instruir os aprendizes para desenvolverem habilidades para comunicarem-se na língua estrangeira, portanto, o estatuto institucionalizado é inerente. Além disso, a maneira como a interação é organizada na sala de aula reflete relações de poder nas quais o professor tem maior controle sobre a interação (WALSH, 2006).

A interação institucional envolve a orientação de pelo menos um dos participantes a um objetivo, uma tarefa ou uma identidade socialmente convencionalizada. Nela, há restrições para o que é ou não aceitável como contribuições para o propósito da comunicação.

Seedhouse (1996) aponta três características subjacentes ao discurso da sala de aula de LE, as quais são:

1. As formas linguísticas e os padrões de interação produzidos pelos aprendizes estão sujeitos à avaliação do professor, de certa forma;
2. A língua é tanto veículo como objeto de instrução;
3. As formas linguísticas e padrões de interação produzidos pelos aprendizes estarão relacionados aos objetivos pedagógicos introduzidos pelo professor.

Na aula de LE, a fala do professor constitui insumo linguístico significativo para os aprendizes, uma vez que em muitos contextos o professor é o único fornecedor de insumo na LE. Principalmente em níveis iniciantes, parece haver pouco espaço para variações na estrutura discursiva do tipo IRE/F, uma vez que os aprendizes ainda têm pouco domínio da língua-alvo e independência para produzir a língua.

Variações no discurso de sala de aula podem ocorrer em termos de direitos de fala (tomada de turnos), tipos de perguntas feitas pelo professor, maneiras de dar feedback ao aluno, sequência de eventos e de fala e rotinas da sala de aula, entre outros. Essas variações resultam de aspectos para além do evento comunicativo em si mesmo, a

exemplo da metodologia de ensino adotada pelo professor ou do “caminho” que a aula toma, dependendo das necessidades dos alunos.

Tomando como exemplo a situação de sala de aula de língua estrangeira tradicional e o fornecimento de explicação pelo professor, os papéis sociais desempenhados por professor e alunos são de conhecimento prévio dos envolvidos, dada a tradição cultural do contexto, ou seja, de maneira geral, o professor assume o papel de fornecedor da explicação e o aluno, de receptor. Por outro lado, cabe ressaltar que, em uma perspectiva sociocultural, os papéis exercidos por professores e alunos não são tão delimitados e a aprendizagem é motivada pelo trabalho compartilhado, na interação com o outro e consigo mesmo, e pela autonomia do aprendiz. Nesse sentido, a explicação pode ser motivada pelo professor, com o objetivo de ensinar um assunto a partir do seu planejamento de aula ou das necessidades surgidas no decorrer das aulas, ou pelo aluno, ao apresentar dúvidas com relação a um assunto linguístico. O propósito comunicativo é explicar um assunto para promover aprendizado. O contexto específico da sala de aula é determinante dos papéis sociais e dos objetivos comunicativos. As convenções textuais do contexto da sala de aula são preestabelecidas, sendo o texto da explicação gramatical mais ou menos fixo, como se pretende mostrar neste estudo.

As tarefas do EPPL e os critérios de avaliação devem buscar compreender as características intrínsecas à comunicação na sala de aula de LE, embora seja uma empreitada complexa, mas que apenas pode ser atingida a partir do estudo de dados reais representativos dos diversos usos linguísticos realizados pelos professores. É nesse sentido que este estudo busca contribuir ao lidar com dados reais presentes no discurso da sala de aula de LE em contexto de formação de professores, englobando o tipo de linguagem utilizado por alunos (professores em formação) em seminários sobre tópicos gramaticais da língua inglesa. O recurso ao seminário como atividade pedagógica comprova a terceira afirmação de Seedhouse (1996) apresentada acima, uma vez a apresentação oral compõe o discurso de sala de aula e cumpre um objetivo pedagógico estabelecido pelo professor, qual seja, levar o aluno a refletir sobre a LE e usar a metalinguagem para falar sobre a língua. No seminário, prevalece a fala do aluno, que atua no papel de professor, enquanto que os demais alunos podem participar quando solicitados pelo aluno-professor.

Nesta seção, buscamos tocar brevemente em algumas questões relacionadas ao discurso da sala de aula de LE como um passo no caminho para entender melhor a

comunicação no contexto de ensino e aprendizagem de LE e as características do domínio de linguagem do professor.

1.5 O domínio de linguagem do professor de LE

Elder (2001) afirma que professores de línguas necessitam de habilidades linguísticas específicas que incluam o domínio da terminologia e da metalinguagem dos conteúdos específicos a serem ensinados, além da competência discursiva para o tratamento desses conteúdos em sala de aula, o que incluem estratégias de simplificação de áreas especializadas do conhecimento para facilitar a compreensão por parte dos alunos. O ensino de LE exige flexibilidade do professor no uso de estratégias de comunicação específicas para esse contexto, tais como repetição, substituição, explicação, exemplificação e checagem de compreensão (MITCHELL, 1988). Esses aspectos compõem, entre outros, a competência linguístico-comunicativa (CLC) do professor de línguas.

Martins (2005) elenca as seguintes características como parte do domínio linguístico do professor de LE: 1) habilidade de usar a língua-alvo tanto como meio quanto objeto da instrução; 2) habilidade de modificar o insumo na língua-alvo para que se torne um insumo compreensível aos aprendizes; 3) capacidade de oferecer um insumo bem formado (em termos de precisão gramatical) para os aprendizes; 4) inteligibilidade – o professor apresentar uma pronúncia adequada de acordo com os padrões da língua-alvo; 5) capacidade de atrair a atenção do aprendiz às características da forma da língua-alvo, por meio do uso da metalinguagem.

Hughes (1981) ressalta quatro grupos de atividades de uso da língua que são requisitadas do professor de língua estrangeira e que constituem, para ele, a CLC de sala de aula: organização, interrogação, explicação e interação. Tais atividades encontram-se no quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Atividades de uso da língua

organização	instruções, sequência e supervisão
interrogação	perguntar e responder questões
explicação	metalinguagem e referência
interação	atitudes afetivas e rituais sociais

Fonte: HUGHES (1981).

No grupo “explicação - metalinguagem”, o autor lista atividades de tradução, paráfrase, definição, correções de ortografia, pronúncia e gramática e instruções sobre os exercícios (*fill in the missing words, mark the right alternative*). Em “explicação – referência”, estão informações factuais fornecidas pelo professor sobre pessoas, lugares e eventos referenciados nas atividades de uso da língua, além de comentários que podem acompanhar imagens, slides e filmes (*this is a picture of a typically English castle. In the background you can see...*).

Para Gil (1999, p. 98), o discurso de sala de aula apresenta essencialmente as seguintes características, as quais particularizam o domínio de linguagem do professor de LE:

1. Tem o objetivo de ensinar e aprender (Wells, 1993), sendo essencialmente um discurso de ensino e aprendizagem com uma estrutura discursiva específica que transita entre o natural (cotidiano) e o pedagógico;

2. É complexo (Edmondson, 1985; Breen, 1985) por ter a língua-alvo como objeto e meio de comunicação;

3. Devido a sua natureza metalinguística, o discurso de sala de aula tem dinâmica tridimensional (dimensões explícita, implícita e ficcional).

As três dimensões – explícita, implícita e ficcional – são explicadas com base nas ideias de Cicurel (1984, 1985, 1990).

A primeira, a dimensão explícita, é altamente formal, marcada por categorias gramaticais e terminologia específica. Nessa dimensão, o professor é visto como possuidor de um jargão com terminologias simplificadas, o que permite que ele explique as regras da língua de maneiras especiais para facilitar o entendimento e, conseqüentemente, a aprendizagem por parte dos alunos. A segunda é a dimensão implícita, a qual apresenta as formas linguísticas geradas a partir da interação do professor com os alunos ao checar, elicitar e corrigir as formas por meio do pedido por informação ou do fornecimento de feedback positivo ou negativo da participação dos aprendizes. A terceira e última dimensão é a ficcional, que representa a prática comunicativa em sala de aula por meio de diálogos simulados, conversações e jogos. Nesta dimensão, o aluno pratica a língua imitando situações reais de comunicação, colocando-se como agente fictício nas mais variadas situações. Acreditamos que tal dimensão desenvolva a competência linguístico-comunicativa do aluno e distancie-o da situação imaginária ou imitativa para usar a linguagem em situações reais de

comunicação, utilizando-se das habilidades adquiridas por meio da sua atuação em situações fictícias, tais como comportamento estratégico e fluência.

Walsh (2006), por sua vez, define a fala do professor em função de quatro características as quais acredita serem essencialmente responsabilidade do professor:

1. Controle dos padrões de comunicação: controle do tópico da conversação e da tomada de turnos - por meio da estrutura IRF (iniciação – resposta – feedback/retorno), de Sinclair e Coulthard (1975, 1992);

2. Uso de técnicas de elicitación: perguntas facilitadoras usadas para incentivo ou manutenção da participação dos alunos;

3. Reparo: correção de erros;

4. Modificação do discurso: simplificação lexical e sintática, redução da velocidade de fala, uso de gestos e expressões faciais.

Esse autor desenvolveu um sistema de categorias de modos (*modes*) para a descrição da linguagem do professor em busca de uma representação dos múltiplos fatores que compõem o contexto de aula de LE. O modo é definido como “um microcontexto na sala de aula que tem um objetivo pedagógico claramente definido e características interacionais determinadas em grande parte pelo uso da língua pelo professor” (p. 63). Seu sistema pretende ser um ponto de partida para estudos interpretativos da comunicação em sala de aula, além de ser um sistema descritivo que pode ser usado pelo professor para expandir seu entendimento dos processos interativos operantes em suas próprias aulas.

Os modos do sistema de Walsh (2006) são apresentados no seguinte quadro:

Quadro 6 – Arcabouço de Walsh

Modo	Objetivos pedagógicos
Gerencial	<ul style="list-style-type: none"> • Transmitir informação; • Organizar o ambiente físico; • Direcionar os alunos para o material; • Introduzir ou concluir uma atividade; • Mudar o agrupamento (trabalho em duplas, individual, etc.)
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer prática linguística em torno do material; • Elicitar respostas em relação ao material; • Verificar e expor respostas; • Esclarecer quando necessário; • Avaliar contribuições.

Habilidades e sistemas	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar que os alunos produzam formas corretas; • Possibilitar que os alunos manipulem a língua-alvo; • Oferecer feedback corretivo; • Oferecer prática em sub-habilidades para os alunos; • Expor respostas corretas.
Contexto de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar que o aluno expresse-se claramente; • Estabelecer um contexto; • Promover fluência oral.

Fonte: traduzido de Walsh (2006, p. 66).

O modo gerencial normalmente ocorre no início da aula, podendo acontecer na transição entre atividades ou momentos da aula. Ele é responsável por levar os alunos a localizarem-se em relação ao ambiente e ao tópico da aula – Ex: *let's start our class today/open your books on page fifty six/ today we start lesson two*. O modo materiais, por sua vez, refere-se à organização da interação em torno do material didático. Ele é basicamente controlado pelo professor, que elicit a participação dos alunos e fornece correção – Ex: *now we have a grammar exercise on letter c. What is that?*. No terceiro modo, habilidades e sistema, a interação tem o objetivo de criar momentos de prática de itens da língua (gramaticais, fonológicos, lexicais, discursivos) ou de habilidades (leitura, escrita, compreensão auditiva). O foco é a forma da língua e não a comunicação – Ex: *No, it's not a question, it's affirmative*. Nesse momento, o professor pode ter ainda o objetivo de desenvolver estratégias de aprendizagem. Por outro lado, no modo contexto de sala de aula, os alunos têm mais oportunidades de se comunicarem genuinamente e o professor assume a posição de observador das interações, auxiliando quando necessário.

Esse sistema possui algumas das características do modelo tridimensional apresentado por Gil (1999), no entanto ele define mais precisamente os usos da língua pelo professor a partir de estruturas e padrões recorrentes de interações reais de sala de aula, relacionando propósitos pedagógicos e uso linguístico. A essência do modelo teórico fornecido por Walsh está na relação entre comunicação e objetivos pedagógicos, na interface entre ações e palavras, para o entendimento das interações na sala de aula de LE.

O estabelecimento dos modos foi o resultado da observação de padrões específicos de tomada de turnos e de características interacionais relacionadas a objetivos pedagógicos. Os quatro modos identificados por Walsh pretendem

representar exemplos claros de diferentes tipos de padrões interacionais capazes de fornecer ao professor insumo inicial para o entendimento dos processos interacionais que operam na sala de aula.

Os modos “materiais” e “habilidades e sistemas”, de acordo com seus objetivos pedagógicos, apresentam o cenário onde ocorre o fornecimento de explicação gramatical pelo professor, como pode ser visto na análise dos dados de sala de aula deste estudo. As características interacionais identificadas por Walsh perpassam os dois modos, as quais são: (a) predominância do padrão IRF (iniciação – resposta – feedback); (b) uso extensivo de perguntas de exposição (*display questions*); (c) feedback com foco na forma; (d) uso de reparos corretivos; (e) fornecimento de suporte (*scaffolding*); (f) turnos mais longos do professor; (g) repetições de falas de alunos (*teacher echo*).

Os aspectos do domínio de linguagem do professor discutidos até este momento coadunam com a noção de consciência linguística do professor (ANDREWS, 2001), a qual tem papel fundamental em solidificar a eficiência do insumo linguístico fornecido pelo professor. Para Andrews, o conhecimento explícito da gramática é um componente desse conceito complexo que é a consciência linguística do professor. A complexidade está no fato de esse conceito, na prática, envolver fatores de personalidade, atitude e contexto que podem limitar as ações do professor em sala de aula.

Não obstante, há de se discutir como conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico relacionam-se no que diz respeito à consciência linguística do professor de LE e, especialmente, ao fornecimento de explicação gramatical. Decisões sobre a maneira de se fornecer explicação gramatical na aula de LE são complexas e parecem estar apoiadas em fontes interagentes diferentes, tais como nível de conhecimento do professor sobre o assunto e sobre técnicas instrucionais, suas experiências prévias, seu conhecimento dos alunos e do contexto de ensino.

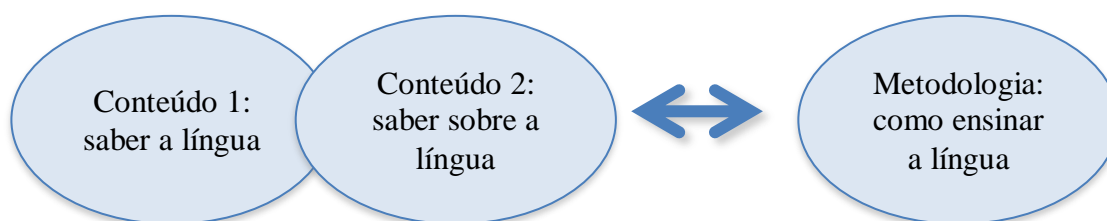
Johnston e Goettsch (2000) defendem que o fornecimento de explicação gramatical em aula é conteúdo pedagógico por excelência. A análise desenvolvida por esses autores mostrou que regras gramaticais não são características proeminentes nas explicações dos professores. Houve ênfase muito maior no uso de exemplos durante a explicação e na importância do insumo do aluno na facilitação da explicação. Os professores compartilharam ainda a participação dos alunos, pela valorização de perguntas e discussões iniciadas pelos alunos. O estudo mostrou ainda que as

estratégias pedagógicas dos professores são afetadas por suas crenças sobre como os alunos aprendem e o que eles sabem. Os comentários dos professores revelaram entendimentos complexos e multifacetados sobre o conhecimento de forma e significado de construções gramaticais por parte do aluno, bem como precisão linguística. Desse modo, os autores reconhecem que conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento do aluno são categorias interdependentes para a ação do professor na aula de LE (BORG, 2003).

A relação entre conteúdo e processo define um dos desafios da área de ensino de línguas: grande parte dos professores usa a língua para ensinar a língua. O fenômeno da dualidade é configurado pelo fato de a língua-alvo ser o conteúdo e o meio de ensino. Ou seja, a língua é o que o professor está ensinando e meio pelo qual o professor ensina. A avaliação torna-se ainda mais complexa devido a um segundo desafio: avaliar o ensino como uma atividade. A questão está centrada no foco (o que avaliar) e na maneira (como avaliar) (FREEMAN et al, 2009).

O conteúdo pode ser desdobrado em dois: conteúdo 1 – saber a língua; conteúdo 2 – saber sobre a língua. A relação entre ambos é dinâmica. No caso do Brasil, o professor pode ensinar inglês (conteúdo 2) por meio dessa própria língua (conteúdo 1). Ou, ele pode ensinar inglês (conteúdo 2) por meio do português. O conteúdo 2 é o mesmo, mas os meios de ensiná-lo são diferentes. Os modelos mais atuais de ensino buscam fazer com que o conteúdo 1 seja sinônimo do conteúdo 2, ou seja, ensinar o inglês por meio do inglês, o que caracteriza a natureza metalinguística do ensino de LE. No entanto, esse não é o padrão seguido em todos os contextos de ensino. Em muitos contextos brasileiros, o conteúdo 1 é o português, porque a língua estrangeira é ensinada por meio da língua portuguesa. A figura 2 a seguir ilustra a relação que destacamos.

Figura 2 – Relação conteúdo e metodologia de ensino de língua estrangeira



Fonte: elaborado pela autora.

As diversas pesquisas na área de avaliação de língua e as pesquisas realizadas no escopo do EPPLÉ contribuem na busca a respostas para questões sobre a relação entre conteúdos e metodologias de ensino de LE, entre as quais destacamos aquelas levantadas por Andreilino (2014, p. 52): “1) que conhecimentos e habilidades reais dos professores de LE, utilizados em contexto de ensino e aprendizagem, poderiam ou deveriam ser selecionados para avaliação; 2) quais seriam os múltiplos tipos de conhecimento e habilidades que os professores de LE utilizam na prática e como eles são integrados”.

As palavras de Pennington (1989) confirmam a perspectiva de formação linguística de professores de LE que defendemos, traduzida em: “como outras áreas profissionais, o ensino de inglês deve ser entendido na academia e pelo público, de maneira mais geral, como uma especialização educacional com requisitos únicos para a preparação e a avaliação de seus profissionais” (p. 17).

Refletindo sobre a interface entre a avaliação de línguas e a formação profissional do professor de LE, concordamos com Quevedo-Camargo (2011), segundo a qual os efeitos da avaliação sejam positivos na ação profissional do professor de LE, práticas avaliativas devem constituir-se de instrumentos variados, capazes de contemplar aspectos linguísticos-discursivos e outras capacidades de linguagem docente. O uso da LE para fornecer explicações e instruções é uma entre as várias fontes de evidência sobre aspectos relacionados à competência linguístico-comunicativa-pedagógica do professor. “Saber explicar” faz parte de um conjunto de verbos e complementos levantado por Camargo (2011) que é capaz de incitar o agir didático-pedagógico.

Nesta seção, buscamos tecer um panorama teórico sobre o domínio de linguagem do professor de LE e suas características. Observamos como os diferentes autores tratam o assunto e convergem na ideia da especificidade da comunicação em sala de aula e das habilidades linguísticas e discursivas necessárias ao professor de LE. Um aspecto fundamental comum aos posicionamentos teóricos levantados nesta seção está no entendimento de que, na sala de aula de LE, a língua é meio e objeto de ensino. Essa característica da linguagem da sala de aula de LE implica em atributos discursivos específicos que devem ser dominados pelo professor, além do conhecimento do conteúdo. Não obstante, o uso de metalinguagem e de terminologia específica é abordado pelos autores resenhados nesta seção, o que confirma a pertinência deste

estudo em descrever e caracterizar um uso metalinguístico específico – o fornecimento de explicação gramatical.

Elegemos especialmente os fundamentos teóricos de Walsh (2006) para discussão de eventos comunicativos das aulas de inglês do curso de Letras que constituem parte dos dados desta investigação devido ao caráter descritivo e prático do arcabouço de objetivos pedagógicos criado por esse autor; enquanto que os demais posicionamentos teóricos auxiliam-nos no entendimento das particularidades da comunicação em sala de aula e do domínio de linguagem do professor de LE.

Na próxima seção, serão discutidas noções de metalinguagem e aspectos da competência metalinguística do professor de LE, a qual é integrante do domínio de linguagem específico desse profissional e está diretamente associada a nosso interesse de pesquisa sobre o uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical.

1.6 Metalinguagem e competência metalinguística

A noção de metalinguagem é vasta na área da Linguística, portanto, é necessário buscar uma definição que se enquadre ao domínio de linguagem do professor de LE e aos objetivos deste estudo, considerando que tratamos do uso da metalinguagem especificamente para fornecimento de explicação gramatical em língua inglesa em contexto de ensino de aprendizagem de línguas.

Para Faerch (1985, apud GIL, 1999) a metalinguagem refere-se a momentos na sala de aula nos quais o discurso está focalizado na LE. Nossas considerações nesta seção partem dessa noção mais geral do nosso objeto de interesse aliadas à ideia de que o uso da metalinguagem na aula de LE acontece por meio de “atividades de reflexão na língua e seu uso”, podendo lidar com aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos ou pragmáticos (GOMBERT, 1992, apud GIL, 1999).

Cicurel (1984) é mais específica ao afirmar que a atividade comunicativa metalinguística na aula de LE é constituída basicamente pela explicação semântica (pautada no léxico) e pela explicação gramatical, e define três dimensões do discurso metalinguístico, tais como listadas a seguir.

1. Explícita com terminologia específica: quando o professor utiliza-se de termos que se referem à língua para fazer explicações sobre a própria língua;

2. Explícita sem terminologia específica: comum nas correções da fala do aluno realizadas pelo professor;

3. Implícita: dimensão prática, das conversas e diálogos simulados, dos jogos de papéis e brincadeiras.

Essas três dimensões contribuem para a definição da fala metalinguística do professor de LE e marcadamente distinguem o contexto de comunicação em sala de aula, ambiente de aprendizagem da língua, dos demais contextos de comunicação. Sendo assim, asseveramos que o uso da LE para falar sobre a própria LE, em atividades de reflexão sobre a língua e seu uso, pode contemplar o recurso do falante à terminologia específica¹⁹, ou seja, o conjunto de termos utilizados em um domínio específico de comunicação, para fornecimento de explicações semântica ou gramatical. Nessa perspectiva, a metalinguagem é uma noção mais geral de uso da língua para o propósito de refletir e/ou explicar a própria língua e a terminologia específica é uma das maneiras de materializar a metalinguagem. A terminologia específica para fornecimento de explicação gramatical é constituída por verbos, substantivos e expressões que se referem ao funcionamento e estruturação da língua.

A ação de fornecer explicação gramatical é um exemplo de uso metalinguístico. Os dados deste estudo mostram que os participantes comumente empregam terminologia específica em língua inglesa para explicar tópicos gramaticais (por exemplo, *verbs*, *verb tense*, *present perfect*), como veremos no capítulo de análise dos dados.

Por outro lado, conforme apontado por Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), concordamos que nem sempre o professor recorre à terminologia específica²⁰ para ensinar gramática a seus alunos, uma vez que isso pode representar uma carga cognitiva adicional.

Considerando que o professor de LE pode ou não optar por usar terminologia específica para tratar de assuntos gramaticais nas aulas, conforme suas crenças e percepções ou a abordagem de ensino adotada, saber os termos gramaticais pode ser útil. O nível de seu conhecimento e suas habilidades de uso podem ser maiores ou

¹⁹ Almeida Filho, ao falar da competência meta, utiliza “taxonomia especializada” para se referir ao conjunto de termos utilizados em um domínio específico de comunicação. Vimos também que Ortale e Duran (2009) falam de léxico típico da sala de aula. Neste trabalho, preferimos utilizar “terminologia específica”.

²⁰ Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) usam “terminologia gramatical”.

menores dependendo das necessidades de seu contexto de ensino e do foco da sua formação. Sendo assim, acreditamos que o professor deva ter ao menos domínio básico de terminologia específica para tratar da gramática da língua que ensina.

Independente do posicionamento assumido pelo professor de LE com relação ao uso de metalinguagem para falar de gramática, Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) afirmam que a terminologia específica fornece um discurso, uma maneira de falar sobre a gramática que auxilia na conceitualização gramatical, além de servir a uma função referencial na identificação de conceitos. As autoras ainda argumentam que o domínio de termos metalinguísticos proporciona ao professor melhor acesso aos variados recursos linguísticos disponíveis para sua atuação e desenvolvimento profissional.

Para Almeida Filho (2006), a metalinguagem constitui uma das competências do professor de LE. Segundo seu arcabouço teórico da competência comunicativa, a competência metalinguística é um subcomponente da competência gramatical. Almeida Filho (2002) chama de competência meta a capacidade do professor em saber o funcionamento da língua que ensina e poder explicá-la por meio de terminologia especializada. Para esse autor, conhecimento metalinguístico significa a capacidade de o falante dizer nomes, definir termos e explicitar regras gramaticais.

Zocaratto et al (2009) referem-se ao subcomponente metalinguístico como não apenas “a consciência do sistema linguístico, mas também como a possibilidade de articular o conhecimento sobre ela servindo-se de uma taxonomia específica” (p. 31).

A competência gramatical, por sua vez, diz respeito ao domínio do código linguístico verbal (vocabulário, ortografia, pronúncia, sintaxe e semântica), somado à habilidade do usuário em utilizá-lo adequadamente para a comunicação.

Diante da diversidade de concepções e definições, afirmamos que os objetivos deste estudo coadunam com uma noção de metalinguagem segundo a qual a LE é utilizada por professores e alunos, em certos momentos da aula, para refletir sobre a própria língua-alvo, seu uso e funcionamento. A dimensão explícita do discurso metalinguístico prevalece no fornecimento da explicação gramatical em LE. Ao saber utilizar os termos adequados para explicar o funcionamento da estrutura da língua, o professor ou o aluno demonstra sua competência gramatical.

A próxima seção é dedicada à discussão sobre a explicação gramatical em LE, um uso metalinguístico característico do domínio de linguagem do professor e aspecto central neste trabalho.

1.7 A explicação gramatical em LE

A explicação é um dos elementos constitutivos da competência linguístico-comunicativa-pedagógica do professor, por ser essencial na difusão de conhecimentos.

A explicação tem papel fundamental na construção do conhecimento, no ingresso ao mundo através dos fenômenos e na procura de entendimento de significado e sentido das coisas no mundo. “Explicar é estabelecer um fundamento para as coisas”. (LIRA; TEIXEIRA, 2007)

Para Halte (1988), explicar é conferir homogeneidade no plano dos saberes no nível de conhecimento dos interlocutores sobre algo, de modo que representações sejam modificadas e a compreensão promovida. A explicação pode aparecer em todos os tipos de discurso e em todos os gêneros, mas não da mesma forma. Neste estudo, veremos como a explicação é estruturada no contexto específico da aula de LE.

De acordo com Knapp e Watkins (2005), a explicação oral é frequentemente usada pelo professor em todos os contextos e áreas de ensino como meio de fornecimento de conhecimentos para o aluno. Ela tem duas orientações principais: explicar *porque* e explicar *como*. De maneira geral, a explicação tem o papel de classificar e descrever um fenômeno, evento ou conceito. Sua organização textual pode seguir a ordem *descrição*, *sequência explanatória* e *avaliação/interpretação*.

Conforme afirmam Lira e Teixeira (2007),

além de permear as atividades cotidianas, o explicar está marcadamente presente nas práticas escolares, quando o professor não apenas é solicitado a explicar conteúdos específicos, como também lança mão dessa estratégia para facilitar a compreensão das pessoas envolvidas neste contexto interativo.

Lira e Teixeira, ao tratarem da explicação na aula de Ciências, buscam construir um conceito de explicação que se adegue ao contexto de sala de aula. Isso se faz necessário devido à fragilidade identificada no entendimento do que é explicação e de

que forma ela acontece na sala de aula, de maneira geral. Embora os conceitos e fenômenos nas ciências naturais apresentem essência distinta dos conceitos gramaticais das línguas, a discussão feita nesse âmbito traz contribuições iniciais importantes para o tipo de discussão empreendida nesta seção, uma vez que a explicação gramatical não tem figurado nos estudos linguísticos.

Para Melo (2003, p. 105), com base nos pressupostos de Vygotsky (1987), a explicação é “uma conduta que se torna necessária por um contexto interativo” e depende de certas condições sociais para se produzir. A autora afirma que situações escolares específicas tornam possível a ativação dos processos de raciocínio (de explicação), com vistas à aquisição de novos conhecimentos.

Como apontado por Donaldson (1986), a explicação é comumente entendida como uma atividade verbal que se desenvolve num contexto interativo, dependente de certas condições sociais para acontecer. Além de ser instrumento mediador na difusão do conhecimento, a explicação é constitutiva do conhecimento.

Na sala de aula, a explicação é conduzida pelo professor e também utilizada pelos alunos, que recorrem a ela para parafrasear ou reformular explicações já construídas, seja para construir novas explicações destinadas ao professor, a seus pares e a si mesmos (BANKS-LEITE, 2003).

Ainda na concepção vigotskiana, os conceitos científicos são aqueles adquiridos por meio do ensino, de um sistema organizado de conhecimentos, ou seja, de processos deliberados de instrução (OLIVEIRA, 1993). Entendemos, portanto, que a explicação é necessária no contexto de instrução escolar para que conhecimentos sejam construídos a partir da interação entre professor e alunos.

Em termos de características discursivo-interacionais, segundo Jisa e Mariotte (1990, *apud* MELO, 2003), a explicação é um *move* interacional produzido quando um dos interlocutores fornece uma informação nova e ao mesmo tempo esclarece obscuridades. A explicação pode ser motivada explicitamente por meios verbais do tipo *por quê? como? o quê?* ou por meios não verbais, como um gesto ou expressão facial, além de uma pressuposição do locutor, de acordo com seus objetivos na interação. Por ser uma atividade verbal, a explicação pressupõe uma capacidade metalinguística que lhe é inerente. Essa capacidade pode ser operacionalizada conforme as operações apresentadas por Lira (2010, p. 54):

A produção de uma explicação supõe o domínio de diferentes operações: gerir a interação (identificar o tipo de comunicação, situar o conjunto de determinantes da situação de comunicação); gerir o objeto (mobilizar o saber disponível sobre o objeto e selecionar os elementos que serão tratados na explicação); gerir o discurso (apresentar informações selecionadas da maneira mais eficaz possível para o destinatário).

Diante de concepções da explicação como um fenômeno da situação de ensino e aprendizagem de modo geral, buscamos definir a explicação gramatical em LE. Partimos da noção de que, na sala de aula de LE, a explicação é utilizada pelo professor para construir conhecimentos e facilitar a compreensão de conceitos e ideias pelos alunos. A explicação gramatical em LE tem a função de construir conhecimentos acerca da estrutura e do funcionamento da língua-alvo para possibilitar que o usuário se comunique por meio de sentenças que façam sentido ao seu interlocutor. Para fornecer explicação gramatical em LE, o professor precisa conhecer o conteúdo linguístico a ser explicado, selecionar os elementos da língua-alvo necessários e suficientes para esclarecer o conteúdo e apresentá-los de maneira eficaz para os alunos.

O uso da metalinguagem é fundamental para a produção da explicação gramatical em LE. Como apontado anteriormente neste capítulo, na sala de aula de LE, a metalinguagem é utilizada em momentos nos quais professores e alunos recorrem à LE para falar sobre a própria LE. O emprego de terminologia específica é uma característica, mas não condição necessária, do uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em LE. Ponderamos que o emprego de terminologia específica não é condição necessária para que a explicação gramatical seja fornecida porque diferentes abordagens e metodologias de ensino podem apresentar maneiras diversas de lidar com a explicação gramatical.

Na abordagem tradicional, a gramática é ensinada de maneira dedutiva, com a explicitação de regras como ponto de partida para o ensino de LE. Por outro lado, na abordagem comunicativa, a gramática é apresentada de maneira contextualizada e os alunos são induzidos às regras a partir do uso. Apesar da diferença de tratamento da gramática nessas abordagens de ensino, a explicação gramatical tem seu lugar conforme as necessidades do contexto de ensino. Um professor que assume uma abordagem de ensino focada na comunicação pode encontrar menor necessidade de descrever as formas linguísticas por meio do uso de terminologia específica. Já no curso de formação de professores de LE, o foco nas formas e estruturas linguísticas e o domínio de terminologia específica podem ser indispensáveis para a formação plena de

profissionais que terão de lidar com diferentes abordagens de ensino em sua trajetória docente.

Embora reconheçamos que há contraposição no que diz respeito ao emprego ou não emprego de terminologia específica no fornecimento de explicação gramatical em LE, dedicamos este espaço para entender melhor sobre a relação entre o uso da metalinguagem e a explicação gramatical em LE diante de considerações presentes em dois materiais de ensino e aprendizagem de gramática, direcionados a professores de inglês como língua estrangeira.

Yule (1998), em seu livro *Explaining English Grammar*, afirma adotar uma visão de gramática como um “conjunto de construções nas quais diferenças na forma podem ser explicadas em termos de diferenças de significado conceitual ou interpretação contextualizada” (Prefácio, p. XIV). A apresentação dos assuntos gramaticais em língua inglesa no seu livro segue uma ordem em que primeiro há a descrição e a exemplificação das formas e estruturas básicas dos usos linguísticos analisados e, em seguida, há distinções de significados básicos entre formas e estruturas particulares. O autor busca descrever as formas básicas (descrição estrutural) e explicar o significado de estruturas gramaticais (descrição funcional) com base nas ações e eventos descritos pelas sentenças. A descrição estrutural dedica-se a listar as formas e dizer se são corretas ou não, enquanto que a descrição funcional preocupa-se em distinguir os significados expressos pelo uso de uma ou outra forma.

Tomamos como exemplo a maneira em que o autor trata o assunto “infinitivos e gerúndios”. Primeiramente, a forma é focada e há referências a termos específicos, como *verbs, complements, infinitives, gerunds*, na descrição de sentenças que exemplificam o uso de verbos seguidos por infinitivos e verbos seguidos por gerúndios. Em seguida, fala-se sobre as situações ou eventos descritos nas sentenças exemplificativas, com referência à forma adotada. À respeito da descrição funcional da sentença *He forgot to take his medicine*, é dito que o complemento no infinitivo significa que ele não tomou o remédio, indicando um status não factual (ele esqueceu que deveria tomar o remédio). Já na sentença *He forgot taking his medicine*, o complemento no gerúndio significa que ele tomou o remédio, indicando um status passado realmente ocorrido (ele esqueceu que tinha tomado o remédio).

Observamos que esse autor explora a forma linguística como princípio norteador de suas explicações e faz uso extensivo de terminologia específica.

Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), no livro *“The Grammar Book: an ESL/EFL Teacher’s Course*, julgam importante explicar a gramática de uma LE de maneira que sirva bem tanto à descrição da língua-alvo de um ponto de vista estrutural, quanto ao seu uso comunicativo. O principal argumento das autoras para esse posicionamento está no fato de o conhecimento da gramática e do funcionamento da língua poder valer ao professor em momentos em que ele tenha de responder dúvidas de alunos sobre gramática, diagnosticar erros ou considerar se deve ou não fornecer feedback corretivo.

Para contemplar a estrutura da língua-alvo e seu uso comunicativo no fornecimento de explicações gramaticais, Celce-Murcia e Larsen-Freeman afirmam ser fundamental considerar o modo como a gramática opera em três níveis: subsentencial (morfológico), sentencial (sintático) e suprasentencial (discurso).

No primeiro nível, abaixo da sentença, temos a descrição de tempos verbais a partir da morfologia dos verbos. Por exemplo, o passado progressivo ou contínuo em inglês pode ser descrito morfologicamente como consistindo de

verbo auxiliar *be* no passado + forma base do verbo principal + *ing*
was/were + walk + ing = was/were walking

No nível sentencial, estaria a descrição da sintaxe da sentença, ou da ordem das palavras. Em inglês, por exemplo, verbos normalmente veem após o sujeito e antes de frases adverbiais.

<i>She</i>	<i>was walking</i>	<i>home from school that day.</i>
sujeito	verbo	frase adverbial

No nível suprasentencial, questões discursivas são tratadas. Uma regra discursiva diz que narrativas em inglês geralmente começam com o uso do presente perfeito para estabelecer a cena. O passado simples e o passado contínuo são usados para relacionar ações específicas que ocorreram em um episódio. Por exemplo:

She has never been (1) so lucky as she was (2) one day last May. She was walking (3) home from school that day when she ran (4) into a friend.

- (1) presente perfeito;
- (2) passado;
- (3) passado contínuo;
- (4) passado.

Uma segunda maneira de ver a gramática sob a ótica da comunicação, apresentada por Celce-Murcia e Larsen-Freeman, é reconhecer que a gramática não é apenas uma mera coleção de formas ou estruturas. A gramática pode, então, ser vista a partir de três dimensões interagentes entre si: morfossintaxe (forma), semântica (significado) e pragmática (uso). Nessa perspectiva, estruturas gramaticais são constituídas por formas morfossintáticas e são usadas para expressar significados (semântica) de maneira apropriada ao contexto (pragmática).

Vejamos como Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) lidam com a explicação da diferença entre *will* e *be going to*. Neste caso, não estamos diante de uma ou mais sentenças em que seja útil elencar a estrutura morfossintática, como acontece nos exemplos citados anteriormente. A primeira informação que temos é de que se trata de um verbo modal e uma frase semanticamente similares. Um critério usado para diferenciar o uso de um ou outro é o nível de formalidade. *Be going to* é mais informal e interpessoal do que *will* para expressar futuro. A seguinte situação é apresentada como exemplo dessa diferença:

- Em um restaurante, um amigo diz ao outro: “I’m gonna have mushrooms”. No entanto, após alguns minutos, o mesmo rapaz diz ao garçom: “I will have the mushrooms”.

Em segundo lugar, vemos que *be going to* está relacionado a uma ação já iniciada no presente ou iminente, dadas as evidências disponíveis no presente, sob as quais o falante não tem nenhum controle, como em “Help! I’m going to fall” ou “Look, it’s going to rain soon”. Por outro lado, distinguimos que *will* ocorre em situações onde o futuro é dependente de um outro resultado, é mais distante e envolve o controle do falante, como em “Go to the café at 9 p.m., and I’ll meet you there”. A partir desse exemplo, somos informados de que *will* expressa um senso de comprometimento do falante enquanto que *be going to* expressaria um plano ou intenção.

Nesta situação, notamos que a explicação gramatical é baseada nos significados e no uso, sem descrição de estrutura linguística, a qual não se mostrou necessária para falar da diferença entre o verbo modal e a frase para expressar ações futuras.

Pensando em termos pedagógicos, essas perspectivas baseadas no uso da língua são importantes para que professores de LE não somente estejam preocupados com que seus alunos dominem as formas gramaticais corretas, mas também que os professores preparem os alunos para usar as estruturas apropriadamente em termos de significado e contexto de uso. Portanto, o professor precisa dominar a língua que ensina nos três níveis ou dimensões discutidas por Celce-Murcia e Larsen-Freeman para preparar seu aluno para a comunicação.

A partir das abordagens da gramática da língua inglesa apresentadas nesta seção, entendemos que o fornecimento de explicação gramatical em LE pode envolver níveis diferentes de funcionamento da língua. Em um primeiro nível, estaria a ordenação e nominalização dos elementos morfossintáticos que compõem uma sentença ou que caracterizam um tempo verbal. Em um segundo nível, o significado e o uso das diversas estruturas gramaticais são explicados especialmente por meio de exemplos autênticos. Materiais didáticos geralmente lidam com exemplos fictícios de uso da língua, no entanto, grandes corpora linguísticos fornecem rico material falado e escrito, com amostras autênticas que podem ser utilizadas no ensino de LE.

Por fim, ressaltamos ainda que o domínio de terminologia específica pode ser um meio para a instrução e construção de conhecimento dos alunos sobre a LE ou um meio para o professor munir-se de metalinguagem adequada com a qual consultar materiais de referência e investigar a língua que ensina.

1.8 O papel da gramática na aula de LE

Ao longo da história do ensino de línguas, predominou, por bastante tempo, uma abordagem gramatical com foco na aprendizagem consciente e por meio da normatização de regras. No entanto, a partir do final da década de 70, nasceu uma visão de ensino mais natural e humanista, de aprendizagem subconsciente (ALMEIDA FILHO, 2011).

A aprendizagem consciente evidencia a escolha da gramática como força organizadora da disciplina de língua estrangeira do currículo escolar. Nessa perspectiva,

acredita-se que o uso da língua para a comunicação apenas seja possível após o domínio do usuário sobre o funcionamento das regras da língua-alvo.

Na perspectiva estruturalista dominante no ensino de línguas até os anos 70, a língua era vista como um código, composto por um conjunto de regras que deveriam ser rigorosamente seguidas. Posteriormente, começou-se a valorizar uma visão funcionalista da linguagem e o foco passou da forma para a comunicação. Propostas de ensino calcadas em visões de língua como instrumento de comunicação contextualizam a língua por meio de tarefas, por exemplo, com a exploração ocasional de questões sistemáticas sobre o funcionamento da língua. A atenção à estrutura linguística é diminuída.

Almeida Filho (2011b) afirma que o ensino com sistematização linguística pode ocorrer nos momentos em que questões de língua mostram-se não resolvidas ou são levantadas pelos alunos. Essa abordagem é caracterizada pelo autor como de interface fraca, ou seja, a língua é ensinada e aprendida como experiências de comunicação/interação social negociada de sentido construído e com focos ocasionais em “pontos problemáticos ou instigantes da forma” (p. 84). Ao professor, cabe estar preparado para identificar a necessidade de sistematização de regras da língua em momentos específicos e para fornecer uma explicação que faça sentido ao contexto de comunicação.

É importante lembrar que num processo marcado pelo predomínio da comunicação, a gramática explicitada na aula vai surgir sempre como uma decorrência do que estiver sendo tratado e merecerá **momentos de explicação**, ilustração e automatização de pontos que emergirem. Assim, o professor pode estar preparado (e deve estar, sempre que possível) para uma explicação que faça o máximo de sentido para os alunos que dela necessitarem em dados momentos. (ALMEIDA FILHO, 2011b, p. 85, grifo nosso)

A percepção do aluno sobre aspectos do processo de ensino e aprendizagem no qual ele está inserido e sobre o que é aprender LE é fator determinante para as ações do professor nesse processo. Schulz (2001) encontrou diferenças entre as opiniões e as crenças de alunos e professores sobre como a LE é aprendida. Seu estudo, com base em questionários aplicados a aprendizes e professores, revelou que a maioria (80%) dos alunos acredita que o estudo formal da gramática é essencial para a aprendizagem, enquanto que 64% dos professores compartilham essa opinião. Esse resultado desafia a validade de face pedagógica da instrução e pode influenciar a motivação do aluno.

Em seu estudo sobre o papel da consciência metalinguística de professores no fornecimento de explicação gramatical, Andrews (1997) verificou que alguns professores eram capazes de identificar desvios linguísticos em um texto, mas apresentavam dificuldades em formular explicações sobre esses problemas em linguagem de fácil entendimento pelos alunos, o que permitiu ao pesquisador relacionar a dificuldade do professor à consciência metalinguística em operação, diferentemente de problemas subjacentes ao conhecimento declarativo sobre a língua demonstrado pelos professores. A questão de destaque para estudos posteriores deveria, portanto, estar na dimensão procedimental da explicação gramatical, ou seja, não basta melhorar o nível de conhecimento do professor sobre a língua que ensina se habilidades pedagógicas não forem desenvolvidas conjuntamente.

Em um trabalho posterior, Andrews (1999) argumenta que a consciência metalinguística do professor deve ser uma faceta específica da competência linguístico-comunicativa do professor de LE, a qual, entre outras habilidades, possibilita a esse profissional transformar a linguagem de materiais instrucionais em insumo apropriado para o aluno.

O conceito de *use* versus *usage* manifestado por Widdowson (1988) é apropriado para apoiar o que pretendemos defender nesta seção. O autor utiliza o termo *usage* para se referir à forma gramatical, ao uso de sentenças bem construídas gramaticalmente. O termo *use* é empregado para aludir ao uso comunicativo, ao uso efetivo de enunciados e sentenças para a comunicação. Relacionando os conceitos de *use* e *usage* ao funcionamento da consciência metalinguística apresentado por Andrews (1997), podemos dizer que a consciência metalinguística atua não somente na capacidade do professor em identificar desvios linguísticos e saber a maneira de construir sentenças gramaticalmente mais adequadas, mas também na capacidade de comunicar-se efetivamente em LE e de produzir insumo compreensível a seus alunos.

Compreendemos, portanto, que a comunicação depende dessas duas nuances, uma vez que o falante necessita conhecer as formas da língua para empregá-las adequadamente nos diferentes contextos comunicativos em que atua. O ensino pode priorizar a comunicação, porém, momentos podem ser dedicados ao tratamento das estruturas linguísticas, pois não há língua sem base estrutural. O enfoque em um ou outro aspecto é que determina a abordagem de ensinar do professor e os resultados para o desempenho linguístico do aprendiz são frutos de inúmeros outros fatores que não exclusivamente o enfoque didático. Como salientado por Swain (2003), a gramática é

necessária para a fala e a escrita, pois não se pode aprender a falar ao invés de aprender gramática. O autor compara a aprendizagem da língua ao aprender a dirigir um carro, pois é necessário saber controlar o carro para dirigi-lo.

Alguns desdobramentos e interpretações errôneas da abordagem comunicativa levaram professores e elaboradores de materiais didáticos a negligenciar o ensino da gramática ao enfatizar o significado e a negociação de sentidos entre os indivíduos (GATTOLIN; ROTTAVA, 2000). A concepção da gramática como “algo pronto, obra de cérebros há muito tempo extintos” (PERINI, 1997, p. 77), prerrogativa de gramáticos e literatos, resultou em críticas que pareciam sugerir que seu estudo não teria nenhuma importância, conforme aponta Rodrigues (2005). No entanto, tal concepção ignora o fato de que a estrutura linguística pode interferir na comunicação, sendo que alguns desvios gramaticais podem impossibilitá-la.

No ensino de língua estrangeira, a preocupação com a gramática deveria refletir mais uma atenção às regras imanentes da língua – aquelas adquiridas intuitivamente por usuários nativos – do que a desvios que ferem a norma padrão culta. Por exemplo, a sentença *I go to São Paulo yesterday* é improvável na produção de um falante nativo adulto, e constitui um desvio gramatical do inglês não porque a gramática normativa estabelece, mas porque está em desacordo com o funcionamento natural da língua, ou com a gramática inata, em uma concepção gerativa. Esse tipo de sentença seria possível na fala de uma criança usuária nativa de inglês em fase de aquisição da língua. Nesse sentido, a abordagem adequada da gramática no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira evita a fossilização de erros. Embora a sentença exemplo comunique algo, ela seria inaceitável se produzida por um adulto proficiente na língua.

A questão primordial a ser refletida e discutida por professores de línguas e pesquisadores da área não deve estar mais centrada em ensinar ou não gramática, mas em para quê e como ensina-la. A discussão estabelecida nesta seção pretende ser livre de asserções acerca de melhores ou piores métodos e metodologias de ensino de língua em relação à abordagem da gramática. Esperamos apenas defender que a explicação gramatical pode ser necessária em momentos específicos da aula e, portanto, o professor deve ter habilidades para cumprir essa função de maneira clara e eficiente.

Na próxima seção, discutimos a noção de tarefas pedagógicas e como elas podem contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e metalinguísticas dos professores de LE.

1.9 Tarefas/atividades pedagógicas e o desenvolvimento de competências (meta)linguísticas do professor

Tarefas pedagógicas são mais comumente definidas como atividades com foco no significado utilizadas em sala de aula de LE para atingir objetivos pré-determinados e desenvolver a competência linguístico-comunicativa dos alunos (WILLIS, 1996; BYGATE et al., 2001). Essa interpretação ganhou força no movimento comunicativo, na década de 1980, sendo utilizado, também, o termo tarefas comunicativas para designar essa noção.

A característica comunicativa da tarefa pedagógica é bem marcada no contexto da sala de aula de LE, uma vez que o objetivo é desenvolver a capacidade do aprendiz em produzir e interpretar significados nas diferentes situações comunicativas do mundo real.

Na perspectiva da abordagem comunicativa, a tarefa pressupõe um resultado comunicativo bem definido (ELLIS, 2003). A prática de determinadas funções comunicativas ou vocabulário previamente ensinado podem não configurar uma tarefa, mas sim exercícios, por terem o objetivo de engajar os alunos em situações de uso da LE criadas e não esperarem um resultado definido em termos de comunicação efetiva. Nesse caso, o objetivo linguístico sobrepõe-se ao conteúdo comunicativo (XAVIER, 2007).

No entanto, como aponta Xavier, o objetivo de uma tarefa não precisa ser necessariamente comunicativo em termos de sua relação com ações comunicativas representativas do mundo real. Há tarefas de conscientização gramatical que objetivam levar o aluno à explicitação das regras gramaticais a partir da análise de amostras da língua. A metalinguagem aparece, então, quando a língua-alvo é o assunto e o meio de comunicação entre os alunos nesse tipo de tarefa. Há um resultado esperado, o linguístico. O uso da língua-alvo na interação entre os alunos na tarefa de conscientização gramatical seria elemento definidor da tarefa como tal. Por outro lado, esse tipo de tarefa pode tornar-se um exercício se a língua-alvo não for utilizada como meio de comunicação. Daí a distinção entre tarefa e exercício. Para a autora, o uso da LE na interação não torna a atividade de conscientização gramatical uma tarefa. O resultado linguístico e o comunicativo são traços distintivos de um exercício e de uma tarefa, respectivamente. Para ser tarefa, ela deve ter, além de um resultado comunicativo definido, um propósito comunicativo explícito, como, por exemplo, escrever um e-mail ou narrar acontecimentos para um amigo.

A visão de Xavier compartilha a visão de Nunan (1989), para o qual a tarefa é o tipo de atividade que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, com foco no significado.

A abordagem comunicativa trouxe a crença na autenticidade da tarefa na busca por um discurso genuíno em situações naturais. No entanto, para nós, a sala de aula é um ambiente de recriação de contextos externos a ela, o que, por sua natureza, não se equipara genuinamente a outras situações de uso da língua. A situação de aprendizagem requer do professor a adoção de estratégias de potencialização dos usos linguísticos. O tipo de linguagem é autêntico porque reflete as diversas situações comunicativas do mundo real, já as situações na sala de aula são elaborações baseadas no mundo real, mas o grau de autenticidade dos contextos externos é limitado. Por outro lado, podemos compreender o discurso de sala de aula como autêntico se considerarmos que ele possui suas características próprias e que isso, por sua vez, o diferencia das demais situações de comunicação.

Breen (1987) define tarefa como qualquer esforço estruturado de aprendizagem de línguas com objetivo particular, conteúdo apropriado, procedimentos especificados e um conjunto de resultados, sendo, portanto, uma variedade de planos de trabalho que têm o propósito de facilitar a aprendizagem da língua – desde o tipo de exercício simples e breve até atividades mais complexas e longas, tais como resolução de problemas ou simulações.

Para Breen (1985), as tarefas de aprendizagem são desenvolvidas a partir de um objetivo pedagógico claro, como a realização de um *role play* e o desempenho de papéis imaginários a fim de fornecer aos alunos prática de estruturas da língua. As tarefas de aprendizagem cumprem papel essencial no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos aprendizes. Concordamos com esse autor quando diz que instrução adequada e situada e oportunidades para praticar a língua-alvo colaboram para o aprendiz desempenhar uma variedade de objetivos comunicativos.

Xavier chama a atenção para a multidimensionalidade da noção de tarefa no processo de ensino e aprendizagem e na pesquisa de LE, pois ela “pode ser utilizada como unidade curricular ou pedagógica, unidade de pesquisa em aquisição de LE/L2 e unidade de avaliação da aprendizagem e do desempenho oral nesta língua, como no projeto CELPE-BRAS” (2007, p. 37). A primeira e a última perspectiva sobressaem neste trabalho ao tratarmos a tarefa de aprendizagem como unidade pedagógica da aula

de inglês no curso de Letras e como unidade de avaliação de proficiência oral no EPPLE.

De modo a demonstrar a gama de aplicações das tarefas na área de ensino e aprendizagem de línguas, recorreremos a Samuda e Bygate (2008, p. 195), que mostram como o termo “baseado em tarefas” tem sido usado em materiais didáticos, propostas curriculares e livros de referência para professores. Esses autores apresentam seis usos diferentes do termo:

1. Designar uma abordagem curricular direcionada por tarefas que os aprendizes devem desempenhar para além da sala de aula e por tarefas pedagógicas realizadas dentro da sala de aula;
2. Fazer referência a procedimentos especializados desenvolvidos para atender a elementos do desempenho na tarefa;
3. Descrever programas de instrução nos quais a tarefa tem certo papel, mas não é necessariamente central;
4. Promover materiais didáticos contendo tarefas;
5. Caracterizar um estilo de ensino que recorre a tarefas;
6. Denotar interação focada no significado.

O ensino e aprendizagem de línguas apoiado em tarefas, por sua vez, envolve o uso de tarefas como um elemento de um programa de instrução mais amplo, o qual conta com diferentes tipos de atividades pedagógicas, tais como exercícios, explicação de regras, prática focada, para servir a diferentes tipos de propósitos pedagógicos. Os objetivos pedagógicos podem ser também amplos: diagnosticar, fornecer prática, desenvolver a fluência, conscientizar o aprendiz de aspectos linguísticos específicos, avaliar o progresso.

A adoção de tarefas na sala de aula de língua estrangeira deve considerar afora da questão de enquadres metodológicos fixos, como o ensino e aprendizagem “baseado em tarefas” ou “apoiado em tarefas”. Decisões sobre usar uma tarefa ou um exercício em um momento particular da aula, sobre a seleção de um tipo de tarefa em detrimento de outro, sobre adaptar a tarefa de acordo com necessidades locais, sobre maneiras de implementá-la em diferentes grupos devem ser tomadas com base no potencial dessa ferramenta. A tarefa não é um instrumento eficiente por si só, mas sim dependente de reflexão e planejamento. Samuda e Bygate relacionam o uso das tarefas à perspectiva do pós-método introduzida por Kumaravadivelu (2001), uma vez que elas são vistas

como instrumento pedagógico desprendido de abordagens metodológicas específicas, currículos ou programas, capazes de serem re-situadas em uma perspectiva educacional mais ampla.

Para além da noção de tarefa pedagógica definida por Xavier (2007), com base nos critérios foco no significado e resultado comunicativo definido, buscamos neste trabalho uma definição que esteja a contento das situações de aprendizagem e prática da língua estrangeira vivenciadas pelos professores em formação, pois, como já dito, os usos linguísticos do professor de LE possuem características diferenciadas daqueles que fazem parte do repertório do usuário comum da língua.

A tarefa no contexto de ensino e aprendizagem de línguas deve ser definida em função de sua característica de atividade holística, ou seja, uma atividade que envolve conhecimento do aluno nas diferentes subáreas da linguagem – fonologia, gramática, vocabulário e discurso – para veicular significado. Essa característica contrasta com aquelas da atividade analítica, na qual as subáreas são ensinadas separadamente. Atividades holísticas levam os aprendizes a usarem os diferentes aspectos da língua integrados, da maneira como são normalmente utilizadas pelos usuários (SAMUDA E BYGATE, 2008). Com base nessas considerações, Samuda e Bygate elaboram as seguintes características de uma tarefa:

- envolve uso holístico da linguagem;
- requer resultado significativo;
- necessariamente envolve processos individuais e de grupo;
- depende de material de insumo;
- é feita de diferentes fases;
- é importante para alunos e professores saberem seu objetivo para a aprendizagem;
- as condições nas quais é implementada impactam o processo e o resultado e essas condições podem ser manipuladas e exploradas de maneiras variadas;
- pode ser utilizada para diferentes propósitos pedagógicos e em diferentes estágios da aprendizagem.

Legtuke e Thomas (1991) apresentam uma abordagem pedagógica na qual a tarefa é vista como parte de um projeto, portanto, um projeto constitui uma ampla variedade de tarefas e as tarefas são sequenciadas e relacionam-se uma a outras em

função do objetivo principal do projeto. Para os autores, a tarefa fornece uma maneira de focar aspectos específicos dentro do desenho maior do projeto, criando contextos nos quais habilidades linguísticas e processuais necessárias em diferentes fases do projeto sejam desenvolvidas e praticadas. Entre os tipos de tarefas possíveis de serem utilizadas em um projeto estão os seguintes:

Quadro 7 – Diferentes tipos de tarefas pedagógicas

Tipos de tarefas	Objetivos
Tarefas de aprendizagem linguística	Desenvolver habilidades linguísticas por meio de prática guiada e controlada. Focar a atenção em características linguísticas problemáticas ou necessárias. Podem aparecer em qualquer ponto do processo e não precisam preceder outras formas de atividades.
Tarefas pré-comunicativas	Possibilitar aos aprendizes reagir a e lidar com diferentes tipos de insumo, principalmente no formato de texto, e gradualmente expressar significados. Envolver os alunos em prática guiada e controlada. Objetiva replicar na sala de aula aspectos importantes dos usos linguísticos da vida real.
Tarefas comunicativas	Atuam como catalisadores pelos quais o discurso emerge de interações e necessidades comunicativas genuínas.
Tarefas instrumentais e gerenciais	Ressaltar as capacidades gerenciais e procedimentais dos aprendizes por meio de prática guiada e controlada.

Fonte: Legtuke e Thomas (1991).

Considerando uma abordagem funcional para a aprendizagem de línguas, entendemos que a gramática não pode ser aprendida fora de contextos de uso, e, na sala de aula, a tarefa pode oferecer esses contextos. Estudos como os de Samuda (2001), Izumi e Izumi (2004) e McDonough (2006) mostram que tarefas podem ser usadas eficientemente para focar áreas específicas da gramática e sugerem a criação de tarefas de aprendizagem para esse propósito.

As miniaulas constituem um exemplo de tarefa pedagógica com foco no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa e profissional do futuro professor de línguas. Elas geralmente aparecem em aulas dos cursos de formação de professores no formato de seminário, utilizado pelo professor formador como instrumento de avaliação do aluno. Para Ortale e Martins (2007, p. 82), as miniaulas possibilitam

discutir questões específicas ligadas à preparação, à organização e ao conteúdo das aulas; 2) investigar aspectos da relação professor-aluno em sala de aula, tais como: posicionamento e postura do professor, gerenciamento de turnos, participação e motivação dos alunos; 3) estudar a construção do discurso pedagógico do aluno-professor; 4) mapear dificuldades linguísticas dos alunos, como por exemplo, a utilização de marcadores conversacionais na língua estrangeira.

No caso das miniaulas, o objetivo comunicativo é justificado pelos aspectos que caracterizam o discurso de sala de aula, tais como geração de conhecimento, esclarecimento e reflexão sobre conteúdos, uma vez que o professor em formação atuará de acordo com o que se espera de um professor de LE e de acordo com as características expostas por Ortale e Martins (2007).

No entanto, há outras atividades que ocorrem na sala de aula dos cursos de formação de professores de línguas e as quais são típicas desse contexto. O caráter de tarefa pedagógica pode ser atribuído a essas atividades se considerados os significados específicos de tal contexto que se buscam criar e veicular e os resultados comunicativos objetivados pelos formadores.

Essas considerações sobre a diversidade das atividades linguísticas no contexto de formação de professores e os objetivos deste estudo focado no uso da metalinguagem levam-nos a adotar uma definição de tarefa pedagógica alinhada às características da tarefa de aprendizagem linguística propostas por Legtuke e Thomas (1991), tal como apresentadas no quadro 7, segundo a qual habilidades linguísticas são desenvolvidas a partir da focalização em características linguísticas específicas. Concordamos que a formação linguística do professor de LE deve ser organizada em torno de um projeto composto por uma variedade de tarefas com objetivos linguístico-comunicativos e pedagógicos diferentes.

De modo a concluir esta seção e estabelecer relação com a discussão que será feita nas próximas seções a respeito de instrumentos de avaliação, apresentamos, na figura 3, a definição de tarefas presente no manual do examinando do exame Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (BRASIL, 2012).

Figura 3 – Definição de tarefas no manual do examinando do Celpe-Bras

6. O que são as Tarefas?

As Tarefas substituem os tradicionais itens ou perguntas e abrangem mais de um componente e compõem a Parte Escrita do Exame. Fundamentalmente, a Tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras, uma Tarefa envolve basicamente uma *ação*, com um *propósito*, direcionada a um ou mais *interlocutores*. São exemplos de Tarefas:

- Ler uma coluna de aconselhamento de uma revista (*ação*) para escrever uma carta (*ação*) à seção “Cartas do Leitor” dessa revista (*interlocutor*), opinando sobre as respostas do colunista aos leitores (*propósito*).
- Escrever um *e-mail* (*ação*) para um amigo (*interlocutor*) sugerindo atividades para o fim de semana (*propósito*), com base na leitura da seção de programação de um jornal (*ação*).
- Assistir a uma reportagem sobre estresse no trabalho (*ação*) para selecionar argumentos contra o aumento da carga horária no trabalho (*propósito*), para serem apresentados por escrito (*ação*) em uma reunião com o chefe (*interlocutor*).

Em cada Tarefa há sempre um *propósito* de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar etc.) e um *interlocutor* (que pode ser um jornal, um amigo, um chefe etc.), de forma que o examinando possa adequar seu texto à situação de comunicação. Na correção, esses aspectos são importantes para julgar a adequação da resposta do examinando ao contexto.

Fonte: Brasil (2012).

Nesta seção, levantamos perspectivas sobre tarefas pedagógicas focadas principalmente no seu potencial comunicativo na aula de LE. Argumentamos em favor de considerar o papel da gramática em atividades de aprendizagem de LE, uma vez que entendemos que a gramática é crucial na manipulação e na produção da língua. Não obstante, defendemos a ideia de que o contexto de formação de professores deve ter lugar para tarefas comunicativas, que tragam experiências de usos linguísticos mais próximos àqueles feitos no mundo real, e para tarefas de aprendizagem linguística, as quais envolvem atenção a características linguísticas específicas.

As próximas seções constituem o segundo bloco teórico desta tese, o qual trata da perspectiva linguística adotada na análise da explicação gramatical.

1.10 Bases teóricas para o estudo da estrutura textual da explicação gramatical

O estudo da estrutura textual da explicação gramatical em língua inglesa em relação à sua função no contexto da aula de LE mostra-se apropriado para os objetivos desta pesquisa, já que a escolha de aspectos do domínio de linguagem do professor de LE a serem avaliados em um exame de proficiência deve ter bases sólidas, comprovadas cientificamente por teoria e métodos válidos, além de representar os reais usos da língua no cotidiano da sala de aula.

Vale destacar que a ideia fundamental que perpassa esta investigação apoia-se na percepção de co-construção de significados e ações na interação entre os participantes na sala de aula de LE. De acordo com Heritage (1997), a fala dos interagentes é contextualmente delimitada por contribuições prévias, ou seja, pelos usos linguísticos recorrentes em situações similares, e contextualmente renovada por ocorrências subsequentes.

A caracterização da explicação gramatical em língua inglesa neste estudo fundamenta-se nos preceitos da Linguística Sistêmico-Funcional visto que essa abordagem linguística apresenta um modelo compreensivo de análise de interações verbais a partir da relação entre estrutura linguística, função social e contexto. Iniciamos com a discussão dessa tradição linguística, primordialmente dedicada ao estudo dos gêneros e, posteriormente, descrevemos as orientações teórico-metodológicas de Eggins (2012) para delimitação da estrutura esquemática dos textos.

1.10.1 Pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional

A escolha pela vertente teórica da Linguística Sistêmico-Funcional justifica-se pela maneira como ela concebe a língua e por sua metodologia abrangente, que possibilita obter uma categorização em diferentes níveis paradigmáticos dos fenômenos linguísticos da aula de LE. Essa perspectiva mostra-se apropriada para a definição dos tipos de linguagem característicos da fala do professor a figurar em um instrumento de avaliação da proficiência linguística desse profissional.

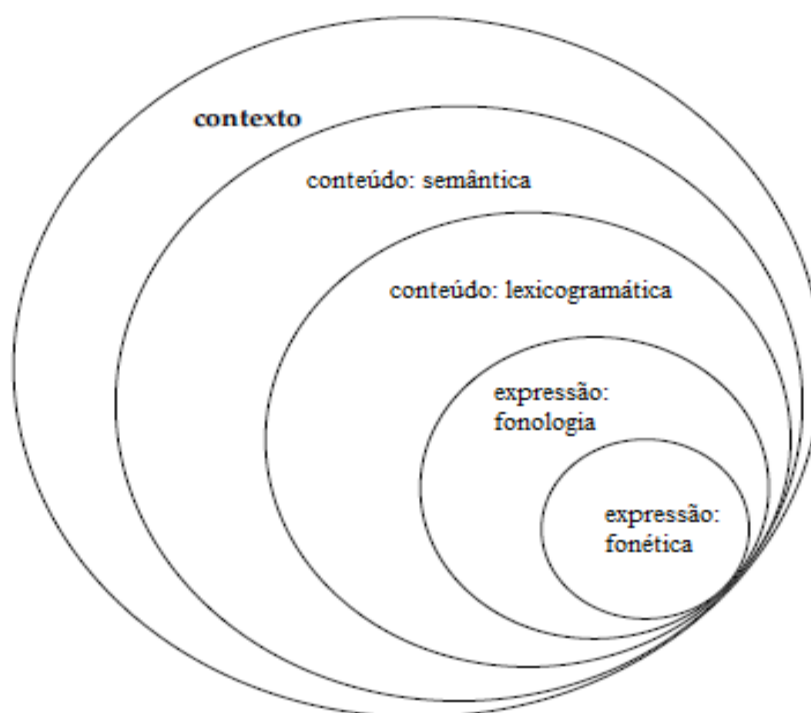
A Linguística Sistêmico-Funcional pode ser definida como

uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico. [...] Trata-se de uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso” (GOUVEIA, 2009).

Essa teoria linguística tem sua base em Halliday (1985, 1994) e Halliday e Hasan (1989), sendo fundamental na tradição da Escola de Sidney²¹. Essa perspectiva de estudo do gênero é bastante produtiva na teorização, pesquisa e promoção de aplicação pedagógica de sua teoria (HYON, 1996; apud LEE, 2010). A Escola de Sidney ocupa-se primordialmente da estabilidade de temas, estilos e estruturas composicionais em gêneros.

Para Halliday (1970), o princípio fundamental da abordagem sistêmico-funcional é de que formas particulares do sistema gramatical de uma língua estão intimamente relacionadas com as necessidades sociais e pessoais que a língua é chamada a servir. Sistema e funções devem ser olhados simultaneamente para a descrição do uso linguístico. A linguagem é vista como um sistema semiótico composto por uma gama de opções de recursos aos quais o falante recorre para construir significados em suas interações diárias. Em termos linguísticos, esse sistema é organizado em estratos internos que se relacionam com o estrato extralinguístico, conforme representado na figura 4, a seguir:

²¹ Outras leituras para compreensão da tradição sistêmico-funcional seguida pela Escola de Sidney são Martin (1992, 1997), Christie e Martin (1997), Eggins e Martin (1997) e Eggins (2012). Alguns conteúdos dessa última publicação serão discutidos no decorrer deste capítulo.

Figura 4 –Estratificação da linguagem

Fonte: traduzido de Halliday e Matthiessen (2014).

Ramalho (2008) traduz de modo prático a relação entre os estratos representados na figura:

Nas interações humanas, acionamos simultaneamente todos esses estratos. Os significados (estrato semântico) são realizados por palavras, orações (estrato lexicogramatical), cuja expressão se dá via fala ou escrita (estratos fonético, fonológico ou grafológico). Estes, por sua vez, articulam-se com o estrato extralinguístico, ou seja, com o *contexto de situação*, que possibilita e constrange a interação. A rede de opções, em interface com o contexto, assegura o potencial mais ou menos indefinido da linguagem para a construção de significados (p. 77)

Essa teoria fornece um modelo de análise textual fundada na relação entre funções e estruturas linguísticas. Apropriando-se de noções funcionais da língua, os pesquisadores da Escola de Sidney analisam textos escritos e orais para descrever propósitos funcionais e elementos estruturais dos textos que expressam tais funções. Para esses pesquisadores, um gênero é considerado como a estrutura esquemática (EGGINS, 2012) ou a fórmula estrutural (HASAN, 1989) que um grupo de textos em

uma cultura compartilham para atingir determinados objetivos comunicativos (LEE, 2009).

O texto é a unidade primordial da descrição e análise linguística, como informa Gouveia (2009, p. 18).

De orientação social, portanto, o quadro teórico-metodológico que tem vindo a ser descrito elege o texto como unidade fundamental, a partir da constatação facilmente verificável, de que este é a unidade de comunicação em qualquer evento discursivo. Ou seja, encarado, na sua dimensão comunicativa, como linguagem que é funcional, o texto é o resultado de toda e qualquer situação de interação, isto é, é ele próprio a forma linguística de interação social, uma unidade de uso linguístico. De extensão variável, falado ou escrito, individual ou coletivo, composto de apenas uma frase ou de várias (a extensão não é relevante), o texto é o que produzimos quando comunicamos. É ainda uma coleção harmoniosa de significados apropriados ao seu contexto, com um objetivo comunicativo.

A perspectiva metodológica que tem o texto como unidade de descrição é do tipo topo-base (*top-down*), uma vez que parte da unidade maior para a unidade menor (texto – oração – palavra – morfema), ao contrário das abordagens próprias dos modelos formais de descrição gramatical do tipo base-topo (*bottom-up*).

Os significados “podem ser identificados em unidades linguísticas de todos os tamanhos: no léxico, no sintagma, na oração, na frase e no texto” (EGGINS; SLADE, 1997, p. 48).

No âmbito desta pesquisa, a análise de interações da sala de aula de LE leva à reflexão sobre o contexto de cultura próprio da comunicação nesse contexto específico de uso linguístico. Assim sendo, motiva refletir especificamente sobre alguns dos aspectos que podem configurar comportamentos discursivos da aula de LE, em especial da explicação gramatical.

O professor, ao longo de sua formação, vai incorporando ao seu repertório discursivo a organização textual e as estruturas léxico-gramaticais típicas dos diferentes textos que caracterizam a aula. Esse fato é comprovado pela maneira como os alunos (futuros professores) desempenham linguisticamente suas apresentações orais na aula de LE na universidade, com base nos dados deste estudo, conforme descrição apresentada no capítulo de análise de dados.

Para Hasan (1989), a estrutura textual é o que nos permite distinguir diferentes formas genéricas. Associado a cada gênero de texto, há uma fórmula estrutural. O autor ilustra a noção de fórmula estrutural tomando como exemplo a fórmula aristotélica de

gêneros da tragédia grega, a qual consiste em três elementos assim ordenados: começo, meio e fim. Os elementos do texto são definidos a partir de sua função, a qual é determinada pela semiótica do gênero textual. O controle sobre a estrutura é realizado pelo contexto.

A estrutura textual é entendida por Hasan (1989) como a realização de escolhas de registro, relacionadas às variáveis de campo, relação e modo. Essas variáveis compõem a configuração contextual que permite definir características do gênero. Um exemplo de configuração possível fornecida pelo autor é:

Pai elogiando oralmente uma criança. Onde pai e criança realizam a variável de relação; elogiar realiza o campo e oralmente realiza o modo.

A partir da configuração contextual, é possível, então, definir o que Hasan (1989) chama de Estrutura Genérica Potencial (EGP). A EGP é formada por elementos obrigatórios e opcionais da estrutura genérica, que se associam a estágios da atividade social desenvolvida no contexto de situação. Um clássico exemplo apresentado pelo autor está no contexto de situação constituído pelo campo “transação econômica”, com a EGP organizada da seguinte maneira: início da compra > solicitação de informação > requisição de compra > consentimento de venda > venda > compra > encerramento da compra.

De acordo com ideias expostas por Halliday e Hasan (1989), a situação na qual a interação ocorre fornece aos interlocutores informações sobre os significados que estão sendo compartilhados e vice-versa, uma vez que significados expressos pela linguagem dizem muito sobre o tipo de situação na qual os interlocutores se encontram. Da perspectiva do texto como unidade linguística de comunicação, verifica-se a relação entre contexto e estrutura textual, pois características do contexto podem predizer alguns dos elementos da estrutura dos textos possíveis e apropriados.

Por sua vez, Eggins (2012), assim como Martin (1992, 1997), explica a organização dos gêneros a partir do contexto de cultura. Nessa proposta, “o contexto social compreende dois níveis: o contexto de cultura, mais geral e abstrato, formado por sistemas de gêneros, e o contexto de situação, com seus elementos campo, relação e modo” (RAMALHO, 2008, p. 80). Sendo assim, o falante primeiramente elege um gênero do contexto de cultura para interagir, o qual possibilita ou constringe seleções de elementos do contexto de situação.

1.10.2 A abordagem de Eggins (2012)

Para Eggins (2012), o gênero é um conceito usado para descrever o impacto do contexto de cultura sobre a língua, por meio da exploração dos estágios, o passo-a-passo, das estruturas que as culturas institucionalizam para atingir objetivos comunicativos.

Os gêneros desenvolvem um tipo de expressão linguística, por meio de um número limitado de estágios funcionais ocorrentes em uma sequência particular, os quais configuram a sua estrutura esquemática. A divisão dos textos em constituintes de acordo com suas funções para o sentido e o propósito do texto como um todo permite a identificação da estrutura esquemática dos gêneros.

A trajetória mais comum na análise de gêneros na Linguística Sistêmico-Funcional parte da identificação do propósito social (representado nos elementos genéricos estruturais) para a análise do registro do texto (representado em campo, relação e modo), para as metafunções da linguagem e para microanálises de traços semânticos, léxico-gramaticais e fonológicos/grafológicos.

A identidade genérica é empreendida a partir de três dimensões: configuração do registro, estrutura esquemática e padrões de realização (EGGINS, 2012).

Um dos objetivos deste estudo é produzir uma análise da estrutura esquemática da explicação gramatical, a partir da relação sistema e função linguística. Não analisamos as outras duas dimensões de modo que não pretendemos, neste momento, caracterizar a identidade genérica da explicação gramatical. Consideramos que os resultados de nossa análise possam subsidiar estudos futuros dedicados ao objetivo maior da identidade genérica.

A teoria do registro da Linguística Sistêmico-Funcional dedica-se à análise e ao levantamento dos aspectos recorrentes entre duas ou mais situações comunicativas para que elas sejam tão similares a ponto de caracterizarem um gênero habitualizado, ou, nas palavras de Halliday (1978, p. 68), ao “agrupamento de traços semânticos de acordo com tipos de situação”.

Eggins (2012) explica como a teoria do registro identifica três dimensões principais de situações ou contextos: campo (o que está acontecendo/a linguagem está sendo usada para falar do quê?), relação (como os participantes se relacionam entre si) e modo (o papel que a linguagem está desempenhando na interação). Essas três

dimensões podem ser combinadas para o estabelecimento da configuração contextual, como exemplificado na seguinte configuração:

Quadro 8 – Exemplo de configuração contextual na teoria do registro

<p>Cliente comprando frutas e legumes numa feira</p> <p>campo: compra</p> <p>relação: cliente e vendedor</p> <p>modo: interação oral</p>

Fonte: Eggins (2012).

Sendo o texto a expressão verbal de uma atividade social, a configuração contextual tem papel central como conjunto de atributos dessa atividade. As características da configuração contextual podem ser tomadas para que previsões sobre a estrutura textual sejam levantadas, tais como: a) que elementos devem ocorrer, b) que elementos podem ocorrer, c) onde eles devem ocorrer, d) onde eles podem ocorrer, e) com que frequência eles podem ocorrer.

De acordo com Eggins (2012), para a divisão do texto em seus constituintes, primeiramente é necessário estabelecer o critério a ser adotado. Para ele, o critério de análise da estrutura esquemática de um texto pode estar baseado na forma ou na função. Seguindo um critério formal, o texto seria dividido em parágrafos, sentenças, palavras e assim por diante. Esse não seria um critério que permitiria responder como cada estágio contribui para o texto atingir seu propósito comunicativo. Por outro lado, numa abordagem funcional, os estágios são formados por um grupo de sentenças que cumprem uma função em relação ao todo, aos quais são atribuídos rótulos funcionais.

Os rótulos funcionais de uma transação do tipo “compra por telefone”, por exemplo, estabelecidos por Eggins (2012) podem ser e ocorrer na seguinte ordem:

Quadro 9 – Rótulos funcionais para a transação “compra por telefone”

<p>Iniciação da Compra (vendedor) > Solicitação/Pedido (cliente) > Concordância (vendedor) > Esclarecimentos (vendedor e cliente) > Efetivação da Compra (cliente) > Preço (vendedor e cliente) > Pagamento (vendedor e cliente) > Entrega da Compra (vendedor e cliente) > Fechamento (vendedor e cliente)</p>

Fonte: Eggins (2012, p. 61-62).

A partir das funções levantadas no exemplo acima, obtém-se a seguinte estrutura esquemática do tipo transação econômica (EGGINS, 2012):

Quadro 10 – Estrutura esquemática da transação de serviço por telefone

(Iniciação da Compra) ^ < {Solicitação/Pedido ^ Concordância ^ (Esclarecimentos) ^ Efetivação da Compra ^ (Preço)} > ^ Pagamento ^ (Troco) ^ (Entrega da Compra) ^ Fechamento da compra

Fonte: Eggins (2012, p. 64).

De maneira geral, as transações entre vendedores e clientes seguem alguns ou todos esses elementos, o que configuram o gênero transacional “compra”. Há estágios que são definidores do gênero, ou seja, sem eles a transação não é efetivada e o propósito comunicativo não é cumprido. No caso deste exemplo, os estágios que não podem ser suprimidos para que o gênero mantenha sua identidade são: Solicitação, Concordância, Efetivação da Compra, Pagamento e Fechamento.

O gênero é definido, então, pelos elementos fixos, sendo que variáveis podem ocorrer em diferentes situações e a depender da atitude dos falantes. Além disso, a ordem dos elementos também é significativa para a estrutura esquemática de um gênero. O pagamento só pode ocorrer após a efetivação da compra.

Após tecidas considerações sobre a teoria linguística que embasa a análise da explicação gramatical em língua inglesa, discutiremos questões pertinentes à concepção do instrumento de avaliação de modo a apoiar a criação de especificações de teste para avaliação do fornecimento de explicação gramatical pelo professor de inglês como língua estrangeira.

1.11 A concepção de um instrumento de avaliação

Os preceitos teórico-metodológicos da produção de testes, de maneira geral, pautam-se em três níveis básicos de detalhamento: modelos teóricos, matrizes e especificações de teste. Essa ordem dos elementos diz aos responsáveis pela elaboração de instrumentos de avaliação o caminho a ser percorrido desde a concepção do que se pretende avaliar – o enquadramento teórico - até a sua operacionalização em

itens/questões/tarefas capazes de fornecer medidas para os diferentes níveis de desempenho do candidato.

Na avaliação de proficiência em língua estrangeira, o nível do modelo teórico diz respeito à concepção de competência ou habilidades linguístico-comunicativas adotadas ou a descrições teóricas do que significa ser capaz de se comunicar em uma língua estrangeira, enquanto que a matriz refere-se à seleção de habilidades do modelo teórico que são relevantes para o contexto específico avaliado (FULCHER, DAVIDSON, 2007).

O modelo teórico é o nível mais abstrato do conjunto. Ele fornece uma descrição do universo de construtos que compõem um instrumento, da maneira mais atual a qual o concebemos, e pode ser expresso em termos de conhecimentos, habilidades, fatores contextuais e de processamento linguístico e cognitivo.

De acordo com Fulcher e Davidson (2007), o modelo teórico, por sua natureza, contempla três dimensões: 1) o que significa saber uma língua (um modelo de conhecimento); 2) fatores subjacentes à habilidade de usar a língua (um modelo de desempenho); 3) como amostras específicas de uso da língua são entendidas (uso real da língua). Os dois primeiros estão mais diretamente relacionados à definição de competência linguístico-comunicativa adotada em um teste.

A matriz é o documento que faz a mediação entre o modelo teórico e as especificações de teste. Fulcher e Davidson acreditam não ser possível elaborar itens ou tarefas de teste diretamente a partir do modelo ou da matriz. A matriz e as especificações de teste tornarão mais concretos os domínios específicos ou contextos de uso da língua relevantes do modelo, uma vez que o modelo é mais global. Além disso, a relação entre os três níveis também é traçada na interpretação de resultados sobre o desempenho do candidato. A partir de amostras específicas de uso da língua, o significado das notas/conceitos atribuídos é retomado nos significados presentes na matriz e, conseqüentemente, no modelo de competência linguístico-comunicativa.

As especificações de teste são documentos explanatórios utilizados na criação de tarefas de teste, elas dizem como frasear os itens, como estruturar sua apresentação e onde colocar cada componente, configuram um plano/modelo. As especificações, em palavras mais informais, dão uma “cara” para o teste.

De modo a comprovar a validade e a confiabilidade de um teste, as especificações apresentam as diretrizes para que itens ou tarefas com diferentes conteúdos proporcionem as mesmas medidas, os mesmos resultados.

O tipo de item ou tarefa a ser incluído em um instrumento de avaliação pode ser decidido com base na(s) habilidade(s) que se quer medir, nos propósitos pré-estabelecidos, nas características do público-alvo e no tempo disponível.

Um exame de proficiência para professores de línguas estrangeiras é criado para informar seus usuários sobre o nível de proficiência do professor para desempenhar tarefas representativas de eventos comunicativos da sala de aula, para que decisões sejam tomadas pelos gestores educacionais (diretores de escolas, representantes dos sistemas educacionais, pelos responsáveis por políticas na área de ensino de línguas estrangeiras, por exemplo) ou pelos próprios professores, como buscar aperfeiçoamento profissional, decidir sobre quais escolas se candidatar para trabalhar.

Entender o propósito de um instrumento de avaliação é essencial para que se desenvolva um desenho apropriado ao que se espera medir e usos e interpretações adequadas sejam feitos por seus usuários. São exemplos de propósitos: diagnóstico, monitoramento de progresso, avaliação de eficácia de intervenção, domínio de habilidades e nivelamento. É praticamente impossível simultaneamente objetivar vários desses propósitos em um único exame (SABATINI et al, 2013).

Feitas as considerações iniciais sobre os elementos mais genéricos da construção de um instrumento de avaliação, as próximas seções são dedicadas à discussão a respeito do enfoque teórico que embasa as concepções de língua, competência linguístico-comunicativa e produção oral adotadas no EPPL, a partir das quais serão desenvolvidas as especificações de teste.

1.11.1 Modelo de língua e linguagem

Retomando algumas ideias já apresentadas neste trabalho, é fundamental iniciar esta seção com a afirmação de que um teste de língua estrangeira avalia o uso da língua em contextos específicos, uma vez que ele não é capaz de abranger os usos linguísticos de maneira geral, nos mais diversos contextos comunicativos. Portanto, esse tipo de avaliação envolve inferências e, necessariamente, requer julgamento sobre o nível de proficiência do candidato para desempenhar determinadas ações na língua-alvo.

O desenvolvimento de testes de proficiência apropriados aos propósitos estabelecidos por seus idealizadores deve ser baseado em definições claras de competências e habilidades que se pretende medir. Nesta seção, são discutidas questões

referentes ao conceito de língua e linguagem no construto de um instrumento de avaliação, com base em pressupostos teóricos de testes internacionalmente consagrados.

Avaliar o domínio de linguagem do professor de LE não é o mesmo que avaliar competências e habilidades linguísticas de um falante para uso geral, como acontece em exames internacionais, a exemplo do FCE (*First Certificate in English*) ou CAE (*Cambridge Advanced English*), ou do Aptis (British Council)²². Dada a especificidade de uso linguístico para fins de ensino de LE, é necessário delimitar habilidades representativas do uso da língua estrangeira no contexto de sala de aula. A caracterização da explicação gramatical como um dos usos metalinguísticos realizados pelo professor de LE é um passo na busca por essa delimitação.

Para o desempenho de suas atividades em sala de aula, o professor de LE necessita de competência linguístico-comunicativa que compreenda o controle de aspectos sintáticos, fonológicos, lexicais e pragmáticos da língua-alvo, indispensável a qualquer falante do idioma, seja para fins gerais ou específicos, além de habilidades para ensinar a língua-alvo. Sendo assim, a noção de competência linguístico-comunicativa do professor de LE assumida neste trabalho engloba a competência linguística, tal como definida por Bachman (1990), e apresentada adiante, para a finalidade específica de atuar pedagogicamente em um contexto comunicativo de ensino e aprendizagem de LE, o que inclui a linguagem pedagógica e a metalinguagem.

De maneira geral, os testes orais de Cambridge (*Cambridge English Language Assessment*)²³ compartilham a visão de que um falante de LE proficiente possui as seguintes competências: (a) vasto repertório lexical e gramatical que permite a construção de enunciados precisos, apropriados e flexíveis, em tempo real; (b) pronúncia e domínio léxico-gramatical, incluindo expressões da língua (*chunks of language*), que permitam fluência e proveito do planejamento online da fala (fatores de processamento linguístico).

O TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) e o TOEIC (*Test of English for International Communication*)²⁴, por sua vez, foram desenvolvidos para certificação do falante de inglês como LE para a comunicação em ambientes universitário e

²² <http://www.britishcouncil.org/exam/aptis>

<http://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-qualifications/first/>

<http://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-qualifications/advanced/>

²³ <http://www.cambridgeassessment.org.uk/about-us/our-exam-boards/cambridge-english/>

²⁴ <https://www.ets.org/pt/toefl/>

<https://www.ets.org/toEIC>

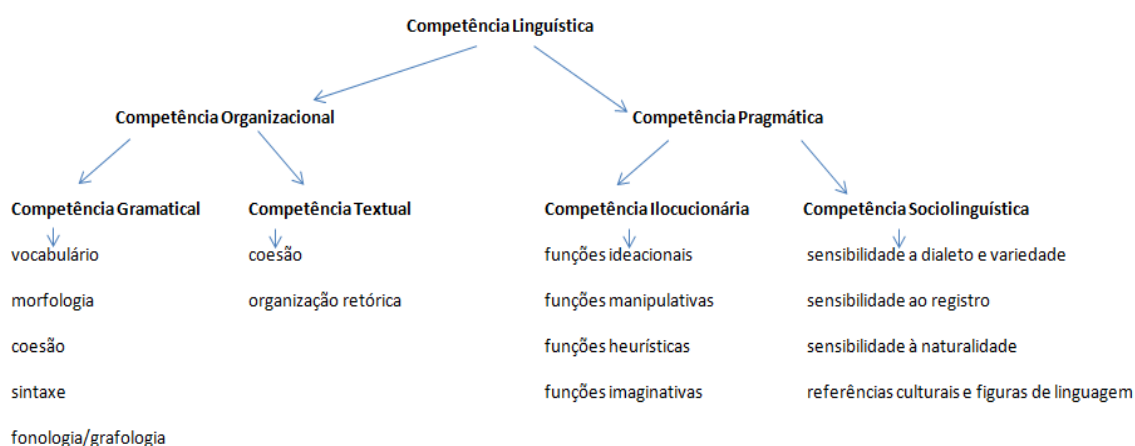
empresarial, respectivamente. A principal base teórica desses testes está na noção de competência comunicativa.

A matriz de referência teórica do TOEFL é baseada em um modelo de uso linguístico contextualizado, o *COE Model*, desenhado para expressar o que o teste busca medir e definir, o qual seja a proficiência comunicativa de falantes de inglês como LE em contextos acadêmicos, como apresentado no documento “Communicative Language Proficiency: Definition and implications for TOEFL 2000” (CHAPELLE et al, 1997). De acordo com Luoma (2004), esse modelo vê comunicação como a interação entre o indivíduo e o contexto, o que levou os elaboradores do TOEFL a examinar a natureza dos contextos acadêmicos na América do Norte. O modelo guia, então, a identificação de situações chaves e hipóteses sobre as habilidades requeridas em termos de objetivos e competências linguística, sociolinguística e discursiva.

A noção de competência comunicativa adotada para o TOEFL reflete as concepções de Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Savignon (1983) e Bachman (1990). O modelo de competência linguística ampliado por Canale (1983) é uma extensão mais específica dos preceitos para a avaliação de língua, que explicita a relação entre contexto e competências, expressa em quatro componentes: competências gramatical, discursiva, estratégica e sociolinguística. A competência gramatical inclui conhecimentos fonológico, morfológico, lexical, estrutural e semântico. A competência discursiva refere-se ao conhecimento sobre como a língua é organizada acima do nível sintático, incluindo as estruturas dos gêneros. A competência estratégica evidencia o conhecimento e ativação de estratégias comunicativas verbais e não verbais pelo usuário para superar dificuldades e melhorar a eficiência de comunicação. A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento sobre as funções e variações da língua.

O modelo de habilidade comunicativa de Bachman (1990) aparece como uma expansão significativa dos anteriores por distinguir claramente o que constitui “conhecimento” e o que constitui “habilidade”. Os três componentes desse modelo de habilidade são: competência linguística (conhecimento), competência estratégica (a capacidade de implementar os componentes da competência linguística em uso contextualizado) e mecanismos psicofisiológicos.

Os elementos da competência linguística para Bachman estão representados na figura 5. A competência gramatical aparece neste modelo como um recurso ativado pelo usuário, juntamente com outros elementos da linguagem, para a comunicação contextualizada.

Figura 5 – Componentes da competência linguística

Fonte: adaptado de Bachman (1990, p. 87).

Com esse modelo de competência linguística, Bachman (1990) esclarece que pretende fornecer um guia para pesquisas e desenvolvimento de testes de línguas, mais do que um modelo pronto para avaliação de língua.

A premissa inicial do modelo teórico de comunicação no TOEFL é de que todo uso linguístico é motivado por uma necessidade comunicativa, localizada em um contexto com determinadas características físicas, participantes/interlocutores e objetivos. No caso desse teste, busca-se representar o ambiente de sala de aula, palestras ou reuniões de orientação entre alunos e professores.

Os mesmos preceitos teóricos sobre competências e habilidades comunicativas aplicam-se ao TOEIC, com a diferença do domínio de linguagem entre os dois testes, uma vez que o TOEIC lida com linguagem típica do contexto empresarial.

O TKT²⁵ (*Teaching Knowledge Test*) é um teste de avaliação de conhecimentos do professor de inglês como língua estrangeira sobre o ensinar, constituído por três módulos: 1) língua e experiências de ensino e aprendizagem; 2) planejamento de aulas e uso de recursos para ensino da língua; 3) gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem. Sendo direcionado ao professor, o foco do TKT está nas habilidades didáticas. Seu construto não traz critérios específicos para avaliação de habilidades linguísticas, como ocorre nos demais testes citados.

²⁵ <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/tkt/>

O conceito de comunicação de Savignon (1983) compreende as especificidades dos diferentes contextos comunicativos, uma vez que a autora esclarece que a comunicação acontece em uma variedade de situações e o sucesso no desempenho de um papel depende do entendimento do contexto e de experiências prévias em situações do mesmo tipo.

O papel das estruturas linguísticas é fundamental para uma definição de competência linguístico-comunicativa. Trabalhos na área da linguística e de avaliação de língua desenvolvidos a partir dos anos de 1970, como o de Munby (1978, apud BACHMAN, 1990), incluem esse componente, visto por esse autor como decodificação linguística (*linguistic encoding*), ou seja, a realização do uso da língua por meio de formas verbais. A apropriação contextual às necessidades comunicativas é um fator intimamente relacionado ao componente linguístico puro. Hymes (1982, apud BACHMAN, 1990), por sua vez, em sua descrição de “competência linguística” inclui a gramática – características que fazem parte do código formal – e o discurso (*discourse grammar*) – características tipicamente associadas ao estilo, tais como informalidade e polidez.

De acordo com Luoma (2004), o desempenho linguístico de um falante é comumente analisado com base na complexidade de estruturas que é capaz de produzir. Ela afirma que a gramática é um ponto prático de julgamento por ser fácil de detectar na fala ou na escrita, além de as gramáticas serem produtos disponíveis para o público em geral, contra os quais padrões de desempenho podem ser comparados. No entanto, a autora ressalta para as especificidades da gramática da fala que devem ser consideradas no desenvolvimento do construto de um teste.

A forma linguística não realiza nada significativo se não estiver trabalhando para atingir propósitos comunicacionais. Bachman apoia-se na descrição de funções linguísticas de Halliday (1973, 1976, apud BACHMAN, 1990) para relacionar esses aspectos. Por meio da função ideacional, a mais saliente entre as funções descritas, o indivíduo expressa significado em termos de experiências no mundo real, o que abarca o uso da língua para fazer proposições e trocar informações sobre conhecimentos, sentimentos e opiniões. A função heurística relaciona-se ao uso da língua para expandir o conhecimento de mundo do usuário e ocorre mais comumente em atos como ensinar, aprender, resolver problemas. A expansão do conhecimento linguístico também está relacionada a essa função. Quando, na aula de LE, o professor diz algo como “we are in the classroom”, ele pode não estar desempenhando uma função ideacional para

comunicar-se, mas uma função heurística para ilustrar o uso do pronome *in*, por exemplo.

Luoma (2004) apresenta um modelo de categorias da linguagem oral, elaborado por Hymes (1972), como possibilidade para comparar a fala na situação de teste com as situações de fala tipicamente desempenhadas pelos candidatos fora da condição de avaliação da proficiência oral. Para Luoma, esse modelo pode ser útil em auxiliar o elaborador de teste a fazer planos iniciais para seu instrumento, a descrever o construto com mais detalhes e a alinhar os papéis e as interpretações dos diferentes atores da avaliação.

O modelo de Hymes é resumido pelo acrônimo *SPEAKING*, em inglês, e engloba os seguintes aspectos:

Situation (Situação) = A configuração física (por ex. sala de aula) e a natureza do evento comunicativo (ex. diálogo, discussão em grupo).

Participants (Participantes) = Falante, ouvinte, audiência etc., por exemplo, dois examinandos e um interlocutor (examinador).

Ends (meio) = desfechos convencionais do evento, por exemplo, a conclusão de uma tarefa, a produção de feedback verbal ou de notas de teste. Estão incluídas nesta categoria os objetivos individuais dos participantes.

Act sequence (sequência de atos) = a forma e o conteúdo dos atos de fala, como cada sequência de atos é realizada no discurso.

Key (código) = tom, maneira como os atos são realizados, por exemplo, formal, amigável, impessoal.

Instrumentalities (instrumentalidade) = canal ou modo; por exemplo, oral, escrito, gravado, face-a-face.

Norms of interaction and participation (normas) = normas de interpretação e normas de interação, tais como direito/responsabilidade por iniciar tópicos, fazer perguntas, expressar opiniões, pedir esclarecimento, explicar, elaborar.

Genre (gênero) = categorias textuais tais como palestra, descrição, instrução, apresentação.

Outra questão a ser discutida no escopo da matriz teórica de um instrumento de avaliação de língua está nas razões para uma avaliação abrangente dos quatro modos de comunicação: leitura, escrita, fala e compreensão oral; além da multimodalidade que perpassa os modos de comunicação estanques. A primeira razão está na integralidade da

língua e da noção de comunicação, uma vez que, de maneira geral, a comunicação é caracterizada pela produção e compreensão de enunciados e textos verbais e não verbais, sejam essas habilidades acionadas de maneira combinada ou isolada. Para que a comunicação aconteça verdadeiramente, as pessoas devem ser capazes de falar, escrever e entender o que seu interlocutor produz escrita ou oralmente.

Sendo os quatro aspectos da língua interconectados, medidas relacionadas a uma habilidade específica podem, quando analisadas conjuntamente com uma habilidade relacionada (produção e compreensão oral), trazer precisão e complexidade para os resultados.

No âmbito dos possíveis efeitos retroativos da avaliação, a separação das habilidades pode trazer consequências para o ensino e aprendizagem, uma vez que maior atenção pode ser dispendida a uma habilidade em detrimento de outras. E, considerando as decisões que são tomadas a partir dos resultados dos testes, o uso de fontes de informações variadas enseja decisões melhores embasadas do que o uso de informação compartimentada (POWERS, 2010).

É preciso, então, que as concepções subjacentes às quatro habilidades linguísticas sigam o mesmo caminho para a unidade do construto do exame.

No que concerne ao evento comunicativo em situação de avaliação, o sucesso na interação oral é determinado (a) pela natureza das tarefas, o tipo de interação requerida e os papéis sugeridos aos interagentes; (b) pelas condições segundo as quais os participantes devem desempenhar; (c) pelos recursos que o indivíduo traz para a interação. Por essas razões, a interação no evento de avaliação não é capaz de fornecer uma base firme para generalizações, uma vez que o teste oral por si próprio caracteriza-se por padrões comunicacionais diferentes daqueles com os quais o participante tem contato nas suas atividades rotineiras (BUTLER et al, 2000).

Após traçadas as considerações iniciais sobre modelos de linguagem presentes em instrumentos de avaliação, a próxima seção dedica-se à discussão de aspectos relevantes para a operacionalização da avaliação.

1.11.2 Especificações de testes

Testes são criados para atender propósitos particulares estabelecidos a partir de necessidades de um grupo, tais como medir resultados, fornecer diagnóstico ou selecionar perfis para que decisões possam ser tomadas. Os resultados de qualquer

instrumento de avaliação devem ser interpretados, e apenas fazem sentido, à luz de seu propósito pré-estabelecido.

Especificações de teste são diretrizes as quais dão corpo ao construto e a como ele é avaliado. São criadas com o objetivo de apoiar a produção de diversos itens/tarefas padronizados e comparáveis entre diferentes versões do teste, tendo, portanto, poder gerativo, além de permitir apurar a confiabilidade e a validade do instrumento. Por exemplo, uma tarefa de um teste de leitura pode ser elaborada para fornecer evidência sobre a habilidade do candidato em ler detalhadamente e, para isso, uma gama de itens com focos distintos são produzidos para elicitare diferentes aspectos dessa habilidade. Se o foco não é especificado, há o risco de uma tarefa ou o teste cobrir apenas um pequeno subconjunto das características de interesse da comunidade que o criou ou que utilizará seus resultados, ou incorrer em sub-representação (FULCHER; DAVIDSON, 2007).

Especificações de teste podem constituir-se de dois componentes cruciais para a melhor representação do que se pretende medir: amostras das tarefas/itens a serem produzidos e descrição sobre a amostra (linguagem orientadora) (FULCHER; DAVIDSON, 2007), como apresentado no quadro 11 abaixo. Os autores afirmam que o desenvolvimento de especificações de teste é um processo orgânico. Tempo, debate, consenso, pilotagem e reescrita iterativa são necessários.

Quadro 11– Exemplo de componentes principais de especificações de teste

Item de um teste de inglês
<p><i>In a recent survey, eighty per cent of drivers were found to wear seat belts. Which of the following could be true?</i></p> <p>a) <i>Eighty of one hundred drivers surveyed were wearing seat belts.</i></p> <p>b) <i>Twenty of one hundred drivers surveyed were wearing seat belts.</i></p> <p>c) <i>One hundred drivers were surveyed, and all were wearing seat belts.</i></p> <p>d) <i>One hundred drivers were surveyed, and none were wearing seat belts.</i></p>
Descrição do item
<ol style="list-style-type: none"> 1. O item faz parte de um teste de múltipla escolha com quatro alternativas. 2. O enunciado deve ser uma sentença seguida de uma pergunta sobre a sentença. 3. Cada alternativa deve ser plausível e ter caráter gramatical. 4. O gabarito deve ser a única inferência provável a partir da sentença do enunciado.

5. Cada distrator deve ser uma variação da inferência provável a partir do enunciado de modo que seja necessária uma leitura detalhada das quatro alternativas para a escolha da opção correta.
6. Assume-se que os candidatos estão familiarizados com esse tipo de item de modo que instantaneamente veem o tipo de tarefa que está sendo pedida, ou seja, o método do item é transparente sobre a habilidade que ele procura medir.

Fonte: traduzido de Fulcher e Davidson (2007, p. 53-55).

Diferentes versões de um instrumento são necessárias para que não se caia no risco de superexposição à população alvo, o que poderia ameaçar sua validade ou até mesmo invalidar os resultados. A variedade de formato das tarefas contribui para a autenticidade e validade do teste. Em um teste oral, por exemplo, a variação pode estar nos diferentes padrões de interação, como pergunta e resposta, turno longo ou discussão. Essas condições contribuem para a equidade nas condições de avaliação ao permitir que o candidato tenha chances de melhor desempenho em um tipo de tarefa.

A tarefa de teste é responsável por guiar o tipo de linguagem produzido pelo candidato por delinear o conteúdo e o formato da produção. O estabelecimento do contexto é fundamental para que os candidatos ao teste possam produzir linguagem que esteja de acordo com os objetivos do teste. Embora seja impossível determinar todos os aspectos do contexto antes de a produção de fato ocorrer e prever o tipo de linguagem a ser produzido, alguns aspectos são chaves para a confiabilidade e a validade do teste (LUOMA, 2004).

O quadro 12 resume a maneira como o exame Aptis²⁶, do British Council, aborda os vários parâmetros das tarefas de teste.

Quadro 12 – Abordagem dos parâmetros das tarefas do Aptis

Propósito	As provas fornecem uma ampla variedade de tarefas, cada uma com propósitos especificamente definidos, de modo a amplamente cobrir o construto.
Formato de resposta	Os tipos de resposta variam, podem ser de múltipla escolha, especialmente para as habilidades de recepção, ou de resposta aberta, para as habilidades de produção. Busca-se, assim, reduzir a possibilidade de viés relacionado ao tipo de formato.

²⁶ <https://www.britishcouncil.org/exam/aptis>

Peso dos itens	Todos os itens recebem peso igual em cada prova e os candidatos são informados sobre isso no site do <i>Aptis</i> e no caderno de prova.
Ordem dos itens	Os cadernos são ordenados, porém o candidato é livre para responder em qualquer ordem, com exceção das provas de compreensão e produção oral.
Aspectos relacionados à linguagem do insumo e da resposta	
Canal	O insumo pode ser escrito, visual, gráfico ou em áudio. O tipo de resposta depende da habilidade testada.
Modo discursivo	Inclui categorias de gênero, retórica e padrões de exposição, de modo a identificar a habilidade do candidato em reconhecer diferentes registros. Exemplo de tarefa escrita: o candidato deve responder a um dilema de maneiras diferentes, tais como um e-mail a um amigo, uma carta formal a uma autoridade.
Extensão dos textos	Os textos da prova de leitura têm até 750 palavras. As respostas da prova de produção oral vão de 30 segundos a 2 minutos. As produções escritas variam de 20 a 150 palavras.
Relação entre interlocutores	O estabelecimento de diferentes relações de interlocução pode impactar o desempenho do candidato, por isso, busca-se especificar o interlocutor ou público pretendido dentro do propósito da tarefa.
Natureza da informação	Tópicos/insumos concretos são menos difíceis de lidar do que os insumos mais abstratos. Para as tarefas receptivas, são privilegiados insumos mais concretos. Já para as tarefas de produção, a resposta esperada varia da concreta para a mais abstrata. Por exemplo, em três itens sobre uma fotografia, o primeiro requer descrição básica, o segundo pede que o candidato relacione o conteúdo da imagem a sua experiência e o terceiro solicita que o candidato especule ou forneça uma opinião. Dessa maneira, a carga cognitiva da tarefa aumenta gradualmente com o nível de dificuldade da tarefa.
Familiaridade com o tópico	Tópicos familiares tendem a resultar em desempenho superior. Assim, decidiu-se privilegiar tópicos que podem ser mais familiares para o público do exame. O nível de dificuldade é manipulado no aumento da carga cognitiva a partir da redução do tempo de planejamento, do grau de concretude, do público pretendido, do propósito e da quantidade de texto esperado na resposta.

Fonte: traduzido e adaptado de O'Sullivan (2012, p. 5-6).

No campo discursivo, os objetivos da tarefa orientarão os padrões de organização retórica (narração, descrição, comparação, contraste) seguidos pelo

candidato e pelas rubricas de teste. A combinação de gêneros flexíveis e criativos, tais como narrativas pessoais ou textos de opinião, com gêneros de formatos mais rígidos, como a situação de compra de produtos, pode fornecer melhores condições para o candidato demonstrar sua proficiência.

A distinção de tipos de tarefas de fala feita por Bygate (1987) pode fornecer apoio para considerações sobre os gêneros adotadas em tarefas de teste. Na categoria “fala factualmente orientada”, o autor coloca a descrição, narração, instrução e comparação. Ao passo que, na categoria “fala avaliativa”, estão a explicação, justificativa, previsão e decisão. O nível de dificuldade não é determinante em uma ou outra categoria e dependerá das habilidades do candidato com os elementos dos gêneros discursivos.

As tarefas de um teste/exame para avaliação de proficiência do professor de LE devem apresentar um grau de autenticidade com o contexto de sala de aula. A relação entre o insumo (*input*) e a resposta esperada (*output*) é fator importante da validação de conteúdo (TAYLOR, 2003). No entanto, Spolsky (1985) aponta para a impossibilidade de total autenticidade em situação de teste, já que a comunicação no teste não é natural. Além disso, a autenticidade não pode ser definida apenas da perspectiva do elaborador da tarefa, pois ela é afetada pela percepção do candidato (BACHMAN; PALMER, 1996). A mesma posição é compartilhada por Shohamy (1995), pois para a autora, por mais autêntica que seja uma tarefa, ela não poderá satisfazer todas as condições de desempenho comunicativo de uma situação de uso real da língua.

Essa discussão sobre autenticidade em tarefas de teste está relacionada à questão da avaliação de proficiência para fins específicos, definida por Douglas (2000, p. 19) como um tipo de avaliação em que

os conteúdos e os métodos do teste são resultado de uma análise da situação de uso da língua-alvo para um fim específico, de forma que tarefas e conteúdo do teste sejam autenticamente representativos das tarefas na situação-alvo, permitindo a interação entre a capacidade linguística do candidato e o conhecimento de conteúdo específico, de um lado, e as tarefas do teste, de outro lado. Tal avaliação permite fazer inferências sobre a capacidade do candidato em usar a língua no domínio específico

A construção de cenários é uma estratégia para melhor contextualização e instrução da tarefa ao simular os contextos reais de uso e promover interesse e

engajamento do candidato, pois consideraram os diversos propósitos para uso da língua no mundo real.

Em sua pesquisa no escopo das tarefas escritas do Celpe-Bras, Gomes (2009) argumenta sobre a importância dos enunciados das tarefas na orientação do desempenho dos candidatos, uma vez que os enunciados (cenários, contextualizações) orientam as maneiras de produzir o discurso esperado e a delimitação dos critérios de avaliação. O estudo de Gomes teve como foco analisar a complexidade de tarefas do Celpe-Bras de uma perspectiva sócio-discursiva, a partir da hipótese de que fatores contextuais devem ser priorizados na definição do desempenho do candidato em um teste de língua.

Três características são essenciais para a construção de tarefas de avaliação: características situacionais, características discursivas e rubricas de teste (BUTLER et al, 2000).

A fala é uma atividade social e, portanto, a avaliação dessa habilidade requer atenção aos cenários sociais simulados nas tarefas com base naqueles experienciados pelos participantes na vida real.

Em situação de avaliação, a interação pode acontecer entre dois ou mais participantes de modo presencial ou à distância entre um participante e o computador e cada um desses tipos possui características interacionais distintas. Cabe, assim, ponderar sobre a adequação dos diferentes tipos de interação para os propósitos da avaliação. Além disso, aspectos relacionados à relação entre os interlocutores (simetria e assimetria) e ao registro (formalidade e informalidade) devem ser considerados. De acordo com Luoma (2004), a entrevista individual, muito utilizada desde os anos de 1950 e pouco questionada até a década de 1980, tem a vantagem de ser flexível e adaptável ao desempenho do candidato. Porém, nesse tipo de interação, o examinador tem poder considerável sobre o candidato ao controlar os padrões interacionais. Em discussões e conversações em grupo, os direitos e responsabilidades dos participantes são mais balanceados.

As rubricas de teste são aspectos relacionados à organização do instrumento de avaliação, tais como sequência e saliência das partes do teste, tempo de duração e instruções (linguagem utilizada, canal de comunicação, especificações de procedimentos e critérios de correção/avaliação da resposta, escalas de desempenho). Neste campo, estão também questões sobre o tipo e a extensão da resposta às tarefas (BUTLER et al, 2000).

O nível de dificuldade é a soma de características da tarefa e das condições de desempenho em relação às habilidades do candidato face às competências e habilidades medidas no teste. Geralmente, cada parte ou tarefa de um teste apresenta um nível diferente de dificuldade. A organização das partes reflete, em certa medida, as intenções dos elaboradores e introduz um elemento de controle sob as respostas dos candidatos. O nível de dificuldade pode ser controlado pela quantidade e complexidade de elementos, eventos ou fatores envolvidos no material de teste. Quanto ao tempo disponível para cada tarefa, ele pode ser variável dependendo das características do insumo e da tarefa e seu nível de dificuldade. A maneira como as instruções são fornecidas também pode influenciar o desempenho do candidato, uma vez que ele pode ter dificuldade em compreender o que se espera na tarefa (BUTLER et al, 2000). As instruções devem conter informações sobre o tipo de resposta esperada, o insumo e o tempo disponíveis para realização da tarefa (BACHMAN, 1990). No caso de testes por computador, as instruções devem ser claras e completas o suficiente para evitar que o candidato seja impossibilitado de resolver a tarefa, especialmente em tarefas orais, nas quais diferentemente de interações face-a-face, não há a presença do examinador/interlocutor para esclarecer dúvidas.

Para fazer julgamentos sobre a habilidade oral, é necessário ter uma amostra de fala representativa e suficiente. Quanto maior a amostra, mais evidências podem ser obtidas. Sendo assim, é importante considerar o tempo da tarefa disponível exclusivamente para a produção do participante.

As características do insumo e da resposta são essenciais nas especificações de teste, pois são aspectos que também influenciam o desempenho do candidato. É necessário distinguir entre a resposta esperada e a resposta produzida pelo candidato (COHEN, 1980, apud BACHMAN, 1990). A resposta esperada pode ser especificada no desenho do teste por meio de instruções apropriadas e orientações sobre como o candidato deverá lidar com o insumo. A resposta produzida, no entanto, está além do controle do elaborador da tarefa. Apesar dos esforços em especificar os requisitos da tarefa, nem sempre o candidato a responde da maneira esperada. Bachman ressalta que, dependendo da causa de discrepância entre a resposta esperada e a resposta produzida e da maneira como se decide pontuar a resposta produzida, pode resultar em risco para a confiabilidade e/ou a validade da nota do candidato. Sendo assim, a constante análise de respostas de candidatos contribui para o desenvolvimento do teste, por meio de especificações mais apropriadas.

O insumo para a tarefa pode ser visual, textual ou oral. Insumos visuais são uma maneira econômica e efetiva de introduzir uma situação ou um tópico para conversação sem fornecer muito vocabulário para o candidato (UNDERHILL, 1987). O insumo pode influenciar o nível de dificuldade da tarefa, bem como sua contextualização, por conta da demanda cognitiva necessária para desempenhar as funções requeridas pela tarefa, pelo tipo de vocabulário e conhecimento demandado. Além disso, o gênero discursivo do insumo também pode trazer consequências para o desempenho do candidato, por exemplo, uma pessoa que viaja frequentemente desempenharia mais facilmente uma tarefa que envolve simular uma interação entre atendente de hotel e hóspede. Bachman (1990) lista os seguintes fatores referentes ao insumo e à resposta da tarefa que podem influenciar o desempenho do candidato e os quais devem ser considerados na elaboração das especificações de teste: canal de comunicação, tipo de resposta (múltipla escolha ou construída), natureza da linguagem utilizada. A natureza da linguagem pode ser descrita em termos da extensão, do grau de contextualização e da distribuição da informação (compacta ou difusa), do tipo de informação (concreta ou abstrata), do tópico, do gênero, das características organizacionais do gênero e das características sociolinguísticas.

À título de exemplificação, abaixo estão relacionadas formas de organização do TOEFL iBT e o insumo fornecido em cada parte do teste.

Quadro 13 – Partes do TOEFL iBT

Parte	Número de itens/tarefas	Duração	Insumo
Leitura	36 – 70	60 – 100 minutos	Insumo escrito 3 – 5 excertos de textos acadêmicos
Compreensão oral	34 – 51	60 – 90 minutos	Insumo oral Trechos de palestras, discussões em sala de aula e conversas
Produção oral	6 tarefas	20 minutos	Insumos oral e escrito provenientes das seções de leitura e compreensão oral (tarefas integradas)
Produção escrita	2 tarefas	50 minutos	Insumos oral e escrito provenientes das seções de leitura e compreensão oral (1 tarefa integrada) + 1 tarefa com base no conhecimento prévio e na experiência do candidato

Fonte: elaborado pela autora.

Os formatos mais tradicionais de respostas são múltipla escolha e resposta construída (ou questão aberta, discursiva), podendo ser pontuadas automaticamente por meio eletrônico ou por julgamento humano. Esses dois tipos de resposta podem envolver a metalinguagem, uma vez que o candidato pode usar a língua para descrever características linguísticas do insumo. As respostas metalinguísticas construídas tipicamente consistem de uma descrição ou análise da língua, tal como uma generalização de uma regra gramatical ou uma análise da força ilocucionária do material de insumo. Respostas metalinguísticas ocorrem com mais frequência em testes que objetivam medir conhecimento das características da língua, direcionados a estudantes da área da linguística ou professores de línguas (BACHMAN, 1990).

Testes baseados em tarefas incluem itens que simulam situações reais de uso da língua e combinam as habilidades de ler, ouvir, escrever e falar. A adoção de uma metodologia de tarefas integradas é motivada tipicamente pelo desejo de tornar o uso da língua mais autêntico (LUOMA, 2004).

O uso de tarefas integradas na avaliação de línguas é visto por Fulcher (2000) como um legado da abordagem comunicativa nessa área na integração de temas e na introdução de dependência entre as habilidades avaliadas, tais como uma tarefa oral baseada numa passagem de compreensão oral. Além disso, conforme investigação de Read (1990, apud ZAREVA, 2005), a inserção de tarefas integradas em testes de línguas, especialmente nas habilidades de produção oral e escrita, favorece o candidato no fornecimento de informações sobre as quais ele pode construir seus argumentos.

A adoção dessa perspectiva metodológica envolve considerações, entre outras, sobre a duração das tarefas para que o teste não se torne impraticável e sobre a confiabilidade, já que testes com tarefas integradas podem ter que ser analisados de maneiras inovadoras.

Testes aplicados por computador possuem algumas características distintas do teste ao vivo, especialmente em relação ao processo interativo entre participante e máquina. No computador, a interação é unidirecional e o participante deve acomodar-se à máquina, mas o contrário não acontece. As tarefas são, portanto, do tipo monológico, nas quais o participante produz um único turno longo. Com relação à qualidade da produção do candidato, com base em resultados de pesquisas sobre a produção oral em testes que utilizam gravações em áudio ou vídeo, Luoma (2004) aponta que os candidatos tendem a produzir uma linguagem mais formal, com menos traços de oralidade, em tarefas desse tipo.

Em termos de aplicabilidade, testes eletrônicos podem atingir uma maior audiência com custos mais baixos e menor disponibilidade de recursos humanos.

Quanto à pontuação, as respostas aos itens podem ser avaliadas por meio de modelos dicotômicos, do tipo certo/errado ou presente/ausente, ou por modelos politômicos, do tipo crédito parcial/crédito completo. Modelos politômicos envolvem facetas relacionadas ao nível de dificuldade da tarefa, investigadas a partir de estudos estatísticos.

Os resultados de um teste são interpretados em escalas de proficiência, as quais descrevem os estágios de desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. Além de serem utilizadas para avaliação, as escalas fornecem informações úteis para determinar objetivos de aprendizagem.

Turner e Upshur (1996) abordam um tipo de escalas de proficiência multinivelado comumente utilizado em avaliação de línguas. Esse tipo pode ser aplicado em tarefas diferentes e a qualquer amostra de linguagem e inclui modelos holísticos e analíticos. Uma escala holística descreve certo número de níveis para a habilidade oral como um todo. Os descritores podem referir-se a diferentes critérios, mas esses são incorporados em uma única descrição para cada nível. De acordo com Luoma (2004, p.61), escalas holísticas oferecem uma impressão geral da competência de um examinando e “quando utilizadas como escalas de avaliação, os examinadores podem observar várias diferenças em desempenho ou prestar atenção apenas na impressão geral”.

Escalas analíticas, por outro lado, têm descritores separados para diferentes atributos, critérios ou categorias linguísticas, o que permite analisar a proficiência em seus múltiplos componentes. Por exemplo, Bachman et al. (1995) usaram um modelo com cinco escalas analíticas para avaliação de habilidades orais: pronúncia, vocabulário, coesão, organização (coerência), gramática (precisão gramatical), compreensão e fluência.

Embora questões acerca das escalas de proficiência do EPPLE não estejam entre os objetivos deste estudo, consideramos relevante apresentar uma breve discussão nesta seção que trata de especificações de teste por serem as escalas um componente essencial de um instrumento de avaliação.

Nesta seção, buscamos apresentar um panorama dos elementos envolvidos na criação de um instrumento de avaliação de proficiência, com base em experiências de testes e exames consagrados internacionalmente, uma vez que o desenvolvimento

desses exames resulta em publicações científicas importantes para o campo da avaliação de LE. Com esta tese, esperamos contribuir para o incremento de estudos e publicações brasileiras na área de avaliação de LE.

Conclusão do capítulo

As considerações teóricas apresentadas neste capítulo articulam-se de maneira a apoiar os objetivos principais desta investigação, os quais são explorar o uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em língua inglesa em dois contextos de formação de professores de LE e propor especificações de teste para a elaboração de tarefas do teste oral do EPPL que contemplem a explicação gramatical. Para tanto, a fundamentação teórica é organizada em três pilares: (1) avaliação de proficiência do professor de LE e características de seu domínio de linguagem, (2) teoria para análise da estrutura textual da explicação gramatical em língua inglesa e (3) concepção de instrumentos de avaliação.

Os pressupostos teóricos de Eggins (2012), da tradição da Linguística Sistêmico-Funcional, são adotados para a caracterização da explicação gramatical, de modo a melhor descrever esse uso da metalinguagem pelo professor. A descrição da explicação gramatical traz resultados empíricos nos quais é possível basear os argumentos sobre a avaliação de um elemento específico do domínio de linguagem do professor em um exame específico para esse profissional. Dessa maneira, são desenvolvidas especificações de teste para elaboração de tarefas orais de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em língua inglesa no EPPL.

O próximo capítulo apresenta a metodologia adotada na análise dos dados desta investigação.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo apresenta a metodologia de investigação empregada neste estudo. Primeiramente, discutimos a natureza da pesquisa e questões relacionadas ao paradigma metodológico adotado. Em seguida, fazemos um breve relato do percurso da investigação e informamos sobre os tipos de dados coletados e os contextos de pesquisa. Por fim, apresentamos os procedimentos de análise dos dados.

2.1 Natureza e caracterização da pesquisa

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista (LAZARATON, 1995; ERICKSON, 1986), não intervencionista (AIRES, 2015), que objetivou prioritariamente observar e registrar eventos de comunicação tal como ocorrem naturalmente, sem manipulação do observador sobre os fatos e os sujeitos, em três situações de uso da língua inglesa como LE no curso de Letras, a saber: (1) aulas de dois cursos de Letras, (2) seminários/apresentações orais dos alunos (futuros professores de LE) e (3) amostras de desempenho dos alunos no teste oral do EPPLE. Como característica da abordagem de pesquisa qualitativo-interpretativista, optamos por utilizar instrumentos variados de coleta de dados, contar com a participação do pesquisador no contexto de pesquisa e a observação cuidadosa dos fatos.

De acordo com Denzin e Lincoln (1994, p. 2, apud AIRES, 2015), “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”, o que indica que essa perspectiva de investigação científica lida com metodologias variadas e pode recorrer a narrativas, entrevistas, observação, participantes e métodos e técnicas etnográficas.

Kleiman (2001, apud GIL, 2005) afirma que a abordagem qualitativa e interpretativista permite a verdadeira apreensão da realidade em sala de aula, já que permite ver e conhecer esse contexto natural. Ademais, métodos qualitativos de pesquisa são tidos como os mais apropriados para obter um entendimento mais profundo e rico do discurso e dos comportamentos envolvidos na avaliação de habilidades orais e escritas para além do nível dos resultados obtidos pelos alunos/candidatos (TAYLOR, 2005).

Larsen-Freeman e Long (1991) apontam a pesquisa qualitativa como sendo naturalística, observacional, subjetiva, descritiva, holística, orientada para o processo, não generalizável e utilizada para análise de casos. Dessa maneira, é importante observar a particularidade deste estudo, com base nos contextos de pesquisa específicos e únicos.

Segundo Richards (2003), a pesquisa qualitativa utiliza diferentes métodos de coleta de dados na obtenção de perspectivas distintas do aspecto pesquisado e pode usar quantificação quando apropriada para propósitos específicos. A natureza do discurso de sala de aula, constituído por interações do tipo professor-aluno e aluno-aluno, requer o uso de instrumentos que captem o momento real da interação, portanto neste estudo foi utilizada prioritariamente a gravação em áudio e vídeo da fala de alunos e professores, além de questionários escritos como fonte secundária de informações sobre os contextos investigados.

Diferentemente da abordagem tradicionalmente empregada nas pesquisas sobre avaliação de proficiência, baseada em métodos quantitativos e estatísticos, buscamos neste estudo fornecer uma visão que parte da observação e interpretação dos fenômenos em contextos específicos de uso da língua inglesa para impulsionar posteriores análises quantitativas a partir de dados obtidos em diferentes e mais amplos contextos. Optamos por empregar a quantificação na representação dos elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical, em cada um dos eventos comunicativos analisados e no levantamento do léxico empregado pelos docentes e alunos participantes desta investigação em momentos de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical.

Sobre a relação entre pesquisador e fatos observados, Erickson (1986) aponta que o pesquisador pode ou não entrar no cenário de investigação portando conceitos e categorias pré-definidas à luz de seus objetivos de pesquisa. Isso é natural, uma vez que as questões que movem a investigação são carregadas de bagagem conceitual e o pesquisador na maioria das vezes já vem para o contexto de análise com certas expectativas sobre seu objeto de pesquisa. O autor ressalta, porém, que os termos específicos de questionamento podem ser reformulados em resposta a mudanças de percepção e compreensão ao longo do processo. Sendo assim, há de se reconhecer e valorizar o caráter subjetivo e particular da pesquisa interpretativista, dado o papel da interpretação do pesquisador sobre a realidade observada. Além disso, Nunan (1992) assinala a interação possível entre perguntas de pesquisa e dados ao longo do desenvolvimento da investigação, o que corrobora o posicionamento de Erickson.

2.2 Relato do percurso da pesquisa

Os objetivos estabelecidos para esta investigação foram adaptados ao longo dos quatro anos do curso de doutorado em que pesquisa foi desenvolvida. No início, já contávamos com os dois contextos de formação de professores de línguas objetos da pesquisa (dois cursos de Letras de uma universidade pública) e o objetivo era, de modo geral, investigar tarefas de uso da metalinguagem para explicação gramatical nas aulas de inglês do curso de Letras e no teste oral do EPPLE. Estavam pré-definidas as categorias de análise de dados das aulas do curso de Letras, a partir do arcabouço de Walsh (2006)²⁷ para análise de interações em sala de aula, a partir de objetivos pedagógicos. Durante o período da pesquisa, observamos uma mudança na percepção do potencial dos dados coletados para o projeto do EPPLE, em termos de desenvolvimento de materiais úteis aos envolvidos no exame, em especial os elaboradores de tarefas de teste. Foi então que vislumbramos delinear especificações de teste que contemplassem o uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical no teste oral do EPPLE. Ademais, dados de seminários apresentados pelos alunos (futuros professores de LE) foram incorporados ao conjunto de dados que projetamos.

De modo a orientar a descrição que fazemos nesta seção, é importante retomar as perguntas de pesquisa apresentadas na introdução da tese, as quais são:

1. Como o uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical é evidenciado nas aulas de língua inglesa observadas em contexto de formação de professores de LE?
2. Em termos de estruturação textual, como se caracteriza a explicação gramatical em língua inglesa nas amostras de fala provenientes de aulas, de seminários e do teste oral do EPPLE?
3. Que critérios de avaliação de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em língua inglesa podem embasar a elaboração de tarefas para o teste oral do EPPLE?

Na primeira etapa deste estudo, para uma descrição do contexto de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical nas aulas de inglês do curso de Letras, utilizamos as categorias pré-definidas do arcabouço de Walsh (2006). Essas categorias serviram como apoio para descrição das aulas do curso de Letras observadas,

²⁷ Uma descrição do arcabouço de Walsh é apresentada no capítulo 1, seção 1.5.

uma vez que o modelo avultado por Walsh mostra-se apropriado para lidar com dados de sala de aula e para os objetivos definidos nesta investigação, especialmente no que diz respeito à análise do uso de metalinguagem nas aulas de LE, por delimitar os diferentes momentos da aula de acordo com os objetivos pedagógicos do professor. As categorias são claras e foram objetivamente definidas por Walsh com base na observação de dados reais da sala de aula. O autor não deixa de ressaltar que essas categorias devem ser reconsideradas quando aplicadas a diferentes contextos, dadas as especificidades de cada situação de aula, de seus atores e seus históricos, e a subjetividade inerente à pesquisa qualitativa. A pesquisa de mestrado relatada em Fernandes (2011) demonstra a expansão desse arcabouço a partir da análise de aulas de inglês ministradas por duas professoras em dois diferentes cenários de cursos livres em institutos de línguas estrangeira no Brasil. Os dados daquela pesquisa permitiram criarem-se novas categorias com base nos modos pedagógicos de Walsh, os quais são: gerencial, material, habilidades e sistemas e contexto de sala de aula, conforme apresentado no capítulo de fundamentação teórica.

A descrição do contexto de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical nas aulas incluiu ainda considerações sobre o uso de tarefas com foco na metalinguagem para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa e metalinguística dos futuros professores. A escolha por essa descrição das aulas se deu em função da quantidade e da riqueza dos dados coletados. Não obstante, a observação direta das pessoas na situação de uso da língua, de modo a coletar informações sobre qual língua será necessária para testar os candidatos em relação às propostas do teste são passos fundamentais para a análise de necessidades dos candidatos a um teste (ALDERSON et al., 1995).

Antes de estabelecer critérios para a elaboração de tarefas do teste oral do EPPLE, em uma segunda etapa da análise dos dados, analisamos os dados orais a partir de preceitos teórico-metodológicos advindos da Linguística-Sistêmico Funcional, em especial aqueles dedicados à caracterização de textos conforme sua organização estrutural, representados no trabalho de Eggins (2012). Essa abordagem dos dados foi útil para que tivéssemos uma base científica que descrevesse mais detalhadamente como a explicação gramatical em língua inglesa é textualmente constituída nos três eventos comunicativos analisados – aulas, seminários e teste oral. Neste trabalho, a descrição da organização textual da explicação gramatical e o estabelecimento dos elementos que compõem sua estrutura esquemática teve como base a interpretação da função semântica cumprida por cada trecho de texto produzido pelos participantes da pesquisa. Por exemplo, como veremos na discussão dos

dados, no elemento “descrição do uso”, o professor recorrentemente lista itens gramaticais, demonstra referências tempo-espaciais e contrasta forma e uso. Entendemos que esse procedimento é uma escolha metodológica que pode alinhar-se ao princípio fundamental da abordagem sistêmico-funcional de que formas particulares da língua estão intimamente relacionadas a necessidades sociais e pessoais de seus usuários; estruturas linguísticas e funções comunicativas estão interconectadas. Andrelino (2014) reitera que unidades de análise textual sejam delimitadas pelo conteúdo semântico.

Embora a teoria de Eggins (2012) seja primordialmente aplicada à descrição dos gêneros, entendemos que os dados desta investigação sejam insuficientes para o estudo da explicação gramatical nessa perspectiva. Os resultados que encontramos sobre a estrutura textual da explicação gramatical podem servir de base para estudos futuros alinhados à tradição dos gêneros. É importante frisar que fizemos um recorte da teoria de Eggins (2012), que se mostra suficiente para os objetivos desta investigação, ou seja, aplicamos noções da estrutura esquemática como um recurso para explorar e compreender melhor a organização textual da explicação gramatical em língua inglesa.

Após a delimitação dos elementos que constituem a explicação gramatical em contexto de ensino e aprendizagem de LE, fizemos um levantamento do léxico empregado por professores e alunos, a fim de obter um panorama da terminologia específica característica do domínio de linguagem do professor utilizada no fornecimento de explicação gramatical em língua inglesa. No âmbito de nossos objetivos de pesquisa, esse levantamento mostrou-se útil para orientar o elaborador de tarefas sobre o tipo de linguagem a esperar nas respostas dos candidatos a tarefas que envolvam explicação gramatical.

Por fim, a partir de uma discussão de aspectos essenciais a um instrumento de avaliação de proficiência linguística e do levantamento dos elementos que constituem o texto “explicação gramatical”, delineamos critérios para a elaboração de tarefas orais do EPPLE. Os critérios foram organizados em um quadro de especificações que objetiva guiar o trabalho de elaboradores de tarefas de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical para o teste oral do EPPLE.

A metodologia adotada nessa última etapa da investigação é baseada em princípios teórico-metodológicos apresentados na literatura sobre desenvolvimento de testes de línguas, tais como Fulcher e Davidson (2007); Cambridge ESOL Research Notes²⁸; e

²⁸ <http://www.cambridgeenglish.org/research-notes/>

TOEFL Research Insights²⁹. O desenvolvimento das especificações de teste para elaboração de tarefas de avaliação do uso da metalinguagem para explicação gramatical no teste oral do EPPLE considera ainda o alinhamento ao construto do exame, tal como discutido, por exemplo, nos trabalhos de Consolo et al (2009, 2010), Consolo e Teixeira da Silva (2014), e Anchieta (2015).

2.3 Dados coletados

O conjunto de dados desta pesquisa é extenso e busca compreender o uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em língua inglesa no contexto de formação de professores. Como apontado por Nunan (1989), pesquisadores interessados em eventos da sala de aula devem ir “onde a ação está” (p. 76). Portanto, optamos utilizar instrumentos capazes de captar essas ações de maneira naturalística e objetiva, os quais são registros e gravações de aulas, gravações de seminários e de testes orais do EPPLE e questionários aplicados aos docentes de quatro turmas do quarto ano do curso de Licenciatura em Letras – habilitação nas línguas portuguesa e inglesa – de dois institutos de uma mesma universidade pública do estado de São Paulo, constituindo os contextos 1 e 2, descritos nas seções 2.5 e 2.6 deste capítulo.

2.3.1 Instrumentos de coleta dos dados

Para a pesquisa relatada nesta tese, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: (1) gravações em áudio, (2) gravações em vídeo, (3) notas de campo e (4) questionário para professores. De maneira a apoiar a discussão sobre os contextos observados, recorreremos também aos programas de ensino dos dois cursos de Licenciatura em Letras objetos deste estudo.

A seguir, descrevemos cada um dos instrumentos de coleta de dados.

²⁹ <https://www.ets.org/toefl/research/>

2.3.1.1 Gravações em áudio

As gravações em áudio das aulas e dos seminários foram realizadas utilizando um gravador portátil. O gravador era posicionado na parte frontal da sala de aula, com o objetivo principal de captar a voz do professor da disciplina ou do aluno apresentador do seminário. Devido ao tamanho das salas e da quantidade de alunos não foi possível captar a voz dos alunos com nitidez adequada para a transcrição e utilização dos dados na análise³⁰.

É importante mencionar que reconhecemos possíveis efeitos negativos da presença do gravador na atitude e no desempenho dos participantes. No entanto, acreditamos que alterações positivas de comportamento também podem acontecer, uma vez que os participantes podem mudar seus padrões de comportamento para agradar o observador, como apontado por Gass e Mackey (2007).

As gravações em áudio do desempenho dos alunos no teste oral do EPPLLE foram feitas pelo software desenvolvido especialmente para a aplicação do exame em computador. As gravações eram arquivadas em um sistema administrativo, o qual os membros do grupo de pesquisa do EPPLLE têm acesso por meio de senha.

As gravações em áudio foram transcritas, conforme procedimentos descritos na seção 2.7.

2.3.1.2 Gravações em vídeo

As gravações em vídeo das aulas e dos seminários foram realizadas juntamente com as gravações em áudio por meio de uma câmera comum de foto e vídeo. A câmera era posicionada ao fundo da sala ou em uma das laterais da sala de modo a captar a imagem do professor da disciplina ou do aluno que apresentava o seminário. Com esse recurso, procurávamos eventualmente observar aspectos da linguagem não verbal dos participantes.

As transcrições dos materiais coletados foram realizadas primordialmente a partir das gravações em áudio. As gravações em vídeo eram utilizadas como um auxílio nos momentos nos quais encontrávamos dificuldades de compreensão do áudio.

³⁰ Embora reconheçamos a importância da interação entre professor e alunos na sala de aula de LE, não tivemos o objetivo de analisar esse aspecto do discurso de sala de aula.

2.3.1.3 Notas de campo

Notas de campo foram registradas pela pesquisadora na observação das aulas. A observação das aulas foi um instrumento utilizado para registrar os eventos da aula, os comportamentos dos participantes e quaisquer impressões pessoais sobre os eventos, a fim de auxiliar na interpretação dos dados. Um exemplo de registro das notas de campo é apresentado no apêndice A.

2.3.1.4 Questionário para professores

Um questionário de respostas abertas com cinco perguntas foi desenvolvido e aplicado a dois professores dos cursos de Letras participantes deste estudo, como fonte secundária de coleta de dados. Elaboramos um questionário que buscasse atender os propósitos da pesquisa, o qual contemplasse questões relacionadas aos objetivos da disciplina de língua inglesa no curso de Letras, crenças dos professores sobre o papel da metalinguagem nas aulas e na formação linguística do professor de LE. O questionário foi introduzido por um texto que identificava a pesquisa, a pesquisadora e o professor-orientador. Optamos por criar um questionário breve, embora entendêssemos que corríamos o risco de não captar exatamente o que planejávamos devido à subjetividade dos respondentes. Ao final da pesquisa, observamos que as perguntas apresentadas foram suficientes para uma discussão sobre os contextos de formação de professores de LE, focada especialmente na formação (meta)linguística dos futuros professores. O modelo do questionário é apresentado no apêndice B.

2.3.1.5 Resumo dos dados coletados, quantidades e objetivos

O quadro 14 apresenta um resumo do tipo e a quantidade de dados coletados acompanhados de seus objetivos para este estudo.

Quadro 14 – Resumo dos tipos de dados coletados e objetivos para a pesquisa

Tipo de dados	Quantidade	Objetivo
Observação de aulas no contexto 1 (notas de campo)	38	Obter um panorama dos usos linguísticos feitos por docentes e discentes dos cursos de Letras analisados e delimitar ocorrências de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical.
Observação de aulas no contexto 2 (notas de campo)	13 ³¹	
Gravações em áudio e vídeo de aulas – total	51	
Gravações em áudio e vídeo de seminários – contexto 1	19	Registrar as apresentações orais dos alunos de modo a obtermos amostras de usos da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical.
Gravações em áudio e vídeo de seminários – contexto 2	23	
Gravações em áudio do teste oral do EPPLE nos contextos 1 e 2	31	Obter amostras de usos da metalinguagem para explicação gramatical na tarefa do teste oral dedicada a esse aspecto da linguagem.
Questionário para docentes dos contextos 1 e 2	2 ³²	Obter as visões dos participantes para subsidiar as discussões realizadas na pesquisa.
Programas dos cursos de Letras	2	Apoiar a discussão sobre a formação linguística dos futuros professores de LE.

Fonte: elaborado pela autora.

2.4 Justificativa para escolha dos contextos de pesquisa

Os contextos desta investigação foram definidos em função do interesse da pesquisadora advindo dos resultados da pesquisa de mestrado relatada em Fernandes (2011), sobre o tema da metalinguagem na fala do professor de línguas. Nessa ocasião, a

³¹ A diferença no quantitativo de aulas observadas nos dois contextos é explicada nas seções 2.5 e 2.6, onde são descritos os contextos de pesquisa.

³² Embora três docentes tenham participado desta pesquisa, um deles não forneceu respostas ao questionário.

produção oral de duas professoras de inglês recém-formadas foi analisada, numa comparação entre os níveis de proficiência na língua inglesa e a qualidade do uso metalinguístico nos contextos pré e em serviço, os quais foram o contexto do curso de formação, Licenciatura em Letras, no ano de 2008, e o contexto de atuação profissional das professoras em duas escolas particulares de idiomas, no ano de 2009. Chegamos à conclusão de que seria interessante investigar como um aspecto específico da metalinguagem em língua inglesa é trabalhado – o fornecimento de explicação gramatical – na formação dos professores e caracterizar esse aspecto da fala do professor em termos de estrutura textual e funções. Acreditamos ser essencial o trabalho de conscientização e preparação dos futuros professores para lidar com a terminologia adequada para fornecer explicações gramaticais, não deixando de lado a importância de se trabalharem as estratégias para o ensino da gramática, assunto que extrapola os objetivos desta investigação.

Os seminários, além de indicarem certas escolhas temáticas e metodológicas tanto por parte dos docentes como dos alunos, são fontes ricas de informações sobre a linguagem produzida pelos alunos – futuros professores de LE.

A fase de observação e descrição das aulas dos cursos de Letras, considerada uma fase exploratória, tem papel fundamental em fornecer o pano de fundo para as considerações sobre a competência linguístico-comunicativa do professor de LE, de maneira geral, e sobre a competência metalinguística, mais especificamente, de modo a embasar o delineamento das especificações de tarefas adequadas para a avaliação da proficiência oral do professor de ILE no EPPL. Esse mapeamento da proficiência linguística do professor de LE baseia-se, então, em amostras de fala dos professores universitários e dos alunos-professores em formação.

A descrição geral das aulas do curso de Letras tem função de contextualizar as diferentes atividades linguísticas realizadas nas aulas para o desenvolvimento da proficiência linguística dos futuros professores de inglês como língua estrangeira. O domínio de linguagem do professor é amplo e neste estudo um aspecto é focalizado; portanto, julgamos importante fazer uma descrição mais geral dos usos linguísticos nas aulas do curso de Letras, por conta da riqueza dos dados coletados. Acreditamos que outros aspectos possam ser explorados a partir dos dados das aulas do curso de Letras coletados para esta investigação, seja em termos linguísticos ou pedagógicos.

Segue a descrição dos dois contextos de coleta de dados.

2.5 Contexto 1 - 2012

Participantes: dois docentes (P1 e P2) e 28 alunos (distribuídos em uma turma do período diurno e uma turma do período noturno).

No quarto e último ano do curso, os alunos tiveram uma aula semanal de língua inglesa, com duração de uma hora e quarenta minutos. Todos os alunos do contexto 1 estavam no último ano do curso de Letras. Para fins de análise, por serem turmas com carga horária e cronogramas idênticos, os 28 alunos são identificados como pertencentes à **turma A**. Os seminários de 19 alunos foram gravados em áudio. Os demais foram descartados por impossibilidade de gravação.

No ano da coleta dos dados (2012), as aulas de língua inglesa foram ministradas por dois docentes (P1 e P2). P1 foi responsável pelas aulas no primeiro semestre, nos períodos diurno e noturno, de 2012 e P2, pelas aulas do segundo semestre, também nos dois turnos. A responsabilidade pela disciplina foi dividida entre os dois docentes em função do afastamento de P1 de suas funções docentes, no segundo semestre de 2012.

O material didático utilizado por P1 e P2 foi seções do livro *American Inside Out – Advanced* e textos, *handouts*, vídeos e *slides* preparados pelos docentes a partir de fontes variadas (internet, CDs, livros).

Nesse contexto, foram feitas observação e gravação de 38 aulas de língua inglesa durante o ano letivo de 2012. Foram transcritos oito trechos de aulas que apresentavam atividades com foco na gramática da língua inglesa. Todos os 28 alunos fizeram apresentação oral por meio de seminários e sete alunos fizeram o teste oral do EPPLE no formato eletrônico. Foram transcritos os seminários apresentados por 19 alunos. As gravações dos demais seminários não foram transcritas em função da qualidade ruim do áudio ou porque os alunos leram os slides na maior parte de suas apresentações, o que não configura produção oral de interesse para os objetivos deste estudo. Portanto, os códigos atribuídos aos alunos na transcrição das gravações deste contexto vão de A1 a A19, como será apresentado adiante.

A delimitação no número de participantes do teste oral do EPPLE nesse contexto deu-se em função do caráter voluntário da participação. A pesquisadora apresentou os objetivos de sua pesquisa e a proposta do exame para P2, docente responsável pela disciplina no momento da aplicação do teste, e, posteriormente para os alunos, ficando decidido a não obrigatoriedade de participação dos alunos. O teste foi aplicado pela pesquisadora no final do semestre letivo (novembro de 2012), no laboratório de línguas da faculdade.

Os seminários apresentados pelos alunos da turma A contemplaram assuntos culturais variados e não contemplaram temática linguística que permitisse a delimitação de trechos para análise do uso da metalinguagem para explicação gramatical, portanto não foram utilizados neste estudo.

2.6 Contexto 2 - 2013

Participantes: um docente (P3) e 28 alunos (distribuídos em uma turma do período diurno e uma turma do período noturno)

No contexto 2, há uma especificidade, pois a turma do período diurno estava no quarto e último ano do curso de Letras, enquanto que a turma do período noturno estava no quarto e penúltimo ano do curso, já que esse é um curso com duração de cinco anos. Portanto, para fins de análise de dados, teremos a **turma B** e a **turma C**.

Os alunos da turma B tiveram duas aulas semanais de língua inglesa, com duração de uma hora e quarenta minutos cada uma. Já os alunos da turma C tiveram uma aula semanal de uma hora e quarenta minutos.

O material didático utilizado nas aulas do contexto 2 é constituído por textos, *handouts*, vídeos e slides preparados pelo docente a partir de fontes variadas.

Neste contexto, foram observadas e gravadas 13 aulas de língua inglesa. Foram transcritos trechos das aulas que apresentavam atividades como foco na gramática da língua inglesa. Em função de questões pessoais e profissionais da pesquisadora, não foi possível acompanhar todas as aulas. Contamos com o auxílio de uma estagiária de iniciação científica e dois alunos, um de cada turma deste contexto, para a gravação das aulas e dos seminários dos alunos nas aulas em que a pesquisadora não pode estar presente. A estagiária acompanhou as aulas como observadora por algum tempo, porém logo lhe surgiram compromissos profissionais nos mesmos horários das aulas. A solução foi ter a colaboração dos dois alunos e do professor para a continuidade da coleta dos dados. Todos os alunos fizeram apresentação oral por meio de seminário e o teste oral do EPPLE no formato eletrônico. O docente responsável pela disciplina utilizou a participação dos alunos no teste oral como um dos instrumentos de avaliação do desempenho de seus alunos, por isso a adesão de todos os alunos³³. O teste foi aplicado pelo próprio docente da

³³ Ressaltamos que o fato de os alunos do contexto 2 serem motivados a participarem do EPPLE em função de sua nota na disciplina de língua inglesa pode ter influenciado o desempenho dos alunos no exame, em

disciplina no final do semestre letivo (novembro de 2013), no laboratório de línguas da faculdade.

Foram transcritas as gravações de 23 seminários e de 24 testes orais do EPPL no contexto 2, além de quatro trechos das aulas que apresentavam atividades com foco na gramática da língua inglesa.

Os seminários apresentados pelos alunos das turmas B e C contemplaram aspectos da língua inglesa, conforme orientação do docente e escolhas dos alunos por temas de caráter especificamente linguístico, listados a seguir:

Quadro 15 – Assuntos tratados nos seminários apresentados pelos alunos do contexto 2

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pontuação • Tempos verbais perfeitos: presente, passado e futuro • Tempo verbal futuro • Conectivos • Artigos • Verbos seguidos por preposições • Orações relativas • Resumos em inglês • Colocações |
|--|

Fonte: elaborado pela autora.

O caráter linguístico dos seminários apresentados no contexto 2 indica maior probabilidade de haver uso de metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical, o que atende os objetivos desta pesquisa. No entanto, esse caráter se deu em função dos objetivos pré-estabelecidos pelo docente da disciplina e não em função dos objetivos da investigação.

2.7 Transcrição das gravações em áudio e vídeo

A transcrição das gravações das apresentações orais dos dois contextos e dos testes orais do EPPL foi realizada pela pesquisadora e por três estagiários de iniciação científica que realizavam seus trabalhos no escopo do EPPL, sob orientação do professor Dr. Douglas Altamiro Consolo, e supervisão e revisão da pesquisadora deste estudo. Devido a grande quantidade de dados dos seminários e a extensão de cada gravação (de 30 a 40 minutos

comparação aos alunos do contexto 1, os quais participaram do exame voluntariamente. Porém, não temos resultados que comprovem essa hipótese.

cada), um trecho de 10 minutos de gravação foi selecionado de cada apresentação para ser transcrito. Foram delimitados os dez primeiros minutos de gravação de cada seminário. A transcrição das aulas ficou a cargo da pesquisadora, a qual delimitou trechos nos quais havia tratamento de questões gramaticais na aula.

Foram utilizados os seguintes códigos para transcrição:

A + número	fala individual dos alunos
As	fala simultânea de vários alunos
P1	fala do docente 1
P2	fala do docente 2
P3	fala do docente 3
(school)	o que provavelmente foi dito
[INCOMP]	fala incompreensível
(nome de A1)	substituição para o nome do aluno
+	pausa breve (menos de 1 segundo)
[2]	duração de pausa em segundos
{ASC}	entonação ascendente
{DESC}	entonação descendente
?	entonação típica de pergunta
((risada))	ocorrências paralinguísticas
[]	falas simultâneas
=	turno interrompido
ENglish	sílaba enfatizada

(adaptação baseada em Consolo (1996) e Lazaraton (2002))

Na transcrição das aulas, optamos por codificar as falas dos professores como P1, P2 e P3 e as falas dos alunos com um único código (A), por não ter sido possível distinguir claramente a fala de cada aluno de modo a distinguir participações individuais. No caso dos seminários e dos testes orais, cada aluno recebeu um código identificador composto pela letra A acompanhada de um número sequencial atribuído em função da ordem alfabética dos nomes, começando pelo contexto 1 (19 alunos) e continuando no contexto 2 (28 alunos), conforme listado abaixo. Indicamos ainda qual tipo de dado foi gravado para cada aluno (seminário e/ou teste oral do EPPLÉ).

Quadro 16 – Códigos de identificação dos alunos do contexto 1 (por tipo de dado coletado)

Códigos – contexto 1	Seminário	Teste oral do EPPLE
A1	✓	
A2	✓	
A3	✓	
A4	✓	
A5	✓	✓
A6	✓	✓
A7	✓	
A8	✓	
A9	✓	✓
A10	✓	✓
A11	✓	
A12	✓	✓
A13	✓	
A14	✓	
A15	✓	
A16	✓	
A17	✓	✓
A18	✓	✓
A19	✓	

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 17 – Códigos de identificação dos alunos do contexto 2 (por tipo de dado coletado)
(continua)

Códigos – contexto 2	Seminário	Teste oral do EPPLE
A20		✓
A21	✓	✓
A22	✓	
A23	✓	✓
A24		✓
A25	✓	✓
A26	✓	✓
A27	✓	✓
A28		✓
A29	✓	✓
A30	✓	✓
A31	✓	
A32	✓	✓
A33	✓	✓
A34	✓	
A35	✓	✓
A36	✓	✓
A37	✓	✓
A38	✓	✓
A39	✓	✓
A40	✓	✓

Quadro 17 – Códigos de identificação dos alunos do contexto 2 (por tipo de dado coletado)

(continuação)

A41	✓	✓
A42	✓	✓
A43	✓	
A44		✓
A45	✓	✓
A46		✓
A47	✓	✓

Fonte: elaborado pela autora.

Para a delimitação da estrutura esquemática da explicação gramatical, foram analisados os seminários que lidavam com questões gramaticais da língua inglesa. Por exemplo, no contexto 2, os seminários de A25, A43 e A45 não foram considerados nessa fase da análise de dados por tratarem da temática de escrita acadêmica e etimologia, e não apresentarem ocorrências de explicações sobre a gramática da língua inglesa, embora tenham sido transcritos e constem no quadro de dados coletados. O seminário do A26 não foi transcrito em função da baixa qualidade do áudio.

2.8 Procedimentos de análise dos dados

Na análise dos dados de aulas do curso de Letras, primeiramente, procedemos à seleção e descrição de trechos de interação oral que representem especialmente os modos denominados “materiais” e “habilidades e sistemas”, com base nos objetivos pedagógicos do arcabouço de Walsh (2006). O enfoque nesses dois modos justifica-se por serem os modos nos quais o uso da metalinguagem para explicação gramatical tipicamente ocorre, uma vez que, entre os quatro modos definidos por Walsh, é nesses dois que a língua é vista como objeto e instrumento de ensino (o que se ensina e a maneira pela qual se ensina), conforme a definição mais geral de metalinguagem que adotamos. Trechos de atividades realizadas nas aulas analisadas são usados para ilustrar os dois modos em questão. Além disso, é feita uma discussão sobre os tipos de tarefas metalinguísticas desenvolvidas nas aulas de inglês no curso de Letras, focando os elementos que constituem esse tipo de atividade.

Na segunda etapa da pesquisa, realizamos a descrição da estrutura esquemática da explicação gramatical, com base nos preceitos teórico-metodológicos de Eggins (2012), a

partir de excertos de fala obtidos nas transcrições das aulas, dos seminários e do desempenho dos alunos participantes no teste oral do EPPLE. Os procedimentos de análise adotados para o tratamento das ações comunicativas que compõem a unidade denominada “explicação gramatical” levam em conta a sua caracterização como um texto, ou seja, uma unidade de significado realizada por elementos estruturais específicos combinados em função dos objetivos comunicacionais. Procedimentos específicos desta etapa são apresentados na próxima seção.

Os procedimentos para o levantamento do léxico são apresentados na seção 2.10.

Na última fase da análise dos dados, com base na teoria sobre testes de avaliação de proficiência em língua estrangeira, na discussão sobre o construto do EPPLE (CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2007; CONSOLO, 2008, 2011; CONSOLO et al, 2009; ANCHIETA, 2010, 2015; ANDRELINO, 2014) e nos resultados a respeito dos elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical, delineamos um quadro de especificações com critérios para elaboração de tarefas de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical do teste oral do EPPLE.

2.9 Bases para delimitação da estrutura esquemática da explicação gramatical

Na segunda etapa da análise dos dados desta investigação, primeiramente foram descritas as características situacionais de cada um dos contextos investigados e, em seguida, os elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical.

Para a elaboração da estrutura esquemática da explicação gramatical, primeiramente, foram analisadas as transcrições das interações de cada um dos três eventos comunicativos desta pesquisa.

Nas aulas, foram delimitados trechos nos quais professores e alunos tratam explicitamente do funcionamento da língua em termos de sua estrutura gramatical. O início do trecho é marcado por uma pergunta feita pelo professor (*So the future. What is a verb I use for future?*), pela indicação do assunto que será tratado (*Go to page 70. Ok close up. You have there will for predictions and for assumptions*) ou pela apresentação de atividade a ser desempenhada pelos alunos (*The first exercise is: you have to look at the excerpts here from the text and use prepositions to complete the sentences*).

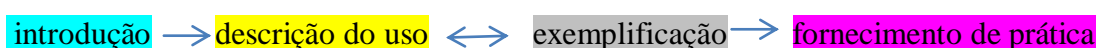
Nos seminários, foram delimitados para transcrição e análise os 10 minutos iniciais da apresentação de cada aluno.

No teste oral do EPPLE, foram transcritas integralmente as gravações do desempenho dos alunos na tarefa de uso da metalinguagem, com duração média de três minutos cada uma.

Em cada transcrição, procedemos à categorização dos elementos linguísticos presentes no fornecimento de explicação gramatical. A maioria dos turnos conversacionais foi segmentada para delimitação dos constituintes textuais conforme a função desempenhada por cada segmento de fala. Essa fase da análise envolveu um processo reiterativo de leitura e releitura das transcrições e de codificação e recodificação dos elementos linguísticos de modo a identificar suas funções na constituição do texto “explicação gramatical”.

Foram definidos, então, os elementos da explicação gramatical em cada evento comunicativo separadamente - três estruturas esquemáticas, com elementos que variaram entre elas. Em seguida, os elementos das três estruturas foram incorporados a uma estrutura esquemática geral da explicação gramatical.

Para a representação gráfica dessa estrutura, setas simples foram utilizadas para indicar a ordem de ocorrência dos elementos e setas duplas para indicar possibilidades de variação na ordem de determinados elementos, como demonstrado a seguir. Cada elemento da estrutura esquemática recebeu uma cor de identificação para ser usada e facilmente apontada nos exemplos apresentados ao longo da discussão dos dados, conforme ilustrado a seguir, a partir da utilização de elementos identificados nos dados desta pesquisa.



A nomenclatura utilizada para identificar os elementos da estrutura genérica foi criada pela pesquisadora com base na função desempenhada pelos conjuntos de turnos. Buscamos utilizar substantivos ou locuções substantivas que denotassem tais funções de maneira breve, simples e genérica.

A aula é a unidade mais global de análise neste estudo, a qual fornece o contexto e confere sentido às ações comunicativas dos participantes. Esse status também pode ser atribuído ao teste oral, por não ser parte integrante da aula, mas conter componentes análogos a ela. O seminário, por sua vez, é visto como uma subunidade da aula, pois acontece dentro dos limites da aula.

O turno é uma unidade menor de análise, considerado como um conjunto de enunciados que constitui uma unidade de comunicação verbal produzida por um único falante.

Na delimitação de cada elemento da estrutura esquemática da explicação gramatical, observamos que um turno pode abarcar mais de um elemento, ou seja, um único turno do aluno-apresentador de seminário pode conter os elementos denominados “descrição de uso” e “exemplificação”, uma vez que é recorrente a intercalação desses dois elementos no fornecimento da explicação gramatical. Há casos nos quais dois elementos ocorrem simultaneamente e a clara delimitação entre eles torna-se mais difícil. No excerto a seguir, a título de ilustração, os exemplos de verbos são apresentados ao longo da descrição do uso de regência verbal e nominal.

Excerto 2.1

different verbs can be followed by different kinds of words and structure + this is matter of meaning + after a verb like eat or break for instance it's normal to expect a noun + after try or stop it's normal to expect a verb + it's also a matter of grammatical rules that have nothing to do with meaning + before an object + wait is followed by for + expect has no preposition + one can tell somebody something but one can't explain somebody something + one hopes to see somebody + but one looks forward to see (sic) somebody

Seminário de A34

Quanto ao levantamento e quantificação dos elementos da estrutura esquemática, cabe esclarecer que grande parte dos turnos contem a repetição de um mesmo elemento. Da mesma maneira, um elemento pode ocorrer em diferentes turnos sequenciados. Sendo assim, a relação entre número de turnos e quantidade de elementos não é proporcional. No excerto 2.2, A31 vale-se da participação dos colegas de classe para leitura dos exemplos que compõem a explicação gramatical, por isso, observamos quatro ocorrências do elemento “exemplificação”, em quatro turnos distintos.

Excerto 2.2

010	A5:	<i>it happened in the week after Christmas</i>	Exemplificação
011	A31:	<i>the holy holiday + (nome de A6) please</i>	
012	A6:	<i>I was born in March</i>	Exemplificação
013	A7:	<i>our house was built in the fifteenth century</i>	Exemplificação
014	A8:	<i>[INCOMP] is beautiful in spring</i>	Exemplificação

Seminário de A31

Já no excerto 2.3, o turno longo de A31 contém cinco ocorrências do elemento “descrição do uso”, cinco ocorrências de “exemplificação” e uma ocorrência de “fornecimento de prática”.

Excerto 2.3

015	A31: <i>and now something about on as a preposition of time + on is uh + a preposition that we use specific mo + uh uh most of time we use this preposition for + talk about days and dates + here talking about days</i>	Descrição do uso
	<i>+ I will ring in on Tuesday + my birthday is on March 21 + they are having a party on Christmas day</i>	Exemplificação
	<i>+ it's specific + and uh when we talk about a repeated action + we can use this + this we use on as a preposition and the day we can use eh and the day we can use uh the plural form</i>	Descrição do uso
	<i>+ we usually go and see whales on Sundays</i>	Exemplificação
	<i>[2] and here it's a I imagine I think that can help to see that + at is more specifically it's a point specific in time + on is + less specifically than at + and in is more general than the others + then in we can use to say + to talk about months years centuries and long periods</i>	Descrição do uso
	<i>as in the sixties in 1987 in the fall in May</i>	Exemplificação
	<i>+ on we can use to talk about day and dates</i>	Descrição do uso
	<i>as on Friday + on March 16 1961</i>	Exemplificação
	<i>+ and at we use specifically to talk about a point time</i>	Descrição do uso
	<i>as at six pm</i>	Exemplificação
	<i>[2] now let's do some exercises using at in and on + as a preposition of time + it's the exercise number two point four + you have to choose the correct preposition</i>	Fornecimento de prática

Seminário de A31

2.10 Análise do léxico empregado para fornecimento de explicação gramatical

De modo a melhor subsidiar a elaboração de especificações de testes que contemple a explicação gramatical em língua inglesa no EPPL, especialmente no que diz respeito ao tipo de linguagem abordado nas tarefas de teste e aos critérios de avaliação da produção do candidato, propomos aprofundar a análise dos textos orais coletados para esta investigação com o levantamento e a descrição da terminologia específica presente nos elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical. Para tanto, utilizamos o software RANGE para descrição estatística do léxico presente nos textos produzidos pelos alunos nos três

eventos comunicativos abordados neste trabalho. Acreditamos que essa descrição possa informar decisões dos elaboradores de teste sobre a seleção de insumo para as tarefas de avaliação do uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical e o desenvolvimento de situações as mais verossímeis possíveis com relação ao tipo de linguagem esperada na resposta dos candidatos, o que contribui para a definição de um dos componentes do domínio de linguagem do professor de inglês.

O programa estatístico RANGE (NATION e HEATLEY, 1996), disponibilizado gratuitamente no site da *Victoria University of Wellington*, da Nova Zelândia³⁴, produz um perfil do vocabulário presente em textos diversos, baseado no nível de frequência de uso. As porcentagens de frequência de cada vocábulo indicam o nível de sofisticação da produção dos alunos e professores, a partir da indicação das palavras mais ou menos utilizadas.

O software apresenta duas versões: (1) versão com três listas-base de vocabulário, cada uma com as 1.000 palavras mais frequentes em língua inglesa, nas variantes do inglês britânico e do inglês americano. Esta versão é constituída pelos corpora *A General Service List of English Words* (WEST, 1953) e *The Academic Word List* (COXHEAD, 1998, 2000); (2) versão com 16 listas de palavras, com 1.000 famílias de palavras cada uma, dispostas em ordem decrescente de frequência de uso, baseada no corpus BNC - *British National Corpus*.

Para serem inseridos e processados pelo RANGE, as transcrições realizadas para este estudo foram adaptadas para remoção de quaisquer marcas de transcrição. Todos os textos transcritos das aulas, dos seminários apresentados no contexto 2 e do teste oral do EPPL foram processados. Seguem exemplos desse processo:

1) Trecho de transcrição

A12: [uh] + I + chose + the + the first + the first situation + you have + the eh + the problem + is because + when the student said that + I lived in São Paulo all my life + he still living there + so + he has to use + present perfect + the best + the best + answer to this situation + would be + I have lived in São Paulo all my life + because + he is still living there + he don't stop living there [12] + this is a + this is the (situation that + happened in the past + but + continue in this time + in the present time

2) Trecho adaptado para o RANGE

I chose the the first the first situation you have the eh the problem is because when the student said that I lived in São Paulo all my life he still living there so he has to use present perfect the best the best answer to this situation would be I have lived in São Paulo all my life because he is still living

³⁴ <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/paul-nation>

there he don't stop living there this is a this is the situation that happened in the past but continue in this time in the present time

3) Resultado da análise pelo RANGE

Figura 6 – Amostra dos resultados gerados pelo programa RANGE

Word Type	Rank	Frequency	Cumulative Percent
THE	1	184	5.66
TO	2	131	9.69
YOU	3	127	13.60
I	4	120	17.29
IN	5	98	20.31
THAT	6	95	23.23
IS	7	89	25.97
AND	8	73	28.22
WILL	9	66	30.25

Fonte: Nation e Heatley (1996).

Os resultados do RANGE apresentados na figura 6 mostram o total de ocorrências de *tokens* e *types* no conjunto de dados do EPPLE. Os *tokens* são todas as palavras e expressões que aparecem no texto e que são contadas sempre que recorrem no texto. Os *types* são palavras ou expressões contadas apenas uma vez, independente da recorrência no texto (READ, 2000). Em seguida, é mostrada a frequência (*frequency*) com que cada palavra aparece no texto inserido no software, em ordem decrescente (*rank*), e a porcentagem cumulativa (*cumulative percent*) das palavras no conjunto dos dados. No exemplo da figura 6, a palavra “the” é a mais recorrente (184 ocorrências), representando 5,66% do total de palavras nos dados do EPPLE.

2.11 Procedimentos adotados na elaboração de quadro de especificações de tarefas do teste oral do EPPLE

O conteúdo do capítulo 4, que trata de especificações do teste oral do EPPLE, foi produzido com base no seguinte percurso:

1. Definição dos objetivos do EPPL e seu construto, com base em Consolo e Teixeira da Silva (2014);
2. Discussão do caráter comunicativo do EPPL, com base em Scaramucci (1999) e Anchieta (2015);
3. Resumo da definição de conceitos linguísticos que perpassam o construto do EPPL, sendo eles: competência linguístico-comunicativa, habilidades linguísticas, proficiência linguística, domínio de linguagem do professor de LE, competência metalinguística, competência linguístico-comunicativa-pedagógica;
4. Delimitação de elementos interagentes na operacionalização de um instrumento de avaliação que tem o propósito de avaliar habilidades de uso da LE por um público-alvo específico, representados esquematicamente: usuário (professor), língua-alvo, propósito comunicativo e fatores da tarefa de teste;
5. Levantamento das habilidades linguísticas e das habilidades metalinguísticas avaliadas no teste oral do EPPL, a partir da descrição de suas tarefas;
6. Discussão do caráter pedagógico do EPPL;
7. Discussão de aspectos referentes a tarefas de teste;
8. Criação do quadro de especificações de tarefas do teste oral do EPPL;
9. Discussão dos elementos do quadro de especificação de tarefas;
10. Formulação de instruções aos elaboradores de tarefas sobre os elementos do quadro de especificações.

2.12 Questões éticas da pesquisa

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP – São José do Rio Preto, de acordo com o parecer 99.429, de 17 de setembro de 2012. Relatórios sobre o andamento da pesquisa foram submetidos para avaliação do comitê.

Não foram relatados riscos para os participantes neste tipo de pesquisa. Os direitos dos alunos e professores estão resguardados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por todos os participantes (o modelo de TCLE é apresentado no anexo A).

Durante o estudo, tomamos todos os cuidados necessários para respeitar os direitos dos participantes. Antes de iniciar a coleta de dados, conversamos pessoalmente com os

professores para explicar os objetivos do estudo, os procedimentos de coleta de dados e as questões de confidencialidade dos dados. Afirmamos que os dados coletados seriam manuseados apenas pela própria pesquisadora ou por um assistente de pesquisa autorizado pela pesquisadora, e por seu orientador.

A mesma postura foi adotada com os alunos. Conversamos diretamente com os alunos participantes antes de iniciar as observações de aula e as gravações em áudio e vídeo. Explicamos o objetivo da pesquisa e fizemos uma apresentação sobre o EPPL e os propósitos do grupo de pesquisa do exame.

Informamos que a participação dos professores e alunos era voluntária e que eles poderiam deixar a pesquisa a qualquer momento e por qualquer razão, sem prejuízos para si mesmos ou para a pesquisadora. Além disso, nos pusemos à disposição para quaisquer esclarecimentos necessários ao longo da coleta de dados. Após essas tratativas, os participantes assinaram o TCLE.

Conclusão do capítulo

Neste capítulo, foram apresentadas considerações sobre a natureza da pesquisa, a coleta de dados, os contextos estudados, os participantes e os procedimentos de análise dos dados.

O próximo capítulo é dedicado à análise e discussão dos dados das aulas, seminários e teste oral do EPPL, a fim de descrever e caracterizar o uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em língua inglesa.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados deste estudo apresenta predominantemente caráter qualitativo, com apresentação de gráficos, tabelas e quadros quantitativos em alguns momentos.

Percorremos o seguinte caminho para a abordagem e discussão dos dados:

- (1) descrição das aulas observadas nos dois cursos de Licenciatura em Letras, em 2012 e 2013, com base no arcabouço de modos pedagógicos de Walsh (2006) e na discussão sobre o papel das tarefas pedagógicas no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa e da competência metalinguística dos professores de línguas em formação;
- (2) discussão sobre o papel ocupado pela metalinguagem nas aulas observadas;
- (3) descrição das ocorrências de explicação gramatical nos dados e definição da sua estrutura esquemática, com base nos preceitos teóricos-metodológicos de Eggins (2012);
- (4) levantamento e descrição do léxico produzido pelos alunos e professores participantes em situações de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical.

3.1 Descrição das aulas de língua inglesa observadas

Nesta seção, são descritas características das aulas dos dois cursos de Letras onde os dados desta pesquisa foram coletados nos anos de 2012 e 2013, respectivamente denominados de contexto 1 e contexto 2, com base no arcabouço de Walsh (2006)³⁵. O objetivo é observar o cenário linguístico e pedagógico mais amplo onde a explicação gramatical em língua inglesa ocorre, em termos dos atributos interacionais típicos e dos objetivos pedagógicos dos modos pedagógicos denominados por Walsh, como “materiais” e “habilidades e sistemas”, os quais são discutidos a seguir. O foco nesses dois modos justifica-se pela relação entre os objetivos pedagógicos estabelecidos no arcabouço e a natureza da explicação gramatical na sala de aula de língua estrangeira, ou seja, notamos que, de maneira geral, a necessidade de o professor fornecer explicação sobre a língua aparece quando o objetivo é manipular a língua e seu funcionamento, para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas. Além disso, no âmbito da formação de professores de LE, esses dois modos representam ações

³⁵ A descrição do arcabouço de Walsh é apresentada no capítulo de fundamentação teórica.

pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do professor e do domínio de linguagem específico para esse profissional, o qual envolve, entre outros, a utilização de estratégias para fornecer instruções e explicações e re(formulação) linguística. Discutimos ainda o papel da tarefa pedagógica na promoção da prática linguística, utilizando como base excertos típicos desses dois modos.

Primeiramente, como contextualização, nos quadros 18 e 19 a seguir são apresentados os conteúdos trabalhados pelos docentes responsáveis pelas disciplinas de língua inglesa, P1, P2 e P3, nas aulas do quarto ano do curso de Licenciatura em Letras dos contextos 1 e 2.

Quadro 18 – Conteúdos e habilidades das aulas do contexto 1

Conteúdos e habilidades trabalhadas no contexto 1
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão de textos (compreensão escrita e produção oral); • Prática de pronúncia a partir da leitura dos textos em voz alta; • Considerações teóricas sobre fonética e fonologia da língua inglesa; • Apresentações orais dos alunos sobre temas diversos; • Atividades de compreensão escrita: organização textual; • Atividades de compreensão oral; • Atividades de vocabulário: uso de palavras e expressões dos textos lidos; • Atividades de gramática: verbos modais, uso do <i>will</i> para previsões futuras e suposições, reposições e marcadores discursivos; • Atividade de reflexão e correção de desvios gramaticais levantados a partir da participação dos alunos nos fóruns de discussão no TelEduc.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 19 – Conteúdos e habilidades das aulas do contexto 2

Conteúdos e habilidades trabalhadas no contexto 2
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão de textos (compreensão escrita e produção oral); • Atividades de reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa; • Atividades de compreensão oral e produção oral a partir de música; • Discussões sobre diferentes tipos de atividades para aprendizagem de língua estrangeira; • Atividades de vocabulário: uso de <i>phrasal verbs</i>, palavras e expressões idiomáticas de textos, letras de músicas e exercícios específicos; • Apresentações orais dos alunos sobre assuntos linguísticos; • Atividade de reflexão e correção de desvios gramaticais levantados a partir da escuta de conversas gravadas entre aprendizes de inglês.

Fonte: elaborado pela autora.

De maneira geral, observamos a predominância de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical nas atividades de gramática (contexto 1), na reflexão e

correção de desvios gramaticais (contextos 1 e 2) e nas apresentações orais dos alunos sobre assuntos linguísticos (contexto 2). É natural que a explicação gramatical apareça mais nesses tipos de atividades do que nos demais tipos de atividades listadas nos quadros 18 e 19 devido às próprias características das atividades e de seus objetivos. São essas atividades que focamos na descrição realizada nesta seção.

Discutimos então como os dois modos pedagógicos do arcabouço de Walsh (2006) focais neste estudo são evidenciados nos dados, considerando a inter-relação entre uso linguístico e propósito pedagógico, característica fundamental da noção de modo, tal como definida por esse autor. Cabe ainda dizer que uma análise baseada nos modos pedagógicos reconhece a construção conjunta de significado e compreensão sob responsabilidade principal do professor e na interação com os aprendizes (WALSH, 2006, p. 63). Apenas um exemplo de cada docente participante (P1, P2 e P3) foi selecionado para ilustração dos modos, uma vez que esta descrição serve apenas de pano de fundo para os objetivos deste estudo.

O modo materiais apresenta os seguintes objetivos pedagógicos:

- Oferecer prática linguística em torno do material;
- Elicitar respostas em relação ao material;
- Verificar e expor respostas.

Suas características principais são:

- O professor busca fornecer prática sobre um item específico da língua;
- A interação é determinada pelo conteúdo do material e gerenciada pelo professor;
- Os turnos do professor e dos alunos são definidos pelo conteúdo;
- O professor elicita respostas e busca expandir a contribuição dos alunos em torno do assunto em questão.

Os excertos 3.1 e 3.2 abaixo ilustram como o modo materiais representa a utilização pelo professor do insumo pedagógico apresentado no material didático para fornecer prática linguística a seus alunos. Essa ação do professor demonstra, tal como apontado por Cicurel (1990), seu papel de fornecedor de oportunidades para o aprendiz produzir a língua-alvo, ao dar instruções, orientar comportamentos e atividades e ensinar conteúdos.

No excerto 3.1, P1 direciona a atenção dos alunos para a página do livro didático onde há exercícios para prática e reflexão sobre o uso de *will* para falar de ações futuras. O

professor, além de buscar a resposta adequada ao lançar uma pergunta aos alunos, procura promover compreensão da relação entre os tempos futuro e presente.

Excerto 3.1

P1: *can you go to page 70? + yes + close up + you have there + will for predictions + you have seven sentences there + one two there four five six seven + ok + they are all using will + and examples with verb patterns + A B C D E + for example + will plus simple form of the verb + will plus continuous + so you are going to read sentences one to seven and associate with the verb patterns + A B C D and E + ok?*

[...]

P1: *sentence number one + by the end of this century we will have landed a spaceship on Mars + what is the verb pattern here? + A B C D or E?*

Alunos: C

P1: *C + will plus perfect + so if we have a timeline ok? + past + and future + and present + so this would be this pattern + we have a point in the future here + what is the point in the future in this sentence? [...]*

Aula de P1 – Contexto 1 – 05/03/2012

Como mostrado no excerto 3.2, a seguir, P3 promove a prática linguística a partir de um exercício de compreensão auditiva, a qual permite aos alunos usarem a língua-alvo oralmente para expor suas opiniões sobre a pronúncia de falantes não-nativos de inglês. Assim como no excerto 3.1, a participação dos alunos é gerenciada e valorizada pelo professor, além de ser necessária para a continuidade da atividade e para o professor atingir seus objetivos.

Excerto 3.2

P3: *I'd like to give you an activity which is from a book I have been using and you have seen + have you seen the book English for the teacher? + this book exists + and I have taken this exercises from that book + and it's called student language + your language + and is called assessing oral communication + language assessment + evaluating student's language + so you are going to listen to a conversation between two English as a foreign language students + and they are at the beginning of their language course + well I'm not going to say which level + but I'm going to say there are students who are not Brazilian and who are not native speakers of English either + one of the students is from Japan + what kind of English would you expect from a person from Japan?*

A1: *different pronunciation*

P3: *pronunciation + pronunciation could be a problem for speakers of Japanese + because their language is quite different + anything else?*

A2: *I think like the Chinese + they can handle better the phrasal verbs and + slangs + than words derived from Latin*

P3: *ok + because they do not speak a Latin language + so Greek words or roman words are not interesting for them like they are for us + ok*

[...]

P3: *now + we are going to listen to this conversation + and let's see if we can confirm our expectations about how a speaker of Japanese and a speaker of Spanish talk + and then you tell me also which level of English you think they are + very basic {ASC} + intermediate {ASC}+ ok?*

Aula de P3 – Contexto 2 - 27/03/2013

Nesses dois exemplos, observamos características interacionais predominantes do modo “materiais”, as quais são o uso extensivo de perguntas de exposição (*display questions*) para elicitare respostas; a recorrência do padrão IRF (*Initiation, Response, Feedback*), com os turnos do professor funcionando como avaliação da contribuição do aluno e iniciador do próximo turno; e feedback do professor com foco na forma. Embora o aprendiz possa ter variáveis níveis de espaço interacional, dependendo da natureza da atividade, suas contribuições são ainda limitadas por condicionantes impostas pela tarefa pedagógica proposta (WALSH, 2006, p. 73).

O modo habilidades e sistemas, por sua vez, apresenta os seguintes objetivos pedagógicos:

- Possibilitar que os alunos manipulem a língua-alvo;
- Oferecer feedback corretivo;
- Oferecer prática em sub-habilidades para os alunos;
- Expor respostas corretas.

As características interacionais desse modo são:

- O objetivo do professor é fornecer prática em relação a um sistema particular da língua (gramática, vocabulário, fonologia, por exemplo) ou a uma habilidade (leitura, compreensão oral, por exemplo) e manipulação da língua, orientados mais para a precisão linguística do que para a fluência;

- O professor leva os alunos a produzirem sentenças adequadas ao objetivo comunicativo;
- A fala do professor pode servir de andaime para a produção do aluno;
- Permite-se que os alunos manipulem a língua-alvo;
- A prática é iniciada a partir de material linguístico fornecido pelo professor e não pelo livro didático.

Nos excertos a seguir, de maneira geral, notamos o foco na manipulação da língua-alvo a partir da prática de habilidades específicas (compreensão auditiva e compreensão escrita) e do sistema da língua (gramática), sendo a produção oral dos alunos requerida em todos os casos.

Como introdução da atividade proposta, no excerto 3.3, P1 busca motivar a reflexão sobre os papéis desempenhados pelo professor de LE no manejo da língua-alvo na sala de aula, ao criar a contextualização para sua atuação. Os alunos direcionam a discussão para a correção, a qual passa ser o foco da atividade. A partir disso, P1 fornece exemplos de sentenças com problemas linguísticos para que os alunos apresentem a forma correta. P1 utiliza perguntas para promover o desenvolvimento da proposta e instigar a participação dos alunos. A atividade integra dois aspectos do trabalho do professor de LE: reflexão sobre a ação pedagógica e manipulação da língua-alvo.

Excerto 3.3

P1: *now let's play teachers + so you are teachers already + some of you are going to be teachers + next semester you have to teach + all of you + Portuguese and English + when you teach + you show + you explain + and when your students produce things + when they speak + when they write + what do you do? + as teachers? + you help them + and you also {ASC} [2]*

A: *correct*

P1: *correct them {ASC} + you also correct them + ok let's correct some texts here + do you think correcting is easy? + you all here + have uh + talked on (nome do projeto) right?*

A: *yes*

P1: *all of you + do you correct your partner?*

A: *sometimes*

P1: *do they correct you? [2] no? + do you like to be corrected? + would you like to be corrected?*

A: *yes*

P1: *because correction on (nome do projeto) sometimes has to be a deal you make + you make a deal with your partner + because there are people who don't like to be corrected + some people like to be corrected at the end + not when you are talking + if you correct too much + you stop speaking + do you think correction is good or bad?*

A: *it's necessary*

P1: *it's necessary ((risada)) ok + but sometimes we can correct in different ways + ok + when you are speaking you have uh + pronunciation correction + grammar correction + you have stress and rhythm + but when you write what kind of correction can you make?*

A: *grammar*

P1: *grammar*

A: *vocabulary*

P1: *vocabulary + lexical choice + because sometimes it's not this word + it's another word + it's just vocabulary + word order + also grammar + ok + let's correct here + you are teachers now + this first sentence here + I study English since many years ago + there are some problems here + this is one thing + since and ago together + what else?*

A: *English*

P1: *English + what about the English?*

A: *capital letter*

P1: *capital letter + that's it + what else? [8] verb tense [...]*

A: *it's present perfect + I have studied [...]*

P1: *so how do we correct this class? + there are many ways*

A: *I have studied English for many years*

Aula de P1 – Contexto 1 – 11/06/2012

P2, no excerto 3.4 abaixo, objetiva fornecer aos alunos oportunidade para desenvolver habilidades de compreensão oral. O professor direciona a atenção dos alunos para algumas das informações que serão mencionadas no trecho de áudio e faz perguntas para provocar a participação dos alunos.

Excerto 3.4

P2: *so + we are going to listen to something + a presentation about medieval universities + they are going to say the names of the cities + they are going to say some numbers + so the*

university started in + you'll have to discover information about places name of places + names of the cities and also dates + when the university started + you will also hear something about where people would be educated in the medieval times [...]

(áudio)

P2: *would you like to say something about what you have just heard? + some notes?*

A: *it's a piece of information + I heard something about (INCOMP)*

P2: *how many universities are there in UK nowadays? [...]*

Aula de P2 – Contexto 1 – 13/08/2012

No caso do excerto 3.5, a atividade visa à compreensão escrita e ampliação do domínio lexical.

Excerto 3.5

P2: *so + I want you to read this first part of the text + and see how much you understand + also I want you to underline the words you don't understand so we can discuss a little bit + you have ten minutes [...]*

P2: *ok + vocês grifaram as palavras que vocês não sabem + agora vocês vão tentar identificar a classe gramatical da palavra e escrever do lado o que vocês acham que pode ser o significado da palavra [...]*

P2: *ok people let's talk about the text + (nome do aluno) what do you understand by motion pictures? [...]*

Aula de P2 – Contexto 1 – 15/10/2012

No excerto 3.6, P3 introduz a atividade fornecendo informações sobre o significado do termo presente no material - *offending word*, o qual é essencial para que os alunos possam prosseguir com a atividade de identificar termos ou expressões problemáticas para o sentido das sentenças dadas. Esta porção de interação é marcada pelo uso de perguntas de exposição para elicitare respostas dos alunos e pela repetição da resposta do aluno pelo professor.

Excerto 3.6

P3: *in part two you are expected to identify an offending word + an offending word in which sense? + not in a social sense + when you offend a person + but when you make a*

mistake + a word which is not correct + an incorrect word either because you shouldn't be using or because it is a wrong word + so number one + and because there are words which are wrong + you are not going to read the sentence because otherwise you would be reading a word which is wrong and it's not pedagogically recommended + that you read wrong sentences + number one + which is the offending word?

A1: *whom*

P3: *whom + and what is the correct word?*

A: *who*

P3: *who + because who should I say is calling is a long form for {ASC} who's calling ok? + who should I say is calling + so it refers to the subject + all right? + in number two + which one is the offending word? + everybody should {ASC}*

A1: *their?*

P3: *his best + exactly + everyone should do {ASC}*

A2: *his best*

P3: *his best + exactly + everybody should do {ASC} his best + and if you wish + everyone should do his or her best + when you have a word which is non defining in terms of genre + of gender + you could say everyone should do his or her best + you use both*

A3: *is the best possible?*

P3: *yes + everyone one should do his or her best to dress properly + do your best to solve the problem*

A2: *(nome de A3) was asking about everyone should do the best to dress properly*

P3: *right + everyone will do the best + right*

Aula de P3 – Contexto 2 – 13/03/2013

O modo habilidades e sistemas apresenta ainda recorrência do uso de reparo direto e andaimes e de turnos do professor mais extensos. A combinação do fornecimento de andaime³⁶ e de reparo corretivo³⁷ é extensivamente usada nesse modo, permitindo aos aprendizes atentar a características específicas de sua interlíngua enquanto mantêm o fluxo

³⁶ Andaime (*scaffolding*, em inglês) = auxílio ou suporte cognitivo fornecido pelo adulto no aprendizado da criança (BRUNER, 1986; VYGOTSKY, 1998). No ensino de línguas, pode ser visto como auxílio do professor na extensão das habilidades dos alunos.

³⁷ O reparo corretivo é tratado na literatura da área de ensino e aprendizagem de línguas também como “*feedback* corretivo”. De acordo com Chaudron (1977), pode ser definido como uma reação do professor na sinalização de desaprovação de algo produzido pelo aluno e no pedido de reorganização da fala.

interacional. O objetivo principal é levar o aluno a produzir e manipular formas da língua-alvo e menor atenção é dada à função comunicativa (WALSH, 2006, p. 74).

Em termos dos procedimentos e processos requeridos tanto por parte do professor quanto do aprendiz, as tarefas apresentadas acima podem ser descritas conforme o quadro a seguir, de acordo com características elencadas por Samuda e Bygate (2008), tais como resultados significativos esperados, dependência de material de insumo e desenvolvimento em fases.

Quadro 20 – Características das tarefas realizadas nos contextos 1 e 2

Excerto 3.1	
Objetivo	Realizar atividade de identificação de padrões de estrutura linguística específica, previamente definidos.
Tipo de linguagem requerida	Terminologia específica relacionada à estruturação linguística.
Insumo	Estruturado. Conjunto de sentenças fornecidas pelo material didático.
Fases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura individual das sentenças; 2. Associação entre uso dos verbos e padrão estrutural; 3. Reflexão sobre as estruturas.
Excerto 3.2	
Objetivo	Refletir sobre características da fala de aprendizes de inglês como língua estrangeira com base em um trecho de áudio.
Tipo de linguagem requerida	Terminologia específica relacionada a características fonéticas e fonológicas da língua inglesa.
Insumo	Conversação retirada do livro <i>English for the Teacher</i> .
Fases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexão sobre características da linguagem de falantes não nativos de inglês; 2. Compreensão oral da conversação; 3. Resposta a questões apresentadas pelo professor sobre o nível de proficiência dos falantes e o tipo de linguagem produzida por eles.
Excerto 3.3 e 3.6	
Objetivo	Identificar problemas linguísticos em material escrito.
Tipo de linguagem requerida	Terminologia específica relacionada à estruturação linguística.

Insumo	Estruturado. Conjunto de sentenças produzidas por aprendizes da língua inglesa ou simuladas, fornecidas pelo material didático.
Fases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura individual das sentenças; 2. Identificação do problema; 3. Fornecimento da forma adequada.
Excerto 3.4	
Objetivo	Compreender informação específica em um trecho de áudio.
Tipo de linguagem requerida	Inglês geral para comunicação.
Insumo	Texto oral retirado da internet.
Fases	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta de áudio; • Identificação de informações específicas; • Resposta a questões sobre as informações identificadas.
Excerto 3.5	
Objetivo	Compreender globalmente um texto escrito e expandir vocabulário.
Tipo de linguagem requerida	Terminologia específica referente às classes gramaticais.
Insumo	Texto escrito retirado do livro <i>English as a Global Language</i>
Fases	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto individualmente e em silêncio; • Identificação das palavras desconhecidas; • Identificação da classe gramatical da palavra identificada; • Levantamento de suposições sobre os significados.

Fonte: elaborado pela autora.

Fases diferentes da tarefa podem servir a diferentes funções e gerar diferentes tipos de interação. O reconhecimento da existência de diferentes fases das tarefas para aprendizagem de línguas pode trazer contribuições para um melhor entendimento do tipo de linguagem produzida à luz dos objetivos estabelecidos pelo professor ou pelo autor da tarefa, e para a avaliação dos resultados alcançados. Isso permite ainda considerar o nível de complexidade da tarefa de modo a criar e selecionar tarefas mais apropriadas para os diferentes níveis de proficiência dos aprendizes. As tarefas apresentadas nos excertos 3.3 e 3.6, por demandar que os aprendizes localizem problemas linguísticos de natureza diversa nas frases e os corrijam,

tendem a ser mais complexas do que atividades que incluem itens linguísticos limitados previamente, como no caso de uma atividade que demande a localização de desvios na composição de sentenças no tempo verbal *present perfect*, por exemplo.

A tarefa apresentada no excerto 3.3 envolve conhecimento geral sobre aspectos gramaticais e lexicais da língua inglesa. As demandas da tarefa correspondam a níveis de conhecimento da língua esperados de futuros professores de ILE, no último ano do curso de Letras. Elementos do tipo sequenciação e estruturação da tarefa dependem em grande parte da familiaridade do aprendiz com os aspectos linguísticos e com os conteúdos envolvidos na sua resolução. O uso desse tipo de tarefa tem o objetivo central de conscientizar o aprendiz sobre características léxico-gramaticais específicas (LEE, 2000), de ativar elementos ensinados previamente ou de fornecer uma ferramenta de auto-avaliação/autorreflexão (FINCH et al., 2003).

No que diz respeito ao planejamento, as atividades apresentadas nos excertos acima requerem do aprendiz planejamento online, ou seja, o aprendiz deve ler/ouvir sentenças/textos e imediatamente elaborar ou apresentar uma resposta enquanto processa o conteúdo. O planejamento online se contrapõe ao planejamento prévio, no qual o aprendiz tem maior espaço de tempo para planejar sua produção na LE. Nos quatro exemplos, a pressão de tempo pode atuar no desempenho do aprendiz. Fluência e precisão não podem ser priorizadas ao mesmo tempo, pois ou o aluno geralmente levará mais tempo para produzir uma linguagem mais precisa ou tentará ser mais fluente em detrimento da precisão.

A exposição do aprendiz a diferentes tipos de tarefas e o conhecimento prévio do conteúdo são questões a serem consideradas na criação de tarefas de aprendizagem ou de teste, em sintonia com os resultados esperados e com o que se quer privilegiar. Fluência, precisão e complexidade linguística são de maneira geral afetadas por alguma forma de repetição de tarefas (BYGATE, 1996, 2001).

O tipo de abordagem empregada na descrição de tarefas pedagógicas de ensino de línguas deste estudo permite levantar considerações a respeito da intenção do professor, do porque a tarefa ser estruturada da maneira que foi e dos procedimentos de implementação, sendo todos esses aspectos interligados. Tais aspectos podem trazer contribuições para a definição de tarefas adequadas para os diferentes objetivos de ensino do professor de línguas, bem como para a estruturação de tarefas de teste que representem os usos linguísticos realizados na sala de aula.

Há também de se considerar o papel da gramática nas diferentes atividades realizadas na sala de aula de língua estrangeira. Tradicionalmente, o ensino da gramática acontece nos

moldes de apresentação e prática de regras isoladas e na manipulação da forma, ao invés de relacionar forma e função. O desafio para abordagens de ensino mais comunicativas está em encontrar maneiras eficazes de levar a atenção do aprendiz à forma sem perder de vista a produção de significados nos diferentes contextos com os quais ele tem que lidar na vida real. A questão do contexto de uso da língua e do desenvolvimento da proficiência linguística é outro ponto de discussão, uma vez que a definição de proficiência adotada neste trabalho pressupõe o estabelecimento de objetivos e parâmetros específicos de acordo com o domínio linguístico que caracteriza cada um dos diferentes contextos de ensino. No caso do desenvolvimento da proficiência para ensino de LE necessária ao professor, as atividades propostas nos cursos de formação devem representar a produção de significados em um contexto em que a LE é tanto conteúdo quanto instrumento de ensino.

As atividades comunicativas no contexto de aprendizagem de LE envolvem dois tipos de usos linguísticos: um deles está relacionado a representações de situações do mundo real por meio de tarefas pedagógicas com foco no significado; e o outro, à manipulação da língua-alvo por meio de tarefas pedagógicas com foco na forma. Isso não significa que forma e significado não possam ser trabalhados conjuntamente, mas que, muitas vezes, para o bom desempenho linguístico do aluno, surge a necessidade de o professor chamar a atenção para a forma. Sendo assim, o professor de LE deve ser capaz de usar a língua que ensina competentemente, de maneira a orientar o desempenho de seus alunos nesses dois tipos de tarefas, isto é, ele precisa aprender sobre o funcionamento da língua e sobre como ensinar esse funcionamento.

Tendo em mente que a avaliação de proficiência é desenvolvida com o intuito de avaliar necessidades reais de uso da língua, as tarefas de teste devem refletir os usos linguísticos típicos do professor de LE em sala de aula. Não obstante, os conteúdos avaliados por um instrumento de avaliação muitas vezes orientam o processo de ensino e aprendizagem. Esse raciocínio explica a relevância da discussão que fazemos nesta seção sobre a estruturação e os conteúdos das tarefas pedagógicas observadas nos dados de aula de inglês no curso de formação de professores deste estudo, com foco no uso de metalinguagem. A discussão apresentada contribui para entender melhor o contexto onde o uso da metalinguagem para explicação gramatical em língua inglesa ocorre, a partir de um olhar para as tarefas pedagógicas realizadas. Além disso, buscamos motivar discussões futuras sobre o desenvolvimento da competência metalinguística de futuros professores de LE em cursos de Letras e sobre os diferentes tipos de tarefas pedagógicas empregadas pelos professores

formadores. Não poderíamos deixar de tratar esse tipo de assunto diante da riqueza de dados que tínhamos, embora esse não seja um objetivo central desta investigação.

Na próxima seção, direcionamos a discussão para o papel da metalinguagem nas aulas de LE objeto deste estudo e no desenvolvimento da competência metalinguística dos professores. Essa discussão pretende ser uma maneira de melhor explorar os contextos investigados, que constituem o pano de fundo da pesquisa.

3.2 A metalinguagem nas aulas e o desenvolvimento da competência metalinguística dos futuros professores de LE

A partir do levantamento dos conteúdos trabalhados nas aulas de língua inglesa dos cursos de Letras observados, constatamos que a metalinguagem figura em atividades de sala de aula de LE de diferentes tipos, que servem a diferentes objetivos pedagógicos e ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do aluno/futuro professor de LE, de maneira global. São contempladas atividades relacionadas às quatro habilidades linguísticas (leitura, produção oral, compreensão oral e produção escrita).

Nos dois cursos de Letras nos quais as aulas de língua inglesa foram observadas, a estrutura curricular estabelece que as aulas de LE sejam distribuídas em módulos semestrais (no caso do contexto 1) ou anuais (no caso do contexto 2). Segundo informações obtidas por meio dos questionários aplicados aos docentes (P1 e P3) e dos programas de ensino das disciplinas de língua inglesa dos dois contextos, o foco das disciplinas de LE do quarto ano dos dois cursos de Letras recai sobre a produção e a compreensão oral. A produção e a compreensão escrita são privilegiadas nos módulos anteriores dos respectivos cursos. No contexto 1, no quarto ano, a produção escrita ainda é incentivada pela participação dos alunos em fóruns de discussão criados pela professora na plataforma da universidade, os quais envolvem os assuntos discutidos nas aulas. No contexto 2, para os alunos do quarto ano, P3 relatou o uso da linguagem escrita em atividades propostas por meio da rede social Facebook, em um grupo privado para os alunos da disciplina expressarem suas ideias. P1 e P3 mencionam também buscar contribuir para o desenvolvimento da competência pedagógica dos alunos em suas aulas de LE, embora questões didáticas estejam a cargo das disciplinas de prática de ensino, distribuídas ao longo do curso de Letras.

Nos dois contextos, a produção oral do aluno é avaliada por meio de apresentações orais do tipo seminários, além de outros instrumentos de avaliação, sejam eles sobre temas diversos ou sobre temas linguísticos. No contexto 1, cada aluno apresentou dois seminários ao

longo do ano, ambos sobre temática cultural diversa. No contexto 2, cada aluno também fez duas apresentações orais, uma sobre temática cultural diversa e outra sobre um assunto relacionado à gramática do inglês.

Pela natureza da aula de língua estrangeira, grande parte das trocas linguísticas nesse contexto pode ser vistas como metalinguística, uma vez que a língua é tanto conteúdo a ser ensinado e aprendido quanto instrumento de comunicação. Esse status da língua revela-se desde a introdução do assunto da aula pelo professor até as ações de ordem gerencial, como correção ou atribuição de tarefa de casa e instruções para realização das atividades. Igualmente, os seminários têm status metalinguístico, e não seria diferente, por serem atividades para aperfeiçoamento de habilidades linguísticas dos alunos e promoverem reflexão sobre a língua que eles estão produzindo. Ao preparar sua apresentação oral, o aluno precisa prestar atenção aos detalhes da língua, planejar estruturas e vocabulário necessários para comunicar suas ideias.

Verificamos também a relação entre instruções e o fornecimento de explicação gramatical, como destacado por Andreilino (2014, p. 157), em seu estudo sobre as instruções em aulas de cursos de formação de professores, o qual observa que

o maior número de instruções aparece vinculado às atividades de gramática. São atividades relacionadas à resolução de exercícios estruturais de completar, substituir, escolher opções, reescrever frases, sublinhar, associar perguntas e respostas, enfim, atividades típicas de exercícios presentes em gramáticas ou livros didáticos.

Nos dados desta investigação, o uso da metalinguagem para fins de fornecimento de explicação gramatical aparece mais claramente nas atividades de reflexão sobre o funcionamento da língua e de correção de desvios gramaticais, as quais estão presentes nos dois contextos de curso de Letras estudados, conforme mostrado na seção anterior deste capítulo.

A necessidade de fornecer explicação gramatical pode ocorrer em qualquer momento da aula, em qualquer tipo de atividade, uma vez que, por se tratar de aula de língua estrangeira, o aluno pode apresentar dificuldades em lidar com certas estruturas da língua-alvo para desempenhar uma atividade. Nesse caso, o aspecto gramatical não é a finalidade da atividade, mas é necessário para que a comunicação se efetive.

Em aulas de LE, assuntos gramaticais são exibidos pelo professor e praticados pelos alunos. Há momentos em que o professor objetiva introduzir ou revisar um conceito gramatical e faz primeiramente uma exposição de sua estrutura e uso, acompanhados por

exemplos. Em outros momentos, o objetivo pode ser apenas praticar um conceito já conhecido pelos alunos. Especialmente no caso dos contextos desta pesquisa, por serem aulas do último ano do curso universitário, notamos a intenção dos docentes em possibilitar a revisão de estruturas gramaticais aprendidas ao longo do curso por meio de atividades de sala de aula e seminários.

De modo a ilustrar esse cenário, no excerto 3.7 a seguir, notamos a abordagem de assunto gramatical motivada por dúvida do aluno, a qual se refere a orações relativas. Após uma atividade de leitura de texto e prática de pronúncia, P1 levanta possíveis dúvidas dos alunos sobre a linguagem do texto lido. O aluno reluta em usar o inglês para interagir com o professor.

Excerto 3.7

P1: *any questions here class?+vocabulary?*

A: *(nome de P1) {ASC} tem uma coisa que eu não entendi aqui ó + the most complex system we have are our own bodies + por que que esse are tá aqui?*

P1: *what is the line please?*

A: *34*

P1: *line 34 + by far + by far {ASC} + de longe + the most complex system we have + the most complex system that we have + are our own bodies + nossos próprios corpos + it's because we don't have the relative pronoun [3] the most + complex + system + we have (escrevendo na lousa) are {ASC} our own body ok? + the problem is + it's not a problem + that we have + but we don't need to use the + we don't need to use the relative pronoun here + ok? + why not? + let me give you another example uh [17] John is the boy that plays the guitar in the band + for example + here I have to use the relative pronoun + that or who + I cannot take it out + and here I can either use it or not + uh + this is the girl I saw yesterday + I can use + that I saw yesterday + or not + what is the difference? + when do I have to use it + when is it optional? [2] if you look here you can see + look at here + try to see + optional + optional [1] mandatory + obrigatório*

A: *you have two [2] orações*

P1: *yes + and how do you see that? + what do you see here that you don't see here? [1] what do we have here that we don't have here? [1] the answer + you have to look at the answer*

A: *(INCOMP) a pessoa o sujeito não é?*

Aula 3 – Contexto 1 – 26/03/2012

Já no excerto 3.8, P1 objetiva fazer uma exposição sobre o tempo verbal futuro com base no conteúdo do livro didático e parte de uma sequência didática estabelecida pelo próprio docente.

Excerto 3.8

P1: *go to page 72 + grammar + language reference with will + I use will of course it's for the future + since the future is not sure + not sure + are you gonna be here tomorrow? + probably yes but we don't know + so we use will for predictions and for assumptions ok? [1] so we can use will to show you are making a prediction ok? + in the future + for example + computer will be more intelligent than humans + two things I want you to pay attention here + the function of will and the use + the form of will + I use will and what's the verb I use together ok? + so will be + infinitive + I can also use it to make assumptions about the present + or even about the past*

Aula 4 - Contexto 1 – 09/04/2012

Nos dois exemplos apresentados anteriormente, vemos que o fornecimento de explicação gramatical pode ter motivações diferentes – solucionar dúvidas de alunos sobre aspectos específicos da língua, introduzir um assunto/aspecto novo da língua ou revisar conteúdos já estudados anteriormente. No entanto, as explicações fornecidas pelo professor têm características similares especialmente na estruturação, ou seja, nos dois casos há descrição do fenômeno linguístico com uso de terminologia específica (*relative pronoun, function of will, form of will, infinitive*) e exemplos para ilustração do assunto em questão. Trataremos sobre a estruturação da explicação gramatical nas próximas seções.

O conceito de *languageing* (SWAIN, 2006) está relacionado ao desenvolvimento da competência metalinguística dos alunos, segundo o qual o usuário da língua faz algo relacionado à língua usando a própria língua, tal como dar explicação, autocorrigir-se ou corrigir a produção do parceiro. Faz parte do processo de aprendizagem por meio da verbalização. De acordo com essa perspectiva, quando ao aprendiz é dada a oportunidade de refletir sobre a língua de um ponto de vista metalinguístico, ele tem a chance de perceber seus próprios erros e corrigir sua produção.

Atividades que envolvem reflexão sobre a língua nos seus diversos aspectos elucidam esse conceito, tal como sugerido por P3, no excerto 3.9. Nessa atividade, o professor pede que os alunos identifiquem exemplos de palavras, expressões e sentenças problemáticas na língua inglesa, a partir da leitura da transcrição de uma interação oral previamente escutada em aula, além de discutir aspectos conversacionais – o papel do silêncio e da hesitação na fala.

Excerto 3.9

P3: *I'd like you to go back to the scripts and listen again + and this time I'd like you to identify expressions phrases + parts of the script which could be discussed in terms of correct versus incorrect English + I'd like you to raise + to identify examples of incorrectness + offending sentences + offending expressions for us to discuss later on + listen again + follow the scripts and underline or signal things which could be or*

should be corrected (audio) + ok let's stop here + we had very interesting moments of silence + how can you explain this? [5] it's not usual for fluent speakers to wait so much

A1: *maybe they are thinking about [2]*

A2: *the topic*

Aula 3 - Contexto 2 - 13/03/2013

A gramática pode ser ou não ser o elemento central em torno do qual as atividades são organizadas nas aulas do curso de Letras. Porém, atividades com foco na estrutura da língua são vistas como essenciais para o processo de ensino e aprendizagem de LE e para a competência linguístico-comunicativa do aluno-futuro professor. Os docentes participantes desta investigação reconhecem o papel da estruturação linguística como componente dessa competência, o que pode ser confirmado por suas respostas ao questionário do professor:

Para o desenvolvimento da competência metalinguística prefiro atividades que façam o aluno pensar sobre a língua e sua estrutura gramatical, para isso gosto de usar trechos de produções dos próprios alunos para que eles mesmos corrijam e expliquem o erro e a correção.

P1 – questionário do professor – 2012

Para o desenvolvimento da competência metalinguística (pensando na fala de professor, em geral), às vezes chamo a atenção dos alunos para a minha própria fala, como falo e o que quero dizer. Todos os alunos da disciplina Língua Inglesa IV assumem uma microaula, sobre um tema linguístico/gramatical, e ministram a aula aos colegas.

P3 – questionário do professor – 2013

Por se tratar de um contexto de formação de professor, as aulas de LE no curso de Letras, além de contribuir para a aprendizagem da LE pelos alunos, servem como exemplos de práticas pedagógicas e local para o desenvolvimento de competência pedagógica dos futuros professores. É isso que faz da aula de língua no curso de Letras diferente das aulas de línguas para fins gerais. A exposição dos alunos a uma diversidade de usos metalinguísticos é necessária para aumento de seu repertório linguístico, em especial aquele que constitui o domínio de linguagem específico do professor (ELDER, 1994).

Finalizamos, portanto, nesta seção, parte da análise dos dados contextuais, que envolvem as aulas de dois cursos de Letras distintos. Esperamos que a discussão feita até aqui seja capaz de fornecer um panorama, mesmo que parcial, de como as competências (meta)linguísticas são desenvolvidas na formação de professores de ILE em uma universidade brasileira. Reiteramos o intuito de explorar os dados contextuais desta investigação e de

fomentar discussões futuras especialmente sobre a competência metalinguística de (futuros) professores de LE.

Em seguida, a atenção será direcionada à análise da estrutura textual da explicação gramatical, aspecto do domínio de linguagem do professor foco deste trabalho de pesquisa.

3.3 Estrutura esquemática da explicação gramatical: considerações introdutórias

Para ter sentido completo, os textos devem apresentar começo, meio e fim, conforme o mais antigo e amplamente reconhecido modelo ocidental, baseado na definição aristotélica (HASAN, 1989). A maneira como esses estágios do texto são realizados é determinada por fatores contextuais e pode variar em diferentes textos. Por exemplo, a receita culinária apresenta uma estrutura típica formada por (1) introdução do prato, (2) listagem dos ingredientes e (3) modo de preparo.

Os dados de aulas de língua inglesa no curso de Letras desta pesquisa mostram que a explicação gramatical pode ser iniciada por uma pergunta expositiva do professor (excerto 3.10) ou por uma dúvida do aluno (excerto 3.11), por exemplo.

Excerto 3.10

P1: *when we talk about the future + what is the verb used there? in these questions? actually + when we talk about the future + we talk about predictions + ok? + previsões + ok? [2] actually + uh + ok + when we use the language [1] ok? + Portuguese English + it doesn't matter [...]*

Aula de P1 – Contexto 1 – 05/03/2012

No caso do excerto 3.10, após uma discussão com os alunos sobre invenções futuras, P1 introduz o assunto gramatical utilizando a pergunta *What is the verb used there? In these questions?* e direciona a aula para a discussão da estrutura linguística de sentenças relacionadas ao tempo futuro.

No exemplo a seguir, a dúvida do aluno denominado A11 sobre o uso de uma forma verbal leva a professora a desenvolver sua explanação.

Excerto 3.11

A11: *couldn't I use meeting and dining?*

P3: *no + because of this construction I'd rather + or I prefer + so we are using a*

structure which requires an infinitive + I prefer to plus infinitive + right? + and if you wish you can say I'd rather [2] so I'd rather plus infinitive + I'd rather meet + I'd rather dine + I'd rather go + I prefer to dine + I prefer to go + I prefer to insist [2] ok? + so you have two parallel constructions [3] number ten + the offending word is {ASC}

Aula de P3 – Contexto 2 – 27/03/2013

O motivo para a ocorrência da explicação gramatical na aula indica como esse segmento pode ser iniciado, ou seja, o fornecimento de explicação gramatical pode ser motivado pela sequência didática da aula, já planejado pelo professor para acontecer em determinado momento da aula, ou pelo surgimento de dúvidas por parte dos alunos. No exemplo do excerto 3.10, a pergunta é utilizada pelo professor para introduzir o assunto do uso do futuro envolvendo a participação dos alunos. Nesse caso, o tópico gramatical é apresentado após uma discussão introdutória sobre invenções futuras e é trabalhado com base no material didático, demonstrando ter sido previamente planejado pelo docente. Já no caso do excerto 3.11, a explicação é motivada por uma pergunta do aluno e está inserida em uma atividade na qual os alunos devem identificar problemas linguísticos de sentenças fornecidas pelo material didático.

Nos seminários sobre gramática da língua inglesa apresentados pelos alunos do contexto 2, a explicação gramatical é iniciada pela apresentação do assunto tratado, por meio de sentença afirmativa, seguida, na maioria dos casos, por uma pergunta direta ou indireta direcionada ao público. O formato de apresentação oral justifica a necessidade de o aluno informar seu público sobre o assunto que será abordado e, possivelmente, justificar a escolha do assunto tratado, como mostrado nos excertos 3.12 e 3.13 a seguir.

Excerto 3.12

A33: *today I'm going to talk about connectives ok + it's very ea + it's a subject very easy to understand ok and it's very useful yeah but before I start + I would like to know what you know about connectives + and why do you think it's important to study connectives*

Seminário apresentado por A33 – 17/04/2013

Excerto 3.13

A46: *today we are going to talk about preposition and verbs so verbs followed by preposition + I have chosen this topic because I have difficulties with prepositions + and my students ask me all the time teacher can I use in + can I use on + which is the correct way? I go to I go for I go by I go on so: that's why I've chosen this topic to practice hum this prepositions a little bit more and maybe to help you to ok?*

Seminário apresentado por A46 – 15/05/2013

Os dados do teste oral do EPPLE, por sua vez, mostram que o aluno pode iniciar sua fala indicando a questão gramatical escolhida por ele entre as duas fornecidas na tarefa do teste ou pode partir diretamente para a explicação da questão selecionada.

Excerto 3.14

A38: *I choose the second situation + ah this is a: a currently doubt + the: + the students have about + going to and will + and if I have to : explain + how we can use uhm those things + uhm I would say that*

Teste oral do EPPLE – novembro/2013

Excerto 3.15

A45: *this student's teacher always corrects him + uhm or her*

Teste oral do EPPLE – novembro/2013

No excerto 3.14, vemos que o aluno inicialmente explicita sua escolha pela segunda situação apresentada na tarefa do teste e afirma que essa situação ilustra uma dúvida comum entre os aprendizes de inglês sobre o uso de *going to* ou *will* para falar sobre planos ou ações futuras. Ao passo que no excerto 3.15 a resposta do aluno à tarefa inicia-se por uma paráfrase de parte do conteúdo presente na situação, a qual diz que o professor sempre corrige o aluno com relação a um determinado uso da língua.

A parte central da explicação gramatical é composta por informações principais desse tipo de texto, a qual é entendida neste estudo como a descrição do uso do item gramatical em questão. A descrição contempla o fornecimento de informação nova ao interlocutor (aprendiz) e o esclarecimento de dúvidas sobre estruturas da língua, com ou sem uso de terminologia específica, de modo a facilitar o entendimento de conceitos e ideias linguísticas. O uso de metalinguagem na descrição do uso se dá especialmente porque o professor utiliza a LE para tratar da própria LE. O emprego de terminologia específica configura uma das maneiras de o professor explicar conceitos gramaticais, a qual enfocamos neste trabalho.

A descrição do uso abrange a descrição de formas básicas da língua (descrição estrutural) e a explicação do significado das estruturas gramaticais (descrição funcional) (YULE, 1998), no nível da sentença e do discurso.

A seguir, são mostrados exemplos de ocorrências da descrição do uso nas três situações pedagógicas analisadas neste estudo.

No excerto 3.16, referente a uma aula do curso de Letras, o professor explica o funcionamento do *will* enquanto verbo modal utilizado para expressar ações futuras.

Excerto 3.16

P1: *because especially will + will is about the future + nobody is sure about the future + that's why it's a modal + and then we can use will + uh + with any other + with all + when I use modals I have to use another verb + that's why it's called modal verbs + they are all auxiliary verbs + because they help the other verb + the MAIN verb*

Aula 1 – Contexto 1 – 05/03/2012

Na apresentação de seu seminário, o aluno A33 define de maneira geral e simples o que são conectivos. A definição é vista como uma das maneiras de explicar o funcionamento de um elemento da língua e, portanto, descrever seu uso.

Excerto 3.17

A33: *connectives like (nome do aluno) said + hum is + eh + are words or group of words that means that links + that link + that connective + phrases clauses sentences or sometimes whole paragraphs*

Seminário apresentado por A33 – 17/04/2013

Na tarefa do EPPLÉ, A47 descreve a diferença entre o uso de *will*, para tratar de ações futuras decididas no momento da fala, e *going to*, para falar de planos futuros.

Excerto 3.18

A47: *there is a difference between these two structures because + we use going to talk about plans that we have alREADY done + in a time before and we use will to talk about plans decided right now the moment of the communication*

Teste oral do EPPLÉ – A47 – novembro/2013

A exemplificação pode aparecer antes ou após a descrição do uso ou entre dois trechos de descrição do uso, como é possível ver nos excertos representativos das três situações pedagógicas (aula, seminário e teste oral), apresentados a seguir.

Excerto 3.19

P1: *when you look at a cigarette pack + it says there + smoking [3] (escrevendo na lousa) can cause cancer + ok?*

+ what is the difference + of this + and this + smoking + causes + cancer (escrevendo na lousa)

A: *when we use can it's a possibility + uh + when you don't use =*

P1: *= when you use the present*

A: *it's affirmative + it's something =*

EXEMPLIFICAÇÃO

ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

FORNECIMENTO DE RESPOSTA

P1: = *it's a statement + yes + it causes + ok?*

+ but here is just a possibility + this is what is written on the cigarete + can cause ok? + because some people can get cancer while some people smokes and don't get cancer + ok? + when you use a + not everyday language + all of this can be used as possibility + so if you are going to write a paper + you are making a research {ASC} + ok? + uh and then you are going to write your paper in English + it's different when you use the present + and when you use a modal + a modal is this MAYBE + I'm not very sure ok? + because especially will + will is about the future + nobody is sure about the future + that's why it's a modal + and then we can use will + uh + with any other + with all + when I use modals I have to use another verb + that's why it's called modal verbs + they are all auxiliary verbs + because they help the other verb + the MAIN verb

DESCRIÇÃO DO USO

Aula 1 – Contexto 1 – 05/03/2012

Excerto 3.20

A46: *there are two possible prepositions I can think + about and think + of + yes hum according to the meaning they are almost the same I think of you I think about you and: there are some verbs that are followed by specific prepositions and there are some verbs that can be used with different prepositions*

DESCRIÇÃO DO USO

for example + the verb to go

EXEMPLIFICAÇÃO

+ which preposition can we use with this + I go?

ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Seminário apresentado por A46 – 15/05/2013

Excerto 3.21

A18: *eh + going to and will are used to express an idea in the future + but they are different + we use going to eh + when + we want to do a plan*

DESCRIÇÃO DO USO

+ for example + I am going to New York in the next year

EXEMPLIFICAÇÃO

+ this is a plan + so + eh + and + we use will + when we make a decision + in the exactly moment that we

DESCRIÇÃO DO USO

Speak

+ *uh* + *for example* + *my friend called me* + *so* + *I'll*
+ *go to see her now*

EXEMPLIFICAÇÃO

Teste oral do EPPL – novembro/2013

A natureza da comunicação nos três tipos de eventos comunicativos analisados pode ser mais ou menos interativa. No caso da aula e do seminário, como seria de se esperar, observamos maior alternância entre os turnos do professor (ou aluno no papel de professor) e os turnos dos alunos. Distintamente, no teste oral, prevalece a fala monológica, estabelecida pela configuração da tarefa do teste.

As próximas seções são dedicadas ao levantamento de elementos e à descrição da estrutura esquemática do texto “explicação gramatical” nas aulas do curso de Letras, nos seminários e no teste oral do EPPL, com base nos dados deste estudo.

3.3.1 Estrutura esquemática da explicação gramatical nas aulas

Considerando que aspectos do contexto de uso são importantes para a compreensão de como a língua é utilizada em variadas situações de comunicação, com base em Eggins (2012), descrevemos as aulas de língua inglesa no curso de Letras de acordo com as seguintes características:

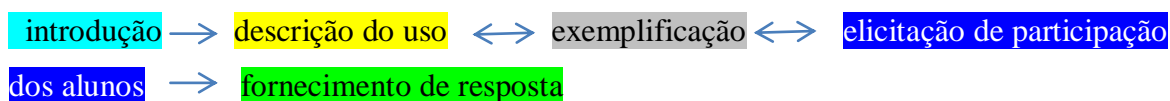
Campo (*field*): aula, contexto formal de ensino e aprendizagem.

Relação (*tenor*): interação professor – alunos e entre alunos.

Modo (*mode*): comunicação oral e escrita em língua estrangeira (inglês) e em língua materna (português).

A partir da análise das transcrições de trechos representativos do uso de metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical das aulas dos contextos 1 e 2 desta investigação, ministradas pelos docentes responsáveis pelas disciplinas de língua inglesa do curso de Letras (denominados P1 e P3), obtivemos a seguinte estrutura esquemática da explicação gramatical:

Figura 7 – Estrutura esquemática da explicação gramatical nas aulas



Fonte: elaborado pela autora.

Os elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical nas aulas se realizam da seguinte maneira:

Introdução: o professor apresenta o assunto, estabelece o contexto de abordagem da estrutura linguística e/ou sugere atividade envolvendo questões gramaticais.

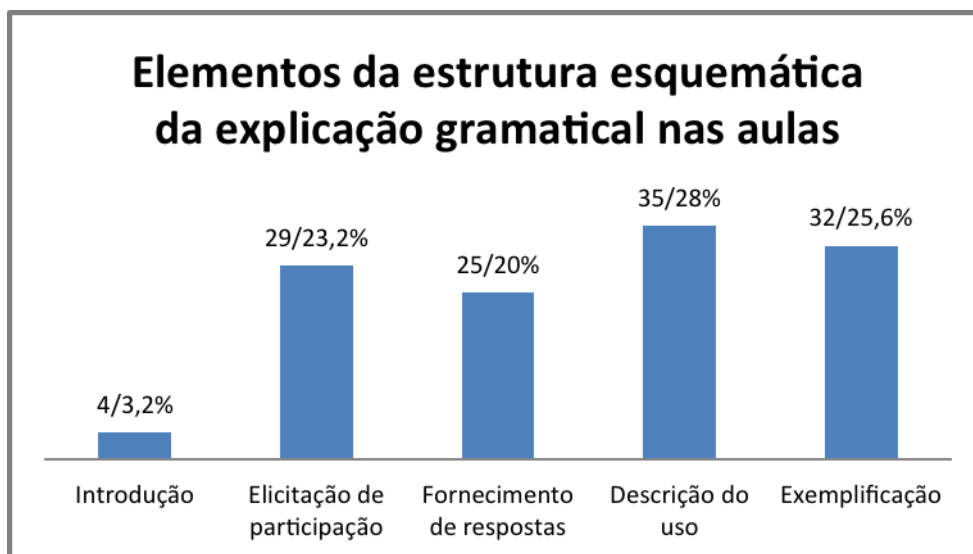
Descrição do uso: o professor menciona os elementos que compõem a estrutura linguística, fazendo ou não referência aos exemplos, relaciona diferentes estruturas aos usos por meio de contextualização, lista variados elementos gramaticais representativos das estruturas em questão, demonstra as referências tempo-espaciais, contrasta o uso de uma ou outra forma.

Exemplificação: o professor apresenta sentenças, expressões ou situações que exemplificam o uso linguístico objeto da descrição, as quais podem ou não ser retiradas do material didático.

Elicitación de participação dos alunos: o professor faz perguntas direcionadas aos alunos para levá-los a refletir sobre as estruturas linguísticas e/ou para envolvê-los de maneira interativa.

Fornecimento de resposta: os alunos ou o professor fornecem respostas para questões a respeito da estrutura linguística, as quais podem ser confirmadas pelo professor ou exploradas com mais detalhes na continuação da explicação.

O levantamento de ocorrências de cada um dos elementos identificados na estrutura esquemática da explicação gramatical nas aulas de inglês dos cursos de Letras investigadas é mostrado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical nas aulas

Fonte: elaborado pela autora.

A descrição do uso e a exemplificação aparecem em todos os oito excertos de aula analisados³⁸ e são os elementos com maior recorrência na estrutura esquemática da explicação gramatical nas aulas, sendo considerados centrais na explicação gramatical. Observamos uma estreita relação de alternância entre esses dois elementos, como demonstrado pelo excerto a seguir.

Excerto 3.22

A: *I think we have a good chance of avoiding nuclear war*

P1: *pay attention when we use verb after preposition + the verb comes in the gerund ok?*

+ *I think we have a good chance OF + AVOIDING*

+ *in Portuguese we use the infinitive + nós temos uma grande chance DE + EVITAR*
 + *and we have to be careful because in this case in Portuguese we say nós temos uma grande chance DE + in English we have a good chance of + ok + not all the time*

+ *for example in Portuguese we say eu dependo de + in English + I depend {ASC} + on + or upon*

P1: + *so + it's not because we use one preposition in English we use the same in Portuguese or vice versa + and all the time we use preposition in Portuguese the verb comes in the infinitive + every time I use preposition in English + the verb comes in the gerund + all the time + always + preposition verb gerund + ok?*

Aula 3 – turma 1 – 26/03/2012

³⁸ Os excertos de aulas analisados são apresentados no apêndice D.

A introdução corresponde ao momento em que o professor apresenta o assunto gramatical a ser tratado. No excerto 3.23, a explicação gramatical aparece em uma atividade na qual os alunos devem identificar uma palavra que seja problemática para o sentido da sentença e fornecer uma nova palavra mais adequada. Esta atividade apresenta uma ordem marcada por introdução, elicitación de participação dos alunos, fornecimento de resposta, descrição do uso e exemplificação (que aparece intercalada na descrição).

A elicitación participação dos alunos é um elemento que aparece nas aulas e nos seminários, como veremos na próxima subseção. Esse elemento tem evidência em eventos pedagógicos de caráter interacional. A participação dos alunos é vista como componente integrante da explicação gramatical, confirmada pela alta recorrência nos dados. A participação dos alunos pode aparecer antes ou depois da descrição do uso e da exemplificação.

Excerto 3.23

- P3: *in part two you are expected to identify an offending word + an offending word in which sense? + not in a social sense + when you offend a person + but when you make a mistake + a word which is not correct + an incorrect word either because you shouldn't be using or because it is a wrong word + so number one [...]*
+ which is the offending word?
- A: *whom*
- P3: *whom*
+ and what's the correct word?
- A: *who*
- P3: *who + because who should I say is calling is a long form for {ASC} who's calling ok?*
+ who should I say is calling + so it refers to the subject + all right?
[...]
- P3: *we discussed it (INCOMP) the three of us + what is the offending word? [3] we discussed it + three people four people five people + we discussed it {ASC}*
- A8: *amongst*
- P3: *amongst + good among amongst + ourselves*
+ and not between because when we say between is between you and I + just two people + and here what's the trouble perhaps [3] they are very similar + the words the meanings and when you think in a foreign language + you think about translation + perhaps you would say I want to say entre nós

Aula 4 – Contexto 2 – 27/03/2013

A ocorrência da elicitación de participação dos alunos e do fornecimento de resposta também é frequente nas aulas (juntos representam aproximadamente 43% de recorrência), uma vez que há bastante interação entre professor e alunos. Esses dois elementos tendem a aparecer juntos, em sequência. Com o uso da pergunta (elicitación de participação), o professor espera provocar os alunos a refletirem sobre a estrutura da língua e fornecerem a

forma correta das sentenças apresentadas por ele ou pelo material didático. Em seguida, na maioria dos casos, o professor apresenta a descrição do uso, como se pode ver nos exemplos apresentados nesta subseção.

No excerto 3.24, P1 inicia sua fala com uma pergunta direcionada aos alunos, elicitando a participação deles (destaque em azul), e em seguida, sem esperar a resposta, faz considerações sobre os usos do tempo verbal futuro em relação ao grau de formalidade das diferentes situações de uso (destaque em amarelo), acompanhadas por um exemplo (destaque em cinza). Então, novamente, ela faz uma pergunta para explorar melhor o assunto. Nesse momento, os alunos fornecem suas respostas (destaque em verde), as quais são confirmadas por P1 por meio da repetição da fala do aluno. Em seguida, a explicação progride com a retomada intercalada dos elementos “descrição do uso” e “exemplificação”.

Excerto 3.24

P1: *when we talk about the future + what is the verb used there? in these questions?*

actually + when we talk about the future + we talk about predictions + ok? + previsões + ok? [2] actually + uh + ok + when we use the language [1] ok? + Portuguese English + it doesn't matter + when you talk to your friends + you use one language + when you talk uh: [2]

A: *to your boss*

P1: *to your boss + you use another language + right? + uh + if you write an email to your friend + it's one language + if you have to write + a paper + ok? + to present in a congress + if you have to write your research + it's another language + it's academic language + academic language is different from + everyday language +*

for example + the verb will is a modal verb right? [3]

what are other modal verbs that we have?

A: *can + could*

P1: *can could + may*

A: *might*

P1: *might*

A: *would*

P1: *would {ASC}*

A: *should*

P1: *should {ASC}*

A: *shall*

[...]

P1: *ok + uh + when you use the everyday language + you need one thing*

+ for example + you SHOULD study + is different from you MUST study + ok?

+ the level of uh + the level of + possibilities + this is an advice + this is an obligation + but + when you use for example academic language + they are all the same thing +

they are all possibilities {ASC} ok? + they are all possibilities

+ for example + uh + does anybody here smoke? + when you look at a cigarette pack + it says there + smoking [3] (escrevendo na lousa) can cause cancer + ok?

Aula 1 – turma 1 – 05/03/2012

Ao olharmos a descrição do uso com mais detalhes, notamos como a explicação gramatical fornecida pelos professores nas aulas relacionam a descrição da forma e a descrição da função dos itens gramaticais. A descrição da forma opera no nível subsentencial (morfológico) e sentencial (sintático), enquanto que a descrição da função (significado) opera no nível suprasentencial (discurso).

No excerto 3.25, P1 chama a atenção dos alunos para uma forma do futuro em inglês (*will* + infinitivo) e uma de suas funções (fazer hipóteses sobre o presente).

Excerto 3.25

P1: *+ two things I want you to pay attention here + **the function** of will and the use + the **form** of will + I use will and what's the verb I use together ok? + so will be + infinitive + I can also use it to make assumptions about the present + or even about the past*

Aula 4 – Contexto 1 – 09/04/2012

No excerto 3.26, prevalece a descrição do uso do ponto de vista da forma para explicar o uso da preposição *of* e a forma verbal que a procede.

Excerto 3.26

P1: *pay attention when we use verb after preposition + the verb comes in the gerund ok? + I think we have a good chance OF + AVOIDING + in Portuguese we use the infinitive + nós temos uma grande chance DE + EVITAR + and we have to be careful because in this case in Portuguese we say nós temos uma grande chance DE + in English we have a good chance of + ok + not all the time + for example in Portuguese we say eu dependo de + in English + I depend {ASC} + on + or upon + so + it's not because we use one preposition in English we use the same in Portuguese or vice versa + and all the time we use preposition in Portuguese the verb comes in the infinitive + every time I use preposition in English + the verb comes in the gerund + all the time + always + preposition verb gerund + ok?*

Aula 3 – Contexto 1 – 26/03/2012

No excerto 3.27, a descrição do uso de *only* é realizada do ponto de vista do sentido (função) na sentença.

Excerto 3.27

P3: *she had only one + only one because only one is when you want to say not two or three but to emphasize one + only one {ASC}+ she had only one daughter + because if you say only before the verb or the phrase it refers to the verb or phrase as a whole + and he could understand something as she doesn't have anything else*

Aula 4 – Contexto 2 – 27/03/2013

Independente do foco na forma ou no significado, notamos a presença de terminologia gramatical específica nos excertos apresentados, por exemplo, *form, function, infinitive, verb, preposition, gerund, phrase*.

Os dados nos mostram que a descrição do uso é realizada de diferentes maneiras e constitui uma parte central da explicação gramatical. A opção pelo foco na forma ou na função das estruturas linguísticas dependerá dos objetivos do professor, que pode em certos momentos da aula priorizar uma ou outra abordagem ou integra-las. Na discussão sobre a avaliação de proficiência, as características da explicação gramatical nas aulas inglês sugerem a necessidade de elaborar tarefas de teste que levem o candidato a produzir explicações gramaticais que exponham aspectos estruturais e os relacionem aos usos. Os exemplos têm papel essencial na ilustração do uso, como observamos nos dados apresentados nesta seção. Ademais, a interação entre professor e alunos constitui estágios recorrentes no texto da explicação gramatical e contribui para seu propósito comunicativo.

Na próxima seção, analisamos a estrutura esquemática da explicação gramatical nos seminários.

3.3.2 Estrutura esquemática da explicação gramatical nos seminários

Considerando que aspectos do contexto de uso são importantes para a compreensão de como a língua é utilizada em variadas situações de comunicação, com base em Eggins (2012), descrevemos os seminários de acordo com as seguintes características:

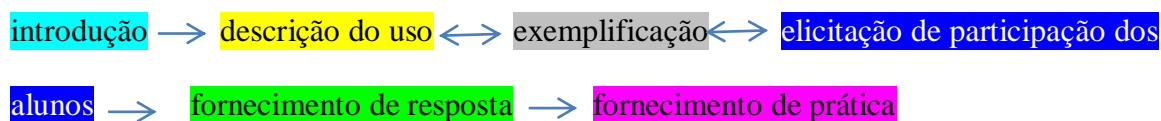
Campo (*field*): exposição oral, contexto formal de ensino e aprendizagem;

Relação (*tenor*): interação entre alunos e entre aluno e professor.

Modo (*mode*): linguagem oral formal e informal, monólogo ou diálogo (a depender da abordagem escolhida pelo aluno) em língua estrangeira (inglês);

A partir da análise das transcrições de trechos dos seminários apresentados pelos alunos do contexto 2, sobre assuntos relacionados à gramática da língua inglesa, obtivemos a seguinte estrutura esquemática do texto produzido pelos alunos:

Figura 8 – Estrutura esquemática da explicação gramatical nos seminários



Fonte: elaborado pela autora.

Os elementos da explicação gramatical nos seminários realizam-se da seguinte maneira:

Introdução: essa categoria inclui apresentação do assunto abordado, estabelecimento do contexto de aula, busca pela participação da audiência e sugestão de atividade introdutória envolvendo a questão gramatical objeto da apresentação.

Descrição do uso: o aluno menciona os elementos que compõem a estrutura linguística fazendo ou não referência aos exemplos, relaciona diferentes estruturas aos usos por meio de contextualização, lista variados elementos gramaticais representativos das estruturas em discussão na apresentação, demonstra as referências tempo-espaciais, contrasta o uso de uma ou outra forma.

Exemplificação: o aluno apresenta sentenças que exemplificam o uso linguístico objeto da descrição, as quais são previamente preparadas e estão no material utilizado na apresentação (*slides, handouts*).

Elicitación de participação dos alunos: o aluno faz perguntas direcionadas ao público (seus colegas de classe) para levá-los a refletir sobre as estruturas linguísticas e/ou para envolvê-los na apresentação de maneira interativa³⁹.

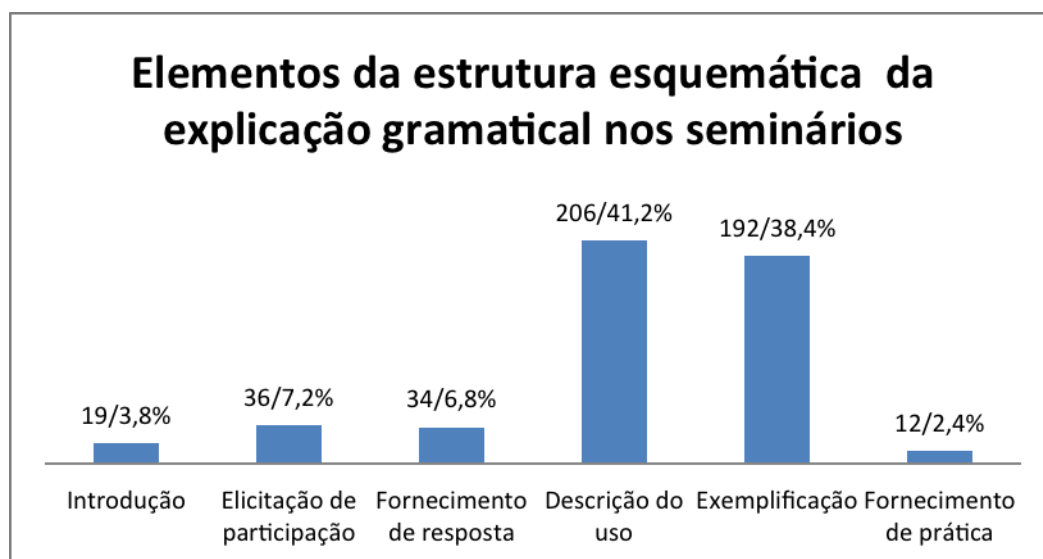
Fornecimento de resposta: os alunos fornecem respostas para questões feitas pelo apresentador a respeito do assunto gramatical abordado.

Fornecimento de prática: o aluno traz para sua apresentação a sugestão de atividades/exercícios para uso do assunto gramatical abordado. Este elemento nos seminários configura-se como a proposição de uma atividade de prática em torno do assunto apresentado, podendo aparecer no começo ou ao final do seminário. Após trechos predominantemente monológicos, nos quais os alunos expunham um tópico linguístico, encontramos o fornecimento de prática como uma maneira de o aluno apresentador engajar os colegas a praticarem o uso dos itens gramaticais.

³⁹ Esse elemento não se aplica a casos nos quais o apresentador do seminário pede para que um aluno leia os exemplos que ilustram a explicação.

O levantamento de ocorrências de cada um dos elementos identificados na estrutura esquemática da explicação gramatical seminários investigados é mostrado no gráfico 2, a seguir. Predominam a descrição do uso e a exemplificação (juntos representam aproximadamente 79% dos elementos recorrentes).

Gráfico 2 – Elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical nos seminários



Fonte: elaborado pela autora.

A descrição do uso e a exemplificação aparecem em todos os vinte excertos de seminários⁴⁰ analisados. A descrição do uso geralmente precede a exemplificação, mas essa ordem não é fixa, como observável no excerto 3.28 a seguir, no qual a exemplificação aparece antes da descrição.

Excerto 3.28

A40: *ok [2] now male's version + a woman [7] without her man + is nothing [5] and you can put also a comma [2] a woman + without her {ASC} + a man is nothing + so I think punctuation is very important in English + and another example I brought you [3] it's a joke also + let's eat grandma + or let's eat + grandma {ASC} ((risada))*

so punctuation says a lot ok? + so let's go + why do we need punctuation? + punctuation marks are essential + and they show the reader where sentences start and finish and if they are used properly they make your writing easier to understand + ok people? + that's a little definition

⁴⁰ Os excertos de seminários analisados são apresentados no apêndice E.

[2] so let's speak about full stop + how can I say that in Portuguese? + how can I call full stop in Portuguese?

Seminário apresentado por A40

É comum a alternância entre a descrição do uso e a exemplificação, como podemos ver no excerto 3.29.

O elemento “fornecimento de prática” ocorre geralmente na parte final dos seminários. Embora se trate de seminários apresentados pelos alunos/futuros professores de inglês, esse tipo de apresentação tem semelhança com a aula de língua estrangeira, uma vez que é também um momento de prática docente para os professores em formação.

Excerto 3.29

A23: *for example + he has been painting the house for five hours*

he's still painting is something that is still happening right?

second + I have been working as a fireman since 1973

I still work as a fireman ok? that's one of the uses + of the present perfect continuous the second one past actions recently stop + so we use this tense also to talk about actions that began in the past and have recently stopped +

let's see + I have been waiting for you for half an hour

I'm not waiting anymore because you haven't come and I'm yelling with you because [INCOMP] ((risada)) but I have been I have been waiting for you for half an hour

the second example + look at her eyes I'm sure she has been crying

she stopped crying when she saw + – when she's – when I saw [2] hum + she stopped crying when she saw her ah ok so can you understand? she was crying she's not anymore but I can see in her face that I mean she's cried + for example temporary actions and situations

I have been living in [INCOMP] for two months I have working as a waitress for the past week ok?

[2] that's a lot to memorize [INCOMP] but don't worry

well the forth again let's comp – complete ok so the positive form we have subject plus have BEEN now in the present perfect continuous plus the verb on ing form + so in the first example we have he [2] tananan English for three hours now + A7 can you help me ?

Seminário apresentado por A23

No excerto 3.30, vemos que após a introdução, na qual A30 diz que falará sobre o tempo verbal futuro, há um momento de prática do assunto em questão no seminário com a proposta de uma discussão em pares. Então, depois de aproximadamente dois minutos e vinte segundos, A30 faz perguntas a seus colegas de modo a levarem-nos a refletir sobre os tempos verbais utilizados em seus diálogos. Sem ter uma resposta verbal de seu público, o aluno passa a descrever o uso do *will* e *shall*. A descrição é seguida por um exemplo presente nos *slides* preparados por A30. Em seguida, um novo trecho de descrição aparece para explicar o exemplo fornecido.

Excerto 3.30

A30: *yes + and NOW + I'm going to talk about future tenses*

+ [3] and + [2] to START + I ask you to make pairs and discuss + the: three statements + about arrangements for this evening + for the rest of the year and predictions for the plans + ahm + predictions for ahm twenty thousand ahm two thousand and twenty + so in pairs you have to discuss just a few minutes + you are not going to correct this + just have a little discussion (ruídos) [2s] and pay attention at the verb tenses + you are using + all right? [140]

all right? + so remember the verb tenses you have used + all right ? ahm + now future + mostly we use: four verb tenses + we have more many more + but first I'm going to talk about + the fourth main + do you know + which ones? + are them? are they? [2s] I have a clue + two of them are continuous forms and two are simple + it's easy now or not? [2] NO? (risada)

+ let's start + the first one is the simple tense will or shall + we can use the both + with the same meaning + there is no difference + nowadays will is + is more common than shall + but they have the same meaning + and we use will shall to talk about plans decided at the moment of speaking + can you read the first (nome da aluna)? the first example

A: *yes + I forgot to phone my mom + I'll do it after dinner+ she decides to phone his mom when she is speaking + she didn't have a plan*

A30: *all right + in this case + although he had already planned to to call her + he forgot + so he decides again at the moment he realized he had forgot + all right? forgotten*

Seminário apresentado por A30

No excerto 3.31, observamos como a elicitación de participação dos alunos é um recurso utilizado para envolver os alunos na introdução do assunto do seminário, além de promover reflexão sobre o assunto.

Excerto 3.31

A47: so I'm going to talk about passive voice

[1] do you remember the difference between active and passive voice? [13] do you remember the difference?

P3: [2] I think I do + but I don't count

A47: ((risada))

A1: the active voice the focus in on the action + the person who does =

Seminário apresentado por A47

Destacamos quatro tipos de descrição do uso recorrentes nos dados de seminários.

- 1) A descrição do uso contém a definição do assunto (item gramatical) tratado, como no excerto 3.32, no qual A33 explica o conceito de conectivos. Além disso, o aluno opta por mostrar a importância do assunto e os usos na língua estrangeira atrelados a esse elemento linguístico. Por sua vez, no excerto 3.33, A40 apresenta uma breve definição de pontuação.

Excerto 3.32

A33: *so let's begin + connectives like (nome de A) said + hum is + eh + are words or group of words that means that links + that link + that connect + phrases clauses sentences or sometimes whole paragraphs + ok [1]and why is it important to study connectives? [2] now that you know what it is [3]it's important because we can improve + the flow of our writing and last year + most of us had difficult to to write essays yeah + and + I think hum learning connectives + hum is helpful + to to write the essays or something else ok? [...]*

Seminário apresentado por A33

Excerto 3.33

A40: *so punctuation says a lot ok? + so let's go + why do we need punctuation? + punctuation marks are essential + and they show the reader where sentences start and finish and if they are used properly they make your writing easier to understand + ok people? + that's a little definition*

Seminário apresentado por A40

- 2) A descrição do uso enfoca a forma, como no excerto 3.34, no qual A29 trata de orações relativas e no excerto 3.35, no qual A21 ressalta a ordem da sentença condicional, após a apresentação de uma sentença explicativa.

Excerto 3.34

A29: *relative clauses modify a word + a phrase + or idea in the main clause + the word phrase or idea modified is called the antecedent {ASC} + in the following examples that and who modify the subject*

Seminário apresentado por A29

Excerto 3.35

A21: *when it rains hard everyone stays indoors + if when + it's important to remember that we can put the if clause in the end or in the beginning of the sentence + so we could say + everyone stays indoors when it rains hard*

Seminário apresentado por A21

- 3) A descrição do uso enfoca a relação entre forma e função (significado), como na apresentação de A36, na qual o presente perfeito primeiramente é descrito a partir de um de seus sentidos gerais, de expressar ações que aconteceram em um passado indefinido ou ações que iniciaram no passado e ainda acontecem no presente. O sentido desse uso verbal é destacado no exemplo apresentado ao final do excerto.

Excerto 3.36

A36: *the present perfect is used to express actions that happened in a indefinite time or that began in the past and continues in the present + this tense is also used when an activity has an effect on the present moment*

he has finished his homework so he can now rest + I have already eaten dinner so I'm not hungry

Seminário apresentado por A36

- 4) A descrição de uso e a exemplificação aparecem integradas para expressar o significado, como no excerto 3.37, no qual há a comparação de duas sentenças e os diferentes significados são explicados. Ou no excerto 3.38, no qual há a comparação das expressões *in the night* e *at night*.

Excerto 3.37

A29: *for example if I say let's read the book + I mean a specific book + if I say let's read a book I mean any book rather than a specific book + so uh you can be A and you can be B + please*

Seminário apresentado por A29

Excerto 3.38

A31: *another point to observe is that the difference between in the night and at night + we use in the night to + to talk about one particular night one specific night+ different from at night that we use to any night not a specific night*

Seminário apresentado por A31

Os dados dos seminários revelaram maior variedade na maneira como a descrição do uso é realizada, se comparados aos dados das aulas, em função da maior quantidade de dados e dos diversos assuntos tratados. As semelhanças entre esses dois eventos comunicativos está na predominância da descrição do uso da língua-alvo com uso de terminologia específica e da exemplificação sob os demais elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical, além do recurso à elicitación de participação dos alunos para promover reflexão sobre o assunto gramatical em discussão. Nos seminários, o fornecimento de prática também pode ser considerado como uma maneira de promover reflexão. Por outro lado, nas aulas, a elicitación de dúvidas e o fornecimento de respostas acontecem com maior frequência como uma maneira de o professor promover prática linguística.

3.3.3 Estrutura esquemática da explicação gramatical no teste oral do EPPL

Considerando que aspectos do contexto de uso são importantes para a compreensão de como a língua é utilizada em situações específicas, com base em Eggins (2012), descrevemos a tarefa do teste oral do EPPL de acordo com as seguintes características:

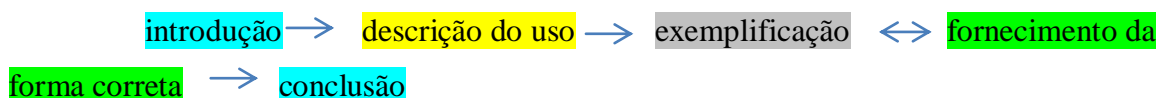
Campo (*field*): situação de avaliação de proficiência oral, uso de metalinguagem – terminologia específica;

Modo (*mode*): linguagem oral formal, interação com o computador, fala monológica;

Relação (*tenor*): simulação de interação entre professor e aluno.

A partir da análise das transcrições do desempenho de vinte e oito alunos dos dois contextos de formação de professores de línguas deste estudo na tarefa do teste oral do EPPL, obtivemos a seguinte estrutura esquemática do texto produzido pelos participantes:

Figura 9 – Estrutura esquemática da explicação gramatical no teste oral do EPPL



Fonte: elaborado pela autora.

Os elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical no desempenho dos alunos na tarefa do teste oral do EPPL realizam-se da seguinte maneira:

Introdução: é feita pela explicitação ou justificativa da escolha por uma das situações fornecidas na tarefa do teste ou pela contextualização da situação enquanto simulação da sala de aula de língua estrangeira.

Descrição do uso: o aluno levanta os elementos linguísticos que compõem a sentença dada (tempo, aspecto, forma verbal), demonstra as referências tempo-espaciais, contrasta o uso de uma ou outra forma. Este estágio é composto, de maneira geral, por sentenças no presente, com uso de modais (*can/should/must/have to*) e voz passiva, tendo como sujeito a segunda ou a terceira pessoa (*you/the student/he*): *you can use/you use/ you have to use/going to and will are used/ when you say / when the student says*. Ele pode ser materializado também por estruturas do tipo *the problem is/ there is a difference/ the difference between*. Por circunstância dos assuntos gramaticais oferecidos pela tarefa aos candidatos, a terminologia específica mais usada nos dados baseia-se em *will, going to, future, present perfect, past, present, planned and not planned action, finished and not finished action, verb, tense, correct form, certainty, uncertainty*.

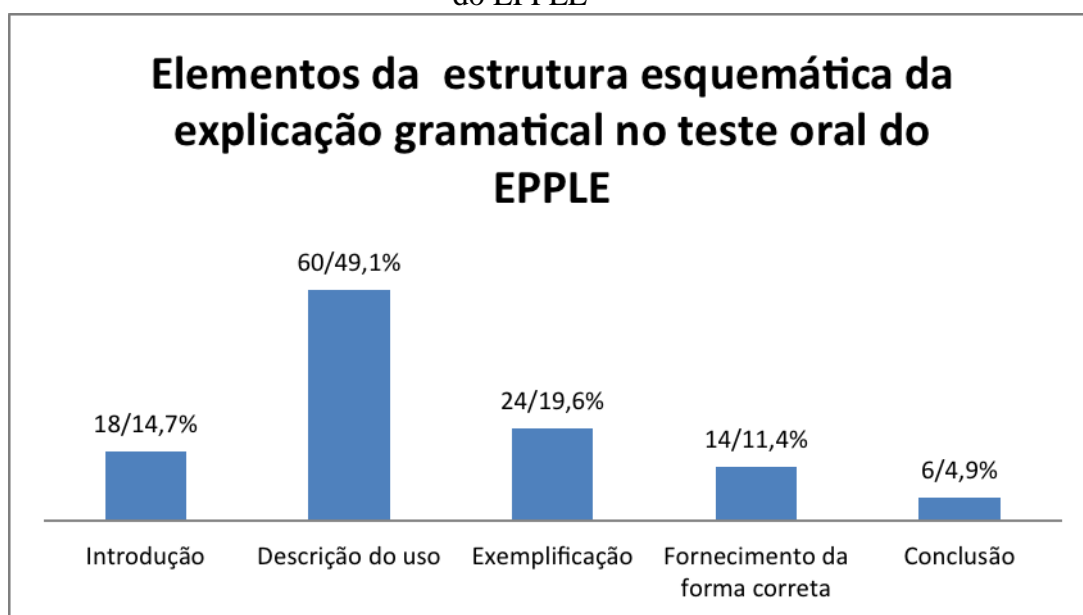
Exemplificação: o aluno apresenta sentenças que exemplificam o uso linguístico objeto da descrição, utilizando situações diferentes daquelas fornecidas na tarefa, em sentenças simples criadas por ele mesmo. Pode estar acompanhada de expressões como *for example, for instance, like*.

Fornecimento da forma correta: o aluno apresenta a estrutura adequada para a sentença em questão na tarefa, podendo utilizar expressões como *it's better to say, you should say, for example*.

Conclusão: para fechar sua explicação, o aluno retoma a ideia que utilizou na introdução da tarefa.⁴¹

O gráfico 3 demonstra o índice de ocorrência de cada um dos elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical na tarefa do teste oral do EPPLE.

Gráfico 3 – Elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical no teste oral do EPPLE



Fonte: elaborado pela autora.

A descrição do uso aparece nos vinte e oito testes transcritos⁴² e é o elemento predominante na estrutura esquemática da explicação gramatical no EPPLE (representando 49% dos elementos recorrentes).

Considerando a configuração da tarefa de uso da metalinguagem, conforme apresentado nas figuras 10 e 11, a seguir, notamos a influência das rubricas de teste na sequenciação dos elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical, uma vez que na tarefa o candidato é solicitado a decidir sobre qual das duas situações apresentadas ele falará e a fornecer explicação para resolver a dúvida de um aluno. Além disso, o fornecimento da forma correta ocorre nos casos em que o aluno optou pela situação 1 (*Situation 1*, mostrada


⁴¹ Quanto ao elemento “conclusão”, é importante mencionar que ele aparece apenas nos dados do teste oral porque foram transcritas as gravações inteiras do desempenho dos alunos no teste, ao passo que nas aulas e nos seminários, devido à extensão das gravações, foi necessário fazer recortes de trechos para transcrição e análise. Ainda assim, consideramos um elemento da estrutura esquemática final por entendermos que ele pode ocorrer em qualquer um dos três eventos comunicativos.

⁴² As transcrições do teste oral analisadas são apresentadas no apêndice F.

na figura 11), a qual traz uma sentença considerada gramaticalmente incorreta em inglês. Essa característica do teste levou-nos a distinguir os elementos denominados exemplificação e fornecimento da forma correta, como veremos adiante.

Figura 10 – Amostra da tarefa de uso da metalinguagem no teste oral do EPPLE -1

**PART 3: Some doubts I have as an English student...
Can you help me?**



- In this part two situations will be presented. Each situation presents a doubt I have when I speak English.
- Read the two situations and (a) decide about which you would like to help me (only one of the two situations). When you are ready, (b) **speak with me** and **give me some explanation** in order to solve my doubt.

⊗ [25 sec]

Fonte: material disponibilizado pela equipe do EPPLE.


Figura 11– Amostra da tarefa de uso da metalinguagem no teste oral do EPPLE -2

PART 3: Here are my doubts...

SITUATION 1
Hi! My teacher always corrects me when I say:
"I live in São Paulo all my life".
What's the problem?

SITUATION 2
Hi! I'm an intermediate student and I would like to know how to use **GOING TO** and **WILL** when I speak about the future... I'm not sure there's a difference ...

⊗ [1:00 min]



Fonte: material disponibilizado pela equipe do EPPLE.

A exemplificação criada pelo próprio candidato aparece nas situações envolvendo o uso de *will* e *going to* para expressar ações futuras (*Situation 2*), uma vez que, nesse caso, não há uma sentença que contextualiza o uso no insumo da tarefa. O fornecimento da forma correta, por sua vez, aparece nas transcrições das falas dos alunos que optaram pela *Situation 1*, na qual está dada a sentença problemática para explicação *I live in São Paulo all my life*.

Há três casos onde o aluno não apresenta exemplificação e não fornece a forma correta, todos referentes à *Situation 2*. Certamente, tais elementos tornariam a explicação mais clara e completa por propiciar contextualização ao aluno portador da dúvida.

A exemplificação e o fornecimento da forma correta podem ocorrer individualmente (excerto 3.39), a depender da situação de uso da língua apresentada na tarefa e selecionada pelo candidato, ou conjuntamente, se o candidato decidir expandir sua explicação (excerto 3.40).

A configuração do excerto 3.39 é similar às recorrências encontradas nos dados de aulas e seminários, sendo comum a alternância entre a descrição do uso e a exemplificação. No caso do teste oral, há também a alternância entre descrição do uso e fornecimento da forma correta ou ocorrência da exemplificação e do fornecimento da forma correta em um mesmo excerto (3.40).

Excerto 3.39

A5: *you can use + will for + formal situations + or + (far) future + or + for (INCOMP)*

+ for example + I will travel to the United States next summer [2] or on questions + wi: will you go to our meeting + next weekend? + answer + yes + I will

+ you can use going to + for the near fu: future

+ for example + I'm going to English class tonight

+ and: you can use + going to for (routine) or habits (to)

+ for example + he is going to the church on + Sunday

Teste oral do EPPLE – contexto 1 - novembro/2012

Excerto 3.40

A17: *(INCOMP) so when you say all my life the idea is that the action is over so if the idea is saying that you always lived in São Paulo + you still lives there you have to use the continuous tense because the action is still happening*

so it's better to say I've been living in São Paulo until now + with the present perfect

+ or I am living in São Paulo + or you can just say that I live in São Paulo

+ we have many ways to say that + if you're talking about a situation that (INCOMP) it just make sense if the action is already finished

+ for example + you don't live in São Paulo anymore + so you should say in a past tense + for example + I lived in São Paulo all my life + but now I live in (nome da cidade) + or I used to live in São Paulo all my life but now I live in (nome da cidade)

Teste oral do EPPLE – contexto 1 - novembro/2012

A introdução e a conclusão funcionam como um enquadramento do núcleo principal da explicação gramatical que é formado pela descrição do uso e por exemplificação ou fornecimento da forma correta, como mostrado no excerto 3.41.

Excerto 3.41

A35: *ha so: I think what the teacher is expecting of you is that you'd say something like*

+ I have ALWAYS lived in São Paulo

+ but the problem + I guess is that if you just say I live in São Paulo it means ah + this is the place where you are + right now + in the present

+ right now I live in São Paulo

+ so when you ADD the information all my life + you are adding + this + TIME information + from the past + to + right now + so : if you just say live + you are not expressing the + period of time + with the verb + just with the last part of the sentence

+ so if you say + I HAVE Always lived in São Paulo + or I have lived in São Paulo my whole life + that is another option

+ uh you are going to express that period of time + from when you were born to + right now + with the VERB + also not just adding the information at the end of the sentence

+ I think + hum that's what + the teacher is expecting of you + that's it I have always lived in São Paulo or I have lived in São Paulo my whole life and (INCOMP) the time verb

Teste oral do EPPLE – contexto 2 - novembro/2013

Assim como nas aulas e nos seminários, a descrição do uso no teste oral pode ocorrer a partir do enfoque na forma da estrutura linguística, como no excerto 3.42, a seguir.

Excerto 3.42

A21: *WHEN the: person says I live in São Paulo all my life + the PROBLEM here is that + the VERB is NOT used in the correct TENSE + here we have the present simple I live in São Paulo all my life and this is not correct because + because of the expression all my life because you have to: express to your listener that + there is an amount of time you have been living in São Paulo so you have to + use + present perfect + in this situation*

Teste oral do EPPLE – contexto 1 - novembro/2013

Ou a partir da relação entre forma e função, com no excerto 3.43.

Excerto 3.43

A28: *using this + tense + uh + you can explain better a thing that started in the past and still continues + and continues until today + like + you started to live eh in São Paulo many years ago and you still live there + and you want to show this + and you want to show this to your + to the people who you are talking to + so + you should use the present perfect + it's better than the + the present + the simple present + because this sentence can't explain + explain and express this relation in time + with (INCOMP) began at the past and continues + eh + until today*

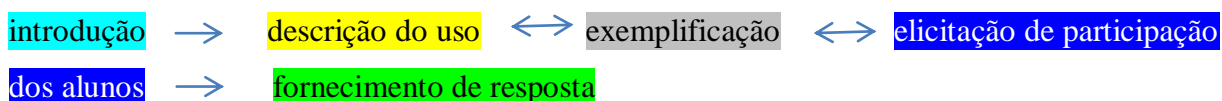
Teste oral do EPPLE – contexto 1 - novembro/2013

Considerações a respeito de aspectos discursivos e sintáticos do insumo e da resposta esperado do candidato são essenciais para o aperfeiçoamento dos critérios de avaliação do desempenho dos candidatos no teste oral do EPPLE. Questões como essas apontadas nesta seção do trabalho, além de outras que surgirão ao longo deste capítulo, poderão subsidiar o desenvolvimento de componentes fundamentais para um instrumento de avaliação, como matriz teórico-referencial, especificações para tarefas e rubricas de teste.

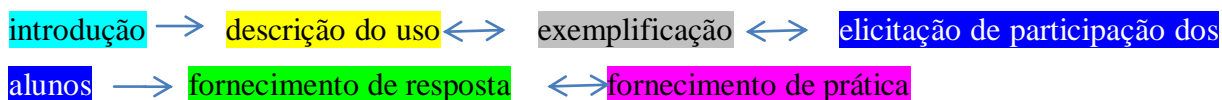
3.3.4 Resumo da análise da estrutura esquemática da explicação gramatical

Nesta seção, são retomadas as estruturas esquemáticas da explicação gramatical derivadas dos dados dos três eventos comunicativos desta pesquisa, de modo a elaborar uma estrutura esquemática geral da explicação gramatical, que embasará a discussão sobre as especificações de teste, apresentada no capítulo 4.

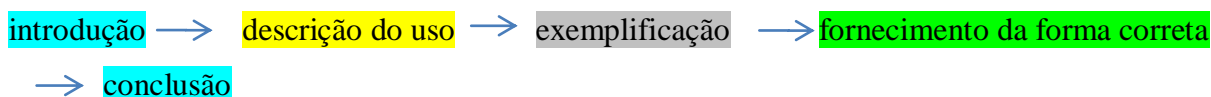
Estrutura esquemática da explicação gramatical nas aulas:



Estrutura esquemática da explicação nos seminários:

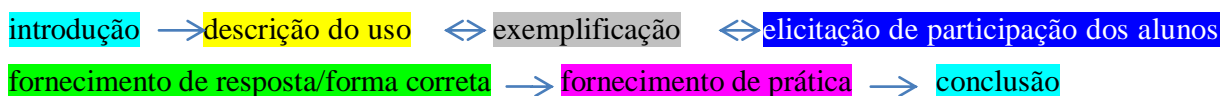


Estrutura esquemática da explicação no teste oral do EPPLE:



Estrutura esquemática geral da explicação gramatical:

Figura 12 – Estrutura esquemática geral da explicação gramatical



Fonte: elaborado pela autora.

A versão final da estrutura esquemática geral da explicação gramatical obtida neste estudo tem a descrição do uso e a exemplificação como elementos centrais devido a alta recorrência desses elementos nos dados. No entanto, observamos que os demais elementos contribuem para a contextualização da explicação gramatical no contexto mais amplo da aula de LE e para a participação dos alunos na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades sobre a estrutura da língua, realizada pela elicitación de participação pelo professor, no fornecimento de resposta pelos alunos e nas atividades e exercícios de prática linguística.

A introdução é vista como importante para a explicação gramatical em sala de aula, principalmente quando a explicação ocorre em função do objetivo pré-definido do professor em ensinar ou reforçar certas questões da estrutura linguística e não por uma necessidade manifestada na interação ou por dúvidas dos alunos.

Os dados indicam que a introdução, embora sua composição interna não seja claramente definida, é pertinente para a contextualização do ouvinte (seja ele o aluno, na aula real, ou o avaliador, no caso da situação de teste). O conteúdo da introdução pode ser motivado pelos objetivos do professor/candidato estabelecidos previamente ou no momento da fala, quando a necessidade de fornecimento da explicação gramatical surgir. A introdução pode ser uma simples e breve apresentação e/ou justificativa do assunto a ser tratado (como observado nos dados do EPPLE e nos seminários) ou a indicação de uma atividade envolvendo o assunto, o que requer turnos mais longos do professor/candidato, com instruções detalhadas sobre sua realização (como acontece nos dados de aula e também dos seminários). Nos três eventos comunicativos analisados neste estudo, a introdução é seguida da descrição de uso e da exemplificação.

A posição da elicitación de participação dos alunos é variável dentro da estrutura esquemática, o que é representado pelas setas duplas (\leftrightarrow). Esse elemento pode aparecer antes ou depois da descrição de uso e da exemplificação. Já o fornecimento de resposta dos alunos aparece sempre após a elicitación de participação dos alunos, pois respeita a ordem natural de pergunta e resposta. O fornecimento da forma correta também é visto como uma resposta à elicitación do professor, além de poder ser um elemento independente realizado pelo professor ou pelos alunos.

Vemos que o emprego de terminologia específica é comum na descrição do uso de itens gramaticais.

Na próxima seção, buscamos descrever quantitativa e qualitativamente o tipo de léxico produzido pelos participantes da pesquisa para fornecer explicação gramatical.

3.4 Panorama do léxico empregado pelos participantes para fornecer explicação gramatical

Nesta seção, é apresentado um panorama dos termos empregados pelos alunos e professores participantes da pesquisa nos momentos em que estão fornecendo explicação gramatical, conforme o recorte dos dados descrito ao longo deste capítulo e do capítulo de metodologia, a partir dos resultados quantitativos gerados pelo programa RANGE. Consideramos que esse levantamento possa ser útil para informar elaboradores de tarefas de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical no EPPLE e avaliadores

sobre o tipo de linguagem esperada do candidato e na delimitação de aspectos específicos da linguagem do professor a serem avaliadas em um exame de proficiência.

Para os dados de aulas do curso de Letras, foram obtidos os seguintes números:

Tabela 1– Quantitativo de palavras nas aulas

Lista de palavras	Tokens / %	Types / %	Famílias
Um	3001 / 86.29	401 / 65.95	300
Dois	104 / 2.99	47 / 7.73	43
Três	42 / 1.21	19 / 3.13	16
Não presentes nas listas	331 / 9.52	141 / 23.19	?????
TOTAL	3478	608	359

Fonte: RANGE (NATION e HEATLEY, 1996)

Do total de 3478 palavras e expressões encontradas nos trechos de aula transcritos e selecionados para análise da explicação gramatical, aproximadamente 86% estão na lista um, ou seja, são palavras de uso frequente na língua inglesa. Quase 3% das palavras estão na lista dois, apenas 1,2% estão na lista três e 9,5% das palavras produzidas nas aulas não foram encontradas nas listas dos corpora do RANGE. As 3001 palavras mais frequentes nos dados correspondem a 401 tipos de palavras (*types*) – palavras ou expressões contadas apenas uma vez, e a 300 famílias – quando apenas a base da palavra é contada, desconsiderando palavras flexionadas ou derivadas.

De acordo com as instruções que acompanham o programa RANGE, na categoria “não presentes nas listas”, estão palavras não localizadas nas listas de palavras que alimentam o software, denominadas um, dois e três. A primeira lista contém as 1000 palavras mais frequentes em inglês, a segunda lista contém o segundo grupo das 1000 palavras mais frequentes e a terceira lista inclui palavras que não estão entre as 2000 mais utilizadas no idioma, mas que são frequentes em textos universitários de uma gama variada de áreas acadêmicas.

Observamos que o grupo das palavras não presentes nas listas do programa é o mais significativo para os objetivos deste estudo, pois nele estão muitas palavras de caráter metalinguístico, fundamentais para o fornecimento de explicação gramatical. Essa categoria indica a especificidade do vocabulário utilizado na explicação gramatical, domínio linguístico necessário ao professor de LE. A tabela a seguir ilustra as palavras mais específicas do campo da metalinguagem encontradas nos dados de aulas, as quais foram retiradas dos resultados da categoria “não presentes nas listas”. Ao final desta seção, no quadro 21, fazemos um

levantamento geral do vocabulário específico para fornecimento de explicação gramatical, que congrega todos os resultados produzidos pelo software, com base nos dados desta investigação.

Tabela 2 – Palavras específicas encontradas nas aulas

Palavra	Número de ocorrências
VERB	43
MODAL	10
PRONOUN	10
PORTUGUESE	7
VERBS	6
PREPOSITION	5
ACADEMIC	4
AUXILIARY	4
INFINITIVE	4
PASSIVE	4
SPECIFY	4
AFFIRMATIVE	3
GERUND	3
TIMELINE	3
INFERENCE	2
MODALS	2
ABBREVIATIONS	1
CHRONOLOGICAL	1
COMPOUND	1

Fonte: RANGE (NATION e HEATLEY, 1996)

Entre os substantivos mais frequentes nas aulas (aqueles com, pelo menos, 10 ocorrências), a palavra *future* destaca-se porque a maior parte dos trechos de aula em que havia uso de metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical no contexto 1 era dedicada ao estudo do tempo verbal futuro em inglês. A palavra *example* também é bastante recorrente, o que demonstra o papel assumido pela exemplificação na explicação dos professores. Reconhecemos que a predominância do assunto do tempo verbal futuro nas aulas analisadas é uma limitação na obtenção de maior variedade lexical nessa situação de uso linguístico, no entanto essa é uma característica inevitável da pesquisa científica que envolve observação do contexto tal como ele ocorre naturalmente.

Tabela 3 – Substantivos mais frequentes nas aulas

Substantivo	Número de ocorrências
FUTURE	32
LANGUAGE	26
EXAMPLE	19
ONE	19
ENGLISH	14
PEOPLE	11
PRESENT	10
TIME	10

Fonte: RANGE (NATION e HEATLEY, 1996)

No levantamento dos verbos mais utilizados nas aulas, estão conjugações do verbo *to be* no presente (*is, are, am*), o verbo auxiliar *will*, além de outros verbos simples.

Tabela 4 – Verbos mais frequentes nas aulas

Verbo	Número de ocorrências
IS	115
WILL	103
HAVE	77
USE	68
ARE	38
DO	31
BE	30
CAN	24
GOING	18
TALK	16
SAY	15
AM	10

Fonte: RANGE (NATION e HEATLEY, 1996)

Verbos modais, por sua vez, tendem a ser usados em explicações gramaticais devido a sua natureza auxiliar no sentido do verbo principal e ao grau de possibilidades dos fatos que eles indicam. Embora verbos como *can* e *should* apareçam nas aulas observadas como foco do assunto gramatical da aula, elencados por professor e alunos para tratar de verbos modais, eles podem ser usados na exposição dos usos linguísticos, como no trecho *because some people can get cancer while some people smokes and don't get cancer, ok? When you use a not everyday language, all of this can be used as possibility*, retirado da aula 1 do contexto 1, onde *can* aparece no exemplo e na descrição do uso.

Para os dados dos seminários, o programa RANGE gerou as seguintes estatísticas:

Tabela 5 – Quantitativo de palavras nos seminários

Lista de palavras	Tokens / %	Types / %	Famílias
Um	15252 / 88.62	1051 / 64.01	639
Dois	756 / 4.39	278 / 16.93	225
Três	170 / 0.99	87 / 5.30	74
Não presentes nas listas	1032 / 6.00	226 / 13.76	?????
TOTAL	17210	1642	938

Fonte: RANGE (NATION e HEATLEY, 1996)

Entre os substantivos mais frequentes nos seminários⁴³, observamos semelhança com as palavras que mais recorreram também nas aulas, como *example, future, present, English*.

Tabela 6 – Substantivos mais frequentes nos seminários

Substantivo	Número de ocorrências
EXAMPLE	102
SUBJECT	61
TIME	54
PRESENT	53
FUTURE	35
CONDITIONAL	33
ENGLISH	33
FORM	30
WORDS	29
ACTION	26
EXAMPLES	26
MEANING	24
POINT	24
WORD	23
CASE	22
WRITING	19
NEED	18
FACT	17

Fonte: RANGE (NATION e HEATLEY, 1996)

Os verbos *have, can, use* e *are* são os mais utilizados nos seminários para indicar possibilidades de diferentes usos linguísticos ou para sinalizar o direcionamento da apresentação oral/explicação, como acontece em *we are going to study this point* ou em *now we have the will and going to*.

⁴³ Delimitamos a demonstração dos substantivos com pelo menos 17 ocorrências devido ao grande número de resultados obtidos.

Exemplos de usos desses verbos pelos alunos para expressar os usos linguísticos nos seminários podem ser vistos nos trechos a seguir.

1. *in a part of the sentence we have if plus present simple*
 2. *in the first conditional you have a real situation but in the second conditional we have a imaginary situation*
 3. *verbs without an object intransitive verb normally cannot form a personal passive sentence because they do not need an object as there is no object that can become the subject of the passive sentence*
 4. *so this is a structure you can see that in each case the focus is on a letter*
 5. *we can also use uh other present tenses*
 6. *it is important to remember that we use were if I were not I was in the second conditional because were is used for all persons in conditional two sentences*
 7. *relative pronouns introduce relative clauses which are a type of clause*
- Os verbos mais frequentes aparecem também em sentenças que funcionam como

exemplos para as descrições de uso de estruturas linguísticas:

8. *you are coming back from a party with your friend*
9. *I have already had a breakfast*

E para incluir a participação da audiência na explicação gramatical:

10. *can you identify the connectives words in this text?*
11. *how can I say that in Portuguese how can I call full stop in Portuguese?*
12. *can you read the examples?*
13. *so in pairs you have to discuss just a few minutes you are not going to correct this just have a little discussion*

A tabela a seguir mostra a frequência de ocorrência dos verbos mais utilizados nos seminários.

Tabela 7 – Verbos mais frequentes nos seminários

Verbos	Número de ocorrências
HAVE	240
CAN	161
USE	152

ARE	118
WILL	97
KNOW	92
BE	72
GOING	70
AM	67
WAS	65
SEE	62
HAS	60
LIKE	55
THINK	54
TALK	53
SAY	52
LET	46
BEEN	42
HAD	35
READ	34
GO	32
USED	31
WANT	30
MAKE	27
COULD	24
MEANING	24
POINT	24
REMEMBER	23
SAID	21
DID	20
EXPRESS	20
WRITING	19
NEED	18
LEARN	17

Fonte: RANGE (NATION e HEATLEY, 1996)

Para os dados do teste oral do EPPLE, o programa RANGE gerou as seguintes estatísticas:

Tabela 8 – Quantitativo de palavras no teste oral do EPPLE

Lista de palavras	Tokens / %	Types / %	Famílias
Um	3008 / 92.55	321 / 86.76	230
Dois	28 / 0.86	14 / 3.78	13
Três	18 / 0.55	10 / 2.70	9
Não presentes nas listas	196 / 6.03	25 / 6.76	?????
TOTAL	3250	370	252

Fonte: RANGE (NATION e HEATLEY, 1996)

De maneira semelhante aos dados dos seminários, 6% das palavras produzidas no teste oral estão na categoria “não presentes nas listas” e representam uso de linguagem mais especializada. Uma grande porcentagem das palavras produzida pelos alunos no teste está entre as mais comuns em língua inglesa (92,5%).

Os substantivos mais utilizados no teste oral são mostrados na tabela 9. Devido à natureza da tarefa de uso da metalinguagem no teste, identificamos o caráter metalinguístico na maioria das palavras levantadas, as quais incluem termos de referência a tempos e aspectos verbais, bem como palavras que funcionam para completar o sentido da explicação do uso linguístico, como *situation, time, moment, difference*.

Tabela 9 – Substantivos mais frequentes no teste oral do EPPLE

Substantivo	Número de ocorrências
LIFE	41
SITUATION	30
LIVE	26
PRESENT	25
FUTURE	22
PERFECT	17
TIME	17
EXAMPLE	16
LIVING	15
MOMENT	12
PROBLEM	12
PAST	11
DIFFERENCE	11

Fonte: RANGE (NATION e HEATLEY, 1996)

Há convergências também entre os verbos produzidos nas aulas, nos seminários e no teste oral. As formas verbais *to be* (conjugado ou não), *will, use, going* e *have* estão entre as mais utilizadas nas três situações pedagógicas.

Tabela 10 – Verbos mais frequentes no teste oral do EPPLE

Verbo	Número de ocorrências
IS	89
WILL	66
USE	62

GOING	61
HAVE	50
ARE	37
LIVE	26
LIVED	20
DO	19
LIVING	15
BEEN	11
BE	10
DECIDE	10
TALK	10
THINK	10

Fonte: RANGE (NATION e HEATLEY, 1996)

Por representar a maior quantidade de dados obtidos e possivelmente devido à antecedência na preparação pelos alunos, os seminários apresentaram maior variedade lexical entre as situações pedagógicas analisadas, pois o número de famílias encontrado foi de 938, em comparação com 359 famílias nas aulas e 252, no teste oral. As famílias referem-se a uma categoria na qual apenas a base da palavra é contada, desconsiderando flexões verbais e nominais. É a categoria que indica quantas palavras diferentes o aluno realmente utilizou (BAFFI-BONVINO, 2010).

Por fim, o quadro a seguir elenca as palavras consideradas específicas do domínio do professor de LE, especialmente no fornecimento da explicação gramatical, que aparecem na categoria “não presente nas listas”, do programa RANGE. Isso não quer dizer que as demais palavras produzidas nas três situações comunicativas analisadas, classificadas nas listas de um a três do software, não sejam características da explicação gramatical. No entanto, a especificidade desse domínio de linguagem é marcada pela comparação com palavras comuns da língua inglesa, presentes em corpora linguísticos conceituados. Dessa maneira, o RANGE funciona como um instrumento com critérios válidos capazes de subsidiar análises e contra os quais é possível testar hipóteses sobre os usos linguísticos mais típicos de um contexto de comunicação.

Quadro 21 – Palavras de caráter metalinguístico

AULAS	FREQ	PORTUGUESE	FREQ
TYPE		VERBS	6
VERB	43	PREPOSITION	5
MODAL	10	ACADEMIC	4
PRONOUN	10	AUXILIARY	4

INFINITIVE	4
PASSIVE	4
SPECIFY	4
AFFIRMATIVE	3
GERUND	3
TIMELINE	3
INFERENCE	2
MODALS	2
ABBREVIATIONS	1
PLURAL	1
CHRONOLOGICAL	1
COMPOUND	1
SEMINÁRIOS	
TYPE	FREQ
VERB	91
PASSIVE	48
VERBS	41
PREPOSITION	39
PREPOSITIONS	34
PARTICIPLE	25
COLLOCATIONS	17
ING	16
INFINITIVE	15
COMMA	14
NOUN	14
CLAUSE	13
COLLOCATION	13
PUNCTUATION	11
PORTUGUESE	10
ORALITY	9
NOUNS	8
CLAUSES	7
IMPERSONAL	6
MODIFY	6
PRONOUNS	6
GERUND	5
HYPOTHETICAL	5
PUNCTUATE	5
ADJECTIVE	4
ADJECTIVES	4
COMPLEMENT	4
CONDITIONALS	4
CONSTRUCTION	4
MODALS	4
PHRASE	4
PHRASES	4

PRONOUN	4
ACADEMIC	3
ADVERBS	3
ANTECEDENT	3
AUXILIARY	3
PUNCTUATES	3
SEQUENCE	3
ADVERB	2
COLLOCATE	2
COLLOCATION	2
COLON	2
CONJUNCTIONS	2
FORMULA	2
GRAMMATICAL	2
IDIOMATIC	2
INFER	2
INFORMAL	2
INTERROGATIVE	2
INTRANSITIVE	2
MODIFIES	2
PRONUNCIATE	2
SUMMARY	2
TRANSITIVE	2
USAGE	2
UTTERLY	2
AFFIRMATIVE	1
COHESION	1
COMPLEMENTATION	1
COMPLEMENTS	1
COMPOSITION	1
CONCESSION	1
CONCLUDE	1
CONJUGATED	1
CONSEQUENCE	1
ELABORATE	1
EXCLAMATION	1
FLUENT	1
IMPERATIVE	1
INDEFINE	1
LEXICON	1
MODAL	1
MODIFIED	1
MULTILINGUAL	1
OMISSION	1
OMIT	1
PLURAL	1

PREPOSITIONAL	1
PRESENTLY	1
SUMMARIZE	1
SUPERLATIVES	1
VOCABULARY	1
TESTE ORAL	
TYPE	FREQ

VERB	8
CONSEQUENCE	1
INFORMAL	1
ONGOING	1
PHRASE	1
PREPOSITION	1
USAGE	1

Fonte: RANGE (NATION e HEATLEY, 1996)

O levantamento do léxico produzido nas situações comunicativas deste estudo constitui-se como um subsídio significativo para a avaliação da proficiência oral para fornecimento de explicação gramatical, que pode ser útil nas especificações de teste e nos critérios de avaliação para as tarefas de teste envolvendo esse aspecto do domínio de linguagem do professor de LE. Utilizamos os resultados deste levantamento do léxico empregado para fornecimento de explicação gramatical nas orientações que produzimos para os elaboradores de tarefas, de modo a subsidiar o trabalho de criação de tarefas que envolvam aspectos gramaticais da língua inglesa, conforme apresentado no próximo capítulo.

Conclusão do capítulo

Neste capítulo, analisamos os dados desta investigação a fim de buscar respostas para as nossas duas primeiras perguntas de pesquisa, a saber:

1. Como o uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical é evidenciado nas aulas de língua inglesa observadas em contexto de formação de professores de LE?
2. Em termos de estruturação textual, como se caracteriza a explicação gramatical em língua inglesa nas amostras de fala provenientes de aulas, de seminários e do teste oral do EPPLE?

Para tanto, primeiramente, realizamos uma descrição das aulas de língua inglesa observadas em dois cursos de Letras e discutimos o papel das tarefas pedagógicas no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa e da competência metalinguística dos professores de línguas em formação. Em seguida, delimitamos a estrutura esquemática da explicação gramatical para detalhar e compreender melhor como os professores e futuros professores fornecem explicação gramatical em língua inglesa. Por fim, elencamos o tipo de

léxico que caracteriza o emprego de terminologia específica nas explicações gramaticais em língua inglesa.

Com base nesses resultados, no próximo capítulo, realizamos uma discussão a respeito de especificações de teste e apresentamos uma proposta de quadro de especificações de tarefas orais do EPPLE, com vistas à elaboração de tarefas de teste que contemplem o fornecimento de explicação gramatical em língua inglesa. Nesse capítulo, buscamos responder nossa terceira pergunta de pesquisa:

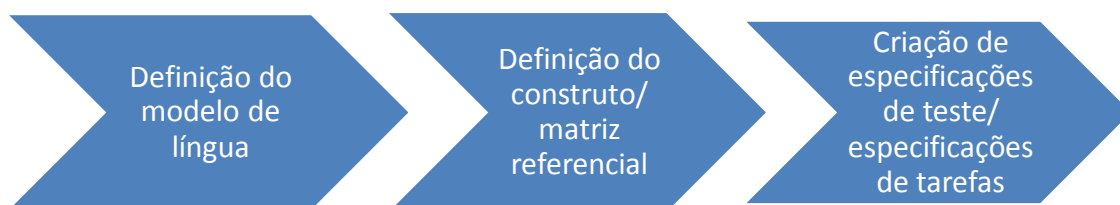
3. Que critérios de avaliação de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em língua inglesa podem embasar a elaboração de tarefas para o teste oral do EPPLE?

CAPÍTULO 4

ESPECIFICAÇÕES DE TESTE PARA O EPPLE

Este capítulo é dedicado à discussão de aspectos essenciais para a documentação e desenvolvimento de um instrumento de avaliação. Objetivamos gerar especificações de teste que guiem a elaboração de tarefas orais de uso da metalinguagem para explicação gramatical no EPPLE. Para tanto, será seguido o processo de elaboração de testes de língua consagrado na literatura internacional, o qual se apresenta na seguinte ordem:

Figura 13 – Processo de elaboração de testes de língua



Fonte: elaborado pela autora.

Esses passos refletem argumentos feitos por Bachman (1990), segundo os quais o desenvolvimento de testes de língua deve seguir uma sequência de passos que se inicia com a identificação e definição do construto teórico, percorre a operacionalização do construto e termina com a identificação de regras e procedimentos para quantificação das evidências observadas.

Estão inseridas nas especificações de teste definições sobre o formato das tarefas/itens e o conteúdo a ser avaliado, conforme os propósitos do teste. Faz também parte do processo a construção das escalas de proficiência, a qual não está no escopo deste estudo. O EPPLE já conta com uma escala de proficiência oral, apresentada em Consolo e Teixeira da Silva (2014)⁴⁴ e uma escala de proficiência em leitura e escrita, em fase de desenvolvimento pela equipe de especialistas do exame. O aprimoramento da escala de proficiência pode tornar-se necessário a partir da validação das especificações de teste que serão propostas neste estudo e a aplicação futura de novas versões do exame, o que embasará a indicação de investigações futuras.

⁴⁴ As faixas de proficiência oral proposta por Consolo e Teixeira da Silva (2014) são reproduzidas no anexo B.

As discussões aventadas nesta seção contribuem para a melhor definição do construto do EPPLE. Segundo Messick (1989, p. 132), o construto deve demonstrar “o grau em que evidências empíricas e princípios teóricos sustentam as inferências e as ações adequadas e apropriadas baseadas nas notas de um teste ou outros métodos de avaliação”.

Ademais, o EPPLE é um tipo de exame de proficiência para fins específicos, seus conteúdos e métodos devem resultar da análise da situação de uso da língua-alvo no mundo real. As tarefas e os conteúdos avaliados permitem a interação entre proficiência linguística e conhecimento de conteúdos específicos da atuação do público-alvo, neste caso professores de LE (DOUGLAS, 2000). Esses preceitos fundamentam a metodologia adotada nesta pesquisa de doutorado, baseada na análise de dados dos contextos reais de uso da língua inglesa por professores em formação para subsidiar o aprimoramento de um instrumento de avaliação que pretende fornecer resultados válidos e confiáveis sobre os níveis de proficiência linguística de professores de LE.

Como será discutido a seguir, a respeito do construto do EPPLE e das habilidades por ele avaliadas, atualmente o exame contém tarefas típicas da atuação profissional do professor, marcadas pela discussão escrita e oral de textos teóricos, vídeos e imagens com conteúdos representativos da área de ensino e aprendizagem de LE, pela identificação e correção de desvios linguísticos típicos de aprendizes de LE e pela elaboração de instruções e explicações gramaticais.

Para o desenvolvimento do EPPLE, e de novas versões do instrumento, cabe à equipe de pesquisadores do exame estudar diferentes formatos de tarefas representativas do contexto de atuação do professor de LE e expandir os conteúdos tipicamente presentes nas aulas de LE, com base em observação empírica de situações reais de uso da língua, aspecto para o qual este estudo pretende contribuir.

O desempenho do candidato no exame deve representar o construto do exame e ser capaz de prever traços da competência linguístico-comunicativo do candidato para sua futura atuação linguística no contexto específico avaliado.

Prosseguimos, na próxima seção, à discussão do referencial teórico que embasa a definição do construto do EPPLE.

4.1 O modelo de língua e o construto do EPPL

Nesta seção, buscamos organizar material proveniente de discussões sobre diferentes aspectos do construto do EPPL em trabalhos realizados no escopo do exame, a fim de caminhar em direção à constituição de documento orientador para os usuários do exame, especialmente elaboradores de tarefas do teste oral. Embora vários estudos sobre o EPPL tenham sido conduzidos, não contamos ainda com material que traga informações fundamentais para candidatos, elaboradores de tarefas, avaliadores, entre outros. Ressaltamos que esboçamos aspectos fundamentais a serem aprimorados pelo grupo de pesquisadores do EPPL, contando com o quadro de especificações para elaboração de tarefas orais de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical que apresentamos mais adiante, a fim de chegar a uma versão de documento do construto para ser tornado público. As considerações que fazemos nesta seção são fundamentais para nosso objetivo final, uma vez que especificações de teste (documentos mais operacionais) constituem um nível de detalhamento de modelos e matrizes teóricas (documentos mais abstratos) que embasam o teste.

Como já afirmado anteriormente neste trabalho, o EPPL é um exame de avaliação de proficiência linguístico-comunicativo-pedagógica para professores de língua estrangeira (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014), portanto está embasado em concepções de língua que refletem o uso da língua-alvo para ensino. É um exame que tem o propósito de ser um mecanismo válido e confiável para certificação profissional do professor de LE no Brasil.

Todo e qualquer uso linguístico para comunicação é complexo e amplo, por isso domínios de uso devem ser delimitados para que um instrumento de avaliação de proficiência linguística possa ser operacionalizado, evidências possam ser coletadas e decisões possam ser tomadas a partir dos resultados obtidos. Os diversos formatos de comunicação, tais como discussões, relatórios, entrevistas e conversações, são todos diferentes, por consequência, um teste em particular poderá capturar apenas amostras das características da habilidade de comunicação.

Subsídios ao aprimoramento do EPPL, a delimitação de seu construto e dos tipos de tarefas pertinentes e demais parâmetros de avaliação são obtidos a partir de documentos e pesquisas relacionadas a exames de língua estrangeira consagrados internacionalmente, bem como das pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado realizadas no escopo desse exame específico para professores (por exemplo, Martins, 2005; Borges-Almeida, 2009;

Baffi-Bonvino, 2010; Ducatti, 2010; Fernandes, 2011; Busnardi, 2012; Andreilino, 2014; Anchieta, 2010, 2015).

Uma descrição dos objetivos do EPPLÉ que contribui para a definição do seu construto é fornecida por Consolo e Teixeira da Silva (2014, p. 74), conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro 22 – Descrição geral do construto do EPPLÉ

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

Fonte: Consolo e Teixeira da Silva (2014)

O critério de avaliação de língua estrangeira mais holístico adotado no EPPLÉ, a partir de uma visão integrada dos componentes da linguagem, alinha-se ao conceito de competência de uso de Hymes (1972), segundo o qual

há regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis. Da mesma maneira que regras de sintaxe podem controlar aspectos fonológicos, e regras de semântica talvez controlem aspectos de sintaxe, assim regras de atos de fala controlam a totalidade das formas linguísticas (HYMES, 1972, p. 278)

Nessa visão de competência de uso da língua, estrutura linguística e regras de uso são interdependentes e a comunicação é o propósito primeiro a ser atingido. No entanto, cabe destacar a especificidade da comunicação no contexto da aula de LE.

Anchieta (2015), que pesquisou especialmente a validade de construto e de conteúdo do teste escrito do EPPLÉ, define a base comunicativa do exame a partir da retomada das ideias de Scaramucci (1999) sobre esse aspecto. Scaramucci elenca as seguintes características de um exame comunicativo:

- (a) ênfase na comunicação, a partir de situações reais de interação traduzidas em instrumentos de avaliação que buscam coletar amostras do uso real da língua;
- (b) conteúdos autênticos e contextualizados, em detrimento de linguagem artificial utilizada em muitos livros didáticos e exames;

- (c) critérios holísticos de avaliação, com base no desempenho global do candidato;
- (d) resultado expresso em faixas de proficiência.

A discussão sobre competência linguístico-comunicativa, habilidades e proficiência linguística, domínio de linguagem do professor e competência metalinguística empreendida no capítulo de fundamentação teórica embasa a definição do modelo de língua adotado no EPPLE, que pode ser resumido de acordo com os elementos definidos a seguir:

Quadro 23 – Elementos do modelo de língua adotado no EPPLE

Competência linguístico-comunicativa	Competência (capacidade de uso da língua) que engloba aspectos gramaticais, textuais, discursivos, pragmáticos, estratégicos e sociolinguísticos, conforme modelos de Canale (1983) e Bachman (1990). Relação entre conhecimento da língua e desempenho em tarefas compostas por materiais autênticos e contextualizados.
Habilidades linguísticas	São amostras concretas da competência linguístico-comunicativa. Habilidades linguísticas específicas do professor incluem o domínio da terminologia e da metalinguagem dos conteúdos específicos a serem ensinados, além da competência discursiva para o tratamento desses conteúdos em sala de aula.
Proficiência linguística	O desempenho efetivo de um usuário da língua, conforme mencionado por Anchieta (2015), baseada em Stern (1983). “O resultado de um processo de aprendizagem, uma meta” (SCARAMUCCI, 2000, p. 12). Representação em níveis gradativos de proficiência para situações diferentes de uso da língua. No EPPLE, o candidato pode ser mais ou menos (em cinco diferentes níveis) proficiente para desempenhar a função de ensinar a LE.
Domínio de linguagem do professor de LE	Envolve habilidades linguísticas de um usuário “normal” mais habilidades específicas, tais como repetição, substituição, explicação, exemplificação e checagem de compreensão.
Competência metalinguística	Um subcomponente da competência gramatical (ALMEIDA FILHO, 2006). Consciência do sistema linguístico, acrescida da capacidade de articular conhecimento sobre a língua, com uso de taxonomia específica (ZOCARATTO et al, 2009).

Competência linguístico-comunicativa-pedagógica	Conceito aplicado ao tipo de conhecimento avaliado no EPPLÉ, dada sua especificidade, introduzido por Consolo e Teixeira da Silva (2014). Congrega a noção de competência linguístico-comunicativa, mais amplamente discutida, acrescida do elemento pedagógico, ou seja, ter conhecimento da língua-alvo e ser capaz de ensinar a LE.
---	--

Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, para o EPPLÉ, ser um usuário linguística, comunicativa e pedagogicamente competente significa ser capaz de se comunicar na língua-alvo, utilizando pronúncia, vocabulário, sintaxe e estruturas discursivas adequadas aos diferentes contextos de comunicação, além de demonstrar conhecimento sobre o funcionamento da língua, por meio do uso de terminologia específica. As habilidades linguísticas e metalinguísticas estão no cerne do elemento pedagógico que constitui a competência linguístico-comunicativa-pedagógica, ou seja, o aspecto pedagógico do EPPLÉ é verificável pela capacidade do candidato (futuro professor de LE) em utilizar a LE para ensinar a própria LE, o que configura a metalinguagem. Como discutimos na fundamentação teórica – capítulo I, a metalinguagem é ampla, portanto, este estudo é dedicado a um uso metalinguístico específico que envolve o conhecimento da gramática da língua inglesa e o domínio de terminologia em língua inglesa para explicar o funcionamento gramatical.

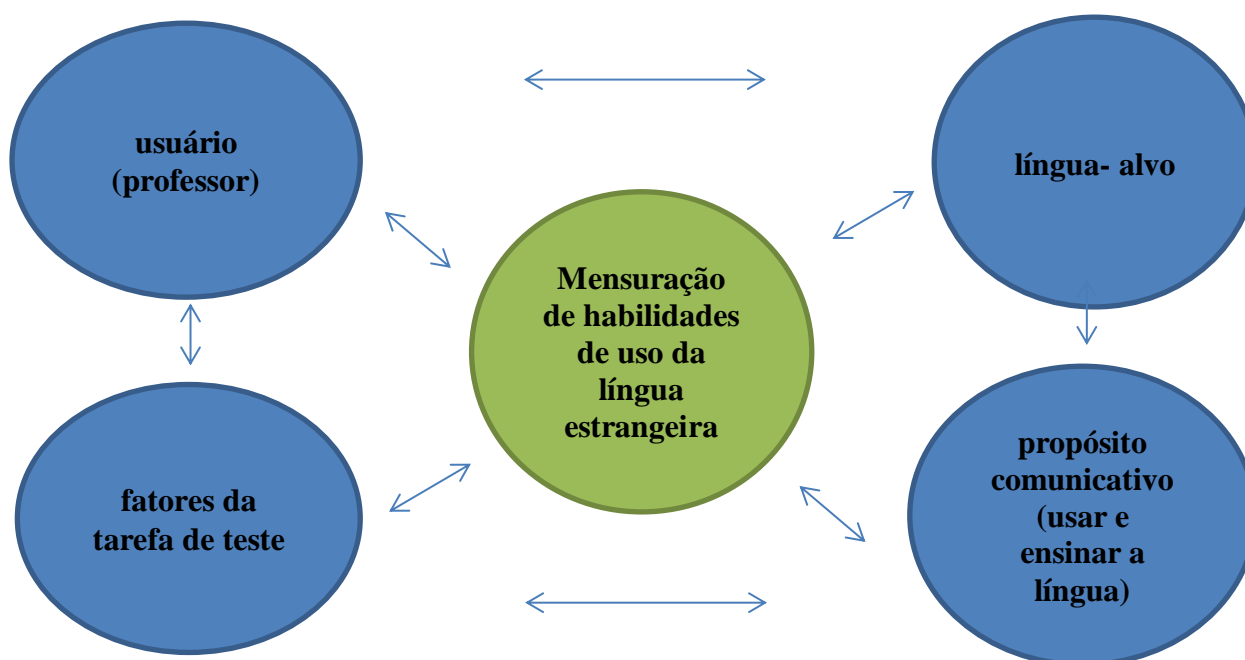
As quatro habilidades linguísticas específicas do professor de línguas apresentados por Elder (1994) resumem os usos abordados no EPPLÉ e as competências avaliadas, as quais são:

- a) a habilidade de usar a língua-alvo tanto como meio quanto como objeto da instrução;
- b) a habilidade de modificar o insumo da língua-alvo de forma a torná-lo compreensível para os alunos;
- c) a habilidade de produzir um discurso bem estruturado (e.g. precisão gramatical, juntamente com uma boa pronúncia) para os alunos;
- d) a habilidade de atrair a atenção dos alunos para as características formais da língua-alvo (e.g. falar sobre a língua na própria língua-alvo).

Dada a multidimensionalidade do domínio linguístico do professor de LE, de modo a tornar o construto manipulável na construção do instrumento e de cadernos de teste que tornem possível a representação e mensuração do conhecimento, que tem caráter abstrato, é necessário a delimitação de elementos.

No caso da avaliação de proficiência em LE, os principais fatores interdependentes no desempenho do examinando no teste podem estar relacionados ao usuário, à língua-alvo e ao propósito comunicativo. A equação entre esses elementos traduz-se na seguinte afirmação: o EPPLÉ objetiva mensurar habilidades de uso da LE pelo professor para fins de ensino da LE. Adicionados a esses elementos estão fatores de manipulação da tarefa de teste, que envolvem questões como tempo, objetivos da tarefa e demanda cognitiva.

Figura 14 – Elementos para avaliação do domínio de linguagem objeto do EPPLÉ



Fonte: elaborado pela autora.

A definição de habilidades de uso da língua pelo professor de LE é essencial para a mensuração da competência linguístico-comunicativo-pedagógica. Geralmente, assume-se que há graus de capacidade nas diferentes habilidades associados a tarefas ou desempenhos de dificuldade e complexidade crescente (BACHMAN, 1990). De acordo com Bachman, “estamos longe de afirmar que uma única medida ou uma bateria de medidas pode caracterizar adequadamente seres humanos em toda sua complexidade” (p. 20).

A partir da observação dos objetivos das tarefas do teste oral do EPPLÉ – versão 3⁴⁵, delimitamos as seguintes habilidades linguísticas avaliadas:

⁴⁵ A descrição das versões do EPPLÉ é apresentada no capítulo 1, seção 1.3.

Quadro 24 –Habilidades linguísticas e metalinguísticas avaliadas no teste oral do EPPLE

Habilidades linguísticas e metalinguísticas
Falar sobre si mesmo
Falar sobre experiências profissionais
Descrever situações relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira
Dar opinião sobre assuntos relacionados à língua estrangeira
Dar instruções para gerenciamento da sala de aula ou para introdução de atividades
Identificar e apontar inadequações linguísticas
Comentar sobre o desempenho linguístico do aluno
Fornecer explicação sobre gramática ou sobre léxico
Descrever conceitos linguísticos

Fonte: elaborado pela autora.

Vejamos como cada uma das habilidades linguísticas do quadro acima é avaliada nas tarefas da versão 3 do teste oral do EPPLE⁴⁶.

As habilidades “falar sobre si mesmo” e “falar sobre experiências profissionais” são avaliadas na tarefa 1 do teste oral do EPPLE. Essa é a parte de aquecimento, na qual o candidato deve fornecer informações pessoais (tais como nome e origem) e informações profissionais (por exemplo, experiências de aprendizagem e de ensino da LE).

Nas tarefas 2 e 3, o candidato deve falar sobre o assunto e o conteúdo de insumos visuais e orais (figuras e vídeos curtos) sobre aspectos da LE e seu ensino, a qual ativa três das habilidades apresentadas no quadro acima: (1) descrever situações relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, (2) dar opinião sobre assuntos relacionados à língua estrangeira e (3) descrever conceitos linguísticos.

Na tarefa 4, o candidato deve simular o fornecimento de instruções sobre a realização de uma atividade em sala de aula, a qual envolve a habilidade de dar instruções para gerenciamento da sala de aula ou para introdução de atividades.

Por fim, na tarefa 5, o candidato deve simular o fornecimento de explicação, utilizando-se de metalinguagem, para a solução de um problema linguístico apresentado por um aluno. Essa tarefa ativa as seguintes habilidades: (1) identificar e apontar inadequações

⁴⁶ A descrição detalhada das tarefas da versão 3 do EPPLE é apresentada nas páginas 39 e 40, do capítulo de fundamentação teórica.

linguísticas, (2) comentar sobre o desempenho linguístico do aluno, (3) fornecer explicação sobre gramática ou sobre léxico e (4) descrever conceitos linguísticos.

As habilidades listadas no quadro acima constituem um caminho inicial para a construção de uma matriz referencial para a elaboração de tarefas de teste e direcionam o propósito do EPPLÉ de avaliar a competência linguístico-comunicativa-pedagógica de professores de LE. Ressaltamos que as proposições feitas neste estudo, de maneira alguma, cobrem todas as habilidades de uso da língua estrangeira pelo professor, uma vez que isso depende de estudos extensivos dos variados usos linguísticos feitos por esse profissional. Ainda assim, há de se considerar que qualquer instrumento de avaliação contempla apenas amostras de um domínio amplo e praticamente impossível de ser esgotado.

As habilidades de uso da metalinguagem revelam a complexidade do conhecimento metalinguístico em LE pelo professor, a qual envolve categorização das formas linguísticas e descrição e exemplificação de seus usos, os quais representam aspectos de uma habilidade linguística analítica mais geral.

Como será visto nas especificações de tarefas de teste do EPPLÉ, na próxima seção, esperamos que as tarefas que envolvam fornecimento de explicação gramatical contemplem os elementos que constituem a explicação gramatical, marcada pela descrição de categorias linguísticas por meio de terminologia específica – e explicação de relações entre as categorias – além da exemplificação.

No EPPLÉ, o aspecto pedagógico da competência linguístico-comunicativo-pedagógica do professor de LE aparece no contexto de atuação do público-alvo e é refletido especialmente nas habilidades que envolvem tratamento de questões metalinguísticas e na discussão de temas relacionados à área de ensino e aprendizagem de LE.

Voltando à questão da avaliação de aspectos pedagógicos no EPPLÉ, Anchieta (2015) aponta que o construto do EPPLÉ não explicita em seus propósitos a avaliação de aspectos pedagógicos e metodológicos, o que frustra a presença desses aspectos nos critérios da grade de avaliação das tarefas. Diante desta constatação, julgamos necessário maior discussão no grupo de pesquisa do EPPLÉ sobre a definição de aspectos pedagógicos no exame, para a adequação ao construto. A nosso ver, o propósito do exame de avaliar o domínio específico de linguagem do professor e o termo cunhado por Consolo e Teixeira da Silva (2014) – competência linguístico-comunicativo-pedagógica – são dois argumentos favoráveis à presença do elemento pedagógico no EPPLÉ. A proposta de documento de matriz de habilidades orais para uso da metalinguagem para a qual esta pesquisa caminha contempla o aspecto pedagógico (domínio do conteúdo e adequação discursiva à situação de sala de aula),

pois esse uso caracteriza-se como específico da proficiência linguística necessária ao professor de LE.

Concordamos que o aspecto metodológico não é contemplado de maneira suficiente para a avaliação desse componente da atuação profissional do professor por faltar ao EPPL, e aos instrumentos de avaliação de língua consagrados no geral, elementos e procedimentos de avaliação de desempenho em situações específicas e autênticas de uso linguístico. A avaliação de desempenho deve envolver observação do candidato em atuação, de modo a ser válida. Darling-Hammond e Snyder (2000 apud ANDRELINO, 2014, p.52) definem a autenticidade da avaliação de desempenho com base em quatro critérios: 1) as avaliações selecionam conhecimentos e habilidades reais e características desejáveis dos professores que são utilizadas em contextos de ensino e aprendizagem, ao invés de basear-se em representações mais remotas; 2) as avaliações requerem a integração de múltiplos tipos de conhecimentos e habilidades na forma como eles são utilizados na prática; 3) várias fontes de evidência são coletadas através do tempo e em contextos diversos; 4) a avaliação é realizada por indivíduos com relevante experiência e com critérios que importam para o desempenho na área. Especialmente o terceiro critério apresenta-se mais desafiador para a avaliação em larga escala. Exemplos de exame de desempenho são o *Certificate in English Language Teaching to Adults* (CELTA)⁴⁷ e o *The Access Certificate in English Language Teaching* (ACE)⁴⁸, que envolvem a avaliação da prática do professor em aula.

Como apoio à reflexão sobre a questão pedagógica e metodológica no EPPL, que envolve a relação entre domínio de linguagem e domínio de conteúdo, o conceito de conhecimento de conteúdo pedagógico (*pedagogical content knowledge*) é útil no sentido de lidar com a dinâmica que integra conhecimento do conteúdo pelo professor, alunos, pedagogia e contexto educacional (WARDEN, 2015). Warden (op. cit.) esclarece que o professor possui conhecimento especializado de conteúdo dos principais fatos, teorias e métodos de uma área particular, além de possuir o conhecimento de como representar esse conteúdo de maneira pedagogicamente apropriada para os aprendizes. Para a autora, o conhecimento de conteúdo pedagógico é desenvolvido inicialmente nos cursos de formação docente e continua a ser desenvolvido ao longo da atuação no processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento do conteúdo torna-se pedagógico apenas quando é transformado em formas pedagogicamente apropriadas para os alunos. Ou seja, o professor

⁴⁷ <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/celta/>

⁴⁸ <http://www.cityandguilds.com/qualifications-and-apprenticeships/international-english/general-english/8575-access-certificate-in-english-language-teaching#tab=information>

pode ter conhecimento do funcionamento das estruturas da língua, no entanto, para que esse conhecimento seja pedagógico, o professor precisa desenvolver maneiras de apresentar o conteúdo de modo que faça sentido para os alunos e possa ser aprendido por eles.

Mesmo diante dessas considerações, é complexa a distinção entre avaliação de conhecimento pedagógico e de conhecimento metodológico ao se avaliar competências do professor. No caso do uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical no EPPL, há uma clara relação entre proficiência linguística (desempenho do professor na LE) e conhecimento de conteúdo (saber o funcionamento de estruturas gramaticais da LE). Para que um conteúdo linguístico seja pedagógico, na perspectiva de Warden (2015), o professor precisa ser capaz de explicar conceitos substancialmente teóricos em conceitos aplicáveis à realidade do aprendiz por meio de fala adequada ao nível de proficiência dos alunos. Os excertos de 3.39 a 3.43, apresentados na seção 3.3.3 do capítulo 3, mostram que, em alguns casos, a explicação gramatical fornecida pelo aluno candidato do EPPL carece de conhecimento mais aprofundado de conceitos gramaticais ou, por outro lado, o candidato restringe sua explicação a um tipo de uso dos itens linguísticos em questão na tarefa do teste. A falta de conhecimento e a restrição podem trazer prejuízos para a qualidade da explicação e, conseqüentemente, para o entendimento do aprendiz que recebe a explicação.

Após a discussão dos aspectos envolvidos no construto do EPPL (alguns bem definidos e outros ainda a serem mais discutidos) e a definição de habilidades para avaliação da proficiência linguística do professor de LE, a próxima seção é dedicada às especificações referentes às tarefas do exame.

4.2 Especificações de tarefa do teste oral do EPPL

Definido o domínio de linguagem que o instrumento de avaliação pretende medir (conteúdos e habilidades), o passo seguinte é a elaboração das especificações de teste. As especificações permitem a criação de itens de teste que representem as tarefas típicas da sala de aula e colem evidências sobre o domínio avaliado, além de definirem diferentes características de cada tipo de item, seus elementos fixos e elementos variáveis. Os principais elementos variáveis em um teste oral são os tópicos abordados e os tipos de questões.

As especificações de teste servem ainda para fornecer informações para os candidatos que expliquem porque a avaliação foi criada, como ela é constituída e que aspectos das respostas serão considerados na sua pontuação final. É importante que os candidatos tenham

acesso a tarefas representativas do teste, critérios de avaliação e exemplos de respostas ou, pelo menos, descrições claras do tipo de tarefas que eles deverão desempenhar. A existência de um quadro de especificações das tarefas de teste contribui para a confiabilidade do instrumento ao reforçar a consistência no conteúdo das questões, no formato e na duração do teste, como apontado por Weir (2004).

Para qualquer instrumento de avaliação, é fundamental considerar que seu processo de criação é constante e iterativo, com sucessivos refinamentos a cada versão criada e aplicada. Portanto, lançamos nesta tese propostas que deverão ser validadas por especialistas em avaliação e pelos especialistas envolvidos no projeto do EPPLÉ.

A partir da análise de situações reais de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical que realizamos nesta investigação, objetivamos melhor relacionar tarefas de uso e tarefas de teste, de modo a contribuir para a autenticidade e a validade do EPPLÉ. Nesse ponto, consideramos que o formato da tarefa de teste não pode ser um fator que dificulte o desempenho do candidato. Esperamos avaliar tanto o conhecimento de conteúdo quanto a capacidade de desempenhar ações em contextos específicos.

Julgamos importante ressaltar que nem sempre é possível recriar a situação real de uso em um teste, uma vez que o teste é uma simulação da realidade. Ainda não se criou, por exemplo, tarefas interativas que simulem a conversação entre professor e alunos, tal como ocorre em sala de aula. Os dados desta pesquisa mostram a constante recorrência do professor à participação dos alunos na construção da explicação gramatical.

Cada tarefa do teste deve ser desenvolvida para permitir obter inferências sobre um número determinado de habilidades linguísticas do candidato, por isso a necessidade de definir muito bem as habilidades avaliadas no momento da elaboração da tarefa. (aspecto destacado no quadro de especificações de tarefa).

Como vimos, os formatos das respostas às tarefas do teste oral do EPPLÉ são do tipo abertas (*open-ended*) ou fechadas (múltipla escolha). Ao fornecer uma resposta aberta em formato oral a uma tarefa que envolve assistir e compreender conteúdos de vídeos, o candidato está sendo avaliado por critérios específicos da compreensão oral e por critérios específicos da produção oral. Decisões sobre os tipos de tarefas devem considerar os objetivos da tarefa e a duração do teste. A nosso ver, tarefas abertas para avaliação de uso oral da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical são capazes de fornecer melhores informações sobre o desempenho linguístico do candidato. Os insumos podem ser escritos ou orais por meio de vídeos ou áudios. O uso de material de vídeo ou áudio permite integrar a avaliação de habilidades de produção e compreensão oral.

Depois de feitas considerações gerais sobre as tarefas de teste, apresentamos, a seguir, nossa proposta de quadro de especificação para as tarefas orais do EPPLE, baseada nas especificações do Aptis⁴⁹ (exame do British Council) e nos resultados da primeira parte de análise dos dados desta investigação sobre a organização textual da explicação gramatical. As especificações do Aptis foram apresentadas pelo professor Barry O’Sullivan, em oficina ministrada na ocasião do III SEMAPLE (Seminário de Avaliação de Proficiência em Língua Estrangeira), realizado em maio de 2015, na Universidade de Brasília. Adaptações foram feitas conforme os objetivos do EPPLE e os dados deste estudo⁵⁰. Destacamos que nosso principal objetivo é subsidiar a elaboração de tarefas orais que envolvam fornecimento de explicação gramatical, no entanto o quadro pode adequar-se a elaboração de outros tipos de tarefas orais do EPPLE.

Quadro 25 – Quadro de especificações de tarefas do teste oral do EPPLE

Quadro de especificações de tarefas do teste oral do EPPLE		
1	habilidade(s)	
2	tópico	
3	nível de dificuldade	
4	descrição da tarefa	
5	descrição da tarefa (informação extra)	
6	apresentação da rubrica (instruções para candidatos)	
7	apresentação do insumo	texto escrito () vídeo () áudio ()
8	descrição detalhada do insumo	
9	informações extras sobre o insumo	
10	tempo de leitura/audição do insumo	

⁴⁹ <https://www.britishcouncil.org/exam/aptis>

⁵⁰ Embora o Aptis e o EPPLE sejam direcionados a público-alvo diferentes, grande parte dos elementos presentes no quadro de especificações do Aptis é aplicável a outros instrumentos de avaliação de proficiência linguística, por representarem a natureza desse tipo de avaliação.

11	formato da resposta	
12	informações extras sobre a resposta esperada	
13	tempo de planejamento da resposta	
14	tempo para produção da resposta	
15	funções comunicativas objetivadas	detalhes extras da função
		<input type="checkbox"/> informar
		<input type="checkbox"/> expressar preferências
		<input type="checkbox"/> justificar
		<input type="checkbox"/> descrever
		<input type="checkbox"/> comparar
		<input type="checkbox"/> especular
		<input type="checkbox"/> resumir
		<input type="checkbox"/> sugerir
		<input type="checkbox"/> identificar
		<input type="checkbox"/> corrigir
		<input type="checkbox"/> exemplificar
		<input type="checkbox"/> instruir
		<input type="checkbox"/> gerenciar
16	tópico(s) gramatical(is) abordados	
17	terminologia específica esperada	

Fonte: baseado em O'Sullivan (2015)

Discutimos, então, os elementos do quadro.

A primeira informação a ser fornecida pelo elaborador é a habilidade ou as habilidades que se pretende avaliar com a tarefa. Para tanto, o elaborador da tarefa deve retomar as habilidades que apresentamos na seção anterior, no quadro 24.

É importante ressaltar que, neste trabalho, entendemos habilidade como o uso prático – a execução, da competência linguístico-comunicativa, ou seja, o uso comunicativo da língua de modo apropriado e contextualizado (BACHMAN, 2003). No caso do professor, a habilidade linguística envolve domínio de terminologia específica dos conteúdos a serem ensinados e competência discursiva para tratamento dos conteúdos em sala de aula.

O tópico da tarefa, o nível de dificuldade e os aspectos do insumo (itens de 7 a 10 no quadro de especificações) estão relacionados, na medida em que envolvem o grau de familiaridade do candidato com o assunto e a natureza do insumo (mais ou menos abstrato).

Ao indicar as informações para esses itens do quadro, o elaborador da tarefa precisa considerar a familiaridade do candidato com a informação presente no insumo e a complexidade do resultado requerido.

A familiaridade do candidato com a informação deve ser considerada na escolha do tema da tarefa e do material de insumo. O elaborador precisa ter conhecimento dos possíveis temas e tipos de texto, sejam escritos ou orais, comuns ao público-alvo do exame, especialmente aqueles relacionados à atuação profissional do professor de LE, no caso do EPPL. O nível de dificuldade da tarefa é influenciado diretamente pelo insumo e pela estruturação da tarefa como um todo. Insumos com estruturas gramaticais mais complexas e vocabulário mais específico tendem a ser mais difíceis, além daqueles com temas menos familiares aos candidatos.

O grau de estruturação da tarefa é definido pelo detalhamento das instruções para os candidatos (item 6 do quadro de especificações), na maneira como o insumo é apresentado (item 7 do quadro) e pelo formato da resposta esperada (item 11 do quadro de especificações). As tarefas do teste oral do EPPL requerem uma resposta de enquadramento discursivo monológico, sem presença de interlocutor, uma vez que não foram ainda desenvolvidas maneiras de simular a interação oral em testes aplicados em computador, mas as respostas permitem textos de diferentes tipos (descritivo, argumentativo, instrucional), na modalidade oral, gravada em áudio no sistema digital da prova. Tarefas aplicadas em computador permitem inovação na apresentação do insumo, na abordagem do assunto e na maneira como a resposta será apresentada.

A complexidade do resultado requerido também está atrelada a aspectos da estruturação da tarefa. O elaborador pode especificar características da resposta esperada no item 12 do quadro de especificações⁵¹. Questões de tempo deverão ser consideradas na dificuldade da tarefa e na complexidade do resultado esperado. Na concepção da tarefa, deve-se estimar o tempo gasto pelo candidato em ler a situação, planejar e executar a tarefa. O tempo disponível para cada tarefa deve ser rigidamente definido conforme a distribuição das tarefas no EPPL como um todo, uma vez que o exame tem duração de 120 minutos.

⁵¹ Cabe destacar que a literatura sobre dificuldade de tarefas de testes de línguas é vasta e aponta diferentes aspectos e arcações para a definição de níveis de dificuldade. Skehan (1998), por exemplo, propõe que algumas das dimensões que afetam a dificuldade da tarefa de teste podem ser: número de participantes ou elementos (na interação e no insumo), grau de abstração da informação, natureza da operação requerida, familiaridade com a informação. Esses são aspectos que podem ser definidos *a priori* pelo elaborador da tarefa, os quais podem ser combinados a aspectos observáveis *a posteriori*, por análises estatísticas. Neste estudo, exploramos alguns dos aspectos definidos *a priori* pelo elaborador da tarefa, no entanto eles ainda necessitam de mais investigações para melhor definição.

A noção de função comunicativa adotada (item 15 do quadro de especificações) alinha-se às definições da linha funcionalista de estudos da linguagem. Portanto, entendemos que a função comunicativa refere-se ao uso da língua conforme determinadas finalidades e as intenções do locutor. A ênfase está na relação entre forma e função, considerando que a língua é explicada por conta da comunicação. Nessa perspectiva, as estruturas linguísticas são vistas como materialização de funções, verificáveis em seus usos (MARTINS, 2009). Nessa perspectiva, a seguir, definimos as funções comunicativas apresentadas no quadro de especificações. Com essas funções, buscamos contemplar ações comunicativas mais prováveis de serem realizadas nas tarefas do teste oral do EPPL. Ressaltamos que a descrição das funções comunicativas que apresentamos é apenas uma primeira tentativa de orientar o usuário do quadro de especificações proposto e não está fundamentada em estudos sobre o assunto. Certamente, análises posteriores e mais aprofundadas são necessárias, a fim de investigar como essas funções comunicativas são efetivamente realizadas pelos candidatos do teste oral.

Quadro 26 – Descrição das funções comunicativas do quadro de especificações de tarefas do teste oral do EPPL

informar	dar conhecimento, levar orientação (ao interlocutor, por exemplo, aluno)
expressar preferências	manifestar ou revelar preferências e gostos pessoais sobre, por exemplo, atividades de tempo livre
justificar	fundamentar razões, explicações ou preferências; por exemplo, dizer o porquê de determinadas escolhas expressas anteriormente
descrever	expor (com detalhes) como um fato se manifesta, por exemplo, um fato linguístico
comparar	confrontar elementos identificando semelhanças, diferenças, relações
especular	fazer suposições ou levantar hipóteses sobre os fatos ou acontecimentos apresentados
resumir	retomar as ideias apresentadas de maneira mais sucinta e conclusiva
sugerir	indicar ideias para lidar com as situações apresentadas, por exemplo, tratar um assunto linguístico na aula

identificar	determinar ou caracterizar elementos ou fatos suscitados pela tarefa do teste e seus insumos
corrigir	apontar inadequações e indicar soluções
exemplificar	apresentar uma situação para ilustrar o que se explica ou afirma
instruir	orientar os alunos a fazer algo
gerenciar	administrar ou organizar os eventos de sala de aula

Fonte: elaborado pela autora.

No caso da tarefa de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical do teste oral do EPPLE, os elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical, conforme definidos anteriormente neste capítulo, ensejam maior consciência por parte do elaborador da tarefa das variáveis a serem pensadas na criação de tarefas que representem usos reais do professor de LE. Ademais, a maneira como a resposta do candidato deve ser construída será avaliada com base nos elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical. Essas informações são fornecidas ao elaborador no documento-guia que descreve os elementos do quadro de especificações de tarefas.

Cabe dizer ainda que inovações proporcionadas pela aplicação de testes por computador podem auxiliar na obtenção de informações sobre habilidades de uso da metalinguagem pelo professor que queremos medir. Por exemplo, a considerável recorrência do elemento “elicitación de participação dos alunos” na estrutura esquemática da explicação gramatical nos diz que precisamos considerar em nossos instrumentos de avaliação de proficiência a capacidade de o (futuro) professor em fornecer explicação gramatical a partir da interação com os alunos. As novas tecnologias podem trabalhar a esse favor. O teste oral do EPPLE atual não contempla a possibilidade de interação, no entanto, acreditamos que possam haver caminhos a serem percorridos nessa direção.

Vimos que a exemplificação é essencial na explicação gramatical em língua inglesa. Dessa maneira, o elaborador de tarefa deve refletir sobre apresentar ou não exemplos prévios ao candidato no insumo da tarefa ou, caso contrário, se intenciona avaliar a capacidade do candidato em criar exemplos para explicar os conceitos gramaticais demandados na tarefa. Seja qual for o caso, o candidato deve ser informado e guiado a produzir respostas adequadas aos propósitos da tarefa, do elaborador e do teste.

As instruções para a realização da tarefa devem ser claras e as mais detalhadas possíveis. Na versão 2 do teste escrito do EPPLE, na tarefa que envolve uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical, o candidato é instruído sobre

como desenvolver seu texto. São mencionados três elementos que devem estar presentes na resposta: a) explicar erro; b) explicar as possibilidades de correção; c) explicar as regras gramaticais envolvidas. Por outro lado, no teste oral, para a tarefa de mesma habilidade, não são detalhados aspectos que devem aparecer na resposta do candidato, é apenas mencionado *give me some explanation to solve my doubt* (me dê uma explicação para resolver minha dúvida), conforme transcrito a seguir.

- *In this part two situations will be presented. Each situation presents a doubt I have when I speak English.*
- *Read the two situations and (a) decide about which you would like to help me (only one of the two situations). When you are ready, (b) speak with me and give me some explanation in order to solve my doubt.*

Assumimos que, para desempenhar a tarefa de uso da metalinguagem no teste oral do EPPLE, o candidato deve ter domínio (conhecimento) das regras gramaticais e habilidades de fornecer explicação em LE, no entanto, o candidato precisa ser mais bem guiado para o tipo de desempenho esperado na tarefa.

Um dos objetivos de um instrumento de avaliação é assegurar um tratamento justo e equitativo para todos os candidatos. No entanto, qualquer medida inclui algum grau de erro. Na área da avaliação de língua, busca-se reduzir ao máximo todas as fontes de erro externas ao desempenho do aprendiz, as quais podem ser de ordem da tarefa utilizada para medir o desempenho ou de características do examinador (no caso de testes presenciais), por exemplo. Além disso, variáveis afetivas e de atributos pessoais podem influenciar o desempenho do candidato.

O quadro a seguir apresenta instruções aos elaboradores de tarefa sobre os elementos do quadro de especificações de tarefas⁵².

Quadro 27 – Instruções sobre os elementos do quadro de especificações de tarefas

habilidade	Indicar a(s) habilidade(s) avaliadas na tarefa. Se houver mais de uma habilidade, indicar a ordem conforme a predominância de cada uma.
tópico	Apontar o tópico da tarefa com base no assunto tratado no insumo.
nível de dificuldade	Indicar o nível de dificuldade da tarefa de acordo com os diferentes níveis de proficiência da língua objetivados. ⁵³

⁵² No apêndice C, apresentamos um exemplo do quadro de especificações preenchido.

descrição da tarefa	Na descrição da tarefa, é importante ter em mente a relação entre seus atributos e as habilidades que se pretende medir. A tarefa deve objetivar avaliar conhecimento do conteúdo linguístico e capacidade de desempenho em ações típicas do contexto de aula de língua estrangeira.
descrição da tarefa (informação extra)	
apresentação da rubrica (instruções para candidatos)	Escrever o texto do enunciado que será apresentado ao candidato, de modo a ser o mais claro, detalhado e conciso possível.
apresentação do insumo	Escolher uma alternativa: texto escrito, vídeo ou áudio.
descrição detalhada do insumo	Descrever o conteúdo do insumo, relacionando-o ao objetivo da tarefa.
informações extras sobre o insumo	
tempo de leitura/audição do insumo	Indicar o tempo aproximado que o candidato levará para ler, assistir ou ouvir o insumo.
formato da resposta	A resposta esperada pode ser do tipo múltipla escolha ou construída. Descrever o número de alternativas ou o tipo de texto esperado na resposta construída.
informações extras sobre a resposta esperada	Descrever os elementos esperados na resposta, de maneira a guiar a avaliação da resposta. Para tarefas de fornecimento de explicação gramatical, consultar detalhes no final do documento.
tempo de planejamento da resposta	Indicar o tempo aproximado que o candidato levará para planejar sua resposta, conforme as exigências da tarefa.
tempo para produção da resposta	Indicar o tempo que será disponibilizado para a resposta do candidato.
funções comunicativas objetivadas	Indicar as funções comunicativas objetivadas ou privilegiadas na tarefa, na gama de funções fornecidas no quadro. Na perspectiva adotada para este quadro, a função comunicativa é entendida como ações linguísticas realizadas pelo usuário da língua para comunicar-se a fim de atingir objetivos específicos. Nesse sentido, formas linguísticas são usadas para realizar funções comunicativas contextualizadas.
informações extras para tarefas de fornecimento de explicação gramatical	Detalhar nas instruções para os candidatos e na resposta esperada a inclusão dos elementos essenciais para a explicação gramatical fornecida: descrição do uso da estrutura (como e em que sentido a estrutura é utilizada, elementos que a constituem) e exemplificação (exemplos do uso da estrutura). Os elementos opcionais que o candidato poderá incluir na sua resposta são: introdução (contextualização) do assunto, simulação da participação de alunos, fornecimento da forma correta de estruturas

⁵³ Entendemos que neste caso o elaborador deva considerar as escalas de proficiência do teste oral do EPPL. Não contemplamos essa questão por não estar no escopo deste estudo. Indicamos a necessidade de estudos futuros que explorem a relação entre o nível de dificuldade e as escalas de proficiência.

	inadequadas e simulação de prática linguística em torno de estruturas específicas.
inventário de terminologia específica para fornecimento de explicação gramatical ⁵⁴	Para indicar o tipo de termos metalinguísticos esperados na resposta à tarefa, consultar o inventário fornecido, incluindo novos termos, se necessário.

Fonte: elaborado pela autora.

Concluimos esta seção com considerações gerais a respeito da elaboração de tarefas orais de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em LE, bem como sobre a produção de escalas de proficiência, conforme elencado abaixo.

- Boas especificações de tarefa promove o controle de qualidade do instrumento de avaliação e aperfeiçoa e otimiza seu processo de elaboração.
- É importante ponderar sobre uma característica fundamental da situação de teste relacionada à autenticidade da tarefa: a interação, tal como ocorre na situação real de uso da língua, não é possível de ser alcançada em um teste de língua, ou seja, os elaboradores devem lidar com a simulação, uma mímica.
- É necessário obterem-se dados quantitativos e qualitativos do desempenho dos candidatos nas tarefas para a melhor definição da escala de proficiência, de modo a distinguir muito bem o desempenho esperado em cada nível. Essa é também uma maneira de informar os elaboradores sobre os níveis de dificuldade das tarefas.
- Espera-se que o teste seja desenvolvido de modo que haja uma gradação do nível de dificuldade da tarefa, sendo as primeiras tarefas do teste mais fáceis e as últimas, as mais difíceis. Esse aspecto é medido pelo aumento na demanda cognitiva entre as tarefas e na tarefa.
- Diferentes examinados atuam de maneira distinta em diferentes tarefas. Sendo assim, de modo a descrever essas diferenças, cada tarefa deve ter uma escala de avaliação que defina níveis de desempenho. Além disso, em um teste de língua, os critérios de avaliação precisam contemplar aspectos do conteúdo e da língua.
- Embora a discussão dos critérios de avaliação das tarefas do EPPLE e das escalas de proficiência não seja um objetivo deste estudo, a análise realizada na primeira etapa deste capítulo, com dados reais de uso de metalinguagem para explicação gramatical por professores, fornece subsídios para o

⁵⁴ Referimo-nos aos termos obtidos no levantamento do léxico empregado para fornecimento de explicação gramatical, apresentados na tabela 1, do capítulo 3.

estabelecimento de critérios específicos para a tarefa de metalinguagem do exame, especialmente no que diz respeito à estruturação da linguagem e no tipo de léxico empregado na produção da explicação gramatical. Ademais, esses resultados contribuem para orientar a contextualização da tarefa.

Conclusão do capítulo

Neste capítulo, discutimos aspectos do referencial teórico que embasa o EPPL e questões do construto desse exame. Julgamos essa discussão como etapa essencial para o desenvolvimento do exame, considerando que, em avaliação, o referencial teórico caracteriza o construto. O construto, por sua vez, orienta a criação de especificações de teste e, conseqüentemente, a elaboração de tarefas. Em outras palavras, o construto norteia a observação de comportamentos específicos pretendidos pelo instrumento de avaliação e permite que esses comportamentos sejam representados ou simulados em tarefas de teste.

Após as discussões de ordem teórica, finalizamos com a proposta de documento para a operacionalização do teste oral do EPPL, especificamente, a elaboração de tarefas que avaliem o uso de metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em língua inglesa, utilizando resultados da análise dos dados desta investigação.

A seguir, apresentaremos as considerações finais e os encaminhamentos para investigações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução desta tese, afirmamos que esta investigação teve o objetivo de explorar o uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em língua inglesa em contexto de formação docente no curso de Licenciatura em Letras com a finalidade de propor especificações de teste para elaboração de tarefas do teste oral do EPPLE para avaliação desse componente específico do domínio de linguagem do professor. Esse objetivo contribuiu para o estudo e a documentação dos usos linguísticos com os quais os professores de LE brasileiros têm de lidar em seus diversos contextos de atuação e para a definição do construto do EPPLE. Consideramos que as especificações de teste para elaboração de tarefas do teste oral do EPPLE propostas neste trabalho sejam essenciais para o desenvolvimento do exame e para sua operacionalização, especialmente porque esperamos que o exame seja largamente utilizado no Brasil para avaliação da proficiência linguística de professores de LE e contribua para a qualidade no ensino de línguas no país.

Nesta seção, serão retomados os aspectos principais da análise dos dados que contribuem para responder às perguntas de pesquisa delineadas nesta investigação, as quais são:

1. Como o uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical é evidenciado nas aulas de língua inglesa observadas em contexto de formação de professores de LE?
2. Em termos de estruturação textual, como se caracteriza a explicação gramatical em língua inglesa nas amostras de fala provenientes de aulas, de seminários e do teste oral do EPPLE?
3. Que critérios de avaliação de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical em língua inglesa podem embasar a elaboração de tarefas para o teste oral do EPPLE?

A análise dos dados foi desenvolvida em duas partes. A primeira parte foi dedicada a explorar o uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical nas aulas da disciplina de língua inglesa em dois cursos de Letras. Foram traçadas as principais características das aulas observadas, buscando levantar amostras de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical por professores e alunos (futuros professores). Buscamos também detalhar traços das tarefas pedagógicas que envolviam metalinguagem nas

aulas analisadas, tais como insumo, tipo de linguagem requerida, fases e objetivos das tarefas; e discutir a influência dessas tarefas no desenvolvimento da competência metalinguística dos alunos, professores em formação.

Na segunda parte, foram delimitados elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical nos dados das aulas, dos seminários e do teste oral do EPPLE. Essa fase da análise dos dados contribuiu para a melhor compreensão da estrutura textual interna da explicação gramatical em língua inglesa e para a obtenção de bases mais sólidas sobre as quais estabelecermos critérios de elaboração de tarefas de teste.

Por fim, apresentamos um panorama do tipo de léxico empregado pelos professores e alunos ao fornecer explicação gramatical em língua inglesa. Esse levantamento foi utilizado como orientação para os elaboradores de tarefa sobre o tipo de linguagem a esperar nas respostas dos candidatos a tarefas que envolvam explicação gramatical. Não obstante, consideramos esse levantamento importante para a caracterização da terminologia específica típica no uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical.

Em seguida, no capítulo 4, procedemos à discussão do construto do EPPLE e à criação de um quadro de especificações de tarefas de uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical no teste oral do EPPLE, o qual possa orientar os elaboradores de itens para o exame. Partimos de estudos e publicações sobre o exame para delinear o seu construto e as habilidades linguísticas e metalinguísticas do professor. O quadro de especificações de tarefas proposto contempla aspectos relacionados à habilidade avaliada, tópico abordado, nível de dificuldade da tarefa, instruções para candidatos, descrição do insumo, formato da resposta, tempo de planejamento e realização da tarefa, funções comunicativas objetivadas e terminologia específica esperada. As habilidades e funções comunicativas são centrais para a delimitação do caráter metalinguístico da tarefa, interesse deste estudo. As características que singularizam a explicação gramatical, conforme a estrutura esquemática definida na primeira etapa de análise dos dados, devem ser delimitadas pelo elaborador da tarefa nas funções comunicativas pretendidas. Além disso, a caracterização da estrutura textual da explicação gramatical e do tipo de léxico presente na sua materialização linguística será útil para o estabelecimento de critérios de avaliação das tarefas que contemplem esse aspecto da fala do professor.

Como resposta à primeira pergunta de pesquisa, observamos que o uso da metalinguagem para fornecimento de explicação gramatical nas aulas de língua inglesa no contexto de formação de professores é recorrente nas atividades propostas pelos docentes, dentre elas destacam-se atividades de reflexão sobre o funcionamento da língua e de correção

de desvios gramaticais a partir de amostras da produção dos próprios alunos ou de insumos do material didático e atividades tipicamente gramaticais presentes no material didático. Essas atividades caracterizam os modos pedagógicos de Walsh (2006) denominados “materiais” e “habilidades e sistemas”, os quais englobam o uso da metalinguagem na aula de LE a partir do enfoque em itens específicos da língua e da manipulação da língua-alvo. No âmbito da formação de professores de LE, esses dois modos representam ações pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa e metalinguística do professor. A competência metalinguística configura-se especialmente pelo domínio de linguagem específico do professor de LE, o qual envolve, entre outros, a utilização de estratégias para fornecer instruções e explicações e re(formulação) linguística.

Com relação à segunda pergunta de pesquisa, a estrutura esquemática alcançada ao final da primeira etapa de análise dos dados revela padrões estáveis de realização textual da língua, conforme o contexto específico de produção e a situação comunicativa estabelecida. A descrição do uso e a exemplificação são elementos centrais na materialização linguística da explicação gramatical, devido a sua predominância nos dados. Ademais, verificamos a recorrência de elementos que demonstram o papel da interação no fornecimento da explicação gramatical (elicitación de participação dos alunos e fornecimento de resposta/forma correta).

Foi possível observar diferentes maneiras de realizar a descrição do uso: (1) pela definição do uso; (2) pelo enfoque na forma; (3) pelo enfoque na função (significado) e (4) pela relação entre forma e função. A descrição com enfoque na forma opera no nível subsentencial (morfológico) e sentencial (sintático), enquanto que a descrição da função opera no nível suprasentencial (discurso). Além disso, observamos a ocorrência de integração entre a descrição do uso e a exemplificação na expressão do significado de estruturas linguísticas.

A realização de uma estrutura textual similar na produção oral da explicação gramatical de professores formadores e alunos em formação demonstra a eficácia na aprendizagem desse domínio de linguagem típico do professor de LE pelos alunos, os quais se comportam discursivamente de acordo com o contexto de cultura da aula, aprendido ao longo de sua formação docente. Os alunos incorporam ao seu repertório discursivo a organização textual e as estruturas léxico-gramaticais que caracterizam os diversos usos linguísticos na aula de LE.

Para responder à terceira pergunta de pesquisa, podemos dizer que, em primeiro lugar, o levantamento das habilidades (meta)linguísticas a partir da descrição detalhada das tarefas orais do EPPL contribuiu para a melhor definição dos critérios de avaliação da proficiência oral do professor no EPPL, especialmente na necessária relação entre as habilidades

avaliadas, os critérios de avaliação das tarefas e os descritores das faixas de proficiência. Em segundo lugar, a definição dos elementos que compõem a explicação gramatical foi apropriada para o estabelecimento de funções comunicativas que preferencialmente devem aparecer nas tarefas de teste que propõem avaliar a habilidade do professor em fornecer explicação gramatical, as quais estão presentes no quadro de especificações de tarefas proposto nesta tese.

Muitas das informações trazidas na análise de dados poderão ser utilizadas na criação de materiais instrucionais para candidatos e elaboradores de tarefa do EPPLÉ, já que essa é uma proposta do grupo de pesquisa que desenvolve o exame. Ademais, os resultados deste estudo podem colaborar para a autenticidade das tarefas, de modo a melhor representar os usos reais da língua, considerando que os dados usados na análise foram obtidos a partir de situações autênticas de contextos de ensino e aprendizagem de LE por professores em formação.

Limitações da Pesquisa e Encaminhamentos

Apesar das contribuições que este estudo pode trazer para o desenvolvimento do EPPLÉ e para as pesquisas sobre avaliação de proficiência oral no Brasil, reconhecemos limitações advindas do tipo de dados e da abordagem adotada para sua análise, uma vez que apenas dois contextos de formação de professores e um aspecto específico do complexo domínio de linguagem do professor foram explorados. Novas investigações podem dedicar-se à diversificação das habilidades avaliadas no EPPLÉ de modo a contemplar outros usos linguísticos que representem o domínio de linguagem do professor de LE. Relacionada a essa questão do construto do exame, acreditamos que precisamos buscar modelos teóricos de língua(gem) que melhor contemplem dimensões interacionais, as quais não estão presentes no modelo que atualmente adotamos no EPPLÉ. Conseqüentemente, é necessário que esses novos modelos forneçam subsídios para a operacionalização de testes de língua em uma perspectiva mais interacional. Seria uma maneira de contemplar aspectos interacionais que aparecem no fornecimento da explicação gramatical, como vimos na análise dos nossos dados de aulas e seminários.

Como encaminhamentos, indicamos também a adoção de passos à elaboração de tarefas no processo de testagem, tais como estabelecimento de um processo de revisão de tarefas elaboradas, revisão da grade de avaliação (*scoring specifications*) e pré-testagem de itens.

A revisão de tarefas elaboradas é essencial para a validade do teste e para a confiabilidade dos resultados, ou seja, para que as tarefas possam medir apropriadamente aquilo que pretendem medir, refletindo adequadamente o construto do teste. Todos os aspectos da tarefa, desde as habilidades avaliadas até o formato da resposta e os critérios de avaliação, devem ser cuidadosamente considerados na revisão. Critérios de revisão das tarefas do EPPLÉ precisam ser criados para a orientação do processo. A criação de um sistema interativo digital de elaboração e revisão de tarefas, no modelo wiki, pode ser uma maneira eficiente para o desenvolvimento de novas versões do EPPLÉ.

Sugerimos ainda o estabelecimento de critérios de avaliação de cada tarefa de acordo com suas características específicas, com descritores que descrevam o desempenho esperado do candidato em cada nível da escala de proficiência. Esse procedimento pode facilitar o uso das informações produzidas pelo exame na definição de objetivos específicos para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa-pedagógica dos futuros professores, especialmente porque possíveis efeitos retroativos positivos nos candidatos e no processo de ensino e aprendizagem estão no bojo dos objetivos do EPPLÉ. Considerando que as tarefas do EPPLÉ são baseadas nos usos linguísticos que seu público-alvo faz no mundo real, fora da situação de teste, os critérios de correção precisam contemplar as características desses usos. Cada tarefa de teste apresenta características próprias, especialmente em relação ao contexto discursivo estabelecido. Assim como para a elaboração de tarefas, na definição dos critérios de correção é importante manter a relação entre usos linguísticos no mundo real e usos linguísticos no teste. Para isso, investigação é necessária. Os critérios das tarefas orientarão, então, o refinamento dos descritores das faixas de proficiência. As faixas de proficiência oral do EPPLÉ estão em constante aperfeiçoamento, como é comprovado pelas três versões já apresentadas por Consolo (2004), Consolo e Teixeira da Silva (2007, 2014). A atual versão das faixas contempla aspectos relacionados à fluência na fala, pronúncia, complexidade no emprego de estruturas linguísticas e de vocabulário, atendimento aos objetivos das tarefas, conhecimento de regras de uso da língua, capacidade de explicar as regras e uso de terminologia específica. Cada trabalho de avaliação de respostas dos candidatos é um exercício para reflexão sobre os critérios e os descritores das faixas de proficiência. A avaliação das respostas dos candidatos envolve seleção de especialistas, treinamento, alinhamento de critérios para padronização, consistência e precisão.

Por fim, a pré-testagem de itens é importante para a testagem do funcionamento das tarefas no grupo-alvo do teste. Pode-se verificar se as instruções são claras o suficiente e se as tarefas são capazes de acionar conhecimentos e habilidades desejadas. Métodos estatísticos

são utilizados na seleção do público-alvo e na análise das respostas e das notas dos candidatos.

Esses são alguns caminhos de investigação possíveis e necessários no processo de desenvolvimento do EPPLE, que contribuem para sua validade e confiabilidade.

REFERÊNCIAS

- AIRES, L. *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade aberta, 2015. Disponível em: <<http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>>. Acesso em: 15 fev. 2016.
- ALDERSON, J.C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J.C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3ª. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Representação da competência comunicativa*, 2006. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/let/almeidafilho/Laminas.htm>>. Acesso em: 8 maio 2015.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Ensinar uma nova língua para aquisição. In: _____. (Org.). *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p.51-63.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Gramática e ensino de línguas. In: _____. (Org.). *Fundamentos de abordagem e formação de professores de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2011b, p. 81 – 92.
- ANCHIETA, P. P. *Análise de testes de proficiência em língua inglesa: subsídios à elaboração de um exame para professores de inglês no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2010.
- ANCHIETA, P. P. *Relações entre o construto e as características do teste escrito do EPPLÉ eletrônico: um processo de validação*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2015.
- ANDRELINO, P. J. *Análise da estrutura genérica das instruções na fala do professor de inglês: contribuições para o teste oral do EPPLÉ*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2014.
- ANDREWS, S. J. Metalinguistic awareness and teacher explanation. *Language Awareness*, vol. 6, n.2&3, p. 147–161, 1997.
- ANDREWS, S. J. ‘All these like little name things’: A comparative study of language teachers’ explicit knowledge of grammar and grammatical terminology. *Language Awareness*, vol. 8, n. 3&4, p. 143-159, 1999.
- ANDREWS, S. J. Why do L2 learners need to ‘know about language’? Teacher metalinguistic awareness and input for learning. *Language and Education*, vol. 13, n. 3, p. 161-177, 1999b.
- ANDREWS, S. J. The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, vol. 10, n. 2&3, p. 75–90, 2001.
- BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BACHMAN, L. F. *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge: CUP, 2004.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BACHMAN, L. F.; LYNCH, B. K.; MASON, M. Investigating variability in tasks and rater judgments in a performance test of foreign language speaking. *Language Testing*, vol. 12, p. 238-257, 1995.

BAFFI-BONVINO, M. A. *Avaliação do componente lexical em inglês como língua estrangeira: foco na produção oral*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2007.

BAFFI-BONVINO, M. A. *Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor "vocabulário" de um teste de proficiência para professores de língua inglesa*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2010.

BAKHTIN, M. The problem of speech genres. In: EMERSON, C.; HOLQUIST, M. (Eds.). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1986, p. 60-102.

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

BANKS-LEITE, L. A emergência da explicação em sala de aula: um estudo preliminar. In: FERNANDES, S. D. (Org.). *Aquisição da linguagem: conceito, definição e explicação na criança*. Araraquara – Cultura Acadêmica FCL/UNESP, n. 4, 2003.

BARBIRATO, R. C. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BARDUHN, S.; JOHNSON, J. Certification and professional qualifications. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge University Press, 2009, p. 59-65.

BERGMANN, J. R.; LUCKMANN, T. Reconstructive genres. In: QUASTHOFF, U. (Ed.). *Aspects of oral communication*. Berlin, W. de Gruyter, 1995, p. 289-304.

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

BIBER, D. et al. *Discourse on the move: using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007.

BORG, S. Research in the lives of TESOL professionals. *TESOL Matters*, vol. 3, n. 1, p. 1-5, 2003.

BORGES-ALMEIDA, V. *Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em Letras: implicações para a validação de um teste*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2009.

BORGES-ALMEIDA, V.; CONSOLO, D. A. Testing oral proficiency: what does pronunciation tell us. *Ilha do Desterro*, vol. 60, p. 247-275, 2011.

BUSNARDI, B. *Precisão e complexidade gramatical na avaliação da proficiência oral do (futuro) professor de inglês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2012.

BUTLER, F.; EIGNOR, D.; JONES, S.; McNAMARA, T.; SUOMI, B. TOEFL 2000 speaking framework: A working paper. *TOEFL Monography Series, MS-20*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service, 2000.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.*

BRASIL. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Examinando. Ministério da Educação, Inep, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CES/492/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 08 dez. 2015.

BREEN, M. Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, n. 6 vol.1, p. 61-70, 1985.

BREEN, M. Learner contributions to task design. In: CANDLIN, C.; MURPHY, D. (Eds.). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall, 1987.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.

BRUNER, J. S. *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

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

BYGATE, M. Effects of task repetition: appraising the developing language of learners. In: WILLIS, D.; WILLIS, J. (Eds.). *Challenge and change in language teaching*. London: Heinemann, 1996, p. 36-46.

BYGATE, M. Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.) *Researching pedagogic tasks – second language learning and testing*. Longman, 2001.

BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. Introduction. In: BYGATE, M., SKEHAN, P., SWAIN, M. (Eds.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Longman, Harlow, 2001.

CAMARGO, G. *Análise de um exame internacional como instrumento de avaliação do conhecimento sobre ensinar do professor de inglês*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

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

CARVALHO, G. O gênero 'crítica' em dois veículos de mídia digital: Uma análise sob a perspectiva sistêmico-funcional. *Revista Signos*, v. 43, p. 63-76, 2010.

CASEIRO, C. G. F.; GEBRAN, R. A. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008.

CAZDEN, C. B. *Classroom discourse: The language of teaching and learning*, 2001. Disponível em: <<http://www.wou.edu/~girodm/foundations/cazden.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course*. Boston: Heinle, Cengage Learning, 1999.

CHAUDRON, C. *Second Language Classroom: research on teaching and learning*. Cambridge: CUP, 1988.

CHAUDRON, C. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, v.27, p.29-46, 1977.

CHALHOUB-DEVILLE, M. Language testing and technology: Past and future. *Language Learning and Technology*, vol. 5, n. 2, p. 95-98, 2001.

CIAPUSCIO, G. E. Famílias de gêneros e novas formas comunicativas para a ciência. *Caleidoscópio*, vol. 7, n. 3, p. 243-252, 2009.

CICUREL, F. La conquête du sens. *Français dans le monde* 183, p. 40-46, 1984.

CICUREL, F. *Parole sur Parole*. Paris: Clé International, 1985.

CICUREL, F. Elements d'un rituel communicative dans les situations d'enseignement. In: DABÉNE, L. et al. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Hatier-Crédif, 1990, p. 23-57.

CHAPELLE, C.; GRABE, W.; BERNS, M. Communicative language proficiency: Definition and implications for TOEFL 2000, *TOEFL Monograph Series*, 1997.

COLOMBO, C. S. *Projeto de Pesquisa - "Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPE): definição de construto, tarefas e parâmetros para avaliação em contextos brasileiros"*. Relatório de Estágio de Iniciação Científica. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2010.

CONSOLO, D. A. *Classroom Discourse in Language Teaching: a study of oral interaction in EFL lessons in Brazil*. Tese de Doutorado. Universidade de Reading, Inglaterra, 1996.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 265-286, 2004.

CONSOLO, D. A. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In: CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Orgs.). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN, 2007.

CONSOLO, D. A. *Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL): definição de construto, tarefas e parâmetros para avaliação em contextos brasileiros*. Projeto trienal de pesquisa. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2008.

CONSOLO, D. A. *Avaliação da proficiência linguístico-comunicativa-pedagógica do professor de línguas: operacionalização de construto no Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL)*. Projeto trienal de pesquisa, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2011.

CONSOLO, D. A.; ALVARENGA, M. B.; CONCÁRIO, M.; LANZONI, H. P.; MARTINS, T. H. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. An examination of foreign language proficiency for teachers (EPPL): The initial proposal and implications for the Brazilian context. *II Anais do Congresso Internacional da ABRAPUI: The Teaching of English: Towards an Interdisciplinary Approach Between Language and Literature*. São José do Rio Preto-SP: ABRAPUI, 2009, p. 1-15.

CONSOLO, D. A.; ALVARENGA, M. B.; CONCÁRIO, M.; LANZONI, H. P.; MARTINS, T. H. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Exame de proficiência para professores de língua estrangeira (EPPL): proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro. *II Anais do CLAFPL*. Rio de Janeiro: CLAFPL, 2010, p. 1035-1050.

CONSOLO, D. A.; AGUILERA, C. O. P. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in) formar o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, K. A. da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 133-147.

CONSOLO, D. A.; BAFFI-BONVINO, M. A. Avaliação de proficiência oral em um programa de formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira: maior transparência na validação dos descritores da competência lexical. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Org.). *Produção oral em LE: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 97-127.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. The TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency. *Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007, p. 1-12.

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

CORACINI, M. J. R. F. Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1995, p. 75-84.

CORTESÃO, L. *Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação*, 2002. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26195/2/47142.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2014.

COSTA, S. F. S. D. A metaformulação na sala de aula: procedimentos de constituição de textos falados com diferentes simetrias no ensino superior. *Anais do 2º CIELLI*, 2012.

DOLZ, J. Learning argumentative capacities: a study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse of 11–12 years old children. *Argumentation*, v. 10, p. 227-251, 1995.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. A exposição oral. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs. Trads.). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, 1998, p. 215-246.

DONALDSON, L. M. *Children's explanations: a psycholinguistic study*. New York: Cambridge University Press, 1986.

DOUGLAS, D. *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: CUP, 2000.

DOUGLAS, D. Language for Specific Purposes assessment criteria: where do they come from? *Language Testing*, vol. 18, n. 2, p. 171-185, 2001.

DOUGLAS, D. Testing Languages for Specific Purposes. In: HINKEL, E. (Org.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 857-868.

DUCATTI, A. L. F. *A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática de sala de aula: (re) definindo o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2010.

EDMONDSON, W. Discourse worlds in the classroom and in foreign language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 7, p. 159-168, 1985.

EGGINS, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2ª ed. Nova York, London: Continuum, 2012.

EGGINS, S.; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: van DIJK, T. A. *Discourse as structure and process*. London: Sage. (Discourse studies: a multidisciplinary introduction. Volume 1), 1997. p. 230-256.

EGGINS, S.; SLADE, D. *Analysing casual conversation*. London: Cassel, 1997.

ELDER, C. Performance testing as a benchmark for LOTE teacher education. *Melbourne Papers in Language Testing*, vol. 3, n. 1, p. 1-25, 1994.

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? *Language Testing*, vol. 18, n. 2, p. 149-170, 2001.

ELLIS, R. *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1992.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2003.

EQUI, P. R. *Categorização de itens lexicais no teste oral do Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE)*. Relatório de Iniciação Científica. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2012.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Collier-Macmillan, 1986, p. 119-161.

- FERNANDES, A. M. *Categorização de funções comunicativas no teste de PO em língua inglesa – TEPOLI – de alunos de Licenciatura em Letras*. Relatório final de estágio de iniciação científica. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: São José do Rio Preto, 2007.
- FERNANDES, A. M. *A metalinguagem e a precisão gramatical na proficiência oral de duas professoras de inglês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2011.
- FINCH, A.; SAMPSON, K.; PARK-FINCH, H. *It's up to you*. Seoul: Chonghab Publishing, 2003.
- FOSTER, P. Rules and routines: a consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.). *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Harlow: Pearson Education, 2001.
- FREEMAN, D.; ORZULAK, M.; MORRISSEY, G. Assessment in second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge University Press, 2009, p. 77-90.
- FULCHER, G. The 'communicative' legacy in language testing. *System*, vol. 28, p. 483-497, 2000.
- FULCHER, G.; DAVIDSON, F. *Language testing and assessment: an advanced resource book*. Oxon: Routledge, 2007.
- GIL, G. *The metalinguistic dimensions of the foreign language classroom: Discourse perspectives on focus-on-form episodes*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.
- GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: ALAB/Pontes, 2005.
- GATTOLIN, S; ROTTAVA, L. O ensino da gramática em contexto de L2/LE. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 1, n. 2, p. 81-104, 2000.
- GOMES, M. S. *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*, vol. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.
- GRIGOLETTO, M. Interação em aula de leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção da significação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 29, p. 85-96, 1997.
- HALLIDAY, M. A. K. Language structure and language function. In: LYONS, J. (Ed.): *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1970, p.140-164.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Arnold, 1978.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1985.

- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2. ed. Oxford, OUP, 1989.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4 ed. London, New York: Routledge, 2014.
- HALTE, J. F. Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs. *Pratiques*, vol. 58, p. 3-10, 1988.
- HASAN, R. Text in the systemic-functional model. In: DRESSLER, W. U. (Ed.). *Current trends in textlinguistics*. Berlin: Walter de Gruyter, 1977. p. 228-246.
- HASAN, R. The identity of the text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2. ed. Oxford, OUP, 1989, p. 97-116.
- HASAN, R. The nursery tale as a genre. In: CLORAN, C.; BUTT, D.; WILLIAMS, G. (Eds.). *Ways of saying: ways of meaning – selected papers of Ruqaiya Hasan*. London: Cassel, 1996, p. 51-72.
- HERITAGE, J. Conversational analysis and institutional talk: analysing data. In: SILVERMAN, D. (Ed.). *Qualitative research: theory, method and practice*. London: Sage Publications, 1997.
- HUGHES, G. S. *A handbook of classroom English*. Oxford: OUP, 1981.
- HUGHES, G. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- IZUMI, S.; IZUMI, I. Investigating the effects of oral output on the learning of relative clauses in English: issues in the psycholinguistic requirements for effective output tasks. *Canadian Modern Language Review*, vol. 60, n. 5, p. 687-609, 2004.
- JOHNSTON, B.; GOETTSCHE, K. In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *Canadian Modern Language Review*, vol. 56, p. 437-468, 2000.
- KANE, M. T.; CROOKS, T.; COHEN, A. Validating measures of performance. *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 18, n. 2, p. 5-17, 1999.
- KNAPP, P.; WATKINS, M. *Genre, text, grammar: technologies for teaching and assessing writing*. Sidney: UNSW Press Ltd., 2005.
- KOL, J. P. T. *Avaliando as competências dos professores de língua estrangeira (inglês): um estudo sobre a validade de uma certificação internacional*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, vol. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M H. *An introduction to second language acquisition research*, London: Longman, 1991.

LAZARATON, A. Qualitative research in applied linguistics: a progress report. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 29, n. 3, p. 455-472, 1995.

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

LEE, J. F. *Tasks and communicating in language classrooms*. Boston, MA: McGraw-Hill, 2000.

LEE, J. J. *A Genre Analysis of Second Language Classroom Discourse: Exploring the Rhetorical, Linguistic, and Contextual Dimensions of Language Lessons*. Tese de Doutorado. Georgia State University, 2010.

LEGTUKE, M.; THOMAS, H. *Process and experience in the language classroom*. Harlow: Longman, 1991.

LEUNG, C. Second language teacher professionalism. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge University Press, 2009, p. 49-58.

LIRA, M. R.; TEIXEIRA, F. Explicação no ensino de ciências naturais: um caminho a percorrer. Caderno de Resumos do VI ENPEC. Florianópolis - SC: ABRAPEC, 2007. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p129.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

LIRA, M. R. *A explicação na prática discursiva-pedagógica no ensino de ciências naturais*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pernambuco: Recife, 2010.

LONG, M. H. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, n. 4, vol. 2, p. 126-141, 1983.

LUOMA, S. *Assessing speaking*. Cambridge: CUP, 2004.

MARTIN, J. R. Language, register and genre. In: CHRISTIE, F. (Ed.). *Children writing: Reader*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press, 1984, p. 21-29.

MARTIN, J. R. *English text: system and structure*. Philadelphia; Amsterdam: John Benjamins, 1992.

MARTIN, J. R. Analyzing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (Eds.). *Genre and institutions: social process in the workplace and school*. New York; London: Continuum, 1997, p. 3-39.

MARTIN, J. R. Genre and language learning: a social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, New York, v. 20, n. 1, p. 10-21, 2009.

MARTINS, I. D. *Transcrições e análise da precisão gramatical na fala de alunos de língua inglesa em apresentações de seminários: contribuições ao Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL)*. Relatório de Iniciação Científica. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2013.

MARTINS, T. H. B. *Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2005.

- MARTINS, A. P. P. Funcionalismo linguístico: um breve percurso histórico da Europa aos Estados Unidos. *Domínios de Lingu@agem*, ano 3, n. 2, p. 18-35, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11504/6784>>. Acesso em: 2 maio 2016.
- McDONOUGH, K. Interaction and syntactic priming. English L2 speakers' production of dative constructions. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 28, p. 179-207, 2006.
- McNAMARA, T. *Language testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MELO, L. E. Um gênero de discurso: a explicação. In: FERNANDES, S. D. (Org.) *Aquisição da linguagem: conceito, definição e explicação na criança*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003, p. 103-126.
- MESSICK, S. Validity. In: LINN, R. (Ed.). *Educational measurement*. New York: Macmillan, 1989, p. 13-103.
- MITCHELL, R. *Communicative language teaching in practice*. London: CILT, 1988.
- MOIRAND, S. Les dimensions dialogiques d'une catégorie discursive: l'explication. *Jalons*, v.2, p. 71-87, 1999.
- MOSS, P. A.; GIRARD, B. J.; HANIFORD, L. C. Validity in educational assessment. *Review of Research in Education*, Itasca, vol. 30, n. 1, p. 109-162, 2006.
- MOTTA-ROTH, D. *Questões de metodologia em análise de gêneros*. Trabalho apresentado no II SIGET-Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais, na Mesa Redonda "Gêneros e ensino de Língua Estrangeira", com o título Questões de metodologia em análise de gêneros. União da Vitória, PR: FAFI, 2004.
- NATION, P.; HEATLEY, A. Range computer program. *English Language Institute*, Victoria University of Wellington, 1996.
- NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP, 1989.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OLIVEIRA, J. A. S. O efeito retroativo da avaliação formativa em LE (inglês) na sala de aula de ensino fundamental. Campinas: *Anais do SETA*, vol. 2, p. 359-366, 2008.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- ORTALE, F. L.; DURAN, M. S. A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 48, n.1, p. 87-98, 2009.
- ORTALE, F.; MARTINS, R. A. As miniaulas como instrumento na formação de professores de língua estrangeira. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 77-84, 2007.
- ORTEGA, L. What do learners plan? Learner-driven attention to form during pretask planning. In: ELLIS, R. (Ed.). *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2005, p. 77-110.

O'SULLIVAN, B. Language Testing. In: SIMPSON, J. (Ed.). *Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Routledge, 2011.

O'SULLIVAN, B. *Aptis test development approach: Aptis technical report*. British Council, 2012.

O'SULLIVAN, B., WEIR, C.; SAVILLE, N. Using observation checklists to validate speaking-test types. *Language Testing*, vol. 19, p. 33-56, 2002.

PACHECO, J. A. *A avaliação da aprendizagem*, 1998. Disponível em:
<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8967/1/Avalia%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520da%2520aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2014.

PARÉ, A.; SMART, G. Observing genres in action: toward a research methodology. In: FREEDMAN, A., MEDWAY, P. (Eds.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 146-154.

PENNINGTON, M. C. Faculty development for language programs. In: JOHNSON, R. K. (Ed.). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PERINI, M. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

POWERS, D. E. The case for a comprehensive, four-skills assessment of English-language proficiency. *R&D Connections*, n. 14, p. 1-12, 2010. Disponível em:
<https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections14.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

QUEVEDO-CAMARGO, G. *Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RAMALHO, V. C. V. S. *Discurso e ideologia na propaganda de medicamentos: um estudo crítico sobre mudanças discursivas e sociais*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2008.

RICHARDS, K. *Qualitative inquiry in TESOL*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP, 1996.

ROBINSON, P. Task complexity, task difficulty, and task productions: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, vol. 22, p. 27-57, 2001.

RODRIGUES, R. M. *O ensino de gramática em língua estrangeira: concepções de uma professora e implicações em sua prática*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

ROJO, R. (Org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

SABATINI, J. et al. Preliminary reading literacy assessment framework: foundation and rationale for assessment and system design. *ETS Research Report Series*, vol. 2, p. 1-50, 2013.

SAMUDA, V. Guiding relationships between form and meaning during task performance: the role of the teacher. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.). *Researching*

pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing. Harlow: Pearson Education, 2001.

SAMUDA, V.; BYGATE, M. *Tasks in second language learning*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

SAVIGNON, S. *Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing, 1983.

SAVILLE, N. The test development process for CELS. *Cambridge Research Notes*, n. 9, p. 8-10, 2002.

SCARAMUCCI, M. V. R. O Projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas*, São Paulo. n. 4, p. 115-124, 1999/2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 36, p. 11-22, 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação no contexto de línguas. UNBTv. Palestra proferida em 27 mar. 2014.

SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant: la production de texts informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux & Niestlés, 1998.

SCHULZ, R. A. Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar teaching and corrective feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*, vol. 85, p. 244-258, 2001.

SEEDHOUSE, P. *The interactional architecture of the second language classroom: a conversational analysis perspective*. Oxford: Blackwell, 2004.

SEEDHOUSE, P. Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, vol. 50, n.1, p. 16-24, 1996.

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

SHOHAMY, E. *The power of tests*. Longman, 2001.

SILVA NETO, T. M. *Competência lexical na proficiência do professor de inglês como língua estrangeira: uma análise do teste oral do EPPL*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2014.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: OUP, 1975.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. Towards an analysis of discourse. In: COULTHARD, M. *Advances in spoken discourse analysis*. London: Routledge, 1992, p.1-34.

- SKEHAN, P. Tasks and language performance assessment. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. London: Longman, 2001.
- SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- SKEHAN, P.; FOSTER, P. Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, vol.1, n. 3, p. 185-211, 1997.
- SLATER, S. J. Introduction to performance testing. In: SPIRER, J. (Ed.). *Performance testing: issues facing vocational education*. Columbus, Ohio: The National Center for Research Vocational Education, 1980. p. 3-18.
- SPOLSKY, B. The limits of authenticity in language testing. *Language Testing*, vol. 2, p. 31-40, 1985.
- STERN, H. H. *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- SZUNDY, P. T. C. Gêneros do discurso no processo de ensino e aprendizagem de LE: a construção do conhecimento por meio do discurso internamente persuasivo. *The ESPECIALIST*, vol. 25, n. 2, p. 153-175, 2004.
- SWAIN, M. Linguaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In: BYRNES, H. (Ed.). *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, 2006, p. 95 -108.
- SWAIN, M. Why study grammar. *New Routes*, p. 6-10, jan. 2003.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in output and cognitive processes they generate: a step toward second language learning. *Applied Linguistics*, v. 16, p. 371-391, 1994.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.). *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. London: Longman, 2001, p. 98-118.
- TAYLOR, D. S. The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, vol. 9, n. 2, p. 148-168, 1988.
- TAYLOR, L. Assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*. vol. 29, p. 21-36, 2009.
- TAYLOR, L. Using qualitative research methods in test development and validation. *Cambridge Research Notes 21*, p. 2-4, ago. 2005.
- TAYLOR, L. The Cambridge approach to speaking assessment. *Cambridge Research Notes 13*, p. 2-4, 2003.
- TAYLOR, L. Principles and practice in test development: the PETS Project in China. *Cambridge Research Notes 3*, p. 2-4, 2000.
- TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). *Soletras*, Ano IV, vol. 8, p. 7-17, jul./dez. 2004.

TURNER, C.; UPSHUR, J. Developing rating scales for the assessment of second language performance. In: WIGGLESWORTH, G.; EDLER, C. (Eds.). *Australian review of Applied Linguistics*, series S, n. 13: the language testing cycle: from interception to washback. Melbourne: ARAL, 1996, p. 55-79.

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

VELOSO, F. S. *Percurso para a elaboração de um teste de compreensão oral em língua italiana de (futuros) professores*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2012.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, R. P. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. *Cadernos de Letras*, n. 13, p. 35-46, 2007.

ZAREVA, A. What is new in the new TOEFL iBT 2006 test format? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 2, n. 2, p. 45-57, 2005.

ZOCARATTO, B. L.; et al. Suficiência e adequação dos componentes da competência comunicativa de um professor de LE sob análise. *Revista Desempenho*, vol. 10, n. 1, jun/2009. Disponível em: <http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/200901-volume10-numero1/03_desempenho-200901- volume10-numero1.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2014.

YUAN, F.; ELLIS, R. The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics*, vol. 24, n. 1, p. 1-27, 2003.

YULE, G. *Explaining English Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

WALSH, S. *Investigating Classroom Discourse*. New York: Routledge, 2006.

WARDEN, D. The development of content knowledge through teaching practice. *Ilha do Desterro*, vol. 68, n.1, p. 150-119, 2015.

WELLS, G. Re-evaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, n. 5, p. 1-37, 1993.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. Londres: Longman, 1996.

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Comitê de Ética em Pesquisa**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa "A (meta) linguagem em língua inglesa na sala de aula do 4º ano do curso de Letras: implicações para a avaliação da proficiência oral do futuro professor de inglês no EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira)" sob responsabilidade da pesquisadora Aline Mara Fernandes. O estudo será realizado a partir de gravações em áudio e vídeo das aulas da disciplina de língua inglesa do 4º ano do curso de Licenciatura em Letras para, em termos gerais, investigar o processo de ensino/aprendizagem/avaliação na formação do professor de inglês como língua estrangeira. Os riscos, físicos, mentais ou emocionais para os envolvidos na pesquisa são mínimos. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e tais resultados só serão utilizados para o próprio projeto, para divulgação em reuniões e revistas científicas, sem qualquer divulgação sobre as identidades dos participantes. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações

para os estudos sobre a proficiência oral do professor de línguas estrangeiras e, mais especificamente para o projeto do exame EPPLE.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, coloque sua assinatura a seguir e forneça os dados solicitados.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

Usuário ou responsável legal

Coordenador do Projeto do Exame
EPPLE

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao usuário ou seu representante e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisador(a): Aline Mara Fernandes	Cargo/Função: doutoranda
Instituição: UNESP	
Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2265 – São José do Rio Preto	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP	
São José do Rio Preto – fone 17-3221.2456/2545 e 3221.2384	

ANEXO B

Proposta preliminar de faixas de proficiência para o teste oral do EPPLE (CONSOLO E TEIXEIRA DA SILVA, 2014)

(Com base em Baffi-Bonvino, 2010; Consolo, 2004; Consolo e Teixeira da Silva, 2007)

FAIXA A

A1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação verbal, apresentando fluência em velocidade e ritmo de fala.

A2) Exibe padrões de pronúncia bastante semelhante a falantes competentes da língua estrangeira, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna, sem causar qualquer desconforto ou incompreensão por parte do interlocutor.

A3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas de modo claro, e utiliza estruturas linguísticas (por exemplo, formas verbais de passado) e vocabulário, incluindo expressões lexicais (“*the year before*”) adequados e específicos para as necessidades de produção oral.

A4) Narra e descreve, de modo detalhado, uma cena de vídeo. Levanta hipóteses a respeito da cena e estabelece associações com outras experiências, sugerindo contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

A5) Expressa conhecimento sobre regras de uso da língua e seleciona, desse conhecimento, as informações necessárias para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos. É capaz de explicar regras linguísticas de modo claro, fazendo uso de terminologia específica, por exemplo, sobre classes de palavras e estruturas gramaticais. As explicações seriam plenamente compreendidas por alunos de língua estrangeira.

A6) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala na língua estrangeira em ritmo normal.

FAIXA B

B1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação verbal, apresentando fluência em termos de ritmo de fala, e se comete erros gramaticais, é capaz de se autocorriger.

B2) Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua estrangeira, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna, e sem causar incompreensão do interlocutor.

B3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas, e utiliza estruturas linguísticas (por exemplo, formas verbais de passado) e vocabulário, incluindo expressões lexicais (“*the year before*”) adequados e específicos para as necessidades de produção oral.

B4) Descreve uma cena de vídeo. Levanta hipóteses a respeito da cena, mas apresenta certa dificuldade em estabelecer associações com outras experiências e para sugerir contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

B5) Expressa conhecimento sobre regras de uso da língua, mas apresenta dificuldade em explicá-las de modo claro, ou em selecionar as informações relevantes para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos, fazendo uso limitado de terminologia específica de metalinguagem. Suas explicações não seriam plenamente compreendidas por alunos de língua estrangeira.

B6) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala na língua estrangeira em ritmo normal.

FAIXA C

C1) Atinge os objetivos de comunicação verbal, podendo apresentar limitações na fluência, em termos de ritmo e de velocidade de fala, e no uso de estruturas linguísticas.

C2) Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões de falantes competentes da língua estrangeira.

C3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples e pouca variedade lexical.

C4) Descreve uma cena de vídeo mas apresenta dificuldade em levantar hipóteses a respeito da cena ou em estabelecer associações com outras experiências, e para sugerir contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

C5) Expressa conhecimento parcial sobre regras de uso da língua mas não consegue explicá-las de modo claro. Tem dificuldade em selecionar informações para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos, e sua fala seria compreendida apenas parcialmente por alunos de língua estrangeira.

C6) Pode apresentar dificuldades de compreensão da fala em língua estrangeira mas não a ponto de prejudicarem seu desempenho verbal.

FAIXA D

D1) Atinge os objetivos de comunicação verbal com limitações. Exibe falta de fluência e de competência no uso de estruturas linguísticas.

D2) Exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua estrangeira, podendo haver alguma interferência na compreensão e causar certo desconforto ao interlocutor.

D3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples, e pouca variedade lexical.

D4) Descreve uma cena de vídeo mas apresenta dificuldade em levantar hipóteses a respeito da cena e em estabelecer associações com outras experiências, e também para sugerir contribuições ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira.

D5) Expressa conhecimento limitado sobre regras de uso da língua e não consegue selecionar quais informações são relevantes para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos, ou não consegue explicar as regras da língua de modo claro. Sua fala seria de difícil compreensão por alunos de língua estrangeira.

D6) Apresenta dificuldades de compreensão da fala na língua estrangeira em ritmo normal, as quais podem, ocasionalmente, prejudicar o desenvolvimento de seu desempenho verbal.

FAIXA E

E1) Não atinge satisfatoriamente os objetivos de comunicação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral.

E2) Exibe pronúncia nitidamente distinta, em aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua estrangeira, com interferências marcantes de sua língua materna, que podem causar incompreensão e desconforto ao interlocutor.

E3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples e pouca variedade lexical, e comete erros estruturais, com prejuízo para sua expressão oral.

E4) Apresenta dificuldade em descrever uma cena de vídeo e em levantar hipóteses a respeito da cena, bem como em estabelecer associações com outras experiências e para sugerir contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

E5) Expressa pouco ou nenhum conhecimento sobre regras de uso da língua, e não consegue explicar regras da língua de modo a esclarecer dúvidas linguísticas de alunos de língua estrangeira.

E6) Apresenta dificuldades de compreensão da fala em língua estrangeira em ritmo normal, as quais prejudicam seu desempenho verbal.

APÊNDICE A

Notas de campo – observação das aulas pela pesquisadora

05 de março de 2012

Aula 1 – Turma 1 (diurno)

Total de alunos presentes: 12

Descrição das atividades realizadas na aula:

1. Definição de datas de apresentação de seminários pelos alunos.
2. Discussão sobre tecnologia (fase de aquecimento), a partir de insumo do material didático. A professora faz perguntas aos alunos de modo a motivar a discussão.
Material: Texto sobre *Cyberspace*, do livro *American Inside Out Advanced*.
3. Os alunos trabalham em pares para responder perguntas sobre o assunto. Em seguida, a professora confere as respostas, fazendo perguntas aos alunos e explicando palavras desconhecidas.
4. A professora pergunta aos alunos quais são os verbos modais do inglês e apresenta exemplos de usos para mostrar como esse tipo de verbo é usado para expressar possibilidade.
5. Os alunos são direcionados ao material didático e são pedidos a resolverem um exercício gramatical sobre o uso de *will*. A maioria dos alunos discute com os colegas enquanto fazem o exercício, utilizando o português como meio de interação.
6. A professora confere as respostas fornecidas pelos alunos, fazendo referência a uma linha do tempo desenhada no quadro.
7. A professora apresenta a tarefa de casa: leitura de texto do material didático.
8. A professora dá os últimos recados sobre o projeto de extensão ao qual os alunos devem se inscrever.

APÊNDICE B

Questionário para professores participantes

Prezado(a) professor(a),

Você está recebendo um questionário referente a sua participação no projeto de pesquisa intitulado “A (meta) linguagem em língua inglesa na sala de aula do 4º ano do curso de Letras: implicações para a avaliação da proficiência oral do futuro professor de inglês no EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira)”, sob responsabilidade da pesquisadora Aline Mara Fernandes e sob coordenação do Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, da UNESP de São José do Rio Preto.

As perguntas devem ser respondidas com base na sua experiência como professor(a) de língua inglesa no curso de Licenciatura em Letras e especificamente como docente da turma do 4º ano, no segundo semestre de 2012.

Agradecemos a sua participação.

Questionário aberto para os professores participantes da pesquisa

1. Quais são os objetivos das disciplinas de língua inglesa no curso de Letras na instituição onde você trabalha?
2. Para você, o que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira?
3. Qual é o papel da oralidade na formação do professor de línguas e nas suas aulas?
4. De maneira geral, como você avalia o nível de proficiência em língua inglesa dos seus alunos do 4º ano do curso de Letras? Se desejar, você pode basear sua avaliação nos níveis de proficiência do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras) listados ao final do questionário.
5. Em sua opinião, que tipos de atividades utilizadas por você em sala de aula favorecem o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos? E o desenvolvimento da competência metalinguística?
6. Considerando que seus alunos estarão habilitados para serem professores de língua inglesa no próximo ano, em que medida eles estão sendo preparados para atuarem como tal, em termos de uso da língua estrangeira e habilidades didáticas?

FAIXAS DE PROFICIÊNCIA DO TESTE ORAL DO EPPLE

FAIXAS	DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA	NOTAS
A	<p>A1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando excelente fluência e habilidade na produção oral.</p> <p>A2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente e não comete erros gramaticais.</p> <p>A3) Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas, e grande variedade lexical.</p> <p>A4) Exibe pronúncia praticamente idêntica aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências dos padrões de sua língua materna.</p> <p>A5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p>	10.0
		9.5
B	<p>B1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando fluência e habilidade na produção oral.</p> <p>B2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente e, se comete erros gramaticais, é capaz de se auto-corriger.</p> <p>B3) Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas e grande variedade lexical.</p> <p>B4) Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna.</p> <p>B5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p>	9.0
		8.5
C	<p>C1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal satisfatoriamente.</p> <p>C2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente na maior parte do tempo, podendo cometer eventuais erros gramaticais.</p> <p>C3) Utiliza-se de estruturas menos complexas e não exibe grande variedade lexical.</p> <p>C4) Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões de falantes competentes da língua inglesa.</p> <p>C5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor a ponto de prejudicarem a interação verbal. Havendo ocasiões de incompreensão, consegue solucioná-las.</p>	8.0
		7.5
D	<p>D1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal, porém com algumas limitações, e pode exibir falta de fluência.</p> <p>D2) Utiliza, na maioria das vezes, estruturas sintáticas simples, apresentando eventuais erros gramaticais.</p> <p>D3) Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado e pode demonstrar deficiência de vocabulário para se expressar.</p> <p>D4) Exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua</p>	7.0

	inglesa. D5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais podem ocasionalmente prejudicar o desenvolvimento da interação verbal.	
		6.5
E	E1) Não atinge todos os objetivos de comunicação e interação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral. E2) Utiliza somente estruturas sintáticas simples e, ainda assim, comete erros estruturais. E3) Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado com prejuízo para a expressão de suas idéias. E4) Exibe pronúncia nitidamente distinta, em aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa, com interferências marcantes da língua materna. E5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais prejudicam o desenvolvimento da interação verbal.	6.0

APÊNDICE C

Exemplo do quadro de especificações de tarefas do teste oral do EPPLE preenchido

Quadro de especificações de tarefas do teste oral do EPPLE		
1	habilidade(s)	Fornecer explicação gramatical
2	tópico	Verbos e expressões para falar sobre preferências pessoais
3	nível de dificuldade	Médio, nível intermediário
4	descrição da tarefa	O candidato deve explicar o uso de verbos e expressões comuns para falar sobre preferências pessoais e dar exemplos de sentenças.
5	descrição da tarefa (informação extra)	
6	apresentação da rubrica (instruções para candidatos)	<p>You ask your students to work in small groups to talk about their favorite free time activities. Before starting the activity, you give the students some explanation about verbs and expressions used to talk about preferences, likes and dislikes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choose three verbs or expressions from the box below; • Explain how the verbs and expressions can be used; • Give examples of uses. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin-top: 10px;"> love, like, dislike, don't like, hate, prefer, would rather (than) </div>
7	apresentação do insumo	texto escrito (X) vídeo () áudio ()
8	descrição detalhada do insumo	O insumo desta tarefa é constituído pela simulação de uma situação de sala de aula na qual o professor, antes de fornecer prática sobre o uso de verbos e expressões para falar de preferências pessoais relacionadas a atividades de tempo livre, deve explicar seus possíveis usos e criar sentenças exemplificativas.
9	informações extras sobre o insumo	O insumo apresenta um conjunto de sete verbos/expressões, dos quais três devem ser selecionados pelo candidato para desempenhar a tarefa.
10	tempo de leitura/audição do insumo	1 minuto

11	formato da resposta	Resposta aberta	
12	informações extras sobre a resposta esperada	Espera-se que o candidato siga corretamente as instruções da tarefa e cumpra os três requisitos apresentados (escolher três verbos/expressões, falar sobre o uso dos verbos escolhidos e dar exemplos de uso em sentenças). As explicações e os exemplos devem ser claros e não muito extensos. Há a possibilidade de o candidato contextualizar seus alunos fictícios da atividade que está propondo.	
13	tempo de planejamento da resposta	1 minuto	
14	tempo para produção da resposta	2 minutos	
15	funções comunicativas objetivadas		detalhes extras da função
		() informar	
		(X) expressar preferências	
		() justificar	
		(X) descrever	
		() comparar	
		() especular	
		() resumir	
		() sugerir	
		() identificar	
		() corrigir	
		(X) exemplificar	
		(X) instruir	
		() gerenciar	
16	tópico(s) gramatical(is) abordados	Verbos seguidos por infinitivo e gerúndio	
17	terminologia específica esperada	Verb, preposition, infinitive, gerund, complement	

APÊNDICE D

Ocorrências de usos de metalinguagem para explicação gramatical nas aulas

I. Aula 1 – CONTEXTO 1 – 05 de março de 2012

P1: when we talk about the future + what is the verb used there? in these questions?

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

actually + when we talk about the future + we talk about predictions + ok? + previsões + ok? [2] actually + uh + ok + when we use the language [1] ok? + Portuguese English + it doesn't matter + when you talk to your friends + you use one language + when you talk uh: [2]

DESCRIÇÃO DO USO

A: to your boss

P1: to your boss + you use another language + right? + uh + if you write an email to your friend + it's one language + if you have to write + a paper + ok? + to present in a congress + if you have to write your research + it's another language + it's academic language + academic language is different from + everyday language +

DESCRIÇÃO DO USO

for example + the verb will is a modal verb right? [3]

EXEMPLIFICAÇÃO

what are other modal verbs that we have?

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

A: can + could

P1: can could + may

A: might

P1: might

A: would

P1: would {ASC}

A: should

P1: should {ASC}

FORNECIMENTO DE REPOSTA

A: shall
P1: shall {ASC}

one two three four five six seven eight + one more modal verb + very rarely used + very formal + you almost never use it

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

As: (INCOMP) (vários alunos)
A: must

FORNECIMENTO DE REPOSTA

P1: ok + uh + when you use the everyday language + you need one thing

DESCRIÇÃO DO USO

+ for example + you SHOULD study + is different from you MUST study

EXEMPLIFICAÇÃO

+ ok?

+ the level of uh + the level of + possibilities + this is an advice + this is an obligation + but + when you use for example academic language + they are all the same thing + they are all possibilities {ASC} ok? + they are all possibilities +

DESCRIÇÃO DO USO

for example + uh + does anybody here smoke? when you look at a cigarette pack + it says there + smoking [3] (escrevendo na lousa) can cause cancer + ok?

EXEMPLIFICAÇÃO

+ what is the difference + of this + and this + smoking + causes + cancer (escrevendo na lousa)

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

A: when we use can it's a possibility + uh + when you don't use =

P1: = when you use the present

FORNECIMENTO DE REPOSTA

A: it's affirmative + it's something =

P1: = it's a statement + yes + it causes + ok?

+ but here is just a possibility + this is what is written on the cigarette + can cause ok? + because some people can get cancer while some people smokes and don't get cancer + ok? + when you use a + not everyday language + all of this can be used as possibility + so if you are going to write a paper + you are making a research {ASC} + ok? + uh and then you are going to write

DESCRIÇÃO DO USO

your paper in English + it's different when you use the present + and when you use a modal + a modal is this MAYBE + I'm not very sure ok? + because especially will + will is about the future + nobody is sure about the future + that's why it's a modal + and then we can use will + uh + with any other + with all + when I use modals I have to use another verb + that's why it's called modal verbs + they are all auxiliary verbs + because they help the other verb + the MAIN verb +

and what is the tense of this main verb + qual que é o tempo que eu vou usar?

A: present tense

P1: present

A: depends on the intention

P1: look at the examples you have there + gadgets that will never be invented + you will have + you would like to have + no + you will never need

+ what are the verb tenses you have there?

A: present

P1: present or infinitive /.../

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

FORNECIMENTO DE REPOSTA

EXEMPLIFICAÇÃO

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

FORNECIMENTO DE REPOSTA

II. Aula 1 – CONTEXTO 1 – 05 de março de 2012

P1: go to page 70 + ok close up + you have there will for predictions and for assumptions + ok you have seven sentences there + one two three four five six seven + they are all using will + and you have + uh + the examples with verb patterns + A B C D E + for example will plus simple form of the verb + will plus continuous + will plus perfect + so you are going to read the sentences one to seven + and associate with the verb patterns A B C D and E
(alunos trabalham no exercício)

P1: ok? done?

sentence number one + by the end of this century we will have landed a spaceship on Mars

INTRODUÇÃO

EXEMPLIFICAÇÃO

+ what is the verb pattern here? + A B C D E?

As: C
P1: C + will plus perfect

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
FORNECIMENTO DE REPOSTA

+ so if we have a timeline + ok? + past + and future + and present + so this would be this pattern + we have a point in the future here

DESCRIÇÃO DO USO

+ what is the point in the future in this sentence there? + what is the future there? [4] what is the future time there in this sentence number one? [5] tomorrow?

A: no
P1: next month?
A: no + the end of this century
P1: by the end of this century {ASC} + lá pelo final do século + by the end + ou até o final do século

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
FORNECIMENTO DE REPOSTA

+ so when you have a point + you are talking about a point + the action is here + but you are talking about a point in the future + by the end of this century ok? + we will have landed + so this is the verb I will use here + will and verb + will have landed + vai ter feito isso mas a ação está aqui + a ação não está no future + a ação foi feita antes não foi? + porque lá no fim do século o que aconteceu? + we will have landed + will have landed or land? + will have landed a spaceship on Mars

DESCRIÇÃO DO USO /
EXEMPLIFICAÇÃO

+ uh + two + we will not + we won't colonize Mars because it is much less hospitable than Earth

EXEMPLIFICAÇÃO

+ what is the verb tense here? + A B C D E?

A: A

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
FORNECIMENTO DE REPOSTA

P1: A + will and simple form of the verb + will not colonize + the verb is uh + the verb is colonize + so + uh + this + is the timeline + we won't colonize Mars because it is much less + so in the future + we won't colonize

DESCRIÇÃO DO USO /
EXEMPLIFICAÇÃO

+ uh + three + in a hundred years + will be producing babies outside the womb

EXEMPLIFICAÇÃO

+ what is the verb pattern here?

ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

A: B

P1: Will BE producing + continuous + will be producing

FORNECIMENTO DE REPOSTA

+ so this in the timeline + when I have a continuous it's not one action here + it's a continuation + a progress + we will be producing in the future + we won't

DESCRIÇÃO DO USO

+ number four + we won't be contacted by aliens + we won't be contacted by aliens

EXEMPLIFICAÇÃO

+ verb pattern?

ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

A: D

P1: D + uh + we won't be contacted + simple passive + be and past

FORNECIMENTO DE REPOSTA

+ uh genetic engineering on humans won't be banned this century

EXEMPLIFICAÇÃO

[2] what is it?

ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

A: D

P1: D {ASC} + the same thing but in the negative ok?

FORNECIMENTO DE REPOSTA

+ by the end of the millennium techniques will have been developed to redesign human DNA + by the end of the millennium techniques will have been developed + will have been developed

EXEMPLIFICAÇÃO

+ what is that?

A: [INCOMP]

P1: C?

A: E

P1: will have been developed + E + perfect passive + C é o perfect simple né?

+ uh the development of computers will continue until they are more intelligent than humans

A: [INCOMP]

P1: Will continue + A + simple form ok?

+ so as you can see I can use will with many forms of the verb + will with simple form of the verb + will with perfect + will with perfect passive + will with continuous ok? they are all possible + depending on what you want to talk about the future ok?
+ there are many possibilities

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

FORNECIMENTO DE REPOSTA

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

III. Aula 1 – CONTEXTO 1 – 05 de março de 2012

P1: so the future [INCOMP] what is a verb I use for future?

A: will

P1: hum + you saw here + gadgets that you will never need + gadgets that will never be invented [2] uh

+ what is this will in terms of grammar? + what kind of verb =

A: modal

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

FORNECIMENTO DE REPOSTA

EXEMPLIFICAÇÃO

ELICITAÇÃO PARTICIPAÇÃO
DOS ALUNOS

FORNECIMENTO DE REPOSTA

P1: modal + ok some people say modal + some people say auxiliary + because you need another verb right? + it is just an auxiliary ok

DESCRIÇÃO DO USO

what are the other modals?

ELICITAÇÃO PARTICIPAÇÃO
DOS ALUNOS

A: could

P1: could

A: would

P1: would ok

A: may

P1: may

A: can

P1: can

A: should

P1: should

A: might

P1: might

A: [6] shall

P1: shall

A: be able to + não?

P1: be able to não [2] must

A: [4] won't

P1: won't is the negative for will not + one that is rarely used + ought to [2] ok +

FORNECIMENTO DE REPOSTA

when you talk to your friends uh + you use one language + when you are going to talk to your boss for example + you use another language {DESC} + when you write an email + when you text a message {ASC} + to your friend + you use one language + lots of abbreviations right? + if you are going to send the director an email + do you use a different language? + maybe you are not going to write vc you are going to write você right? + ok in everyday language + when you talk to your friends + usually oral language + these verbs here they have a meaning ok? + should I use to give an advice + can {ASC} I use for ability + uh + must {ASC} I use for obligation + but when it comes to a formal language + an academic language ok? + they are all + all of them are used to make predictions + they all mean possibility ok? + and will {ASC} is a possibility because it's future + future is possibility + nobody is sure about future + so all of these verbs can be possibility + in formal language

DESCRIÇÃO DO USO

+ let me give you an example that most of you can hear + does anybody here smoke? [1] no smokers in this class [INCOMP] if you buy a cigarette package + in English + you will find there + smoking can cause cancer + alright? + it doesn't say + smoking causes cancer

EXEMPLIFICAÇÃO

= this is a possibility + and this is a statement + this is a fact + so + when you are writing a paper + research in English and you use modal [INCOMP] so that's why we use will for future and possibility + ok?

DESCRIÇÃO DO USO

+ uh let me see if I have time for this exercise here + close up + you have here seven sentences and I want you to tell me what's the verb pattern that the sentence is using + because I need to use a verb with all of these verbs + will plus a verb + will is not a verb by itself so what is the verb pattern? [...] can anybody read sentence one for me please?

ELICITAÇÃO DE
PARTCIPAÇÃO DOS ALUNOS

A: by the end of the century we will have landed a spaceship on Mars

FORNECIMENTO DE
RESPOSTA/EXEMPLIFICAÇÃO

P1: so what's the verb?

ELICITAÇÃO PARTICIPAÇÃO
DOS ALUNOS

A: will have landed

FORNECIMENTO DE REPOSTA

P1: HAVE landed + by the end + eu to falando de future que é antes do começo + by the end {ASC}of the century + ao final do século + we will have landed a spaceship + nós já vamos ter aterrissado em Marte ok? + by the end of this year you will have uh + taught some classes

DESCRIÇÃO DO USO

IV. Aula 3 – CONTEXTO 1 – 26 de março de 2012

A:	I think we have a good chance of avoiding nuclear war	EXEMPLIFICAÇÃO
P1:	pay attention when we use verb after preposition + the verb comes in the gerund ok? + I think we have a good chance OF + AVOIDING + in Portuguese we use the infinitive + nós temos uma grande chance DE + EVITAR + and we have to be careful because in this case in Portuguese we say nós temos uma grande chance DE + in English we have a good chance of + ok + not all the time + for example in Portuguese we say eu dependo de + in English + I depend {ASC} + on + or upon	DESCRIÇÃO DO USO EXEMPLIFICAÇÃO DESCRIÇÃO DO USO
P1:	+ so + it's not because we use one preposition in English we use the same in Portuguese or vice versa + and all the time we use preposition in Portuguese the verb comes in the infinitive + every time I use preposition in English + the verb comes in the gerund + all the time + always + preposition verb gerund + ok?	EXEMPLIFICAÇÃO DESCRIÇÃO DO USO

V. Aula 3 – CONTEXTO 1 – 26 de março de 2012

P1:	line 34 + by far + by far {ASC} + de longe + the most complex system we have + the most complex system that we have + are our own bodies + nossos próprios corpos + it's because we don't have the relative pronoun [3] the most + complex + system + we have (escrevendo na lousa) are {ASC} our own body ok? + the problem is + it's not a problem + that we have + but we don't need to use the + we don't need to use the relative pronoun here + ok? + why not? + let me give you another example uh [17] John is the boy that plays the guitar in the band + for example + here I have to use the relative pronoun + that or who + I cannot take it out + and here I can either use it or not	EXEMPLIFICAÇÃO DESCRIÇÃO DO USO EXEMPLIFICAÇÃO DESCRIÇÃO DO USO
-----	--	--

+ uh + this is the girl I saw yesterday	EXEMPLIFICAÇÃO
+ I can use + that I saw yesterday + or not + what is the difference? + when do I have to use it + when is it optional? [2] if you look here you can see + look at here + try to see + optional + optional [1] mandatory + obrigatório	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
A: you have two [2] orações	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
P1: yes + and how do you see that? + what do you see here that you don't see here? [1] what do we have here that we don't have here? [1] the answer + you have to look at the answer	ELICITAÇÃO PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
A: (INCOMP) a pessoa o sujeito não é?	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
P1: qual pessoa?	
A: eu	
P1: ah + here I have a pronoun + here I have a pronoun + ok? + when I have a pronoun I have another sentence ok? + it's another sentence + I don't have to use it + I can use it or not ok? + but + when uh [1] when I have a verb + I have to use ok? + here it's not optional ok? + that's the reason + ok if I have time I'm going to give you an example in a song + that uses lots of + that you can have lots of examples + I may have the song here [2] ok any other questions?	DESCRIÇÃO DO USO

VI. Aula 4 – CONTEXTO 1 – 09 de abril de 2012

P1: go to page 72 + grammar + language reference with will	INTRODUÇÃO
+ I use will of course it's for the future + since the future is not sure + not sure + are you gonna be here tomorrow? + probably yes but we don't know + so we use will for predictions and for assumptions ok? [1] so we can use will to show you are making a prediction ok? + in the future	DESCRIÇÃO DO USO
+ for example + computer will be more intelligent than humans	EXEMPLIFICAÇÃO

+ two things I want you to pay attention here + the function of will and the use + the form of will + I use will and what's the verb I use together ok? + so will be + infinitive + I can also use it to make assumptions about the present + or even about the past

DESCRICHÃO DO USO

+ for example in the past + you will have learned + will have learned + você terá aprendido ok? + and all the (INCOMP) structures are possible + for example will and simple form of the verb + genetic engineering won't be banned this century + ok? + passive voice + present + you will be totally confident about using English on the phone by now [3] will plus continuous + future + we will all be working from home by the end of the next century

EXEMPLIFICAÇÃO

+ will plus present or present continuous

DESCRICHÃO DO USO

+ men will have been sent to Mars + os homens terão sido mandados + enviados para Marte + by the end of the next century + or you will have studied English for quite a number of years I imagine + você terá estudado inglês + you will have been studying in class and at home on your own + you will have taken a vacation in an English-speaking country + você terá tirado férias em um país de língua inglesa + ok?

EXEMPLIFICAÇÃO

+ any questions so far? + então eu posso usar praticamente todos os tempos depois de will praticamente + and the use of probably + if it's a prediction it's not for sure + it's a probability + when do you use or where do you use the word probably + where does it come? + note the position of probably in affirmative and negative sentences + usually after will in affirmative sentences + but before won't + before will not in negative sentences + usually

DESCRICHÃO DO USO

+ for example + they will probably want to stay for dinner + and they probably won't want to stay for dinner + ok?

EXEMPLIFICAÇÃO

if it's affirmative it's after + if it's negative it's before

DESCRICHÃO DO USO

+ we'll probably be living in space stations + we probably won't be living in space stations + he'll probably have eaten already + he probably won't have eaten already + ok?

EXEMPLIFICAÇÃO

VII. Aula 5 – CONTEXTO 1 – 16 de abril de 2012

<p>P1: I'm going to make some notes + as I do for everyone + on language + when he started his talk + he said I'm going to talk about the {ASC} jazz</p>	INTRODUÇÃO
<p>+ this is something that happens very frequently + eh + uhm + when Brazilian people speak English + the use of definite pronoun + we use the definite pronoun too much + we say o pedro o joão o luis + o jazz + nos {ASC} estados unidos + ok general rule we never use the definite pronoun before proper names +that's a general rule but we have some exceptions</p>	DESCRIÇÃO DO USO
<p>+ for example + I am going to talk about {ASC} + jazz</p>	EXEMPLIFICAÇÃO
<p>+ because we are not + looking at the name + what's the name of this? + definite {ASC} pronoun + so when I define + when I make this decision + I use it + when I'm talking in general I don't use it</p>	DESCRIÇÃO DO USO
<p>+ I'm going to talk about jazz + general + I'm going to talk about rock + general + I'm going to talk about soccer + general + if I specify + I'm going to talk about the jazz that is playing nowadays in the united states + so I use + I specify + I have breakfast at eight o'clock everyday + breakfast in general + but the breakfast I had this morning was very bad</p>	EXEMPLIFICAÇÃO
<p>+ so I specify which breakfast then I use it + before names of countries + no I don't use</p>	DESCRIÇÃO DO USO
<p>+ Brazil is becoming a rich country + Chile is the most valuable country in South America</p>	EXEMPLIFICAÇÃO
<p>+ but if the name of the country is compound + for example united states + you say the united states + if it's plural the Philippines</p>	EXEMPLIFICAÇÃO
<p>then I use it + so you have to check + what I have to say is if it's general I don't use it + if I specify I can use it ok?</p>	DESCRIÇÃO DO USO

VIII. Aula 4 – CONTEXTO 2 – 27 de março de 2013

P3: in part two you are expected to identify an offending word + an offending word in which sense? + not in a social sense + when you offend a person + but when you make a mistake + a word which is not correct + an incorrect word either because you shouldn't be using or because it is a wrong word + so number one + and because there are words which are wrong + you are not going to read the sentence because otherwise you would be reading a word which is wrong and this is not pedagogically recommended + that you read wrong sentences

+ number one + which is the offending word?

A: whom

P3: whom

+ and what's the correct word?

A: who

P3: who

+ because who should I say is calling is a long form for {ASC} who's calling ok? + who should I say is calling + so it refers to the subject + all right?

+ in number two + which one is the offending word? + everybody should {ASC}

INTRODUÇÃO

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

FORNECIMENTO DE
RESPOSTA

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

FORNECIMENTO DE
RESPOSTA

DESCRIÇÃO DO USO

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

A1:	their?	
P3:	his best + exactly + everyone should do {ASC}	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
A2:	his best	
P3:	his best + and if you wish + everyone should do his or her best	
	+ when you have a word which is not defining in terms of genre + of gender + you could say everyone should do his or her best + you use both [...]	DESCRIÇÃO DO USO
P3:	what about number three? which one is offending or what is missing + what's the problem in number three?	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
A5:	preposition	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
P3:	preposition only {ASC} + (nome do aluno) go on + how could you change this?	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
A5:	she had only one daughter	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
P3:	she had only one + only one because only one is when you want to say not two or three but to emphasize one + only one {ASC}+ she had only one daughter + because if you say only before the verb or the phrase it refers to the verb or phrase as a whole + and he could understand something as she doesn't have anything else	DESCRIÇÃO DO USO
	+ she only has a daughter she doesn't have anything else	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ she only has a daughter (INCOMP) which is not the case so preposition only should be carefully thought + and you should look to the (INCOMP) and to know what idea it refers to + all right [...]	DESCRIÇÃO DO USO
P3:	I prefer to meet him + what is the problem here? + I prefer to meet him is ok so far but then there is an offending word [6] here we have a problem of parallel constructions + I prefer to meet him	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

A10:	[6] to meet	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
P3:	oh it's ok + I prefer meeting him + ok? + the verb + what is wrong with the verb?	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
A11:	the ing	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
P3:	it should not be an ing form + look at the first part I'd rather [2] sorry + I prefer to meet + I prefer to meet him rather + than {ASC}	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
A:	to dine	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
P3:	to dine {ASC}+ it's a question of parallel constructions + I prefer to meet compared to + to dine	
A11:	couldn't I use meeting and dining?	
P3:	no + because of this construction I'd rather + or I prefer + so we are using a structure which requires an infinitive + I prefer to plus infinitive + right? + and if you wish you can say I'd rather [2] so I'd rather plus infinitive + I'd rather meet + I'd rather dine + I'd rather go + I prefer to dine + I prefer to go + I prefer to insist [2] ok? + so you have two parallel constructions	DESCRIÇÃO DO USO
	[...]	
P2:	right + let's finish this + when she (INCOMP) what's the offending word?	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
A15:	she	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
As:	of	
p3:	of + because you have a verb followed by a preposition + I fell of the chair [4] (P3 escrevendo na lousa) in English this means to fall from the chair + so I fell of the chair + you don't need another word + you don't need off	DESCRIÇÃO DO USO

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática nas aulas

Introdução	4
Descrição do uso	35
Exemplificação	32
Elicitação de participação dos alunos	29
Fornecimento de reposta	25

APÊNDICE E

Ocorrências de usos de metalinguagem para explicação gramatical nos seminários

I. Seminário apresentado por A21

Aluno(a): A21

Duração da gravação: 1h01min30s

Duração da apresentação oral:

Duração do trecho transcrito: 8min26s

Início da transcrição: 16min07s

Fim da transcrição: 24min33s

A21:	hi + I'm going to present my seminar about conditionals + and I would like to know what do you know about this subject + conditional sentences?	INTRODUÇÃO/ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
A1:	[INCOMP]	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
A2:	it is used to talk about hypothetical situations	
A21:	yes + so conditional sentences are also known as conditional clauses + or if clauses ok? + in clauses after if + the if clause usually talk about [INCOMP] situations [INCOMP] which mean it may not be true so when we use conditionals + when we don't have certainty about we are talking ok?	DESCRIÇÃO DO USO
	+ for example if I say if I see Ann+ I will give [INCOMP]	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ I may or I may not see Ann ok? I don't know [4] if clause after first conditional + what is a condition? + something which must happen so something else can happen	DESCRIÇÃO DO USO
	+ for example oil floats if you pour it on water	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ this uh + the if clause is if you pour it on water + only if oil floats + oil floats only if you pour it on water + this is the condition so that oil can float + ah + we see + we saw with (nome da professora) in the second year that + that are four	DESCRIÇÃO DO USO

structures to express conditions + zero first second and third conditional + eh + this example is uh zero conditional + why? + because the zero conditional describes what always happens + in this example + this always happens ok? + it's a zero conditional + it's used to talk about facts and to express general things and the structure of zero conditional is very simple + in a part of the sentence we have if plus present simple and in a part just present simple + ok?

for example + if you hot water it boils + present simple present simple + it's a tropical country so if it rains hard everyone stays indoors

EXEMPLIFICAÇÃO

+ when it rains hard everyone stays indoors + if when + it's important to remember that we can put the if clause in the end or in the beginning of the sentence

DESCRIÇÃO DO USO

+ so we could say + everyone stays indoors when it rains hard

EXEMPLIFICAÇÃO

[2] and the first conditional + it's sometimes called a real conditional and describes what someone thinks it will happen in a real situation + the first conditional have a real situation ok? + uh and the structure to express this is if plus present will or won't plus infinitive + but this present tense has a future meaning + and here it's important to remember + it's a real situation + when we believe that something will happen

DESCRIÇÃO DO USO

+ for example + uh if you walk so slowly you will be late + present and future + if you run you won't be late + present and future + if we have [INCOMP] tomorrow I'm going to paint the windows + present and future

EXEMPLIFICAÇÃO

+ here future with going to [3] ah in the first conditional uh + we can also use uh other present tenses

DESCRIÇÃO DO USO

+ for example present continuous + if you are driving I will come with you + or present perfect + if I have seen the film before I'll let you know

EXEMPLIFICAÇÃO

[2] the second conditional + it's sometimes called an imaginary conditional and it refers to things that might happen in the future or things that you can imagine + in this part of the sentence + things will probably not happen + in the first conditional you have a real situation but in the second conditional + uh we have a imaginary situation + a hypothetical situation in the present + the structure is if plus past + will plus infinitive

DESCRIÇÃO DO USO

+ for example + if [INCOMP] if I were rich I would spend all my time travelling

EXEMPLIFICAÇÃO

+ it's a hypothetical situation in the present + if I were rich but I'm not + for example + I'm poor ok? I imagine if I

were rich + and it's important to remember that we use were + if I were + not I was in the second conditional + because were is used for all persons in conditional two sentences ok? + we can use if I were to express hypothetical situations in the present or when we want to give advice

DESCRIBÇÃO DO USO

+ for example if I were you I wouldn't eat so much chocolate

EXEMPLIFICAÇÃO

[2] final the third conditional + it's called an impossible conditional + it refers to things in the past in situations that it will not happen + in the first conditional we have a real situation + in the second a hypothetical situation in the present and in the third conditional this hypothetical situation is in the past

DESCRIBÇÃO DO USO

for example + if I had worked harder I would have passed my exam

EXEMPLIFICAÇÃO

+ I didn't pass my exam ok? + I can't change the past + this happened and I can't change this is the idea of third conditional [2] we also have modals in conditional sentences

DESCRIBÇÃO DO USO

+ for example in conditional one + or first conditional + if I have money I can't spend it + conditional two if I [INCOMP] read my story I could become famous + conditional three if I hadn't been so tired I might have realized what was happening

EXEMPLIFICAÇÃO

[3] we uh we can also use imperative in conditionals and this type of sentence tells people what to do in certain situations

DESCRIBÇÃO DO USO

+ for example if you change your mind give me call

EXEMPLIFICAÇÃO

ok? [2] when I was + doing + preparing my seminar I was reading that grammar practical English in use by Michael [INCOMP] and he says that it's important to realize that if is not only used in special structures with will or would + it also can be used like other conjunctions in ordinary structures with normal verbal forms + and uh + he gives this example

DESCRIBÇÃO DO USO

if she didn't phone me this morning then she is probably on the way

EXEMPLIFICAÇÃO

+ so we can use other structures to express condition ok? + not only those structures that I told you ok?

DESCRIBÇÃO DO USO

[3] bom + it's a short explanation and now I have some exercises

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A21

Introdução	1
Elicitação de participação dos alunos	1
Fornecimento de resposta	1
Descrição do uso	13
Exemplificação	12

II. Seminário apresentado por A22

Aluno(a): A22

Duração da gravação: 41min43s

Duração da apresentação oral: 30min34s

Duração do trecho transcrito: 10min

Início da transcrição: 07min52s

Fim da transcrição: 17min25s

A22: hello guys

As: hello

A22: how are you today?

As: fine

P3: wonderful thank you

A22: today + we are going to talk about the future tense in English and why I said going to? + do you know why?

P3: because it's in the future

A22: yeah + it's a future + but it's a plan + I prepared + I have prepared + since other days ((risada)) + I have prepared my seminar + my presentation for you guys + and therefore I used going to + because it was a plan

+ I would like to show you the video + it's a short video + I found on youtube + and the video shows uhm which kind we can use the future tense + in which situations we can use to + to make informations + to + [INCOMP] events + but in the end of the presentation I will show [1] so you can use + you can see + you can see + perfectly + you can hear me? + ok

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO /
EXEMPLIFICAÇÃO

<p>+ you can use the future tense to make predictions + do you know what predictions? + or to make statements of facts + intentions + arrangements and shared events + and we use + the future in a lot of + a lot of + uh + ways + in the sentence + we can use the auxiliary verb used + it's used to make predictions or simple statements of facts about the future</p>	DESCRICHÃO DO USO
<p>+ for example + I need a volunteer + to read for me [2] (nome de A1) please {ASC}</p>	
A1: [INCOMP]	
A2: [INCOMP]	
A22: so we can see predictions and statements [1] we can use the going to to talk about intentions + another volunteer please	DESCRICHÃO DO USO
A3: we are going to Miami next month + I'm going to work in a bank when I [INCOMP]	EXEMPLIFICACHÃO
A22: you can see it's an intention + it's a plan	DESCRICHÃO DO USO
A4: he is not going to go to the dance + he's got too much work + [INCOMP]	EXEMPLIFICACHÃO
A22: another way to use + it's the present continuous + to talk about arrangements + please (nome de A5) could you read for me?	DESCRICHÃO DO USO
A5: I'm meeting my mother at the airport tomorrow + our grandparents are visiting us this Christmas + my sister is going to the dentist tomorrow + I'm not returning home for the holidays so I can come to your party after all + are you doing anything else on Saturday morning?	EXEMPLIFICACHÃO
A22: very good + thank you + and another way is the present simple + is used + is usually used to refer to future events that are shared + and events outside our control	DESCRICHÃO DO USO
<p>+ for example + hurry up the train departures in ten minutes</p>	EXEMPLIFICACHÃO
<p>+ you can't stop the train + it will happen</p>	DESCRICHÃO DO USO
A6: [INCOMP]	
A22: ((risada)) yes you can stop it + could you read for me (nome de A7)?	
A7: hurry up the train departures in ten minutes [INCOMP] there is no need to hurry the train does not leave for another thirty minutes + when does the meeting begin?	EXEMPLIFICACHÃO
A22: thank you + and now we have the will and going to + will in the future express [INCOMP] in the moment of decision + an assumption in regard to the future or [INCOMP] (lendo) and promises too + we can also will in the progressive	DESCRICHÃO DO USO

sentences + going to future express a conclusion regarding the immediate future + or an action in the near future that has already been planned or prepared + like I said in the beginning ok?

+ eh + for example the use of will + wait I will help you

EXEMPLIFICAÇÃO

+ an opinion hope certainty or assumption + regarding the future

DESCRIÇÃO DO USO

+ you will probably come back tomorrow

EXEMPLIFICAÇÃO

+ I don't know + it's a possibility + a promise + I will not watch tv tonight + an action in the future that cannot be [INCOMP]

DESCRIÇÃO DO USO

it will rain tomorrow

EXEMPLIFICAÇÃO

+ conditional clause type one + I think someone talked about it

A8: [INCOMP]

A22: yes + thank you + if I arrive late I will call you

EXEMPLIFICAÇÃO

+ and the use of going to + an action in the near future that has already been planned or prepared like I said

DESCRIÇÃO DO USO

+ I'm going to study harder next year

EXEMPLIFICAÇÃO

+ I've been planned it + or a [INCOMP] regarding the immediate future

DESCRIÇÃO DO USO

+ the sky is a little bit dark it's going to rain + I will talk to you

EXEMPLIFICAÇÃO

+ I think professor (nome da professora) said us in last year and I would like to ask you + what do you think + you are going to + do + five years + the next five years + what do you think guys? [1] will or going to + I don't know + you have plans? + travels? + works? + what's your plans? + could you talk to me + a little bit about your plans + five years + in the next five years? + or ten years?

ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

A9: I hope I will be studying and working + I hope to

FORNECIMENTO DE RESPOSTA

A22: it's a hope or a plan?

As: [INCOMP]

P3: you will be making more money than you make nowadays?
 A10: I hope so
 As: ((risada))
 A10: actually I think we are going to be working but I hope we will be working teaching
 A22: it's a good point + are you going to teach? + are you going to [INCOMP]
 P3: new year resolution + I'm going to revise all my courses next year + new year resolution + January 2014
 A22: how about you guys? + girls boys
 A11: [INCOMP]
 A22: girls? [1] plans? + not decisions?
 P3: (nome de A12) what are your plans for the future?
 A12: for the future + next month I will move with my husband and my brother + after + next year I will be working a lot + I'm going to stay more than [INCOMP] with my brother + uh my son sorry
 P3: you are staying more with your son
 A12: yeah + and I intend travel also + I'm going to plan a + travel + also to the United States next year
 P3: oh next year
 A12: yes + to California
 As: [INCOMP]
 A12: it's just a plan ((risada))
 As: ((risada))

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A22

Introdução	1
Descrição do uso	12
Exemplificação	12
Elicitação de participação dos alunos	1
Fornecimento de resposta	1

III. Seminário apresentado por A23

Aluno(a): A23

Duração da gravação: 1h22min12s

Duração da apresentação oral: 27min03s

Duração do trecho transcrito: 9min20s

Início da transcrição: 4min10s

Fim da transcrição: 13min30s

A23: well good afternoon + guys

A1: good afternoon

A23: today I'm going to talk about hum + perfect tenses + we LOVE perfect tenses

A1: ((risada))

A23: let's see [2] well we are talking about present perfect past perfect future perfect and + the continuous form of all of them + present past and future continuous or progressive + we have only forty minutes so I'm gonna talk about it + very hum short form + just for us to understand [INCOMP] + well the present perfect for + the beginning of the lesson + let's see the uses ok?

+ the first one + indefinite time before now + so actions which happened at indefinite UNKNOWN time before now + let's see the examples

+ I have already had a breakfast [2] he has been to England [2]

ok for you until now? this is + the easy one

+ the second use people the fact on the present moment so let's see hum

+ he has finished his work

+ so for example he can now rest because he has finished his work has the fact now because he can rest ok?

the second example I have already eaten the dinner so I'm not hungry + for example ok?

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

[3] third one + continuation in the present we all can use the present perfect when we want to emphasize that an event continues in the present so let's see

DESCRIBÇÃO DO USO

Mary has worked as a teacher for over twenty-five years

EXEMPLIFICAÇÃO

mar Mary's still working as a teacher + now ok? [2] another one

DESCRIBÇÃO DO USO

Patrick has achieved a lot in his life+ right?

EXEMPLIFICAÇÃO

[2] now the forms + I was thinking when I was preparing the seminar I wouldn't have time to do all the exercises with you because we have a lot to talk about so let's complete with me the spaces the white spaces please

FORNECIMENTO DE PRÁTICA

so in - in the positive form + we have the subject on the present perfect we the subject plus has or have plus the verb on past participle form so which one – which one of you can help [2] ok

DESCRIBÇÃO DO USO

+ who can tell me how we can write the sentence + she has been [INCOMP] the theater

A2: she has started [INCOMP] [7]

A23: no no no oh ((risada)) [5] ok [3] she

A3: has [3] already

A23: already

A3: [INCOMP]

A23: made dinner ok? + the second one in the negative form we have subject plus has not or have not plus the verb in the past participle form

DESCRIBÇÃO DO USO

can you read for us (nome de A4)?

A4: yes

A23: [INCOMP]

A4: twenty-two?

A23: yes please

A4: he has not – sorry

A23: hasn't take taken

A4: [INCOMP]

A23: he hasn't taken [INCOMP] for two years is that ok people?

A5: [INCOMP] ((risada))

A23: ok + in interrogative we have has or have before the subject right? plus the verb on past participle form	DESCRIÇÃO DO USO
so we have here tananan anyone Susan?	
A5: [INCOMP] + haven't seen	
A23: seen Susan + ok has anyone seen Susan? that's right [3] people I always forgot how I came back to this exactly slide [INCOMP]	
A6: here	
A23: here?	
A6: no no the other	
A23: the other ok thank you + well let's see the continuous form of present perfect + I think it's easier than the form in the hum of the present perfect + uses the first one continuation in the present + continuous continuation in the present	
for example + he has been painting the house for five hours	EXEMPLIFICAÇÃO
he's still painting is something that is still happening right?	DESCRIÇÃO DO USO
second I have been working as a fireman since 1973	EXEMPLIFICAÇÃO
I still work as a fireman ok? that's one of the uses + of the present perfect continuous the second one past actions recently stop + so we use this tense also to talk about actions that began in the past and have recently stopped	DESCRIÇÃO DO USO
+ let's see I have been waiting for you for half an hour	EXEMPLIFICAÇÃO
I'm not waiting anymore because you haven't come and I'm yelling with you because [INCOMP] ((risada)) but I have been I have been waiting for you for half an hour the –	DESCRIÇÃO DO USO
second example look at her eyes I'm sure she has been crying	EXEMPLIFICAÇÃO
she stopped crying when she saw + when she's when I saw [2] hum + she stopped crying when she saw her ah ok so can you understand?	DESCRIÇÃO DO USO
she was crying she's not anymore but I can see in her face that I mean she's cried + for example temporary actions and situations	DESCRIÇÃO DO USO

I have been living in [INCOMP] for two months I have working as a waitress for the past week ok?	EXEMPLIFICAÇÃO
[2] it's a lot to memorize [INCOMP] but don't worry well the forth again let's comp complete ok	
so the positive form we have subject plus have BEEN now in the present perfect continuous plus the verb on ing form	DESCRIÇÃO DO USO
+ so in the first example we have he [2] tananan English for three hours now + A7 can you help me ?	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
A7: he has been learning?	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
A23: has been learning [4] English for three hours now ok?	
in the negative form people we have subject plus hasn't been plus the verb on ing form	DESCRIÇÃO DO USO
+ A8 could you please? [INCOMP] is broken so he tananan [INCOMP]	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
A8: [INCOMP] [7]	
A23: right people? ok interrogative again we move the auxiliary for the first before the subject then we have has plus subject plus been plus verb on ing form +anyone?	DESCRIÇÃO DO USO
A9: has + haven't been working [2]	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
A23: haven't been working [INCOMP] right? [4] is everything ok up to here people? I'm + I'm going to [INCOMP] it's ok?	
so let's move on past perfect + again let's see the uses + a completed + the first one a complete action beFOre another action in the past so let's try to imagine this + the first use of this tense is to emphasize that's one action in the past happened before + another action in the past so let's see the examples	DESCRIÇÃO DO USO
+ I had finished my homework before I – I went playing football	EXEMPLIFICAÇÃO
so I went playing football in the past but beFOre that I had finished my work + my homework + ok? got it?	DESCRIÇÃO DO USO

second example john had never been to London before went there last year

EXEMPLIFICAÇÃO

so he went to London last year john has [INCOMP] but before that time he never had been there + right?

DESCRIÇÃO DO USO

A10: [INCOMP]

A23: [INCOMP] people specially native speakers do not use the perfect in a both sentence very often for example they will say

after wash my car I went to fill up rather than after I HAD washed my car I went to fill up

EXEMPLIFICAÇÃO

+ this is because after and before tell the listener which action happened first see keep in mind that is better to use the past perfect specially in Britain English and MIT exams ok?

DESCRIÇÃO DO USO

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A23

Introdução	1
Descrição do uso	17
Exemplificação	14
Elicitação de participação dos alunos	2
Fornecimento de resposta	2
Fornecimento de prática	1

IV. Seminário apresentado por A27

Aluno(a): A27

Duração da gravação: 1h06min54s

Duração da apresentação oral: 30min31s

Duração do trecho transcrito: 09min51s

Início da transcrição: 20min19s

Fim da transcrição: 30min10s

A27: hi guys

As: hi teacher

A27: today I'm gonna talk about prepositions + it's not a very easy subject for us + as language learners + but I think there are some + I don't know + tips + is make + makes easy to us

INTRODUÇÃO

[4] uh + in the most general terms a preposition express relation to [INCOMP] (lendo) represented by the prepositional complement + the other by another part of the sentence + like in these examples

DESCRIÇÃO DO USO

+ he died in 1998

EXEMPLIFICAÇÃO

+ in {ASC} expressing the relation between he died + and the year he died

DESCRIÇÃO DO USO

+ and we met at the airport

EXEMPLIFICAÇÃO

+ the same + at expressing the relation between met and the airport [3] certain prepositions follow certain words

DESCRIÇÃO DO USO

+ like afraid of + listen to + be with

EXEMPLIFICAÇÃO

+ it's like rules + we have to + know + by heart + we have specific rules + and [INCOMP] prepositions sometimes are used as adverbs + and I'm going to show you the examples

+ so I waited for Sam outside the bank

EXEMPLIFICAÇÃO

+ here outside is a preposition expressing the relation between I waited for Sam and the bank + while in the next sentence + Sam went to the bank and I waited outside + outside is changing the verb + not the + it's not showing

DESCRIÇÃO DO USO

relation between parts of the sentence + and also some prepositions are use as conjunctions + like this example

+ we must be ready for their arrival

EXEMPLIFICAÇÃO

+ expressing the relationship between we must be ready and their arrival + and in the other sentence + we must be ready before they arrive + it's + before it's link two sentences we must be ready and they arrive [4] I think we + second language learners don't have problems with that but seems like native speakers have problems with sentences that end with + prepositions + they don't like + but + in some grammars said + it's ok + some sentences end with prepositions like + in this case + uh

DESCRIÇÃO DO USO

+ who did you go to the party with?

EXEMPLIFICAÇÃO

+ it's a wh question + in passive voice like [INCOMP] and in relative clause like

DESCRIÇÃO DO USO

+ that's the article I told you about

EXEMPLIFICAÇÃO

A27: and on + it's like + something is on a surface [3] I put something + on a surface + to say we put something onto [4] and then [1] take something from a surface + we say + I don't know [INCOMP] [5] when something is on a closed space + we say it's in [2] when we put something on a closed space it's in to + and when you + uhm + take + of a closed space you say you take out of + uhm + I forgot

DESCRIÇÃO DO USO

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A27

Introdução	1
Descrição do uso	8
Exemplificação	7

V. Seminário apresentado por A29

Aluno(a): A29

Duração da gravação: 1h19min38s

Duração da apresentação oral: 45min55s

Duração do trecho transcrito: 11min23s

Início da transcrição: 21min05s

Fim da transcrição: 32min28s

A29: hi guys

P3: hello teacher

A29: firstly I'm going to give you + uh + handout + and this handout + is yours + and eh + you can check + eh + about our grammar points we are going to see today + and of course I ha + I brought some exercises to practice and how + I don't know if you eh I + if we will have time to + to finish + I put the [1] the answer at the end + but please don't look here to answer the questions + ok? ((risada))

P3: no + not immediately at least + ok

A29: [37] so + today this teacher is going to talk about relative pronouns + first + I need to know if you remember something about relative pronouns + do you remember something? [1] and what do you remember? + I know (nome de A1) remember it

A1: no + I don't remember ((risada))

A29: could you tell something about relative pronouns?

P3: could you explain the joke very quickly? + why should (nome de A1) know

A29: ((risada)) because (nome da aluna) really loves relative pronouns

A1: my work is on relative clauses

P3: oh I see + good

A29: so relative pronouns introduce relative clauses

P3: would you like to change the mode for presentation mode?

INTRODUÇÃO

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

FORNECIMENTO DE
RESPOSTA

A2:	would you like me to turn off some lights?	
A29:	how can I change this?	
P3:	go down at the button [3] good + all right	
A29:	ok + relative pronouns introduce relative clauses + which are a type of (INCOMP) clause + relative clauses modify a word + a phrase + or idea in the main clause + the word phrase or idea modified is called the antecedent {ASC} + in the following examples that and who modify the subject + (nome de A3) could you read the examples?	DESCRIÇÃO DO USO
A3:	the house that Claire built is large	
A29:	(nome de A4) {ASC}	EXEMPLIFICAÇÃO
A4:	the professors who are respected (INCOMP) recently received the tenure	
A29:	so how can we see + that modifies the house + that is the antecedent + and who are respected modifies the professor + who is eh + antecedent right? [3] the type of clause determines what kind of relative pronoun to use [1] generally there are two types of relative clause + restrictive defining clause and now restrictive + noun defining clause + in both kinds of clause the pronoun can function as a subject + an object + or possessive pronoun + eh + in case of whose + we are going to study this point eh + eh + soon + because it's a + I brought a more detailed explanation for you ok? [3] who and which + we often join sentences by putting who or which + relative pronoun + in place of he she it or they + we use who for people +and which for things {ASC} + (nome de A5) could you read?	DESCRIÇÃO DO USO
A5:	I've got a friend + he collects stamps + I've got a friend who collects stamps	EXEMPLIFICAÇÃO
A29:	so you noticed that who {ASC} eh + is + joining the sentences + in this case it's a way of not: + talking about he again + ok? + (nome de A6) {ASC}	DESCRIÇÃO DO USO
A6:	there is a problem + it worries me + there is a problem which worries me	EXEMPLIFICAÇÃO
A29:	so in this + this is the same case but who we use for people and which for + eh + things + ok?	DESCRIÇÃO DO USO
	+ so I have one exercise for you + here + you are supposed to join the sentences + you have some pieces of papers + and you are supposed to form sentences with these + papers ok? (distribuição do material)	FORNECIMENTO DE PRÁTICA
	ok guys + could we correct? + so I'm going to tell you the [2] the sentences for you (INCOMP) ok? + do you know a shop which sells good coffee? + I know someone who could mend the chair [2] I know someone who could mend the chair [1] to concert the chair + I'd like to talk to the person who deals with exports [3] the police haven't found the guy who stole my car + ok? + there is some cheese in the fridge which needs to be eaten + ok? [2] so now we are	

going to study that + we often use that instead of which + and instead of who in a informal style

+ there is a problem that you don't understand + I know some people who could help you

EXEMPLIFICAÇÃO

+ so we need to substitute who and which for that + ok? (INCOMP) in a informal style ok? + we normally use that and not which after all + everything nothing beyond and superlatives + we do not use what in these cases

DESCRIÇÃO DO USO

+ I told you all that I know + not I told you all what I know + ok? + the only thing that matters to me is your happiness

EXEMPLIFICAÇÃO

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A29

Introdução	1
Descrição do uso	5
Exemplificação	5
Elicitação de participação dos alunos	1
Fornecimento de resposta	1
Fornecimento de prática	1

VI. Seminário apresentado por A30

Aluno(a): A30

Duração da gravação: 1h43min44s

Duração da apresentação oral: 59min

Duração do trecho transcrito: 11min43s

Início da transcrição: 07min20s

Fim da transcrição: 19min03s

A30: all right + someone can: turn off + some lights for me + please

P3: it's always + good to use the magical word + isn't it ?

A30: yes [2] it's all right + good evening guys + HOW are you doing ?

A: fine

A30: fine? + good? + good for you because I'm not

A: ((risada))

A30: I'm feeling nervous and uncomfortable

P3: relax (nome de A30)

A30: yes + and NOW + I'm going to talk about future tenses

+ [3] and + [2] to START + I ask you to make pairs and discuss + the: three statements + about arrangements for this evening + for the rest of the year and predictions for the plans + ahm + predictions for ahm twenty thousand ahm two thousand and twenty + so in pairs you have to discuss just a few minutes + you are not going to correct this + just have a little discussion (ruídos) [2] and pay attention at the verb tenses + you are using + all right? [140]

all right? + so remember the verb tenses you have used + all right ? ahm + now future + mostly we use: four verb tenses + we have more many more + but first I'm going to talk about + the fourth main + do you know + which ones? + are them? are they? [2] I have a clue + two of them are continuous forms and two are simple + it's easy now or not? [2] NO? ((risada))

INTRODUÇÃO

FORNECIMENTO DE
PRÁTICA

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS
ALUNOS

<p>+ let's start + the first one is the simple tense will or shall + we can use the both + with the same meaning + there is no difference + nowadays will is + is more common than shall + but they have the same meaning + and we use will shall to talk about plans decided at the moment of speaking + can you read the first (nome de A2)? the first example</p>	DESCRIÇÃO DO USO
<p>A2: yes + I forgot to phone my mom + I'll do it after dinner + she decides to phone his mom when she is speaking + she didn't have a plan</p>	EXEMPLIFICAÇÃO
<p>A30: all right + in this case + although he had already planned to to call her + he forgot + so he decides again at the moment he realized he had forgot + all right? forgotten + ahm + (nome de A3)</p>	DESCRIÇÃO DO USO
<p>A3: I can't decide what to wear tonight + I know + I'll wear my black dress</p>	EXEMPLIFICAÇÃO
<p>A30: yes again the same + the same + she decided what to dress at the moment + of speaking + and (nome de A4)</p>	DESCRIÇÃO DO USO
<p>A4: there is no milk in the fridge + I'll buy some I'll buy some when I go to the shop</p>	EXEMPLIFICAÇÃO
<p>A30: yes + and this case again he decided to buy: more milk + when he realized + he ran out ran out of milk + and you can also use will + to give + or ask for information about the future</p>	DESCRIÇÃO DO USO
<p>[2] and: will ALL the family be at the wedding?</p>	EXEMPLIFICAÇÃO
<p>it's a piece of information + so in this case we use will and she'll be here + in a few minutes + it's another information + in this case we use will + all right? [4] another + another situation + we use + will or shall + is to predict the future + or to say what you think guess or calculate + (nome de A5) can you read the first?</p>	DESCRIÇÃO DO USO
<p>A5: tomorrow it will be warm + with some clouds in the afternoon</p>	EXEMPLIFICAÇÃO
<p>A30: we are supposing that + eh the person is talking + without seeing the forecast + he is just imagining he is + yes + he doesn't know about the + the weather + (nome de A6) the next one</p>	DESCRIÇÃO DO USO
<p>A6: who do you think is going to win</p>	EXEMPLIFICAÇÃO
<p>A30: everybody knows santos is gonna to win + but this guy doesn't know ((risada)) + it's a guess + (nome de A7)</p>	DESCRIÇÃO DO USO

A7: you'll never finish the book	EXEMPLIFICAÇÃO
A30: never finish THAT book + it's another	
P3: pessimistic isn't it? ((risada))	
A30: yes it's calculated + but suppose that guy he never finishes his books + and + you have a prediction [4] and finally + we use will + to make offers + and promises	DESCRIÇÃO DO USO
+ I'll see you tomorrow	EXEMPLIFICAÇÃO
+ I'm promising	DESCRIÇÃO DO USO
+ we'll send you an email	EXEMPLIFICAÇÃO
[2] and to talk about + offers and promises	DESCRIÇÃO DO USO
+ Tim will be at the meeting + and Mary will help with the cooking	EXEMPLIFICAÇÃO
+ so + we use will for make predictions + to talk about offers and promises	DESCRIÇÃO DO USO
+ what else? [2] we have only four examples up to now [2]	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
A2: to make predictions?	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
A30: yes	
A2: to talk about something we have eh: just decided	
A30: yes	
A8: (INCOMP)	

A30:	nobody remember?	
A9:	to ask for permission?	
A30:	YES: basically we use will for this kind of situations [2] now + going to [2] we use going to to talk about plans + deCIded + beFOre the moment + of speaking + (nome de A2) you again	DESCRIÇÃO DO USO
A2:	I'm going to phone my mom after dinner + I told her I'd call	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ she decided to phone his mom before he speaks + he already had a plan	DESCRIÇÃO DO USO
A30:	yes it's ALMOST the same example of will + but this time + he decided before + he had already + he had already told her mom that she: that she: would call + so + she had decided before + and: (nome de A3)	
A3:	I'm going to wear my black dress tonight (INCOMP)	EXEMPLIFICAÇÃO
A30:	yes in this case again + she already known that she was going to use that dress + and it was + with the cleaners + so she hasn't decided at the moment it was before + and: (nome de A4)	DESCRIÇÃO DO USO
A4:	I'm going to be out of milk + I'm going to get some (INCOMP)	EXEMPLIFICAÇÃO
A30:	yes + once more + the guy + has realized he had ran out of milk before + and she had already plans to go and buy some some more + and GOING TO is commonly used when you predict the future by using pre + present evidence + when you can see that a future event is on the way or: started to happen + (nome de A4)	DESCRIÇÃO DO USO
A4:	look + it's going to rain	EXEMPLIFICAÇÃO
A30:	yes when you look at the SKY + and you see it is CLOUdy and dark you know it's going to rain + all right? (nome de A5)	DESCRIÇÃO DO USO
A5:	the cars are going to crash	EXEMPLIFICAÇÃO
P3:	she's very calm: ((risada)) look out we are gonna CRASH ((risada))	
A30:	you are coming back from a party with your friend + he's drunk + you see a car in front of you + and there is no time + you're gonna crash [2] now + the third one + simple present + I don't think it's so + common like the the the both + but it's common as well + we sometimes use the simple present to talk about the future + this happens mostly when we talk about timetables routines and schedules + timeTABLES + it's a kind of a pannel in: airports or bus stations	DESCRIÇÃO DO USO

when is write written + the time the + the plane fly the time it departs or + arrives

+ so next term starts on sixth of April

+ a term it's like our semester + so we use the simple present to talk about something + didn't happen yet

+ my train leaves at three o'clock eh three pm

+ it's a timetable

+ the question what time does the bus arrive in New York?

it's a timetable as well

+ and you have classes next Sunday

is a routine + all right? + so in this case we use simple present

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A30

Introdução	1
Elicitação de participação dos alunos	2
Fornecimento de resposta	2
Descrição do uso	21
Exemplificação	19
Fornecimento de prática	1

VII. Seminário apresentado por A31

Aluno(a): A31

Duração da gravação: 1h46min08s

Duração da apresentação oral: 43min

Duração do trecho transcrito: 26min7s

Início da transcrição: 39min19s

Fim da transcrição: 1h05min26s

A31: good evening guys + now we are going to study something about prepositions and I + I choose this + this subject because + I have a lot of difficulties about + this kind of prepositions + at in and on + [INCOMP] my presentation about prepositions + uhm + talking about at in and on because this group of prepositions can mean time and place + and I particularly + I always have difficulties to know + when I have to use of them + and it was a way to study it harder to + to explain to you

INTRODUÇÃO

+ then + uh + to start + I want to know + what you know the use of at in and on + you have here in the + uh + handout eh + you have all the presentation + that + are + here + and the number one + point one + is exercise + now I ask you to do + you have to complete these sentences with at in or on [4] and at the same time I think + think that you can do uh + the exercise one point two + here uh + I use of the books that I use to do this to prepare my presentation uh + that was the same that (nome da aluna) used + uh + its name is Collins usage + I think that it focus in the use of English + in the functions + grammar points of English + then here ((risada)) I try to mix some uh some exercises that I found in another book + and here in the exercise number one and two you have some + uh uses of in on at + that I want that you + identify in each one of this sentence exercise number one point one + what is the meaning of the preposition + for example uh + number one + I wake up + space for a preposition + eight o'clock + what means this? + it means [INCOMP] that I want that you identify + what is this meaning + in each one of the sentences

FORNECIMENTO DE
PRÁTICA

De 42min10s até 48min10s – silêncio

57min56s

A31: then we will + I will show you some of this + some example of the use of each one of this meaning that you + you just + know + because you are right + all the exercises + then I will show you for examples of + all this use of at in and on as a time preposition

+ at as a + meaning time + you can use at + for + to talk about clock times

DESCRIÇÃO DO USO

as I usually get up at six o'clock

EXEMPLIFICAÇÃO

+ (nome de A1) can you read please?

A1: I will meet you at four point fifteen

EXEMPLIFICAÇÃO

A31: yes (nome de A2) {ASC}

EXEMPLIFICAÇÃO

A2: [INCOMP] at lunch time

A31: (nome dos alunos)

A3: what time does your train leave?

EXEMPLIFICAÇÃO

A4: my train leaves at 9 o'clock

EXEMPLIFICAÇÃO

A31: uh + you can see here + eh + when we use at + uhm time + I want to say a specific point time + that time specific + eh

DESCRIÇÃO DO USO

+ at lunch time + at nine o'clock

EXEMPLIFICAÇÃO

+ we can use at uh + to talk about public holidays and weekends + we use at to talk about the holy holidays

DESCRIÇÃO DO USO

+ at Christmas New Year and Thanksgiving as we are having the [INCOMP] parade at Easter + the holy holiday

EXEMPLIFICAÇÃO

+ on to talk about one day + part of holidays + not the whole holiday + part of it uh

DESCRIÇÃO DO USO

+ for example + come see us on Christmas day

EXEMPLIFICAÇÃO

+ not the whole Christmas + uh holiday + what are you doing on Easter Monday? + not the whole + eh Easter holiday [2] and about holidays and weekends + something to observe is that British people say AT the weekend + and Americans use ON the weekend

DESCRIÇÃO DO USO

+ and we say uh + as the British + what do you do at the weekend? + and as American what do you that on the weekend?

EXEMPLIFICAÇÃO

[2] now in meaning time + in we use uh + for parts of the day + to talk about parts of the day + and to talk uh + it's not specifically a time as a point + but a + a longer period + as a whole month + as a year + as a + century + as a long period then uh + and uh + a part of the day as a period + not specific at nine + uh nine o'clock in the morning + is a period then

DESCRIÇÃO DO USO

parts of the day

as I work best in the morning + it's three o'clock in the afternoon + we usually go out in the evening

EXEMPLIFICAÇÃO

+ and it's interesting to know that if we say which morning which afternoon specifically we are talking about one morning or one afternoon specifically or if we describe this morning this afternoon we use on

DESCRIÇÃO DO USO

+ see you on Monday morning

EXEMPLIFICAÇÃO

+ it's that Monday morning

DESCRIÇÃO DO USO

+ we meet in a cold afternoon in early Spring

EXEMPLIFICAÇÃO

+ it's not any afternoon but + it was a cold afternoon + we use on + another meaning + another point to observe is that the difference between in the night and at night + we use in the night to + to talk about one particular night one specific night+ different from at night that we use to any night not a specific night

DESCRIÇÃO DO USO

then for example I have to get up in the night + and I often work at night

EXEMPLIFICAÇÃO

+ every night I have to work + and in can also be used to say how soon something will happen + as we have in the example + to say how long something takes to happen

DESCRIÇÃO DO USO

+ for example ask me again in three or four days

EXEMPLIFICAÇÃO

+ three or four days after today I + I will be + ready to talk about this thing with you

DESCRIÇÃO DO USO

+ and I can run 200 meters in about 30 seconds

EXEMPLIFICAÇÃO

+ during this period I can do this action [3] and here long periods + as we have in the example + (nome de A5) can you read please?

DESCRIÇÃO DO USO

A5: it happened in the week after Christmas

EXEMPLIFICAÇÃO

A31: the holy holiday + (nome de A6) please

A6: I was born in March

EXEMPLIFICAÇÃO

A7:	our house was built in the fifteenth century	EXEMPLIFICAÇÃO
A8:	[INCOMP] is beautiful in Spring	EXEMPLIFICAÇÃO
A31:	and now something about on as a preposition of time + on is uh + a preposition that we use specific mo + uh uh most of time we use this preposition for + talk about days and dates + here talking about days	DESCRIÇÃO DO USO
	+ I will ring in on Tuesday + my birthday is on March 21 + they are having a party on Christmas day	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ it's specific + and uh when we talk about a repeated action + we can use this + this we use on as a preposition and the day we can use eh and the day we can use uh the plural form	DESCRIÇÃO DO USO
	+ we usually go and see whales on Sundays	EXEMPLIFICAÇÃO
	[2] and here it's a I imagine I think that can help to see that + at is more specifically it's a point specific in time + on is + less specifically than at + and in is more general than the others + then in we can use to say + to talk about months years centuries and long periods	DESCRIÇÃO DO USO
	as in the sixties in 1987 in the fall in May	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ on we can use to talk about day and dates	DESCRIÇÃO DO USO
	as on Friday + on March 16 1961	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ and at we use specifically to talk about a point time	DESCRIÇÃO DO USO
	as at six pm	EXEMPLIFICAÇÃO
	[2] now let's do some exercises using at in and on + as a preposition of time + it's the exercise number two point four + you have to choose the correct preposition	FORNECIMENTO DE PRÁTICA

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A31

Introdução	1
Descrição do uso	18
Exemplificação	25
Fornecimento de prática	2

VIII. Seminário apresentado por A32

Aluno(a): A32

Duração da gravação: 1h31min16s

Duração da apresentação oral: 53min04s

Duração do trecho transcrito: 11min

Início da transcrição: 07min20s

Fim da transcrição: 18min20s

A32: good evening guys + how are you? are you ok? are you happy? + ((risada)) because I I'm nervous ((risada)) + but no problem + ah tonight I'm going to talk about collocations + have you ever have you ever heard about collocations? yeah? everybody?

As: yes + yes

A32: so + WHO is collocation + someone can tell us? (ruídos) come on guys + collocation [2] hum: (nome de A1)?

A1: I really don't know how to explain it teacher ((risada))

A32: ok well + let's see what some others + say about it + what is a collocation? [2] collocation + is the way words combine in a language to produce natural sound of speech and writing + could you understand the: IDEA of the the word collocation? + word that GOES + together word that words that + combine [2] word + the way words combine in + predictable ways

INTRODUÇÃO

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS
ALUNOS

FORNECIMENTO DE
RESPOSTA

DESCRIÇÃO DO USO

+ what do you mean by PREDICTABLE WAYS?	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
A2: there are some situations that you + we have to use specific words	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
A32: right + for example + collocation + a collocation is a is a PAIR + or group of words that often goes together + this combination sounds natural + to the native speakers + but students of English have to make an effort + to learn them because they are difficult to guess + HERE we have a combination + make + a: verb make + and effort + a a noun + ah one WORD + ah combine with other + with each other [2] if I say + I DO an effort [2] SOUNDS?	DESCRIÇÃO DO USO
As: strange	
A32: sounds strange for to native speakers ok because + ahm: a a learner of English would + USEs + ahm: his: mother language to produce + ah to to speak to write and then they would use I: I do + an effort	
+ another example + I have ahm + HOW old are you? + I have twenty two	EXEMPLIFICAÇÃO
+ the correct form is?	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
As: I'm twenty two	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
A32: I'm twenty two [3] so some combinations just sounds wrong to speakers of English + for example + the adjective fast (acho que cortou algo aqui) collocate with CARS but NOT with glance + do you know the meaning of the word glance?	DESCRIÇÃO DO USO / EXEMPLIFICAÇÃO
P3: glance? is that the word there? to glance at something? + or: + at glance? + sorry + it's supposed to be: + the cleverest + student of the group	
A32: I give a + QUICK? [2]	
A3: glance + look	
P3: a little look + a glance + right	
A32: OK? for example + fast CARS + and + QUICK glance + we say fast cars + we DON'T say + QUICK cars + we say fast FOOD + and don't say QUICK FOOD + quick glance + and not a fast glance + quick milk + and not a fast?	EXEMPLIFICAÇÃO
A4: fast milk	

<p>A32: ok [3] sometimes a pair of words may not be absolutely wrong + and people understand what it's meant + but we + not be natural + normal + collocation + a collocation is preCISE + the way you? + speak + ok?</p> <p>[2] eat lunch + or: take lunch?</p>	<p>DESCRIÇÃO DO USO</p> <p>ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS</p>
<p>A1: I think it's eat + I think it's HAVE</p> <p>P3: yes ((risada))</p> <p>A5: I'd say have lunch</p> <p>A32: who thinks ahm who thinks it is + EAT LUNCH? + raise your hands [2] you are wrong ((risada)) the correct expression is? [2] HAVE LUNCH</p> <p>I did a few mistakes or I MADE?</p>	<p>FORNECIMENTO DE RESPOSTA</p> <p>ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS</p>
<p>As: made</p>	<p>FORNECIMENTO DE RESPOSTA</p>
<p>A32: right + if someone says + I DID a few mistakes + they will be understood + but a fluent speaker of English would say + I made a few mistakes [2] in this case many students will know the words make and mistake but + they don't have stored + in your mental lexicon + they symbolize + made and mistake + ok? so that's important to + memorize the: combination the the combination + not just + single words</p> <p>P3: right + right</p> <p>A32: (nome de A7) could you read for us?</p> <p>A7: you must make an effort and study for the lessons + NOT + DO + an effort</p> <p>A32: ok? hum (nome de A8)</p> <p>A8: did you watch TV at night? not look at TV</p> <p>A32: (nome de A9)</p> <p>A9: (INCOMP) antique monuments</p> <p>P3: antique antique</p> <p>A32: (nome de A10)</p> <p>A10: (INCOMP) place an order not make an order (INCOMP)</p> <p>A32: (nome de A11)</p>	<p>DESCRIÇÃO DO USO</p> <p>EXEMPLIFICAÇÃO</p>

- A11: (INCOMP)
 A32: so here we have some examples uh that show us HOW words + combine + ok? and why collocation is important? why learn collocation is important? what do you think guys?
- A5: to understand + the language
 A1: to sound more natural
 A32: to sound more natural + what else?
 A5: but if you don't know + we cannot understand the meaning (INCOMP)
 A32: because of that we are studying it now ((risada)) we have to + to do some exercise + to understand because it's uh conventionalized expressions + ok?
- P3: teacher + ahm you have that terrible student who likes criticizing everything + so + ah what about the title for that slide? + I'm going for little things ok? I am being + picky + why learn collocations is important? could you change that title and make it better in terms of grammar? [2] why {ASC} ok
- P3 + + is + learning + collocations + important?
 As:
 P3: WHY is it important? WHY is learning collocations important? + or just WHY LEARNING + the verb + WHY learning + collocations? then it would be a title as well + sorry teacher + just wanted to help right
- A32: thank you again+ so + colocation is important + because: + (INCOMP) + the inner lexicon of the individual is huge + consisting as it does of a vast repertory of learnt phrases on various degrees of fixedness + within the inner lexicon + collocation is the most powerful force of creation and comprehension of natural accurate text + so + uh ah uh + WHAT collocations we internalize + more easy more precise accurate + or + speak + or our Latin + writing + can you understand + the + this idea?
- As: yes
 A32: learn colocations is a good idea because + they can + colocations give you most natural way to say something + for example + ahm: smoking is strictly forbidden + is more natural than: smoking + is strongly + forbidden + ok?

ELICITAÇÃO DE
 PARTICIPAÇÃO DOS
 ALUNOS

FORNECIMENTO DE
 RESPOSTA

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A32

Introdução	1
Elicitação de participação dos alunos	6
Fornecimento de resposta	6
Descrição do uso	5
Exemplificação	4

IX. Seminário apresentado por A33

Aluno(a): A33

Duração da gravação: 1h18min35s

Duração da apresentação oral: 43min52s

Duração do trecho transcrito: 10min33s

Início da transcrição: 4min57s

Fim da transcrição: 15min30s

A33: so today I'm going to talk about connectives ok + it's very ea + it's a subject very easy to understand ok and it's very useful yeah

INTRODUÇÃO

but before I start + I would like to know what you know about connectives + and why do you think it's important to study connectives [4] I want a participation in my class please

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS
ALUNOS

P3: yes you participate more than I now I'll try to shut up

A33: so please + do you want to talk

A1: [INCOMP]

A33: later + it's just you ok?

A1: [INCOMP]

A33: do you have an idea?

A2: isn't it when you have and with + something like that?

A33: hum so so ((risada))

A2: [INCOMP]

A3: (I think) connective is a word that connects ((risada))

A33: yes

A3: like sentences or even paragraphs

A33: you are right (nome de A3) + so let's begin + connectives like (nome de A3) said + hum is + eh + are words or group of

FORNECIMENTO DE
RESPOSTA

words that means that links + that link + that connect + phrases clauses sentences or sometimes whole paragraphs + ok [1] and why is it important to study connectives? [2] now that you know what it is [3] no + you can't read [2] but hum + it's important because we can improve + the flow of our writing and last year + most of us had difficult to to write essays yeah + and + I think hum learning connectives + hum is helpful + to to write the essays or something else ok? + hum + so + they allowed the reader to make meaningful in between what has been stated BÉfore the text + and what is stated after + so you have to make this + relation yeah + is it clear until now? [4] so we are gonna see the connectives used + and I brought hum + a lot of ideas + that the connectives can express + but you have more + much more and it is impossible to talk about all of them + just in forty minutes ok? so + I choose the + the most common yeah? + so we have the addition of ideas the time + the order or sequence to see as example results contrasts summarize a report and emphasis + so the connectives can express ALL of this ideas + and I'm gonna talk about each one of them and I brought some examples to explain better [3] first one is + additional idea so here we have hum + not all of them + but the the principal hum and I'm gonna read it aloud for you to get familiar with that ok?

DESCRIBÇÃO DO USO

so we have and also besides further to moreover in addition to in addition than an equal of importance equal important another again the following and than what is more as well as on top of that apart from this furthermore + ok?

EXEMPLIFICAÇÃO

hum I would like to know + if you + if is there anyone that you didn't know [2] that you never heard about it

ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

A4: what is more

A33: what is more what else?

FORNECIMENTO DE RESPOSTA

A5: in addition than + I heard in addition to but in addition than

A33: when I was prepa + eh making the preparation + of the seminar hum I didn't know some of them so that's why I'm asking you ok? [2] what else?

A6: I have already heard furthermore but I can't remember what it means

A33: hum ok so ALL of them + hum can express + the idea of addition ok? so for example when you are writing and then you want to: + add some extra information in your text + how do you do this? + do you you use the + the connective ok to link the informations + what has been written and what is stated + after + ok? + so all of this + is to + express and extra idea + an extra thought that you: to want to put in your text + simple ok?

DESCRIBÇÃO DO USO

+ and which one is more frequent in writing and which one is more common in orality + what do you think?

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS
ALUNOS

A7: And

A33: and IN orality

A8: also too

A33: also too

A9: besides + as well

A33: besides

A9: again

A33: again

A9: in orality

A33: what?

A9: in orality

A33: again in orality + and the rest of them [2] we use more in writing + so + any doubts until here? [6] so I brought you some examples ok? + hum

FORNECIMENTO DE
RESPOSTA

he's very good at sports + moreover he's also good at languages + or we can use + besides he's also good at languages + further he's also good at languages + beyond that + yeah?

EXEMPLIFICAÇÃO

+ so we have here two informations that are two qualities of the boy ok of the person and moreover is linking the two informations + yeah? + but sometimes we if you don't know the connectives you don't + hum our text is not so good yeah because we always use the same connectives however + hum + also and it's not a good in writing in orality in orality that's ok

DESCRIÇÃO DO USO

P3: can I make a point here? sorry I interrupt you teacher I think that moreover there also has a functional putting emphasis to the second idea do you agree with me?

A33: uhum

- P3: cause I'm thinking about for example saying he's very good at sports and he's also good at languages + so and would be some a part neutral + it would be just addition of ideas but moreover put emphasis in the fact that not only + is he good at this he's also good at that
- A33: yes we are gonna see that the SAme connective can have a lot of + can hum express a lot of different ideas like (nome de P3) said so in this case moreover is expressing an addition of idea OR emphasis but I focus in + in addition of idea ok? because hum I'm going to talk about emphasis too and you're gonna see that hum the same + one connective can expresses + different ideas + is it ok?
- [2] so the second example + apart from that he's an extraordinary piano player
- + so we can infer that + during + during the text the author + hum + wrote about + some qualities of the guy yeah? but we don't + know what are the qualities + and hum + to add one more quality th- the last quality he's he used apart from that + to say that he is an extraordinary piano player too + ok? and it's similar to the first example
- P3: right so the second sentence is not connected with the first sentence?
- A33: no no + they are different sentences ok?
- A10: [INCOMP]
- A33: oh yeah because it is here
- P3: yeah it could be again can I butt in and comment that apart from that perhaps gives me the idea that what was said before was not very positive maybe
- A10: [INCOMP] they are not connected to [INCOMP]
- P3: exactly so in fact they couldn't be connected
- A33: we don't know what were the qualities or hum the characteristics + that the author wrote but we can infer that there were more informations and this is the last one ok? + and and apart from that is LINKing + the the two informations ok
- [2] and the last example eating too many sweets is bad for the teeth and what is more can also [INCOMP] again overtime + ok? [3] is it clear? [2] I think what is more it's + easy to understand yeah + more than apart from that because + it has only one interpretation
- DESCRIÇÃO DO USO
- EXEMPLIFICAÇÃO
- DESCRIÇÃO DO USO
- DESCRIÇÃO DO USO
- EXEMPLIFICAÇÃO

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A33

Introdução	1
Elicitação de participação dos alunos	3
Fornecimento de resposta	3
Descrição do uso	6
Exemplificação	4

X. Seminário apresentado por A34

Aluno(a): A34

Duração da gravação: 1h35min

Duração da apresentação oral: 37min30s

Duração do trecho transcrito: 10min

Início da transcrição: 04min10s

Fim da transcrição: 14min10s

A34: well + my seminar is about verb followed by preposition + uh + it's kind of + not difficult but + there are rules for this + so we have to pay attention when you read when you listen to + somebody speaking or a movie or a song + to know which preposition goes with which verb + ok? + to start + I brought this [2] [INCOMP] paragraph from practical English usage from Michael Swan + but I found interesting to bring to you so I brought this + as a whole + so it's fast ok? + just because it was interesting + this is the first topic about verbal complementation + and can follow + what can follow a verb

+ different verbs can be followed by different kinds of words and structure + this is matter of meaning + after a verb like eat or break for instance it's normal to expect a noun + after try or stop it's normal to expect a verb + it's also a matter of grammatical rules that have nothing to do with meaning + before an object + wait is followed by for + expect has no preposition + one can tell somebody something but one can't explain somebody something + one hopes to see somebody + but one looks forward to see somebody + one advises somebody to see the doctor + but one does not suggest somebody to see the doctor + unfortunately there are no simple rules for this kind of problem + it's necessary to

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO
/ EXEMPLIFICAÇÃO

learn for each verb what kind of structures can follow it + so there is no formula + nor equating + do this and you have that do this and that's it + so for each verb we have to know what preposition goes with it + so basically it's reading + listening + try to use the language + and then you'll know as much as + combination as you can + so to start this + topic + and here + on a [2] my [INCOMP] you have a magic in power point + ok let's see if this works

P3: we still have to come back to the idea of using [INCOMP]

A34: yeah ((risada)) + let's see if I [5] ok good + so let's see how some verbs and some prepositions + just to know where we are discussing + this topic + for example with the verb rely + do you know the verb rely and do you know which preposition goes with rely + or can be used with rely?

A1: on

A34: on + look at the magic

A1: ((risada))

As: ((risada))

A34: apply

A2: for

A34: apply for + yes + believe {ASC}

As: in

A34: in [1] smell {ASC}

A3: of

A34: of + I don't know this + I found + refer {ASC}

As: to

A34: to + and the last one + agree {ASC}

As: with

A34: agree with + yeah + just to play around a little bit + and here I have some examples + in sentences + because separate you know verbs and prepositions is not a very good idea because different prepositions can be used with some verbs so it's not good to have in mind like apply just for or rely just on + it's good to have in mind + the sentence + so here we have some examples

+ come on I'm relying on you + I applied for the job but I didn't get it + she believes in ghosts + the shampoo smells of bananas + please refer to the notes at the end for more information + and I agree with everything you said + ok? So here just some examples with the verbs we see + we saw + rely on + refer to and + I like this uh ((risada))

As: ((risada))

A34: playing with power points so I made this one + let me see if I can [3] not that good

P3: not that bad

A34: ((risada)) let's see with introduce

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS
ALUNOS /
FORNECIMENTO DE
RESPOSTA

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

ELICITAÇÃO DE

<p>As: to A34: to + based {ASC} As: on A34: on [2] prepare {ASC} As: for A34: for {ASC} + specialize As: in A34: in [1] die {ASC} As: of A34: of + provide As: with A34: with + just some examples with sentences + can I introduce you to my wife? + the film is based on the novel by [INCOMP] and we prepared ourselves for bad news + our company's specialized in computer softwares + our dog died of old age + my secretary will provide you with more information if you need + ok? + so just some examples</p>	<p>PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS / FORNECIMENTO DE RESPOSTA</p>
<p>+ as I said there is no rules + there is formula + so we have to know which verb to know which preposition to use + ok? [1] as you know many verbs need preposition before the object + as we already saw</p>	<p>EXEMPLIFICAÇÃO</p>
<p>+ for example + why are you looking at me like that?</p>	<p>EXEMPLIFICAÇÃO</p>
<p>+ so verb look we use at + but usually a preposition is also necessary before a + an expression of place + time + cause + and other adverbs + other complements ok? + just some examples + she arrived have enough information but you can complement + and we arrive at some place + she arrived in the morning + again she arrived is ok it's enough but I can express time + in the morning ok? + verb followed by preposition</p>	<p>DESCRIÇÃO DO USO /EXEMPLIFICAÇÃO</p>
<p>P3: let me make a point here + it's interesting to remember that the prepositions + at and in they are closely related to the expressions in the morning A34: yeah P3: at the place + rather than with the verb arrive A34: yeah + it's just because we have the verb and after something + no it's a verb followed by a preposition + but it's not related to the verb it's related to the expression of time + place + and not the object + but related to the complement + and we saw this sentence + my dog died of old age + it's the cause + because die + not our dog died</p>	<p>DESCRIÇÃO DO USO</p>
<p>P3: and in that case is an active verb A34: yes + but we can also die from something ok? + so there different prepositions die for something + or for something you believe + so there are different prepositions that can go with some verbs + and sometimes not related as (nome do</p>	<p>DESCRIÇÃO DO USO /EXEMPLIFICAÇÃO</p>

professor) said with the verb but the preposition appears after the verb and this can uh lead to a little bit confusing + but just to know this is a kind of complement and not real related to the object + ok? + any questions? + to + to this point? [1] no? it's ok?

+ so I have some + exercises

FORNECIMENTO DE
PRÁTICA

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A34

Introdução	1
Elicitação de participação dos alunos	2
Fornecimento de resposta	2
Descrição do uso	6
Exemplificação	6
Fornecimento de prática	1

XI. Seminário apresentado por A35

Aluno(a): A35

Duração da gravação: 1h26min11s

Duração da apresentação oral: 39min

Duração do trecho transcrito: 12min33s

Início da transcrição: 14min20s

Fim da transcrição: 26min53s

A35: I'm going to show you this part + it's not a paragraph [INCOMP] the sentences that are good academic writing or bad academic writing ok? + and I'm not going to read the sentences aloud I'll just leave you + time to read it and then you are going to tell me + ok? [20]

FORNECIMENTO DE PRÁTICA

ok so what do you think? + is that a good example or a bad example? [3]

ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

P3: what's the criteria again?

A35: no + not criteria + you tell me if you think it's good why it's good or you think it's bad [1] cause you are going to figure out which one [6]

P3: just why + if it's good or bad + right?

A35: yes

P3: folks + good or bad?

A1: bad

A35: yes bad + uh is it confusing?

A2: a lot

A35: I think so too + all this examples are from the course + the professor took the example from the students + they allowed here to do that + so this is a real example ok? + I also think it's confusing + I think there is a lot of information + and cannot figure out what's happening there + so one think that you should do + to try to find out is + going on in this sentence is to find the verb there + but the main verb

FORNECIMENTO DE RESPOSTA

+ which one do you think it's the main verb there? + can you spot that?

ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

A3:	reduce?	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
A35:	reduce + yes + that's the main verb + so what makes + this sentence confusing? + the subject + is far from the verb + can you figure out what is the subject of this sentence? [5]	DESCRICHÃO DO USO ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
A4:	international system	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
A35:	international system + yes + actually [2] everything yes? [INCOMP] (lê muito rápido) + all that + is the subject + so uh it's too far from the verb + that is one reason why the sentence is confusing + because + uh + the reader's first expectation is the proximity of subject and verbs + so readers expect sentences with verbs that are close to their subjects + and strategy + to do that + is to identify the subject and the verb with it + and if they are spread out look for ways to move them close together + your decision of what to do with the [INCOMP] material will depend on particular sentences + so each time you find the subject is far from the verb + you figure out what to do with it + so I try to rewrite the sentence [INCOMP] but what I did was I divided that in two sentences + so the types of domestic problems with arrangements range from extremely repressive dictatorships to liberal democracies [INCOMP] so I just put in two sentences + so + uh + there + they are close together now + so readers expect proximity between subject and verbs + that's the first thing + and then the second thing + that they expect + you are going to find out in the sentence + so the assessment of autonomy is a common [INCOMP]	DESCRICHÃO DO USO
	+ so the types of domestic problems with arrangements range from extremely repressive dictatorships to liberal democracies [INCOMP]	EXEMPLIFICAÇÃO
	so I just put in two sentences + so + uh + there + they are close together now + so readers expect proximity between subject and verbs + that's the first thing + and then the second thing + that they expect + you are going to find out in the sentence + so the assessment of autonomy is a common [INCOMP]	DESCRICHÃO DO USO
	+ is that bad? [14] bad or good? [8]	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
P3:	can I say it's good for a topic sentence?	
A35:	topic sentence?	
A5:	[INCOMP]	

A35: we don't have a [INCOMP] do you think /.../	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
A6 it's clear A35: it's clear + so we have an idea of what's going on + do you think? + assessment of autonomy + do you know what that is? + can you figure out?	
A7: [INCOMP] A35: no + and it's a common occurrence + so + uh + this is in fact an example of bad academic writing because we have the verb + and the verb is + verb to be + and it's a weak verb + and we usually use weak verbs + the meaning of the sentence is probably somewhere in a noun that's what's happening + assessment + so assessment has a lot of meaning + and the meaning is right at the beginning and just have a weak verb and it's not the main action in the sentence so we don't have much information + assessment of autonomy	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
P3: [INCOMP] we could adapt that A8: as P3: as + yes + assessment autonomy as a common occurrence + what idea is there? A35: of a title? P3: just eliminate verb to be A35: ok P3: assessment of autonomy colon + a common occurrence + so verb to be is implicit there + you don't have to use is + or be whatever A35: yes + and it's also a good how do you say + topic sentence? P3: topic sentence A35: yes I think it works as a topic sentence P3: you could write a paragraph on that topic sentence	
A35: yes + if you need more information right? + so the second thing that we expect is + strong verbs + they expect sentences that use strong verbs that express the action of the sentence + and strategy + [INCOMP] actions are being expressed by verbs + it's now trying to turn verbs into nouns that are expressing the action into verbs + so this is actually a professor's suggestion [INCOMP]	DESCRICAÇÃO DO USO
so social workers frequently assess their clients capacity for autonomy + so you have social workers as a subject + assess as the verb + and the clients capacity for autonomy + so that	EXEMPLIFICAÇÃO

sentence is expressing a lot more meaning than the other one + you have a good subject and a good verb + so readers expect proximity between subject and verbs and strong verbs	DESCRIÇÃO DO USO
+ there is some agreement on the part of healthcare professionals about the right range of safety issues that exist for patients	EXEMPLIFICAÇÃO
[8] uh + who is + is there a subject? [6] in this sentence? + or who do you think is performing the action there? who is doing something?	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
A9: healthcare professionals?	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
A35: healthcare professionals + so they are doing something right? + but they are not the subject + and also we have agreement + which is a noun with this idea that could be a verb + and healthcare professionals is + what could be a subject + and what happens in this sentence is that because you don't have a clear subject + and the verb is not being [INCOMP] a lot of meaning goes with the prepositions + so on the part of is telling us that the next is the subject + and about is telling us a lot + so a lot of information of the sentence is on the prepositions + and that makes harder for the reader to follow the idea + because + one of the things that readers expect is clear subjects [2] and the strategy is + once you have identified the actor in the sentence try to turn that into the grammatical subject + so that sentence + healthcare professionals partially agree that patients experience a wide range of [INCOMP] issues + does it sound better? [2] and then we have clear subject + and have the verb + strong action + so the readers expect proximity between subject and verb + strong verbs and clear subject	DESCRIÇÃO DO USO

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A35

Elicitação de participação dos alunos	6
Fornecimento de resposta	5
Descrição do uso	7
Exemplificação	3
Fornecimento de prática	1

XII. Seminário apresentado por A36

Aluno(a): A36

Duração da gravação: 1h15min23s

Duração da apresentação oral: 32min47s

Duração do trecho transcrito: 05min

Início da transcrição: 04min

Fim da transcrição: 09min

A36: so as you can see I will talk about perfect tenses

INTRODUÇÃO

[3] [INCOMP] finish the activity [INCOMP] they are using the perfect aspect + the combination of conjugated auxiliary verb to have and [INCOMP] verb past participle + the verb to have determines whether a sentence has a present + have or has seen + past had seen or future will have seen meaning [2] uhm present perfect + subject plus have or has plus verb in the past participle form + (nome de A1) can you read the examples?

DESCRIÇÃO DO USO

A1: yes + of course

+ I have read this book + the man has gone away + John has worked as a teacher for over 25 years

EXEMPLIFICAÇÃO

A36: the present perfect is used to express actions that happened in a indefinite time or that began in the past and continues in the present + this tense is also used when an activity has an effect on the present moment [3] first use + indefinite + indefinite time before now + we use the present perfect to talk about actions that happened at some point in the past + it does no matter when the past they happened + (nome de A2) can you read?

DESCRIÇÃO DO USO

A2: I have already had breakfast + he has been to England

EXEMPLIFICAÇÃO

A36: and we should not use this tense with time expressions like yesterday a week ago last year etc [3] second use + the effect is in the present moment + we also use this tense when the activity has an effect in the present moment + (nome de A3)

DESCRIÇÃO DO USO

A3:	he has finished his homework so he can now rest + I have already eaten dinner so I'm not hungry + he has had a car accident that is why he is in the hospital	EXEMPLIFICAÇÃO
A36:	use three + continuation in the present + when we want to emphasize that an event continues in the present + (nome de A4)	DESCRIÇÃO DO USO
A4:	John has worked as a teacher for over 25 years	EXEMPLIFICAÇÃO
A36:	for and since + since and for are very common time expressions used with present perfect + we use for in a period of time	DESCRIÇÃO DE USO
	for example I have lived here for 20 years	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ and when talking about a starting point we use since	DESCRIÇÃO DO USO
	for example I have lived here since 1960	EXEMPLIFICAÇÃO
	[2] so for affirmative sentences + subject he she we plus has have + plus verb in the past participle form + for questions has or have plus subject plus verb [2] some examples + (nome de A5) can you read?	DESCRIÇÃO DO USO
A5:	yes + have you ever seen this program? + we have already had breakfast + has anyone taken my bag?	EXEMPLIFICAÇÃO
A36:	and now for negative sentences + subject plus has not or have not plus the verb + (nome de A6)	DESCRIÇÃO DO USO
A6:	he hasn't taken any [INCOMP] for two years + I haven't met my perfect partner yet	EXEMPLIFICAÇÃO
A36:	now I want you [3] [INCOMP] [12] I want you to find someone that have already done these things + and write the names + and after + each of you will talk about ok? OBS: Alunos realizam atividade nos próximos 5 minutos	FORNECIMENTO DE PRÁTICA

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A36

Introdução	1
Descrição do uso	8
Exemplificação	8
Fornecimento de prática	1

XIII. Seminário apresentado por A37

Aluno(a): A37

Duração da gravação: 1h18min35s

Duração da apresentação oral: 22min26s

Duração do trecho transcrito: 11min05s

Início da transcrição: 44min56s

Fim da transcrição: 56min01s

A37: hey guys

A1: hello

P3: hello teacher

A37: today + I'm gonna I'm going talk about infinitive or gerund

+ so I brought few examples just for you to + to try to discover + if it's infinitive or gerund ok? + the terrible weather forced us to change or changing our plans? + what do you think?

A2: to change

A37: to change?

A3: yes

A37: why? [2] just because ok((risada))

INTRODUÇÃO

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS
ALUNOS

A4:	((risada))	
A37:	ok ((risadas))	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
A5:	it's a feeling ((risada))	
A37:	it's something you feel inside ((risada)) you know + I didn't believe [INCOMP] story about finding or to find a rattlesnake in her bed?	
A6:	finding	
A37:	just because of ((risada)) + I [INCOMP] to reconsider or reconsidering you decision?	
A7:	to reconsider	
A37:	I miss to work or working in the [INCOMP] industry?	
A8:	[2] hum working + work + working	
A37:	ok let's see + how this works ok? + when we use gerund? + ing form is used as a noun	DESCRIÇÃO DO USO
	+ so for example + going to parties is fun + or I enjoy reading	EXEMPLIFICAÇÃO
	so as subject or object is a noun so it's I we use ing ok? + ing form is used after prepositions (lendo)	DESCRIÇÃO DO USO
	who is about to talk about prepositions ?	
A9:	[INCOMP]	
A37:	forget about it + so after prepositions we have	DESCRIÇÃO DO USO
	+ for example they are afraid of losing the match + afraid of losing	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ we have the preposition of so we have to use ing ok?	DESCRIÇÃO DO USO
	+ hum he has difficult in sending SMS ok?	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ in sending in + the preposition so we have to use ing ok?	DESCRIÇÃO DO USO
	[3] I agree with playing dar – oh sorry what is this? + no it's ok I agree with playing darts	EXEMPLIFICAÇÃO
	again we have this + the only exception is looking for the to + we don't use ing after looking for the to ok?	DESCRIÇÃO DO USO

	+ ing after certain verbs so + you have to memorize this ((risada)) because after THESE verbs we use ing simple like tha – like this ok?	
	so admit avoid carry on consider delay deny dislike can't help enjoy finish give up imagine include involve justify + keep on mention mind miss practice risk suggest regret	EXEMPLIFICAÇÃO
	[2] used with to when announcing bad news so regret pay attention we only use with ing if + we are not talking about bad things ok?	DESCRIÇÃO DO USO
	for example we regret to inform you that your + dog is dead ok? ((risadas))	EXEMPLIFICAÇÃO
	so if is a bad news hum + we use with to plus infinitive ok?	DESCRIÇÃO DO USO
A37:	so the examples I enjoy playing chess + ok? + hum they keep on running [INCOMP] and she practice staying in home ok?	EXEMPLIFICAÇÃO
	we use ing after certain phrases to	DESCRIÇÃO DO USO
	so to be busy couldn't help don't mind feel like how about it's good or it's no good hum it's no use spent most time there's no there's no point what about and worth ok? you have to memorize this too ((risada)) right? just like this + so what about going to the zoo? + I don't mind telling them my opinion + or the book is worth reading hum the book is on the table? ((risada)) no + the book is worth reading	EXEMPLIFICAÇÃO
P3:	that's a [INCOMP] example	
A37:	ok? ((risada)) [3] we use ing after prepositions + yes? I said + ok	DESCRIÇÃO DO USO
	+ like after before by in spite of on without for example after having a shower I wait – waited for him + she insisted on calling her sister	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ just take CAre + because progressive tenses sometimes you can think but it's a progressive tense or is a gerund + hum word ok? so just for you for me to know the differences progressive is when we we have to be a verb to be plus infinitive with ing ok? and like this he's reading a book and gerund used on only with	DESCRIÇÃO DO USO

	infinitive ok? the form plus ing	
	like he likes reading books ok?	EXEMPLIFICAÇÃO
	[5] and when + we use infinitive? + after the first the next the last ok?	DESCRIÇÃO DO USO
	+ so he's the next to get his passport + Peter was the last to watch the film and Gregory was the first to fly in a spaceship + ok?	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ we use infinitive after ad –adjectives too	DESCRIÇÃO DO USO
	I'm happy to be here o it's better not to smoke ok? [2] am I too fast?	EXEMPLIFICAÇÃO
A37:	after certain verbs aGAIN you have to memorize	DESCRIÇÃO DO USO
	so agree choose decide forget hope learn promise want and regret we talked about regret there and now + I promise to go with you	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ regret is the for the same reason ok? it's the same word that we were talking about right? after question words too	DESCRIÇÃO DO USO
	I don't know what to say or can you tell me how to get to the bus stop ok?	EXEMPLIFICAÇÃO
	so + question words do you remember? what how what else?	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
As:	when where which	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
A37:	which + ok? [3] after want or would like I want you to help me ok?	EXEMPLIFICAÇÃO

+ after verb plus object plus + to and the infinitive	DESCRIBÇÃO DO USO
I helped my dad to clean the car ok?	EXEMPLIFICAÇÃO
+ don't forget + we can use infinitive without to too ok? so after auxiliaries and modals we don't use to do you remember? we saw this with (nome da professora)	DESCRIBÇÃO DO USO
so can could may might must mustn't [INCOMP] shall should will would	EXEMPLIFICAÇÃO
we use the infinitive without to ok?	DESCRIBÇÃO DO USO
A37: for example he can run very fast ou I must go now ok? we don't say I must to go now + please don't do this	EXEMPLIFICAÇÃO
P3: what's the rule again? that's very simple	
A37: hum + with modals	
P3: with modal verbs	
A37: verbs we don't use to	DESCRIBÇÃO DO USO
P3: we don't use	
A37: we use infinitive but we don't use to	
P3: without [INCOMP]	
A37: ok? after to do + example I don't know we + don't use to again after these expressions	DESCRIBÇÃO DO USO
had better would rather would sooner why not why should we + not ok? for example you had better clean up your room your room sorry why should we go – WHY should we go by car?	EXEMPLIFICAÇÃO
so we don't u – use to + after verbs of perception plus object + when the action has finished	DESCRIBÇÃO DO USO
for example feel hear hear notice see watch she feels the rain falling in her face + or they saw him climb up the roof ok? + after let and make plus object example + sand let her tired go out alone and she made betty cleaning the room + ok?	EXEMPLIFICAÇÃO

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A37

Introdução	1
Elicitação de participação dos alunos	2
Fornecimento de resposta	2
Descrição do uso	21
Exemplificação	20

XIV. Seminário apresentado por A38

Aluno(a): A38

Duração da gravação: 1h22min12s

Duração da apresentação oral: 33min4s

Duração do trecho transcrito: 11min32s

Início da transcrição: 32min51s

Fim da transcrição: 44min23s

A38: hello everybody

A1: hello

A38: how are you?

A1: fine

A38: hum today we are going to talk a little bit about collocations

+ and do you know what is a collocation [5] what is a collocation?

[2] collocation is a sequence of words that often go together + and it's important to have in mind that you

INTRODUÇÃO

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS
ALUNOS

<p>don't have RULes to explain collocations ((risada)) because collocation is a idiomatic expression so we don't + have rule – a rule to explain how can we match the words we have hum [INCOMP] combinations hum but we don't have a rule to say you need do match this word with this word ok? we don't have rules + hum</p>	DESCRICHÃO DO USO
<p>+ for instance have a good time + do business instead of make business you say do business take a brake + chair a meeting + bear in mind + draw a conclusion + take your time + ok is there some example that you don't know?</p>	EXEMPLIFICACHÃO
<p>A2: chair a meeting A38: chair a meeting? it's like preside over a meeting A3: and bear in mind? A38: bear in mind? keep in mind + but it's more common to say bear in mind + ok?</p>	
<p>[2] hum as I told you we don't have rules to say you need to match this word with this other word to hum have a collocation but you have a list of types of collocations + ok? and I will show you a little bit + adverb plus adjective and it's important to know that some adverbs do – don't match with some adjectives + ok? so you have TO know collocations</p>	DESCRICHÃO DO USO
<p>+ hum for instance + I'm completely satisfied + (nome de A38) is completely satisfied ((risada)) hum invading that country was an utterly stupid thing to do + utterly stupid thing to do [2] other examples + hum we entered a richly decorated room + hum are you fully aware of the implications of your action?</p>	EXEMPLIFICACHÃO
<p>+ so fully aware [3] hum adjective plus noun</p>	DESCRICHÃO DO USO
<p>+ he was writhing on the ground an excruciating pain I know it's so dramatic ((risada)) hum + writhing you know? + writhing on the ground in excruciating pain + ok? hum the doctor ordered him to do REGular exercises [2] the titanic sank on its maiden voyage + ok?</p>	EXEMPLIFICACHÃO
<p>P3: voyage A38: voyage + hum [2] you know maiden voyage? the first travel [INCOMP] A4: first and last</p>	
<p>A38: ((risada)) first and last ((risada)) [3] noun plus noun for instance let's give Mr. Jones a round of applause</p>	DESCRICHÃO DO USO

- and we have this expression in Portuguese a salva de palmas and we don't know how to explain not even in Portuguese + why we say salva de palmas? + it is hum an idiomatic expression in English + it is the same / EXEMPLIFICAÇÃO
- + hum the ceasefire agreement came into effect at 11 a.m. + you know ceasefire agreement? [3] stop fighting hum I'd like to buy two bars of soap please + you say bars of soap not - instead of blocks of soap I don't know EXEMPLIFICAÇÃO
- P3: soap
- A38: soap + soup is another word [2] noun plus verb + the lion started to roar when it hear the dog – heard the dog barking + so the lion roars and the dog barks + ok? hum ah it is and interesting example snow was falling as our plane took off + both words snow and the plane was [2] but you know it was falling and the plane was taking off + ok? DESCRIÇÃO DO USO / EXEMPLIFICAÇÃO
- A38: off THE ground OH: ok I was thinking in is off the air + you know? + ((risada)) ok I'm sorry about this mistake + hum the bomb went off when he started the car engine [3] hum verb plus noun + the prisoner was hanged for comMitting murder + not DOIng murder comMitting murder + I wa – I always try to DO my homework in the morning after making my bed + so you do your homework and you do your bed [2] hum he has been asked + to give a presentation about his work so GIVE a presentation GIVING you a presentation [4] hum verb plus expression with preposition + we had to return home because we had run out of the money + so you don't have money you have to return home + at first her eyes filled with horror and then she burst into tears + so Filled with and burst into + ok? hum their behavior was enough to drive anybody to crime so you drive somebody to do something for instance you drive me crazy hum [3] verb plus adverb + she placed her a – her keys gently on the table and sat down + so placed gently + hum mary whispered softly in John's ears so romantic + hum I vaguely remember that it was growing dark when we left for instance I go to a party I drink too much and in the other day I vaguely remember what happened + vaguely remember
- [3] ok so I told you the hum types the most common types of collocations + and as I told you we don't have a RULe to follow hum to do the combinations + but it's important to know why do we learn collocations + hum why learn collocations? + because your language will be more natural and more easily understood + ok? you will have alternative and richer ways of expressing yourself [2] it is easier to for [INCOMP] to remember in use language in chunks or blocks rather than single word so this is easier to remember a block of words hum a expression rather than single [2] words and HOW to learn collocations? as I told you we DESCRIÇÃO DO USO

don't have rules but we have HINTS to learn collocations + so be aware out collocations and try to recognize them when you see or hear them + so when you hear something and you think it's collocation try to recognize [3] hum treat collocations as single blocks of language + think of them as individual blocks or chunks and learn strongly support not strong plus support you know? + hum when you learn a new word write down other words that collocate with it

for instance + remember rightly + remember distinctly + remember vaguely + remember deeply + ok?

EXEMPLIFICAÇÃO

we have ALL of those combinations [2] read as much as possible because reading is an excellent way to learn vocabulary and collocations in context + and naturally + ok? revise what you learn regularly practice using new collocations in context as soon as possible after learning them [4] hum and learn collocations improve that work for you + you can learn them by topic for instance time number weather money family or by a particular word for instance with the verb take + to take take an action hum take action hum take a chance take an exam + you can find information or collocations in any good learners dictionary + and you can also find specialized dictionaries of collocations and I will show you some sites + that I found interesting + and here take a look teachers as we know all of us + we are going to be teachers and it's interesting we have hum + we have some + some interesting things to show to our students and I go [INCOMP] [2]

I found here hum some exercises and I want to do these exercises with you so take a look here + we will do the exercises then we can check the answers ok?

FORNECIMENTO DE PRÁTICA

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A38

Introdução	1
Elicitação de participação dos alunos	1
Descrição do uso	7
Exemplificação	8
Fornecimento de prática	1

XV. Seminário apresentado por A39

Aluno(a): A39

Duração da gravação: 1h42min27s

Duração da apresentação oral: 39min14s

Duração do trecho transcrito: 9min24

Início da transcrição: 57min56s

Fim da transcrição: 01h07min32s

- | | | |
|------|---|-------------------------|
| A39: | good evening + so let's talk about articles + so we have here the main points + the main topics | INTRODUÇÃO |
| | + so definite article indefinite article + and we have when we have to use these articles with count and noun count nouns and we have when we have to omit these articles + so omission of articles [2] before we start we have here a joke + so I have two volunteers please [1] you can be the teacher and you can be the student | DESCRIÇÃO DO USO |
| A1: | people never begin a sentence I is | |
| A39: | please sir what's wrong with (I is a ball)? + ok guys I know this joke is not very funny ((risada)) | |
| As: | ((risada)) | |
| A39: | but it's important to demonstrate how grammar + sorry how grammar + because we don't use the article in this case + because grammar depends on context + so in this case the student has a point of view different of the teacher + that's the point + that's important + to understood + to understand the articles | DESCRIÇÃO DO USO |
| | + but before we start + let's to + uh + let's to check our knowledge about articles + so we have here an article + from New York Times + called are you ready for some football + if you have some doubts to pronounce this word football we have here a glossary + in the end + that explain + how to pronounce this word | |
| As: | ((risada)) | |
| A39: | so [1] we have five minutes to + read the text and fill the gaps with a an the or nothing + and just to say this is just a top of the article are we ready for some football + how to say + how to stay safe + it's adapted for our lesson
Alunos fazem atividade | FORNECIMENTO DE PRÁTICA |
| A39: | are you ready? + this is just to check + to review somethings + to remember [60] so we have just one minute [10] don't worry because actually we don't correct these exercises right now + because we are going to see the rules then you can check things if you want + ok? [4] is it ok? [2] we have to continue | |

+ so let's go + the first question + what's the article? + basically an article is an adjective + like adjectives articles modify nouns + English has two articles the and a or an + the is used to refer to specific or particular nouns + a or an is used to modify non specific or not particular nouns + we call the definite article + a or an indefinite article + so that's the main idea + so it's important to + understand this idea so the refer to specific nouns + and a or an to modify + it's used to modify non specific or non particular nouns it's simple

DESCRIBÇÃO DO USO

+ for example if I say let's read the book

EXEMPLIFICAÇÃO

+ I mean a specific book + if I say let's read a book I mean any book rather than a specific book + so uh you can be A and you can be B + please

DESCRIBÇÃO DO USO

A2: I can begin

A39: ok + B?

A3: I can be

A39: ok + so + let's go

A2: I'm in a big trouble

A3: why is that?

Diálogo continua, mas é incompreensível para transcrição

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A39

Introdução	1
Descrição do uso	4
Exemplificação	1
Fornecimento de prática	1

XVI. Seminário apresentado por A40

Aluno(a): A40

Duração da gravação: 42min57s

Duração da apresentação oral: 37min

Duração do trecho transcrito: 10min3s

Início da transcrição: 05min53s

Fim da transcrição: 15min56s

A40: hello people + today I'm going to speak about punctuation + I think it's not a + easy subject + because I remember (nome da professor) at first year of graduation say oh my god punctuation is someone punctuates a lot + and someone punctuates less than necessary ((risada)) + so I think it's a difficult thing to everybody + uh + even when you study language you don't know how exactly punctuate + texts + so in English I think + I've heard some person + some peoples people saying oh my god English punctuates less than Portuguese + punctuation is not so important in English + uh + like in Portuguese + but I want to prove it's a lie ((risada)) + today we are going to see that punctuation is very important in English also ok? [4] uh is punctuation really important in English?

+ we will see + in fact it's a joke in English but I would like to play to you + to punctuate this sentence ok? + uh a woman without her man is nothing [2] so I'd like to + to ask + uh [2] just to boys + to guys in the class + to boys in fact + the male part of the group + to punctuate this sentence + so (nome dos alunos) + you can punctuation punctuate please this sentence for us? [2] you know you can point + point out + put a comma in this word + or put a point + put a + another comma [5]

how do you punctuate? [3] let's go students [1] this joke in English starts like + a teacher put on the board this phrase + this sentence sorry + to + uh his students and {ASC} + the male part of the group {ASC}

P3: [INCOMP]

A40: yes ((risada)) + I'm try + how can I say + I'm going to try another way + how can you define + a woman following this sentence [3] so let's go + the female part of the group + because man oh my god ((risada)) + let's start with the female part

P3: [INCOMP]

A1: [INCOMP]

A40: yes you know + how can I say [1] oh I think it's not correct ((risada))

P3: can I suggest something? + in how many different ways can we punctuate this sentence? + there are different ways to use punctuation in that combination of words so it becomes one type of sentence or another type of

INTRODUÇÃO

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS
ALUNOS

<p>sentence</p> <p>A40: uh I found two</p> <p>P3: let's try these two ways to punctuate that sentence [5] a woman comma + without a man comma + is nothing</p> <p>A40: yeah ok</p> <p>A2: I found (nome de A) a woman + I don't know how to say double dots + a woman + without her man + without her comma</p> <p>P3: how do you say these two dots?</p> <p>A40: colon</p> <p>P3: colon</p> <p>A40: a woman colon + without her man [INCOMP]</p> <p>P3: [INCOMP] is nothing</p> <p>A40: yeah + so you have these two [5] a woman {ASC} + without her + man is nothing</p> <p>P3: it's a female version</p> <p>A40: female version yes + ok [2] now male's version + a woman [7] without her man + is nothing [5] and you can put also a comma [2] a woman + without her {ASC} + a man is nothing + so I think punctuation is very important in English + and another example I brought you [3] it's a joke also + let's eat grandma + or let's eat + grandma {ASC} ((risada))</p> <p>so punctuation says a lot ok? + so let's go + why do we need punctuation? + punctuation marks are essential + and they show the reader where sentences start and finish and if they are used properly they make your writing easier to understand + ok people? + that's a little definition</p> <p>[2] so let's speak about full stop + how can I say that in Portuguese? + how can I call full stop in Portuguese?</p> <p>As: ponto final</p> <p>A40: ponto final + so in English full stop + (nome de A3) can you read for us?</p> <p>A3: full stop mark the end of a sentence that is a complete statement [INCOMP] and I turned eighteen in July + after leaving school she went to work [INCOMP]</p> <p>A40: very simple yes?</p> <p>P3: can I point out that are two ways of calling the dot? + in America they tend to say period</p> <p>A40: period + ok</p> <p>P3: in Britain they tend to say full stop</p>	<p>FORNECIMENTO DE RESPOSTA</p> <p>EXEMPLIFICAÇÃO</p> <p>DESCRIÇÃO DO USO</p> <p>ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS FORNECIMENTO DE RESPOSTA</p> <p>EXEMPLIFICAÇÃO</p>
---	---

A40:	ok + so another use for full stop + (nome de A4)	
A4:	[INCOMP]	
A40:	so to emphasize this part + over and over again + you can use full stop	DESCRIÇÃO DO USO
P3:	could we use a comma there instead of full stop? + I could [INCOMP] comma over and over again + is that a question of choice?	
A40:	yeah I don't know + I found other cases	
P3:	it seems to me it's a matter of choice with either full stop or comma	
A40:	yes + you are going to see that punctuation is important and is a little + arbitrary + you know + because for example you are going to see + a case + that is + a comma called oxford comma + that it's not common you know + it's not everybody that uses this kind of comma + but some persons use + some person use + so it's complicated to + to say oh it's the exactly use comma + or it's the exactly use to + full stop + we are going to see some cases + I I had to make + how can I say I had to make a section to to teach this class because it's a big + subject	DESCRIÇÃO DO USO
	[...]	
A40:	in direct speech + if the piece of indirect speech comes after the information about who is speaking + you need to use a comma to introduce the direct speech + the comma comes before the quotation mark + I think it's a little different from Portuguese + because in Portuguese we just use colon I think + and in English you can use a comma + and colon ok?	DESCRIÇÃO DO USO
	[1] steve replied + no problem	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ so this replied is followed by a comma [1] using comma in direct speech	DESCRIÇÃO DO USO
	+ stop him she shout + yes he said + and I always keep my promises	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ here you can see three different cases + of using direct speech + a case when comma comes the last + how can I say + quotation ok? + and here because of the exclamation mark + so you don't use comma + you just put the last quotation and explain who speaked + sorry who spoke the phrase + the sentence	DESCRIÇÃO DO USO

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A40

Introdução	1
Elicitação de participação dos alunos	2
Fornecimento de resposta	2
Descrição do uso	6
Exemplificação	4

XVII. Seminário apresentado por A41

Aluno(a): A41

Duração da gravação: 1h33min33s

Duração da apresentação oral: 26min

Duração do trecho transcrito: 9min58s

Início da transcrição: 44min25s

Fim da transcrição: 54min23s

A41: hi guys

As: hi

A41: as you can see my seminar is about passive voice

INTRODUÇÃO

[2] so we normally make passive voice of a [INCOMP] verb to be followed by the past participle of the verb + so here we have the + verb to be + and the past participle of the verb built

DESCRIÇÃO DO USO

+ so the example + this house was built in 1940

EXEMPLIFICAÇÃO

[2] here we have the active and passive voice + they built this house in 1940 + active voice + and this house was

DESCRIÇÃO DO USO

built in 1940 passive voice [3] here we have the active voice + and the object of the active voice becomes the subject of the passive voice + so this house was built in 1940 + and now	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
[2] now I would like to ask you when do we use the passive voice when we are writing an e-mail or a composition	
P3: [3] he gave us a hint right?	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
A41: [3] nobody? + I can help	
A: headlines?	
A41: yes [1] what else? [5] [INCOMP] ((risada))	
P3: maybe you have to repeat yourself	EXEMPLIFICAÇÃO
A: [INCOMP] to emphasize action and location	
A41: yes + (nome do aluno)	DESCRIÇÃO DO USO
A: I was gonna say that the action is more important the agent + the action for example uh + in scientific writings the action sometimes is more important + for example if you did some experience in a lab with a + I don't know + plants + what happened to the plants is more important than [INCOMP]	
P3: right + right + so it doesn't matter who the scientist was + but the result of the experiment	DESCRIÇÃO DO USO
A41: anything else? + so the first one [INCOMP] so here we have an example + the given intent of the [INCOMP] + when the actor is irrelevant + here we have an example + an experimental solar power plant will be built in the Australian [INCOMP] + ok?	
[2] and in the passive voice when we want to tell who cause the action we use by	EXEMPLIFICAÇÃO
+ so this house was built in 1940 by my parents	
+ my parents is the agent of the action + I think we have this in Portuguese too [2] C + we want to give the name of who is responsible [INCOMP] D + we are talking about ordinary group	DESCRIÇÃO DO USO
+ rules are made to be broken	
+ by whoever whenever [3] [INCOMP] we want to emphasize the person [INCOMP]	EXEMPLIFICAÇÃO
it may be your main topic and [INCOMP] was discovered in 1921	

	+ now I think I will revise how to form the passive voice + so here we have the present simple + so the construction is you can use am are or is plus the past participle + (nome do aluno) can you read for us?	DESCRIÇÃO DO USO
A:	English is spoken here + this room is cleaned everyday [INCOMP]	EXEMPLIFICAÇÃO
A41:	so here we have the verb to be and the past participle + so we have the present continuous + so it's am are is plus being plus past participle + (nome do aluno) can you read?	DESCRIÇÃO DO USO
A:	yes sure + the room is being cleaned at the moment + look at those old houses they are being knocked down	EXEMPLIFICAÇÃO
A41:	so here we have the verb to be again the being and the past participle [2] with the present perfect we use have or has plus been plus past participle + can you read [INCOMP]	DESCRIÇÃO DO USO
A:	I'm not going to the party I have not been invited + oranges have been grown here for centuries	EXEMPLIFICAÇÃO
A41:	so we have have or has plus been and the past participle [3] I think that is easy + the past simple we have was were and the past participle + could you read (nome do aluno)	DESCRIÇÃO DO USO
A:	I wasn't invited but I went [INCOMP] and this house was built in 1940	EXEMPLIFICAÇÃO
P3:	can I just make a point?	
A41:	yes	
P3:	did you create those examples yourself or did you copy them from somewhere else?	
A41:	I took some of them from a website and others from a grammar	
P3:	right + cause the first one + I wasn't invited + usually for a party a social occasion I wasn't invited but I went + uh + I think it would sound more natural + it's a bit too rigid to finish with I went + maybe I would hear something like I wasn't invited but I went anyway + ok? + no problem + go on	
A41:	with the past continuous + was were plus been plus past participle + (nome do aluno) could you read for me?	DESCRIÇÃO DO USO
A:	[INCOMP]	
A41:	with the past perfect + had plus been plus past participle + [INCOMP]	DESCRIÇÃO DO USO
	the vegetables had been cooked for too long but we had to eat them	EXEMPLIFICAÇÃO
P3:	((risada)) sorry about that ok + we had {ASC} to eat them	
A41:	with the future + will plus be plus participle + you will be told soon enough	DESCRIÇÃO DO USO
	+ the work won't be finished until next week	EXEMPLIFICAÇÃO

[1] with the future perfect + will plus have plus been plus past participle	DESCRIÇÃO DO USO
+ everything will have been done by Monday + the job will have been started by you	EXEMPLIFICAÇÃO
[2] now we have the use of the infinitive with the passive voice so we use the infinitive after modal verbs	DESCRIÇÃO DO USO
+ for example will can must and a number of other verbs have to and want to	EXEMPLIFICAÇÃO
+ the construction in the future will be + is going to be [INCOMP] verb to be plus past participle	DESCRIÇÃO DO USO
+ the cinema will be converted into a dancing house [2]	EXEMPLIFICAÇÃO
with modals + here we have some examples must be ought be should be can be plus past participle	DESCRIÇÃO DO USO
+ you can't expect she is going to work she is not well she must be willing some time off + George might be sent to America by his company in August + he will be rewarded for handing all the money to the police	EXEMPLIFICAÇÃO

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A41

Introdução	1
Elicitação de participação dos alunos	1
Fornecimento de resposta	1
Descrição do uso	16
Exemplificação	15

XVIII. Seminário apresentado por A42

Aluno(a): A42
 Duração da gravação: 1h38min7s
 Duração da apresentação oral: 38min38s
 Duração do trecho transcrito: 10min18s
 Início da transcrição: 7min27s
 Fim da transcrição: 17min35s

A42:	good evening	
A1:	good evening	
A42:	how are you? +	
A1:	fine [2]	
A42:	((risada)) and so + eh I'm talk – I am going to talk to you about connectives [3] eh to begin I need + someone to be Rita and other one to be Tom	INTRODUÇÃO
P3:	Tom is decided who's rita [3] two ritas [2] hello tom number two ((risada)) another rita ok [7]	
A2 :	you go to united games don't you tom? you watch them on tv too	
A3:	well hum hum it's wonderful when united win another hand it's terrible when they loose	
A2:	why not have a chan – a change? after all there are other things in life	
A3:	such as?	EXEMPLIFICAÇÃO
A2:	there's music for example why don't you go to a concert sometime?	
A3:	but I don't like + classical music	
A42:	guys eh + can you identify the connectives words in this text? [2] the first paragraph for example + what is the connective? [7] the end of the + the sentence	ELICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS / FORNECIMENTO DE RESPOSTA
A4:	to to	
A42:	and the second?	
A4	when [2] on the other hand + after all + when again [3] [INCOMP]for example	
A42:	thank you [2]	
	so guys eh look to this words these eh words make linking [3] with earlier sentence + for example when Rita says there's music for example she is giving ex – an example that + which she said earlier + that she + which she had already said earlier [3] so what is a connective? [5] connectives are words or phrases that link ideas together they	DESCRIÇÃO DO USO/ EXEMPLIFICAÇÃO

	contribute to the cohesion of the text by [INCOMP] the development of the text of the reader [3] in the sentences	
	+ you have two sentences + I someone can read for me this please?	
A5:	someone switched the freezer off all the food was spoiled	EXEMPLIFICAÇÃO
A42:	ehh + all the food was spoiled because the freezer was off so eh the food was spoiled is the result + so I ha – have someone switched the freezer off as the result all the food was spoiled [4] ((risada)) [INCOMP] go straight what is a connective + and connectives function two + qualifies another words for example could you read A6?	DESCRIÇÃO DO USO
A6:	seems again better last month for example the company achieved the record safe	EXEMPLIFICAÇÃO
A42:	show reason cause and result + because so therefore as a result accordingly consequently for that reason + A7 please?	DESCRIÇÃO DO USO
A7:	[INCOMP]	
A42:	A8?	
A8:	Daniel didn't study conseq + consequently he failed the text + the test text	
A9:	I don't know her phone number therefore I can't call her	EXEMPLIFICAÇÃO
A10:	I turned the heating on because it was cold	
A11:	it was cold so I turned the heating on [2]	
A42:	indicate time	DESCRIÇÃO DO USO
	afterwards at the same time later soon soons + as soon as once every day eventually after after that then previously in the end finally when while before until since + (nome de A12) please	EXEMPLIFICAÇÃO
A12:	my leg hurts when I walk + by the time I walk	
A13:	[INCOMP] on the radio while we were riding home he called during the time I was riding [3]	
A14:	we are going to teach [INCOMP] [2]	
A15:	as soon as Laura had left the house it started to rain immediately after she had left	
A16:	I must get to the post-office before it closes earlier than it closes	
A17:	you have to wait until the light changes to green + up to the time it changes	
A18:	David hasn't been able to work since he broke his leg + from the time he broke his leg	
A42:	[INCOMP] first difference of all to begin with to spite with at this point at this stage then next at last finally to conclude in summary first of all I would like to bring to your attention the last [INCOMP] finally [INCOMP] considered the greatest challenge faced in the world [INCOMP] violence and + add information furthermore + could you read it A19?	EXEMPLIFICAÇÃO
A19:	[INCOMP] written moreover it's not correct	

A42:	it expresses the idea of contrast	DESCRIÇÃO DO USO
A20:	+ but although despite and spite of the jacket was nice but it was too small for me	EXEMPLIFICAÇÃO
A42:	although the forecast said it would rain it turned out to be beautiful + day we still haven't to go [INCOMP] in spite of lightning in spite of	
	we can use in spite of eh + before a + before a NOUN + and before a verb in + continuous form	DESCRIÇÃO DO USO
	+ so we have in spite of writing in spite of the fact that we we we [INCOMP] ok? + she wants to go in spite of the danger	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ indicate conditional concession in that case however otherwise if unless in case + could you read it A21?	DESCRIÇÃO DO USO
A21:	you must speak only in English otherwise you will never learn + speaking only in English is a condition to learn	
A42:	A22?	EXEMPLIFICAÇÃO
A22:	Rachel might buy a car if she pass her test + she may or may not pass her test	
A23:	you won't learn to use a keyboard properly unless you practice + unless you practice if you don't practice	
A42:	[INCOMP] in the other words in Jessica isn't the [INCOMP] in other words no one likes her correcting yourself I mean [INCOMP] we play basketball I mean volleyball [3] contrary on the contrary Sarah isn't lazy on the contrary she works extremely hard [INCOMP] topic [INCOMP] hum + A24 please	EXEMPLIFICAÇÃO / DESCRIÇÃO DO USO
A24:	I like Natasha I went on holiday with her + talking of holidays what are you planning for this year? [2]	EXEMPLIFICAÇÃO
A42:	change the subject by the way it's [INCOMP] day isn't it? it's beautiful yes it's beautiful by the way have you seen Melany? he's missing something anyway I'm not sure I think [INCOMP] will be necessary anyway I can't be [INCOMP] + express purpose to in order to so that Sarah went to the [INCOMP] to meet a client + we haven't borrowed money in order to pay other bills I took the bread off of the freeze so that it can be defrost [3] and we have + some connectives + words or phrases that mean and but and so [2] and Sarah often [INCOMP] late she works [INCOMP] sometimes to as well Sarah often works late + she also works on Saturdays sometimes [INCOMP] has a yacht and a helicopter + in addition she has five cars ((risada)) I'm not inviting my cousin I don't like him besides he didn't invite me to hi – his party	DESCRIÇÃO DO USO/ EXEMPLIFICAÇÃO

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A42

Introdução	1
Elicitação de participação dos alunos	1
Fornecimento de resposta	1
Descrição do uso	9
Exemplificação	13

XIX. Seminário apresentado por A46

Aluno(a): A46

Duração da gravação: 1h38min7s

Duração da apresentação oral: 31min4s

Duração do trecho transcrito: 11min25s

Início da transcrição: 46min54s

Fim da transcrição: 58min19s

A46: ok hum let me see (nome de A1) can you read the exercise one please? letter a read the song [3]

A1: read the song and fill in the gaps with the suitable words

A46: ok I'll give you one minute to fill in the gaps there are five + gaps in the song and you can fill it with any words ok? [1] did you understand?

A1: before listening?

A46: before listening I want you to guess the words

A1: all right

A46: yes [71] no idea? is it too difficult?

A2: yes

A46: yes? ok I'll help you yes? hum what kind of words did you use to complete the the gaps?

FORNECIMENTO DE
PRÁTICA

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS
ALUNOS

As: prepositions

FORNECIMENTO DE
RESPOSTA

A46: prepositions yes? + very good [9]

ok so today we are going to talk about preposition and verbs so verbs followed by preposition + for example in number one I had no idea [2] about of in on? ((risada)) yes hum I have chosen this topic because I have difficulties with prepositions + and my students ask me all the time teacher can I use in can I use on which is the correct way? I go to I go for I go by I go on so: that's why I've chosen this topic to practice hum this prepositions a little bit more and maybe to help you to ok? so + some said what did you say sorry?

INTRODUÇÃO

A3: about

A46: about ok what about two? [2]

A4: of

A46: thought of + ok this is the past hum the past of the verb to think so you think of someone or somebody you + you raise + this is difficult

A5: from from

A46: hum good guess + and in number four we have think again we think

A6: of or about

A46: of or about ok what about find? bring you back + for me to me?

A7: to me

A46: to me sounds better than for me?

A6: yes

A46: ok now you will listen to the song and check your answers ok? [6] don't cry please + don't sleep

P3: don't sleep that's more important

((música)) 3'15

A46: ok? yes? [2] hum were your words correct or not?

A7: hum the second what is this?

A46: the second let's check now ok number one?

A8: of

A46: of ok + then the second?

A9: of

A46: of yes and I will explain why hum and then number three think?

A10: from

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DE
ALUNOS /
FORNECIMENTO DE
RESPOSTA

- A46: hum out as (nome de A10) said
 A11: from from from
 A46: I'm sorry I'm sorry yeah it's from ((risada)) mine it's a little bit different that's from + and then
 A12: about
 A46: about and the last one?
 A13: to
 A46: to + come back to me hum + the we have exercise four a + according to the song below which prepositions
 preposition do we use with the verbs with the verb + I'm sorry there's a mistake with the verb to think
 + there are two possible prepositions I can think + about and think + of + yes hum according to the meaning they
 are almost the same I think of you I think about you and: there are some verbs that are followed by specific
 prepositions and there are some verbs that can be used with different prepositions
- for example + the verb to go
- + which preposition can we use with this + I go?
- A14: to
 A46: I go to I go to sao Paulo I go to university + I go + I go car I go?
 A15: by car
 A46: I go by car [2] I don't have a car I go?
 A16: on
 A46: on
 P3: on foot
 A46: yes + so one verb and different prepositions so depends what + what I want to say I have to choose the correct
 hum preposition + what about the verb hum if I say for example + but this is not a verb good is not a verb good
 I'm good at it's not a verb
 P3: it's an expression
 A46: yeah
 P3: to be good at something
 A46: yes yes I'm sorry there is this sentence in your handout it's not a verb but it's one expression followed by
 preposition so it's interesting to talk about it if I want to say that I'm good + I say I'm GOOD in English I'm good
 at English I'm good on English what do you think? [2]

DESCRIBÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

ELICITAÇÃO DE
 PARTICIPAÇÃO DOS
 ALUNOS/
 FORNECIMENTO DE
 RESPOSTA

DESCRIBÇÃO DO USO

ELICITAÇÃO DE
 PARTICIPAÇÃO DOS
 ALUNOS

A17:	in?	FORNECIMENTO DE RESPOSTA
A46:	in? + not really + at + I'm good at so there is an specific preposition we call it a dependent preposition we have here some more examples + I'm sorry I don't have the slides because the pen drive is not working and I couldn't save it so I don't have the + the slides but we can follow here ok? if we go to the second hum page + on the top of the page we have some verbs are usuall + usually followed by prepositions before the object of the verb + it's not correct you're using the wrong one + yes no let's start again forget it it's here ok? yes? + A19 can you read? verbs and prepositions in the English language	DESCRIÇÃO DO USO
A18:	in the English language there are many verbs + nouns and adjectives + which are followed by specific prepositions + the prepositions are followed depend + because the choice depends on the particular word and its meaning	DESCRIÇÃO DO USO
A46:	ok + in this case it depends on the meaning + they are all possible but it depends on what I want to say + ok? + then we have an example + (nome de A20) can your read? he is waiting {ASC}	DESCRIÇÃO DO USO
A20:	he is waiting for a bus + for is a dependent position for wait	EXEMPLIFICAÇÃO
A46:	ok but the verb to wait I can use another preposition as well	DESCRIÇÃO DO USO
	I wait for the bus and I wait at the bus stop for example ok?	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ so he waited at the bus stop + but for is a dependent preposition	DESCRIÇÃO DO USO

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A46

Introdução	1
Elicitação de participação dos alunos	4
Fornecimento de resposta	4
Descrição do uso	7
Exemplificação	3
Fornecimento de prática	1

XX. Seminário apresentado por A47

Aluno(a): A47

Duração da gravação: 1h46min08s

Duração da apresentação oral: 36min38s

Duração do trecho transcrito: 10min49s

Início da transcrição: 00min15s

Fim da transcrição: 16min06s

A47: good evening

P3: good evening teacher

A47: so I'm going to talk about passive voice

[1] do you remember the difference between active and passive voice? [13] do you remember the difference?

P3: [2] I think I do + but I don't count

A47: ((risada))

A1: the active voice the focus in on the action + the person who does =

A47: = the passive voice the focus in on the action + so let's + so the use of passive voice + the passive voice is used when the focus in on the action + it's not important or not known however who or what performs the action

+ for example my bag was stolen

+ I know that my bag was stolen but I don't know who did it + and I don't care about it + so in the example above the focus in on the fact that my bag was stolen I do not know however who did it [2] sometimes a statement in passive is more polite than in active voice + as the following examples shows

+ for example a mistake was made

+ this example is more polite because I focus on the fact that a mistake was made + but I don't blame anyone + I don't mention + who did the mistake + I focus on the fact that a mistake was made + just it + just this [2] to form

INTRODUÇÃO

ELICITAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO DOS
ALUNOS

FORNECIMENTO DE
RESPOSTA

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

the passive we have to follow this structure + the subject plus [INCOMP] form of to be plus past participle + that is the third column of irregular verbs

DESCRIBÇÃO DO USO

+ as the example a letter was written

[4] so when we + are rewriting a sentence in active voice in passive voice we have to pay attention some aspects + such as the object of the active voice becomes the subject of the passive sentence + the format form of the verb changes + to be plus past participle + the subject of the active sentence becomes the object of the passive sentence so the object becomes the subject and the subject becomes the object + or is dropped because we don't need know who did an action + so in + in your handout you have a box with all the verb tenses + and the structure to construct the passive voice + for example present perfect + has or have been plus the past participle

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIBÇÃO DO USO

+ the house has been painted by Paul + or it can be the house has been painted

+ I don't need mention who + is doing this action + and we have the conditionals + conditional one in active sentence is

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIBÇÃO DO USO

Rita would write a letter + passive a letter would be written by Rita + or conditional two + active Rita would have written a letter + in passive way a letter would have been written by Rita

EXEMPLIFICAÇÃO

+ so this helps to study to memorize the structure of the + each verb tense + to + to form the passive voice + so + passive sentence with two objects + we write an active sentence with two objects in passive voice means that one of the two objects becomes the subject + the other one remains an object + which object to transform into a subject depends on what you want to put the focus on + so in the sentence with two objects + one + of them + will be the subject + and the other remains a + an object + and it depends the focus + depends on the focus + for example + in this box + we have active sentence

DESCRIBÇÃO DO USO

+ Rita wrote a letter to me + and the passive + a letter was written to Rita by me

+ Rita + that was the subject becomes the object number two [1] the verb remains the verb + was written né + the + the participle and a letter object one becomes the subject + and the

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIBÇÃO DO USO

+ in the second example I was written a letter by Rita

<p>+ now the object two + to me becomes the subject + I + and the object one + a letter + remains the object one a letter + and the subject beca + beca + becomes the object number two + so this is a structure + you can see that in each case the focus is [1] on a letter or on + the [1] object two + a letter or I+ is the subject in the passive sentence</p>	DESCRICHÃO DO USO
<p>[1] now we will practice this + using this verbs + verbs with two objects such as bring buy cause give leave + all this verbs [2] usually né + have two objects + so this exercises + this exercise it will be in pairs + so let + elaborate five sentences with two objects using verbs from the box above + discuss with your partner + here we have an structure to + to help + because + is [1] it's the same structure + someone give something to me [1] so let's do this exercise you can discuss with your partner + ok?</p>	FORNECIMENTO DE PRÁTICA
<p>A47: personal and impersonal passive + personal passive is basically the passive that we know + personal passive is when the subject of the active sentence becomes the object of the passive sentence + personal passive simply means + that the object of the active sentence becomes the subject of the passive sentence + so every transitive verb that needs an object can form a personal passive</p>	DESCRICHÃO DO USO
<p>+ for example + they build houses + houses are built</p>	EXEMPLIFICAÇÃO
<p>+ so personal passive is basically this + when the subject of the active sentence + becomes the + object + the object of the active sentence becomes the subject in the passive sentence + so every verb that is a transitive verb became become a personal passive [2] verbs without an object + intransitive verb normally cannot form a personal passive sentence + because they don't need an object + as there is no object that can become the subject of the passive sentence + if you want to use an intransitive verb in passive voice you need an impersonal cons + construction + therefore this passive is called impersonal passive + for example + he says + in the passive way we will say that it is said + because there is no object + so we need an impersonal construction to do the passive voice [3] so impersonal passive is not as common in English as in other languages + in English impersonal passive is only possible with verbs of perception</p>	DESCRICHÃO DO USO
<p>+ for example + say think know and others + for example + they say that women live longer than men + it is said that women live longer than men + I think that is + in this</p>	EXEMPLIFICAÇÃO

Total de ocorrências de cada elemento da estrutura esquemática no seminário de A47

Introdução	1
Elicitação de participação dos alunos	1
Fornecimento de resposta	1
Descrição do uso	10
Exemplificação	9
Fornecimento de prática	1

APÊNDICE F

Ocorrências de usos de metalinguagem para explicação gramatical no teste oral do EPPL (tarefa de uso da metalinguagem)

I. Teste de A5

A5:	you can use + will for + formal situations + or + (far) future + or + for (INCOMP)	DESCRIÇÃO DO USO
	+ for example + I will travel to the United States next summer	EXEMPLIFICAÇÃO
	[2] or on questions	DESCRIÇÃO DO USO
	+ wi: will you go to our meeting + next weekend? + answer + yes + I will	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ you can use going to + for the near fu: future	DESCRIÇÃO DO USO
	+ for example + I'm going to English class tonight	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ and: you can use + going to for (routine) or habits (to)	DESCRIÇÃO DO USO
	+ for example + he is going to the church on + Sunday	EXEMPLIFICAÇÃO

II. Teste de A6

A6:	you can use going to + eh + for a situation + where you have sure about + what you will talk about + for example + if you say + I'm going to buy a car	DESCRIÇÃO DO USO
	+ it means you have sure about that + you + really + will buy a car + really + the + that's sure + you are sure + you have sure + when you use + you use the will + and you say	DESCRIÇÃO DO USO
	+I will buy a car	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ it's a possibility + you don't know very well if you + you really will buy a car + but + you [3] the + this difference is that + when + you + you + make + eh a + with going to + you have to [2] when you have sure about that + and will not	DESCRIÇÃO DO USO

III. Teste de A9

A9:	the difference between going to and will + is that + you use going to when you are talking to a distant future + something that you are planning to do + (INCOMP)	DESCRIÇÃO DO USO
	+ for example + next weekend I'm going to São Paulo	EXEMPLIFICAÇÃO
	[2] and + you use will + when you do something not planned + an fast action + you didn't plan it before	DESCRIÇÃO DO USO
	+ for example + a pen fall on the floor + I will get it + someone says (INCOMP) + I will called the ambulance	EXEMPLIFICAÇÃO
	[10] + (INCOMP) + the main difference between will and going to + one is planned + and the other isn't	DESCRIÇÃO DO USO

IV. Teste de A10

A10:	the future with going to is something that you have been planning to do + so: + I am thinking to do something +	DESCRIÇÃO DO USO
	so I am going to start to speak English	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ so I am thinking about it + uh + when I use will for the future is something that I decided to do at exactly exactly moment that I said	DESCRIÇÃO DO USO
	+ so I drop the pen and I say I'll get it	EXEMPLIFICAÇÃO
	+ so I just thought about it in that moment that I said so will is something decide from now and going to is something you are considering + you are thinking about it	DESCRIÇÃO DO USO

V. Teste de A12

A12:	[uh] + I + chose + the + the first + the first situation	INTRODUÇÃO
	+ you have + the eh + the problem + is because + when the student said that + I lived in São Paulo all my life + he still living there + so + he has to use + present perfect	DESCRIÇÃO DO USO
	+ the best + the best + answer to this situation + would be + I have lived in São Paulo all my life	FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA
	+ because + he is still living there + he don't stop living there [12] + this is a + this is the (situation that + happened in the past + but + continue in this time + in the present time	DESCRIÇÃO DO USO

VI. Teste de A17

A17: (INCOMP) so when you say all my life the idea is that the action is over so if the idea is saying that you always lived in São Paulo + you still lives there you have to use the continuous tense because the action is still happening

DESCRIÇÃO DO USO

so it's better to say I've been living in São Paulo until now + with the present perfect + or I am living in São Paulo + or you can just say that I live in São Paulo

FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA

+ we have many ways to say that + if you're talking about a situation that (INCOMP) it just make sense if the action is already finished

DESCRIÇÃO DO USO

+ for example + you don't live in São Paulo anymore + so you should say in a past tense + for example + I lived in São Paulo all my life + but now I live in (nome da cidade) + or I used to live in São Paulo all my life but now I live in (nome da cidade)

EXEMPLIFICAÇÃO

VII. Teste de A18

A18: eh + going to and will are used to express an idea in the future + but they are different + we use going to eh + when + we want to do a plan

DESCRIÇÃO DO USO

+ for example + I am going to New York in the next year

EXEMPLIFICAÇÃO

+ this is a plan + so + eh + and + we use will + when we make a decision + in the exactly moment that we speak

DESCRIÇÃO DO USO

+ uh + for example + my friend called me + so + I'll + go to see her now

EXEMPLIFICAÇÃO

VIII. Teste de A20

A20: I choose the first situation + when the guy + said that hum his teacher (INCOMP) teacher you know correct + corrects him when hum he said I live in São Paulo all my life

+ I think the problem is + in the verb + because when the student say I live in São Paulo it's not so [2] correct use all my life because all my life + is a period of time and [2] all my life

here would be better if used I lived in São Paulo all my life

is in the moment the present moment he + doesn't live anymore

+ or I have lived in São Paulo all my live

because it will be produce (INCOMP) he is still living there so the present form here in the verb live I LIVE is not correct because /.../ (gravação interrompida)

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA

DESCRIÇÃO DO USO

FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA

DESCRIÇÃO DO USO

IX. Teste de A21

A21: uhm: the difference between going to and will is that you you use will when you + uh have a decision in the moment uh + you are speaking and you have to use going to when you get a plan

+ for example you are planning a situation for a long time or not so long time

and will we use when you decide to do something in the moment that you are speaking or when you are not sure about the situation in the future + about the actions that you do in the future + so you use will + if you are sure about the situation + about the action you will + do + you can use + going to

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

X. Teste de A23

A23: well I chose the first situation

+ WHEN the: person says I live in São Paulo all my life + the PROBLEM here is that + the VERB is NOT used in the correct TENSE + here we have the present simple I live in São Paulo all my life and this is not correct because + because of the expression all my life because you have to: express to your listener that + there is an amount of time you have been living in São Paulo so you have to + use + present perfect + in this situation

+ I mean the CORRECT uhm: form to say would be I've been living in São Paulo all my life

because it is something that is progressive + you know what I mean? + you have to express that progression

I've been living in São Paulo all my life not I live in São Paulo all my LIFE

+ well + I don't know to explain this in a better way + that's why I'm not going to be an english teacher full time + that's it

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA

DESCRIÇÃO DO USO

FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA

CONCLUSÃO

XI. Teste de A24

A24: well + I choose the first situation + about: ahm the student + that is always corrected by his teacher because he says I live in São Paulo all my life

+ I believe + that the teacher corrects him + because eh the sentence is not + eh talking what he + really would like to + talk + is not meaning what he would really like to + talk about + ahm when he says this he + wants to say + that [3]

I have lived in São Paulo all my life

+ so + he + lives there + since he + was born + and he still lives there now + so you have to use the + present perfect

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA

DESCRIÇÃO DO USO

XII. Teste de A25

A25: situation one

+ the: problem is + living that in São Paulo all your life is a situation that has started in the past + and: is ongoing up to this date + or not necessarily up to this date but for: a long time + having started in the past

you should use: uhm LIVED instead of live in the present + uhm: so the correct form would be I have lived in São Paulo all my life

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA

XIII. Teste de A26

A26: about the situation one

the problem is + you have to use the present perfect + because it makes reference to: something that happens in the past + but you have a + a consequence + in the present so: + if you live + in the same place that you was born + like in the example + in São Paulo + you have to use the present perfect

and the correct way one of the correct ways would be + I have lived in São Paulo since I was born

[2] because since you were born + until + NOW + which means all + your life

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA

DESCRIÇÃO DO USO

XIV. Teste de A27

A27: uhm: the problem + in + saying + I live in São Paulo all my life is + because + this situation started in the past and: + is still going on + so: you have to use + the + perfect continuous + to say + and:

you should use + say I've been living in São Paulo all my life

+ or you could use just ah present perfect + and instead of all my life + before all my life use for and say

I've been + I've lived in São Paulo for all my life

DESCRIÇÃO DO USO

FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA

DESCRIÇÃO DO USO

FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA

XV. Teste de A28

A28: ok + I + I chose situation number one

[1] and you should use + you should have used the + the verb on the present perfect +

like I have lived in São Paulo all my life

+ because using this + tense + uh + you can explain better a thing that started in the past and still continues + and continues until today + like + you started to live eh in São Paulo many years ago and you still live there + and you want to show this + and you want to show this to your + to the people who you are talking to + so + you should use the present perfect + it's better than the + the present + the simple present + because this sentence can't expla + explain and express this relation in time + with (INCOMP) began at the past and continues + eh + until today

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA

DESCRIÇÃO DO USO

XVI. Teste de A29

A29: I + I chose the second situation

and I will tell my student eh: that he need to use going to when he is talking about that something that you al + already planned and he is going to use will when the eh: the situation will will happen immediately + and the other difference between them is that going to is more informal and will is more formal and hu + but we listen to people saying going to + going to much more than will but I will tell that you must remember that going to you use for planned things and will you use for [2] things that will that will happen immediately [14] but both with both you are able to talk about the the future [2] there is the difference that you talk about the future using both of them

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

XVII. Teste de A30

A30: hum I chose the (INCOMP) number two

the difference about between sorry going to future and will future + hum will future + we use when we are not sure + about what's gonna happen in the future so if you are not a hundred per cent sure what's going to happen you use will + and another situation you use will when you just think about the question we use will as well

+ for instance when someone ask you if you are going to go somewhere and you if you haven't thought about it yet you use will future

+ because it's for decisions made at the moment of speaking and going to we use when we are really sure about the situation so you know where you're going next day

so you say I'm going to that place

+ hum + so going to is for arrangements you have already done + and something you already know when you're asked

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

XVIII. Teste de A32

A32: hum + I'd say to th – th – these students that hum

there's a difference when I use going to and will hum there's lots lots of + hum [2] there's lots of + uses of going to and will but mainly we use going to when we are certainty about something + will happen

for example if I say [1] I'm going to do a test tonight

I'm certainty about it + and + I use we use will when we hav – when we: + decide to decide to do something hum at the moment of + of the speak + will hum shows a possibility and going to hum certainty

but these are the main usage of the these verbal tenses there other there are other uses

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

CONCLUSÃO

XIX. Teste de A33

A33: ok the problem is that + in the first situation

+ hum the correct way of saying I have been living in São Paulo all my life

+ because you have to use the perfect tense + that it is about a fact that is + eh [2] it's not a finished action + eh the person has been living + in São Paulo for her life + it is not an action that finished + that is finished + then you have to use the perfect tense + in this case

INTRODUÇÃO

FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA

DESCRIÇÃO DO USO

XX. Teste de A35

A35:	ha so: I think what the teacher is expecting of you is that you'd say something like	INTRODUÇÃO
	+ I have ALWAYS lived in São Paulo	FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA
	+ but the problem + I guess is that if you just say I live in São Paulo it means ah + this is the place where you are + right now + in the present	DESCRIÇÃO DO USO
	+ right now I live in São Paulo	FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA
	+ so when you ADD the information all my life + you are adding + this + TIME information + from the past + to + right now + so : if you just say live + you are not expressing the + period of time + with the verb + just with the last part of the sentence	DESCRIÇÃO DO USO
	+ so if you say + I HAVE Always lived in São Paulo + or I have lived in São Paulo my whole life + that is another option	FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA
	+ uh you are going to express that period of time + from when you were born to + right now + with the VERB + also not just adding the information at the end of the sentence	DESCRIÇÃO DO USO
	+ I think + hum that's what + the teacher is expecting of you + that's it I have always lived in São Paulo or I have lived in São Paulo my whole life and (INCOMP) the time verb	CONCLUSÃO

XXI. Teste de A36

A36: uhm I choose the second one

+ and: going to is used when you have already decided what you will do in the future and will + is used when you + decide at the moment that you are speaking

+ I think that is the answer

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

CONCLUSÃO

XXII. Teste de A37

A37: I chose situation number two

+ uhm ACTUALLY the differences are very subtle + uh we use going to : when we have hum sure that we are we will we are going to do that

like I am sure that I am going to the cinema so I'm going to the cinema tonight

+ and will when you think that we are going to do that

+ for example + ah: I will to the party tonight

+ you don't have SURE + and we use will too when we decide to do something in that specific time like

we are sitting in the sofa and we decide that we are + we are hungry and we want to eat so + I will eat a sandwich

so you were not planning to eat that we weren't planning to eat in that time + we just + have

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

decided to eat + so we use will + I think there + there are subtle differences but they are important differences so going to we use when we are PLANNING to do something and will we use when we decide to do something or when we decide that time that we are going to do something

XXIII. Teste de A38

A38: uhm: I choose the second situation + ah this is a: a currently doubt + the: + the students have about + going to and will + and if I have to : explain + how we can use uhm those things + uhm I would say that

we use going to + for : things that we have planned + before

+ for instance + I'm going to travel next Tuesday for instance

+ uhm I planned + this + and I am talking about a future that I have planned + before + and will I use + when + I + decide + to do something in the moment

for instance it's cold here + I'll close the window + for instance

+ this is the most simple the SIMPLEST uhm explanation + about + will and going to

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

CONCLUSÃO

XXIV. Teste de A41

A41: I will explain the FIRST situation [2]

I think there is a problem in I live in São Paulo all my life + uhm the problem is in the verb tense + in the: situation eh the speaker use the simple present + I think a better option + is the [2] present perfect + because the speaker lived all his life in São Paulo + so + eh present perfect is a better option because we use it when we want to talk about a situation that started in the past and continue to happen in the present

so + I have lived in São Paulo all my life is a better option

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA

XXV. Teste de A42

A42: in the first situation the problem is with the preposition in

+ I think the correct form of this + this phrase is + I lived at São Paulo all my life [6] the correct way is + I live at São Paulo all my life

DESCRIÇÃO DO USO

FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA

XXVI. Teste de A44

A44: uh we use going to + uhm when we want to to + talk about the future but (INCOMP) +
 for example uhm : I'm going to the movies tomorrow

+ it's a future that is planned and (INCOMP) and that is RIGHT for me + and + we use eh the
 will + when (INCOMP) uhm: something that we decided now

+ for example + uhm: I will eat something

+ it's a situation that I decided now + and is not that predictable + I mean + it is not that RIGHT
 + and is a: something that MAY happen in the future + okay + this is not as certain as going to +
 going to show that something is right + it's a plan that + uhm: that mainly will happen + as you
 have already planned + BUT use will + eh we say will when (INCOMP) it's something that you
 decided now or it's not right in the future + ok

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

EXEMPLIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

XXVII. Teste de A45

A45: well + uhm + this student's teacher always corrects him + uhm or her + ahm because : + ahm because

this student should have used + ahm: the + present perfect continuous

+ I've been living in São Paulo all my life

because because it's something that started in the past and + it continues + until + nowadays is something that started but but is still + ahm: going + ON + that's why + the present perfect continuous uhm + should be used in the sentence

+ I've been living + in São Paulo + all my life [2]

and that's because + of this expression all my life that + eh it it gives the information that it started when this person was born + and this person is + still alive + it + is uhm + is still going on + if + it was + I live in São Paulo + it would be ok but + as you have this expression all my life + the present perfect continuous is + is the best + the best choice

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA

DESCRIÇÃO DO USO

FORNECIMENTO DA FORMA CORRETA

DESCRIÇÃO DO USO

XXVIII. Teste de A47

A47: I choose the second situation and it is about the use of going to and will

but there is a difference between these two structures because + we use going to talk about plans that we have alREADY done + in a time before and we use will to talk about plans decided right now the moment of the communication and this kind of structure + future structure + sometimes make students be [2] in doubt about which one to to: choose to talk to speak because there + there is a difference but the difference is more like structure [1] but there is a rule and most students don't know these rules

+ so that's the problem

INTRODUÇÃO

DESCRIÇÃO DO USO

CONCLUSÃO

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 10/06/2016

Assinatura do autor