



PAULO JOSÉ ANDRELINO

ANÁLISE DA ESTRUTURA GENÉRICA DAS INSTRUÇÕES
NA FALA DO PROFESSOR DE INGLÊS: CONTRIBUIÇÕES
PARA O TESTE ORAL DO EPPLE

São José do Rio Preto

2014

PAULO JOSÉ ANDRELINO

ANÁLISE DA ESTRUTURA GENÉRICA DAS INSTRUÇÕES
NA FALA DO PROFESSOR DE INGLÊS: CONTRIBUIÇÕES
PARA O TESTE ORAL DO EPPLE

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto 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.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto

2014

Andrelino, Paulo José.

Análise da estrutura genérica das instruções na fala do professor de inglês : contribuições para o teste oral do EPPL / Paulo José Andrelino. -- São José do Rio Preto, 2014
359 f. : il., gráfs., tabs.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

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

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino.
3. Professores de inglês - Formação. 4. Competência e desempenho (Linguística) 5. 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 – 420-07

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (Orientador)
UNESP/IBILCE

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão
UEL (Universidade Estadual de Londrina)

Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva
UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti
UNESP/IBILCE

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão
UNESP/IBILCE

Suplentes

Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneoya
UNESP/IBILCE

Profa. Dra. Deise Prina Dutra
UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)

Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida
UnB (Universidade de Brasília)

Aos meus pais,

pela extensa orientação sobre a tese da vida.

AGRADECIMENTOS

Que “nenhum homem é uma ilha” John Donne já havia me ‘dito’, mas foi durante a elaboração desta pesquisa que pude, de fato, compreender o significado dessa frase.

Aos meus pais, José e Rosa, que me acolheram em sua residência nos últimos dois anos e meio da minha pesquisa. Ele, cuidando da parte burocrática da administração de nossa casa. Ela, responsabilizando-se por toda a parte logística de organização, limpeza e alimentação. Esses gestos simples e afetuosos fizeram-me ganhar tempo e me dedicar quase que exclusivamente a esta pesquisa.

Aos meus irmãos Léo e Andresa, a quem amo muito.

Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pelas orientações, trocas de e-mails, leitura de resumos e textos para apresentações em eventos e publicação conjunta, e pela sua ida aos Estados Unidos quando de minha estada por lá, oferecendo-me mais tranquilidade na apresentação dos resultados parciais desta pesquisa e na divulgação do EPPLÉ naquele país.

À Prof. Dra. April Ginther e toda sua equipe, pela sua presteza em me aceitar como pesquisador visitante em seu Programa de Proficiência Oral em Inglês (*Oral English Proficiency Program – OEPP*), na Purdue University, fazendo com que eu tivesse a oportunidade de me aprofundar mais sobre a área em que esta pesquisa está inserida, participando de grupos de pesquisa, reuniões, aulas e treinamentos específicos na área de avaliação.

A toda equipe do OEPP, em especial à responsável pela administração do teste Prof^a Dr^a Nancy Kauper, à coordenadora do programa Jennifer Redden, ao instrutor Kyle McIntoch, às secretárias Nina e Donna, aos colegas de gabinete Xun Yang e Ploy. Todos tiveram, cada um em sua função, papel fundamental durante meu estágio no OEPP.

À Purdue University, pela estrutura a mim fornecida durante minha estada no programa acima mencionado, dando-me acesso dinâmico e facilitado às informações necessárias para o meu desenvolvimento acadêmico.

À Universidade Estadual de Maringá, pela minha inclusão em seu programa de capacitação docente logo após a finalização do meu estágio probatório.

Aos colegas da área de língua inglesa da UEM, que substituíram minha ausência durante meu período de desenvolvimento profissional.

À CAPES pelos oito meses de bolsa concedidos através do PDSE, dando-me oportunidade de vivenciar novos conhecimentos por meio de uma língua e ‘culturas’ diferentes, o que resultou, sem dúvida, em meu crescimento profissional, mas, sobretudo, pessoal.

À Prof^a Dr^a Telma Gimenez, pelo tempo dedicado à escritura do documento como parecerista externo para que eu pudesse obter a bolsa sanduíche da CAPES.

Aos Professores Doutores, titulares e suplentes, que gentilmente aceitaram fazer parte das Comissões Julgadoras, do Exame Geral de Qualificação desta tese e da defesa da mesma, agradeço as valiosas sugestões oferecidas.

Aos informantes anônimos desse trabalho, cujas identidades, infelizmente, não podem ser reveladas, o meu grande agradecimento por terem me deixado ‘invadir’ seu ‘domínio’, dando a mim, e a todos que se interessarem pelo tema dessa pesquisa, a oportunidade de desvendar a obviedade (que nem é tão óbvia assim) daquilo que acontece no dia-a-dia do ensino-aprendizagem de línguas em nossas salas de aula.

Aos colegas, professores e funcionários do IBILCE, tanto da secretaria da Pós-Graduação quanto do CEP, que dirimiram minhas dúvidas sobre documentações durante meu período no PPGEL, algo que não se aprende nas salas de aulas.

Aos professores Cláudia Zavaglia, Vivian Orsi (UNESP-IBILCE) e Odair Nadin (UNESP-Araraquara) pelas sugestões oferecidas ao meu texto, elaborado por conta do Exame de Qualificação Especial, texto esse que resultou em publicação em periódico reconhecido pela CAPES.

À Professora Solange Aranha e a colega Anna China, pela oportunidade que me foi dada de realização de um trabalho em equipe que resultou em um texto que, embora não tenha sido publicado, serviu como um ótimo exercício de raciocínio sobre como escrever uma revisão de literatura.

A todos os alunos do PPGEI com os quais tive contato durante o meu período no Programa e que me proporcionaram um convívio acadêmico e social interessantes.

Aos meus amigos queridos Marisa Correa, Ricardo Soler, Odair Nadin e Susana Venis, que me deram e dão muito “apoio moral”.

A todos que, de alguma forma, não me deixaram sentir uma ilha durante a realização deste trabalho.

João grilo tentando conseguir um emprego na fazenda do Major Antonio Moraes

Major Antonio Moraes: “Muito bem lá vai a primeira...qual é a distância de uma ponta do mundo na outra?”

João Grilo: “Éh:...um dia de jornada que é o tempo que o sol leva pra percorrê-la”

Major Antonio Moraes: “O que que está acima do rei?”

João Grilo: “A coroa”

Major Antonio Moraes: “O que que eu tô pensando agora”?

João Grilo: “Em mi ganhá”

Major Antonio Moraes: “Muito bem João Grilo... conheci que ocê é sabido mesmo

João Grilo: “Mais sabido é o sinhô que agora manda ni mim”

(Excerto do filme O Alto da Compadecida – de Ariano Suassuna)

RESUMO

Este trabalho aborda um dos aspectos da avaliação da competência linguística do professor de língua estrangeira (LE), mais especificamente a proficiência oral. A investigação tem como ‘pano de fundo’ o estudo parcial do domínio de uso da língua-alvo da profissão de professor como forma de subsidiar a elaboração e avaliação de tarefas para o teste oral do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira). Nosso recorte de investigação centra-se na caracterização da estrutura genérica dos textos das instruções orais de professores, presentes em suas falas quando de sua organização das atividades de prática de linguagem nas aulas de inglês como LE. Para essa caracterização, tomamos como base a Linguística Sistêmico Funcional (LSF), nos valendo mais especificamente dos trabalhos sobre gêneros textuais de Martin (1985, 1991, 1997, 1999, 2009) e dos trabalhos de Hasan (1977, 1989, 1996) sobre a Estrutura Genérica Potencial (EGP) dos textos. Utilizando uma metodologia de base interpretativa (ERICKSON, 1986), registramos em áudio e vídeo as aulas de três professores formadores, bem como as miniaulas dos alunos-professores de dois desses formadores. Nossa pesquisa envolve tanto a análise de aspectos qualitativos quanto aspectos quantitativos dos dados. Analisamos 103 textos e os resultados nos permitiram elaborar uma EGP para as instruções orais dos professores de LE, com a identificação de pelo menos um movimento obrigatório e seis movimentos opcionais, bem como nos permitiu observar também uma ordem parcial entre esses elementos. A EGP pode ser dividida em três blocos, sendo o primeiro composto por três elementos de posições fixas; o segundo, por mais três elementos cuja ordem entre eles pode ser reversível no interior do bloco, e o terceiro bloco é composto por um elemento, sendo considerado o movimento de fechamento do texto instrução. Os resultados obtidos podem ser utilizados como parâmetro para várias ações no campo da Linguística Aplicada: 1) elaboração de testes para professor de LE; 2) treinamento de avaliadores; 3) avaliação do professor de LE; 4) educação linguística do professor de LE; 5) desenvolvimento de material didático.

Palavras-chave: avaliação, competência linguística do professor de LE, domínio de uso da língua-alvo, EGP, instrução oral, formação de professores.

ABSTRACT

This research study approaches one of the aspects of language assessment of foreign language teacher's language competence, more precisely his/her oral proficiency. The background for the investigation consists of a partial study of the target language use domain of the foreign language teacher profession as a basis for devising and evaluate tasks for the oral test of EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira). Our investigation is based on the generic structure characterization of teachers' oral instructions that are present in their speech when they organize the activities of language practice in classes of English as a foreign language. In order to make this characterization feasible we used the Systemic Functional Linguistics, and we based our data analysis upon Martin's work on textual genres (1985, 1991, 1997, 1999, 2009), and on the work of Hasan (1977, 1989, 1996) on the Generic Structure Potential (GSP). As for the research methodology we used an interpretive approach (ERICSON, 1986), and recorded, in audio and video, the classes of three teacher-educators, as well as the mini classes of the student-teachers of two of these teacher-educators. Our research study approaches both quantitative and qualitative aspects of the data. We analyzed 103 texts and the results allowed us to devise a GSP of the foreign language teachers' oral instructions. We identified one obligatory move and six optional moves within the GSP, as well as a partial order among these elements. The GSP may be divided into three blocks. The first one is made up of three moves in a fixed order. The second block contains three more moves. The order of these three moves may be reversible within the block. The last block is constituted of one move, considered the closing element of the instructional text. The results may be used as parameters for various actions within the Applied Linguistics field: 1) for devising tests for FL teachers; 2) for the training of examiners; 3) for the assessment of foreign language teachers; 4) for the linguistic education of foreign language teachers; 5) for the development of didactic materials.

Keywords: assessment, foreign language teacher language competence, target language use domain, GSP, oral instruction, teacher education.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Representação esquemática de Competência Comunicativa.....	43
Figura 2 - Componentes da competência de linguagem.....	45
Figura 3 - Plausibilidade e experiência como fatores em cenários de representação de papéis.....	86
Figura 4 - Estratificação entre os sistemas semióticos.....	113
Figura 5 - Fluxograma dos elementos obrigatórios e opcionais da EGP de um gênero.....	120
Figura 6 - Divisão dos elementos da EGP do texto instrução em obrigatórios e opcionais...	205
Figura 7 - Contribuições da análise de perspectiva discursiva do uso da língua pelo professor de LE.....	233

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplo de uma resposta verbal do aluno à instrução do professor	92
Quadro 2 - Aspectos das instruções sugeridos pelos manuais de formação de professores...	107
Quadro 3 – Explicação sobre a numeração dos turnos de fala.....	142
Quadro 4 - Exemplo de um movimento DP	147
Quadro 5 – Exemplo do passo ML no movimento DP	148
Quadro 6 - Análise decrescente de organização discursiva baseada em corpus	152
Quadro 7 - Exemplo de instrução de natureza monológica.....	166
Quadro 8 - Exemplo de instrução do tipo recortada e/ou seccionada	167
Quadro 9 - Exemplo de instrução do tipo interativa.....	168
Quadro 10 - Exemplo de instrução do tipo reproduzida.....	171
Quadro 11 - Exemplo de instrução do tipo parafraseada.....	172
Quadro 12 - Exemplo de instrução do tipo elaborada	173
Quadro 13 - Exemplo de instrução do tipo implícita.....	174
Quadro 14 - Exemplo de uma estrutura textual incompleta.....	181
Quadro 15 - Texto hipotético ilustrando a EGP formulada para a instrução oral	188
Quadro 16 - Exemplo de um ML como passo do movimento AA.....	193
Quadro 17 – Exemplo de um ML intramovimento	194
Quadro 18 – Exemplo de digressão por meio de comentários e observações.....	195
Quadro 19 – Exemplo de uma instrução do tipo interativa	196

Quadro 20 - Exemplo hipotético de iteração do elemento pedido de venda	198
Quadro 20A - Exemplo de iteração do elemento DP no texto da instrução.....	199
Quadro 21 - Ilustração de elementos redundantes no movimento DP.....	200
Quadro 22 - Exemplo de diretivas múltiplas que ocorrem em cadeia.....	201
Quadro 23 - Exemplo de diretivas múltiplas que ocorrem em série.....	201
Quadro 24 - Exemplo de diretivas múltiplas que formam grupos.....	202
Quadro 25 - Configurações reais de instruções de P-U1.....	209
Quadro 26 - Exemplo de instrução contendo iteração do movimento DP e reptição do movimento ET e DP.....	210
Quadro 27 - Transcrição de instruções com um movimento.....	212
Quadro 28 - Variações reais de instruções com dois movimentos.....	214
Quadro 29 - Exemplo de instruções com dois movimentos.....	214
Quadro 30 - Exemplo de uma instrução com dois movimentos e com o passo ML.....	215
Quadro 31 - Variações reais de instrução com três movimentos.....	216
Quadro 32 - Exemplo de instrução com três movimentos.....	217
Quadro 33 - Variações reais de instruções com quatro movimentos.....	219
Quadro 34 - Exemplo de instrução com quatro movimentos e com o passo ML.....	220
Quadro 35 - Instruções com cinco ou mais movimentos que não repetem proposição.....	221
Quadro 36 - Exemplo de uma escala de avaliação textual para a tarefa de dar instrução.....	227
Quadro 37 – Modelo de uma tarefa de teste a ser pilotada.....	234
Quadro 38 – Resposta esperada do candidato para os diferentes níveis da escala de avaliação.....	236

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Identificação dos movimentos da estrutura das instruções	151
Gráfico 2 - Número de horas-aula observadas por ambiente de sala de aula de cada professor-formador.....	155
Gráfico 3 - Percentual de instruções veiculadas por professores-formadores e alunos-professores.....	156
Gráfico 4 - Distribuição das instruções orais entre os tipos de atividades de aprendizagem.....	157
Gráfico 5 - Distribuição das instruções para as atividades gramaticais.....	158
Gráfico 6 - Distribuição das instruções para as atividades de prática oral.....	159
Gráfico 7 - Distribuição das instruções para as atividades de compreensão oral.....	160
Gráfico 8 - Distribuição das instruções para as atividades extra-classe.....	161
Gráfico 9 - Distribuição das instruções para as atividades lúdicas.....	162
Gráfico 10 - Distribuição das instruções para as atividades de avaliação.....	163
Gráfico 11 - Distribuição das instruções para as atividades de leitura.....	164
Gráfico 12 - Distribuição do percentual de instruções com diferentes movimentos.....	221

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LE	Língua Estrangeira
L2	Segunda Língua
EPPL	Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira
TEPOLI	Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
LPTT	<i>Language Proficiency Test for Teachers of Italian</i>
TeLPE	Testes de línguas com propósitos específicos
SETT	<i>Self-Evaluation of Teacher Talk</i>
PUC	Pontifícia Universidade Católica
DNA	<i>Deoxyribonucleic acid</i> (Ácido desoxirribonucleico)
ITAcorp	<i>International Teaching Assistance corpus</i>
MICASE	<i>Michigan Corpus of Academic Spoken English</i>
EGP	Estrutura Genérica Potencial
AA	Anunciando Atividade
DP	Diretiva Principal
DPs	Diretivas Principais
GG	Gerenciamento de Grupos
ET	Estabelecimento do Tempo
MA	Modelando Atividade
CC	Checagem de Compreensão
IA	Iniciando Atividade

ML	Municionamento Linguístico
Dg	Digressão
LA	Linguística Aplicada
CDs	<i>Compact Discs</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
NURC	Norma Urbana Oral Culta
IR	Informação Redundante

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	then... when you have a series of things () that you put small black points
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	yes I (did)
Truncamento	/	I'd like to::/ remember that last class we started ...taking a look at some punctuation...
Entonação fática	Maiúscula	I can't SEE you very well
Entoação ascendente	↑ (para perguntas diretas; perguntas invertidas e checagem de compreensão)	have you signed it↑ this is ok↑ slash is turned to the right ok↑
Entoação descendente	↓	uhm...let me get my pen...just a second↓
Prolongamento de vogal e/ou consoante	:: podendo aumentar para :::	thirty::↑thirty-four degrees Celsius
Qualquer pausa	...	yes...but it's a special kind of aspas
Prolongamento e pausa ao mesmo tempo	::...	acute sign...eh::...sorry... acute accent...ok↑
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((muda o ventilador de local))
Inclusão ou digressão de qualquer natureza ou extensão, realizada por um enunciador, que quebre a sequência de sua fala	-- --	now...I have some sentences here and they're NOT...in order... --I know I () put the screen down...see so many things to do at the same time↑ here we go -- I'd like you to put these sentences in order...
Superposição, simultaneidade de vozes	[	Fanny: uhm...I...I can cook very well [Prof: can↑

		[Fanny: very well
Citações literais ou leituras de texto durante a gravação	‘ ’	ah::....no but you can put ‘I can drive’ ah::.... meaning you have the permission because you have a license..right↑
OBSERVAÇÕES: 1. Optou-se por identificar os alunos por um primeiro nome fictício escolhido por eles mesmos. 2. As iniciais maiúsculas estão presentes somente em nomes próprios ou siglas. 3. As professoras são identificadas como Prof: 4. As: vários alunos falando ao mesmo tempo, como em um coro. 5. A?: aluno não identificado na filmagem. 6. Paulo: o nome do pesquisador (optou-se por utilizar seu verdadeiro nome).		

Fonte: Extraído de Preti (1995, p. 11-12), com adaptações.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	35
Organização do trabalho	36
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	38
1.1 O conceito de competência comunicativa.....	38
1.2 As avaliações baseadas em desempenho.....	47
1.2.1 Tipologia de testes de desempenho.....	54
1.3 Os testes de línguas para fins específicos	57
1.3.1 Sobre o domínio de uso da língua alvo	64
1.4 Atividades de linguagem no domínio da profissão de professor de línguas	66
1.4.1 Princípios para a escolha de uma amostragem representativa de língua.....	75
1.5 Sobre as instruções na fala do professor de línguas	77
1.5.1 Por uma distinção entre os termos diretiva e instrução	87
1.5.1.1 Sobre diretivas	88
1.5.1.2 Sobre instruções	92
1.5.1.3 O hibridismo entre o modo oral e o modo escrito das instruções.....	96
1.5.1.4 As atividades de sala de aula de LE e o uso de instruções	97
1.5.2 A caracterização das instruções	99

1.5.2.1 O tratamento das diretivas nos artigos científicos	100
1.5.2.2 O tratamento das instruções nos manuais para formação de professores.....	104
1.5.3 As instruções vistas como um gênero.....	110

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE PESQUISA130

2.1 A natureza da pesquisa	130
2.2 A coleta de dados	134
2.2.1 Documentação audiovisual	135
2.2.2 Documentação impressa	138
2.3 Os participantes	139
2.4 Organização dos dados.....	141
2.4.1 Numeração dos turnos de fala.....	141
2.5 Unidade de análise da estrutura das instruções orais.....	142
2.5.1 Codificação dos dados.....	144
2.5.2 Códigos componentes da EGP das instruções orais dos professores de LE.....	145
2.5.3 Identificação dos movimentos que compõem as instruções.....	150
2.6 Método para a análise da estrutura textual das instruções orais.....	151

CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS154

3.1 Análise quantitativa das ocorrências de instrução	154
3.1.1 As atividades de prática de linguagem em sala de aula e suas instruções.....	156

3.2 Taxonomia dos tipos de instruções.....	165
3.2.1 Instruções de natureza monológica.....	165
3.2.2 Instruções seccionadas.....	166
3.2.3 Instruções interativas.....	168
3.2.4 Extensão da taxonomia.....	170
3.2.4.1 Instruções do tipo reproduzida....	171
3.2.4.2 Instruções do tipo parafraseada.....	171
3.2.4.3 Instruções do tipo elaborada.....	173
3.2.4.4 Instruções do tipo implícita.....	174
3.3 Análise estrutural das instruções.....	175
3.3.1 Estrutura Genérica Potencial (EGP) da instrução oral.....	176
3.3.1.1 Iteração.....	197
3.3.1.2 Iteração versus Redundância.....	199
3.4 Distinção entre os termos movimento e elemento.....	203
3.5 Nossa definição de 'instrução' para esta investigação.....	207
3.6 Estruturas reais das instruções orais.....	208
3.6.1 Instruções com um movimento	211
3.6.2 Instruções com dois movimentos	214
3.6.3 Instruções que com três movimentos	216
3.6.4 Instruções com quatro movimentos	218
3.6.5 Instruções com cinco ou mais movimentos	220

3.7 Sobre o grau de variação das Estruturas Genéricas Reais (EGRs).....	222
3.8 Respondendo às perguntas de investigação.....	223
3.9 Proposta de um item de teste a ser utilizado como piloto.....	233
3.9.1 Resposta esperada.....	235
CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	239
Limitações da pesquisa.....	243
Encaminhamentos de estudos	244
REFERÊNCIAS	247
APÊNDICES	268
Apêndice A: configurações reais das instruções de P-U1 (turma de 1º ano)	269
Apêndice B: configurações reais das instruções de P-U1 (turma de 2º ano).....	273
Apêndice C: configurações reais das instruções de P1-U2 (turma de 3º ano)	277
Apêndice D: configurações reais das instruções dos alunos de P1-U2 (3º ano)	278
Apêndice E: configurações reais das instruções de P2-U2 e seus alunos-professores (2º ano)	281
Apêndice F: transcrição das 103 instruções analisadas.....	287

ANEXOS	340
Anexo A: Ementa da disciplina de P-U1 – Turma de 1º ano	341
Anexo B: Material utilizado na aula de P-U1 no dia 3.10.2011 (1º ano)	342
Anexo C: Material utilizado na aula E-U1 no dia 6.10.211 (1º ano)	343
Anexo D: Material utilizado na aula de P-U1 no dia 17.10.2011 – (1º ano)	344
Anexo E: Material utilizado na aula de P-U1 no dia 20.10.2011 – (1º ano)	345
Anexo F: Material utilizado na aula de P-U1 do dia 24.10.2011 – (1º ano)	346
Anexo G: Ementa da disciplina de P-U1 – (2º ano)	347
Anexo H: Material utilizado na aula de P-U1 do dia 17.10.2011 – (2º ano)	348
Anexo I: Material utilizado na aula de P-U1 do dia 20.10.2011 – (2º ano)	349
Anexo J: Material utilizado na aula de P-U1 do dia 24.10.2011 – (2º ano)	350
Anexo L: Ementa da disciplina de P1-U2 – Turma de 3º ano	351
Anexo M: Ementa da disciplina de P2-U2 – Turma de 2º ano	352
Anexo N: Material utilizado na aula de P2-U2 do dia 9.11.2011 – (2º ano)	353
Anexo O: Material utilizado na aula de P2-U2 do dia 16.11.2011 – (2º ano)	355
Anexo P: Material utilizado na aula de P2-U2 do dia 21.11.2011 pelos APS – Julio, Fatima e Tania – (2º ano)	356
Anexo Q: Material utilizado na aula de P2-U2 do dia 21.11.2011 – (2º ano)	357
Anexo R: Material utilizado na aula de P2-U2 do dia 23.11.2011 - (2º ano)	358

INTRODUÇÃO

O tema da presente pesquisa emerge de nossa ação pedagógica e está ligado a uma inquietação na prática de avaliação. Avaliar é um desafio enfrentado até mesmo por aqueles com muito conhecimento de ensino e grande experiência em pesquisa. Consideramos importante investigar a avaliação, pois acreditamos no seu papel integrador entre o ensino e a aprendizagem, além de entender que nela podemos encontrar soluções para o ensino. Avaliar é uma prática tão inextricável na atividade de ensino que, por mais que queiramos, não podemos e não devemos nos desvencilhar dela. Scaramucci (2007/1992) afirma que ensino e avaliação são indissociáveis, uma relação simbiótica.

No entanto, de alguma forma, ensino e avaliação de língua estrangeira parecem ter tomado caminhos diferentes ao longo da história. Isso pode ser percebido nas palavras de Jones (1985, p. 16):

Temos desenvolvido uma metodologia impressionante para elaborar, administrar, quantificar e avaliar os testes de língua. De fato, há realmente uma subprofissão dentro do ensino de línguas que é dedicada à ciência da mensuração da proficiência linguística. O nível de sofisticação tem se tornado tamanho que um hiato de entendimento surgiu entre os especialistas em testes e seus colegas em outras áreas do ensino de língua¹.

O mesmo sentimento de distanciamento entre avaliação e ensino também é corroborado por Brindley (2001, p. 127):

Livros especializados e artigos de periódicos, em sua maioria, tendem a concentrar de forma pesada em aspectos teóricos e estatísticos de validade e

¹ We have developed a rather impressive methodology for designing, administering, scoring and evaluating language tests. In fact, there is really a sub-profession within language teaching that is dedicated to the science of language proficiency measurement. The level of sophistication has become so great that an understanding gap has emerged between the testing specialists and their colleagues in other areas of language teaching.

confiabilidade, e são mais frequentemente escritos por acadêmicos ou especialistas em mensuração educacional que estão mais preocupados na construção e validação de testes em grande escala. Isso serve apenas para criar uma situação onde avaliar é considerado por muitos professores como algo restrito à esfera de ‘*experts*’ e de importância marginal para o dia-a-dia da sala de aula².

Jones (1985), provavelmente, poderia estar falando dos professores de línguas e linguistas aplicados quando se referia ‘aos colegas de outras áreas do ensino de língua’. Embora seu texto tenha sido escrito há quase três décadas, esse hiato mencionado por Jones ainda parece prevalecer nos dias atuais no contexto brasileiro.

Um aspecto que mostra claramente essa lacuna entre esses profissionais ou entre essa profissão e ‘subprofissão’ é a quase ausência de conhecimento por parte de professores de línguas e linguistas aplicados de termos e procedimentos estatísticos utilizados como ferramentas na mensuração do aprendizado de línguas, conforme atestado por Lazaranton (2000). Embora existam publicações a respeito da aplicação de métodos estatísticos voltados para as disciplinas de Linguística e Linguística Aplicada como, por exemplo, Hatch e Farhady (1982), Butler (1985), Brown (1988), Seliger e Shohamy (1989) e Hatch e Lazaranton (1991), parece que essas publicações, de forma geral, não fazem parte do rol de leituras da formação inicial de professores de línguas e nem da maioria dos cursos de pós-graduação que formam linguistas aplicados no contexto brasileiro. Alan Davies (1990, p. 30) já sinalizava para essa questão ao afirmar que:

[...] aqueles envolvidos com testes de línguas se veem com mais frequência como linguistas aplicados. Torna-se cada vez mais importante para os cursos de pós-graduação em Linguística Aplicada que esses cursos contenham um

² Professional books and journal articles, by and large, have tended to concentrate heavily on theoretical and statistical aspects of validity and reliability and are most often written by academics or educational measurement specialists who are primarily concerned with large-scale test construction and validation. This can only serve to create a situation where testing is considered by many teachers as the somewhat arcane province of ‘*experts*’ and of marginal relevance to everyday classroom concerns.

elemento substancial em teste de língua, incluindo um componente estatístico considerável³.

Em uma publicação mais recente, Tim McNamara (2011) assevera que o caráter distintivo da área de teste de língua reside na combinação de dois campos de conhecimento: Linguística Aplicada e mensuração. O autor observa ainda que, tipicamente, os avaliadores de línguas adentram a área por um desses dois lados: tanto por meio da estatística e da mensuração (o lado do ‘teste’) ou da língua e da linguística (o lado da ‘língua’), mas que raramente adentram pelos dois lados. Nas palavras de McNamara (2011) podemos compreender melhor as observações feitas por Jones (1985), Davies (1990) e Brindley (2001). McNamara argumenta ainda que uma e outra área possuem aspectos positivos e negativos e advoga em favor de uma prática de avaliação de línguas bem informada por ambas as áreas, observando que: “[...] aqueles que trabalham na área estão envolvidos em um estado de negociação e atualização contínua, aprendendo tanto sobre os desenvolvimentos em psicometria como sobre os desenvolvimentos em teorias de língua e o uso da língua⁴” (McNAMARA, 2011, p. 435).

A esse respeito, Shohamy (2000) já afirmava que produzir conhecimentos no campo da avaliação de língua estrangeira (LE) é importante porque tais conhecimentos podem oferecer subsídios para o campo de aquisição de LE. O inverso também pode ocorrer: os conhecimentos produzidos na área de aquisição de LE podem beneficiar a área da avaliação. No entanto, Shohamy (2000) afirma que essa relação ainda é tímida, havendo a necessidade de se alargar e atualizar o escopo da avaliação. Isso significa, segundo a autora, construir teorias de avaliação baseadas nas visões correntes das teorias de aquisição de LE. Acrescentamos que isso significa também aliar e alinhar ensino de língua e avaliação na formação geral de professores e pesquisadores de ensino de língua estrangeira.

³ [...] those involved in language testing more often see themselves as applied linguistics. It becomes increasingly important for postgraduate applied linguistics courses to contain a substantial element on language testing, including a sizeable statistical component.

⁴ [...] those working in the field are involved in a state of ongoing negotiation and updating, learning about developments both in psychometrics and in theories of language and language use.

Teixeira da Silva (2007), referindo-se à “operação global do ensino de línguas”, de Almeida Filho (1998), considera que o ato de avaliar se constitui em uma subcompetência da competência teórico-aplicada do professor de língua estrangeira. A autora responsabiliza os cursos de formação de professor de línguas (os cursos de Letras) por não oferecerem, a contento, uma formação profissional que valorize mais esse aspecto da profissão de professor: “não há como negar que existe um enorme descaso por parte dos cursos de Letras com o tema e que muitos dos problemas que envolvem o ato de avaliar são resultantes da má formação que tais cursos proporcionam” (TEIXEIRA DA SILVA, 2007, p. 243).

A asserção de Teixeira da Silva (2007) é corroborada por Scaramucci (2007, p. 51) quando afirma o seguinte:

Um rápido exame dos currículos de formação de professores de línguas (não incluo aqui apenas os de L2 e estrangeira, mas também os de materna) deixa claro a ausência de uma preocupação mais séria com a avaliação, na medida em que raramente é tematizada da mesma forma que são outras fases do processo de ensino/aprendizagem.[...] as tentativas de tratá-la de forma mais focalizada tem se limitado a concebê-la como um conjunto de técnicas complicadas, na maior parte das vezes dissociadas das questões de ensino, de planejamento, metodologias e materiais didáticos, como se fosse um mero apêndice. (parênteses no original)

Asseveramos que esse “descaso”, argumentado por Teixeira da Silva (2007), e essa “ausência de preocupação”, observada por Scaramucci (2007), não é um fato concentrado, específico da “má formação” do professor de línguas, mas sim um fato generalizado na formação do professorado em geral, conforme atestado em Cizek, Fitzgerald e Rachor (1995).

Concordamos com Teixeira da Silva (2007) em sua crítica aos cursos de formação inicial de professores de LE, mas também ponderamos que o “enorme descaso” mencionado pela autora encontra sua raiz na formação de pesquisadores brasileiros na área de ensino de línguas, que na maioria das vezes são egressos dos cursos de pós-graduação em Linguística Aplicada do país ou de áreas afins. Egressos que se tornam pesquisadores e vão trabalhar nas universidades brasileiras especificamente como formadores de professores da área de ensino

de língua estrangeira ou mesmo diretamente como professores de língua estrangeira. Sem dúvida, o autor desta pesquisa está incluído nesse perfil profissional.

No Brasil, a interação entre ensino de línguas e avaliação ainda continua tímida nos dias de hoje, precisando de mais diálogo para estreitar essa relação. Esse hiato deixado pelos cursos de formação inicial de professores resulta em uma demanda por pesquisas na área de avaliação de língua estrangeira em nosso país na tentativa de sanar ou pelo menos amenizar essa limitação da (in)competência profissional criticada por Teixeira da Silva (2007). Concordamos haver uma necessidade premente de se incluir a avaliação como instrumentalização didático-pedagógica na formação do professor de LE de forma mais contundente, conforme atestam os trabalhos de Brindley (2001), Inbar-Lourie (2008) e Scarino (2013). No entanto, asseveramos que há também uma demanda mais do que urgente na elaboração de instrumentos mais pontuais de avaliação do próprio professor enquanto profissional do ensino de LE.

No ensino de língua estrangeira, mais especificamente no ensino de língua inglesa, dentre os vários aspectos da avaliação possíveis de serem estudados, os que mais nos atraem são aqueles que focalizam a oralidade. Este talvez seja o aspecto que mais sofre com a falta de objetivos claros e critérios específicos. De acordo com Scaramucci (1998), quando existem, quase nunca satisfazem ou justificam o atual referencial teórico de ensino, e se o fazem, é apenas parcialmente. Em outras palavras, avaliação e ensino são vistos como processos paralelos e muitas vezes são, como afirma Scaramucci (1998, p.117-118): “orientados por abordagens diferentes, ou por um conjunto de princípios, pressupostos e crenças em desarmonia”.

A visão de Scaramucci (1998) parece ser corroborada por Shohamy (2000) e, teoricamente, as observações de McNamara (2011) parecem contradizer essas autoras. No entanto, na prática, a constante negociação e atualização entre as áreas de ensino de línguas e avaliação, mencionada por McNamara (2011), nos parece ser algo mais idealizado do que um fato, pelo menos no contexto brasileiro. Portanto, o objetivo secundário (ou implícito) de nossa pesquisa é buscar alinhar, na prática, sempre que nos for possível, ensino de língua e

avaliação, uma vez que nosso trabalho objetiva contribuir diretamente para o desenvolvimento de um teste de proficiência em língua estrangeira.

A questão de pesquisa que propomos se insere no arcabouço maior da formação de professores de línguas em nosso país. Insere-se ainda em um projeto de pesquisa intitulado Avaliação da proficiência linguístico-comunicativa-pedagógica do professor de línguas: operacionalização de construto no Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (CONSOLO, 2011), projeto⁵ para o qual esta pesquisa pretende trazer contribuições, conforme mencionado no parágrafo imediatamente anterior.

No que diz respeito à área de formação de professores de LE, parece ser consenso geral entre os membros dessa área no Brasil (professores de línguas, formadores de professores e pesquisadores em Linguística Aplicada) que um dos requisitos do professor profissional de línguas (em nosso caso o professor de inglês) é sua proficiência linguística⁶ na língua que pretende ensinar; proficiência essa designada de competência comunicativa ou linguístico-comunicativa por Almeida Filho (2006). Várias pesquisas em âmbito internacional também atestam este aspecto, conforme arrolado em Kamhi-Stein (2009, 2010).

No Brasil, pesquisadores como Consolo (2001, 2002, 2003, 2004, 2005b, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011), Consolo e Teixeira da Silva (2007), Borges-Almeida (2009), Baffi-Bonvino (2010) têm, persistentemente, percorrido esse caminho na tentativa de caracterizar a proficiência do professor de LE. Os conhecimentos pedagógico e metodológico também fazem parte do profissionalismo do professor de inglês e publicações mais recentes sobre o tema demandam a inclusão desses aspectos na formação inicial: Freeman, Orzulak e Morrissey (2009) e Almeida filho (1998, 2001, 2006). No entanto, a questão da proficiência linguístico-

⁵ O Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE) passará a ser referido daqui em diante como projeto EPPLE, ou apenas EPPLE.

⁶ Adotamos aqui a visão de proficiência empregada por Consolo (2007, p. 168): “a meu ver, entretanto, o termo ‘proficiente’ é mais apropriado para definir a manifestação, na compreensão e produção oral, das características que constituem a competência para uso da língua em determinados contextos e para objetivos específicos”.

comunicativa do professor de LE ainda é muito patente nas discussões sobre a formação desses profissionais. Almeida Filho, já no início do atual milênio, afirma:

Vivemos numa época em que muitos professores de línguas enfrentam questões ainda anteriores à da abordagem e metodologia. É o caso da urgente demanda por uma competência linguístico-comunicativa que força uma prática calcada no estudo de pontos gramaticais para serem “passados” aos alunos já poucos convencidos de que obterão resultados palpáveis que justifiquem seu investimento no aprendizado. (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 28)

A afirmação de Almeida Filho respalda a escolha do tema de pesquisa aqui proposto, pois vemos a questão da avaliação da proficiência linguístico-comunicativa do professor como sendo nuclear e subsidiária de todos os outros temas que fazem parte da formação desse profissional.

Esta proposta de pesquisa tem como objetivo central a caracterização da estrutura genérica das instruções orais, presente na fala do professor de LE em sala de aula, durante sua organização das atividades de práticas linguísticas. Acreditamos que tal caracterização possa nos auxiliar na elaboração de tarefas a serem incluídas no teste oral do EPPLC cujo foco possa abranger não apenas o aspecto gramatical da competência linguística dos candidatos ao teste, mas, sobretudo, sua competência textual (o outro aspecto da competência organizacional) do modelo de competência de linguagem elaborado por Bachman e Palmer (1996). Argumentamos que as instruções são apenas uma pequena parte do vasto domínio de uso da língua do profissional de LE. Isso implica que esse domínio é um filão interessante de pesquisa ainda a ser explorado mais detalhadamente.

Mesmo as instruções dos professores sendo uma atividade de linguagem bastante presente no domínio de sala de aula, elas ainda parecem ser um nicho de pesquisa pouco explorado. Zhong e Low (1995, p. 251), por exemplo, asseveram que “o estudo das instruções no ensino de línguas não é um domínio bem documentado” e Watson-Todd, Chaiyasuk e Tantisawetrat (2008, p. 26) corroboram essa assertiva afirmando que “a literatura existente sobre as instruções em sala de aula é escassa”.

De fato, também tivemos dificuldades em encontrar publicações voltadas para esse tópico. Elas existem, como veremos mais adiante no capítulo sobre revisão de literatura, mas são insuficientes, considerando a importância do tema. Boa parte daqueles que se propõem a estudar esse tópico o fazem com foco nas características formais das instruções, ou seja, as características gramaticais. Das raras publicações que adotam uma perspectiva textual (funcional), uma está voltada para instruções em laboratórios de Engenharia Elétrica (TAPPER, 1994), outra analisa dados provenientes de cursos de graduação como Ciência e Engenharia (WATSON-TODD; CHAIYASUK; TANTISAWETRAT, 2008).

Há ainda publicações como a de Eggins e Martin (1997) e Iedema (1997) que trabalham com o mesmo arcabouço teórico que estamos utilizando para a análise das instruções em nossos dados (Linguística Sistêmico Funcional). Porém, esses autores trabalham com instruções (também chamadas de diretivas ou comandos) em textos escritos, produzidos em ambientes empresariais e, naturalmente, oferecem-nos uma perspectiva diferente das instruções veiculadas pelos professores de LE em salas de aulas. Essa insuficiência de pesquisa sobre o tema também corrobora a escolha do presente objeto de investigação.

Ao focalizar a estrutura genérica das instruções dos professores estamos corroborando os argumentos de Vieira-Abrahão (2001) que faz a seguinte asserção:

Outra questão que merece também ser trabalhada nas disciplinas é a questão prática de dar instruções e fechar atividades. Está questão foi abordada de forma teórica, mas vejo a importância de estar demonstrando como proceder nestas situações, bem como de estar envolvendo o aluno em atividades de micro-ensino que envolvam estes procedimentos. Sem um trabalho eficiente de preparação, oferecimento de instruções e fechamento de atividades, muito do trabalho de sala de aula fica prejudicado. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001, p. 78)

Ao pesquisar sobre instruções também estamos fazendo um resgate do passado em relação à formação do professor de LE em que o ‘treinamento’ era o aspecto principal dessa formação, como bem salienta Vieira-Abrahão em uma publicação de 2010: “éramos treinados

em técnicas para apresentação do diálogo, dos *drills* mecânicos de substituição, para a apresentação indutiva da gramática [...] Quanto mais próximas do modelo fossem as nossas práticas, melhor a nossa avaliação nos estágios”. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 2)

Argumentamos aqui que o mesmo tipo de ‘treinamento’ realizado com os diálogos, os *drills*, e as apresentações gramaticais, mencionados por Vieira-Abrahão (2010) também podem ser feitos com as instruções, tomando-se por base sua estrutura genérica. Obviamente não estamos propondo um abandono das atuais diretrizes sobre formação de professor de LE em detrimento de uma volta ao passado. No entanto, queremos salientar que a combinação de ‘treinamento’ (passado) e práticas reflexivas (presente) podem favorecer o desenvolvimento do profissional do ensino de línguas estrangeiras.

Os dados da presente pesquisa são provenientes de salas de aulas de línguas que fazem parte da formação do professor de LE, ou seja, são provenientes de cursos de graduação em Letras. Nossos participantes de pesquisa são professores-formadores e alunos-professores. A escolha do contexto universitário e, mais especificamente, o da formação de professor de LE, é uma pressuposição nossa de pesquisa de que esse contexto é um ambiente rico em termos de uso da língua-alvo com ‘qualidades’ minimamente desejáveis e apropriadas para a manutenção de uma comunicação em língua estrangeira, talvez nem tanto por todos os alunos-professores, mas, sobretudo, pelos professores-formadores.

É possível se questionar o porquê de se obter dados que fundamentem a elaboração de tarefas para o teste oral do EPPL em um curso de nível superior, uma vez que o exame é designado (não unicamente) a egressos dos cursos de Letras que possivelmente ocuparão cargos de professores em escolas de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas, ou ainda em institutos de línguas em diversos níveis de ensino. Novamente, nossa pressuposição é a de que quanto mais alto o nível de ensino, mais alto deve ser o grau de exigência ou de competência linguístico-comunicativa do professor de LE. Em outras palavras, o que estamos argumentando é que elaborar tarefas de teste de proficiência fundamentadas em um contexto de maior exigência linguística (nível terciário) obrigatoriamente demanda do candidato ao teste uma melhor preparação linguística para a resolução das tarefas, ainda que determinados aspectos desse domínio linguístico não sejam

frequentes nos contextos de ensino e de uso das línguas estrangeiras por professores das escolas regulares e de escolas de línguas.

Embora, teoricamente, nem todos os aspectos da competência linguístico-comunicativa do professor na língua estrangeira precisam ser utilizados ao atuar em níveis de ensino diferentes do ensino superior (ensino fundamental e médio, por exemplo), o fato desse profissional possuir competência linguístico-comunicativa abrangente cujo nível esteja além daquele necessário para o seu contexto de atuação pode lhe oferecer margem para lidar melhor com um escopo maior de questões de comunicação na língua-alvo, permitindo que esse profissional possa adaptar sua linguagem quando de sua interação com alunos de proficiência linguística básica, por exemplo. O inverso provavelmente não lhe permitiria isso, pois sem recursos linguísticos suficientes o professor fica sem opção de ‘repertório’ no seu uso da língua.

O contexto de pesquisa escolhido por nós (ensino superior) como parâmetro para coleta de dados e elaboração de tarefas para o teste oral do EPPLE também está em consonância com um dos princípios da avaliação diretamente ligado à elaboração de descritores de escalas de avaliação. Essas escalas partem de um nível zero (ou insuficiente) de conhecimento ou habilidade do uso da língua em direção a um nível *mastery*, ou seja, de amplo conhecimento ou habilidade de uso da língua. De acordo com Bachman e Palmer (1996), sempre haverá o nível zero e o nível *mastery* nas escalas de avaliação de proficiência, independentemente de haver ou não a existência de candidatos com esses potenciais.

Uma escala de avaliação com números exatos de níveis de habilidade que se espera dos candidatos pressupõe avaliações absolutamente confiáveis e que corresponderiam perfeitamente aos níveis dessa escala. No entanto, praticamente, isso quase nunca acontece. Por esse motivo, são necessárias escalas que possuam maior número de níveis do que os níveis de decisões que os avaliadores devem tomar. Dessa forma, os dados coletados no contexto terciário de ensino servem para balizar a escala de avaliação que estamos propondo nesta investigação. Ainda que os candidatos ao teste oral do EPPLE, a princípio, não precisem alcançar o nível A da escala para serem professores no ensino fundamental e médio, por exemplo, e ainda que eles nunca sejam classificados no nível E dessa mesma escala

(correspondente ao nível zero), é importante que esses níveis existam, pois eles podem conferir maior confiabilidade aos resultados da avaliação caso haja discrepância entre as notas ou conceitos conferidos pelos avaliadores.

Pela natureza e objetivos do EPPLÉ, o paradigma de avaliação que pode oferecer melhor benefício à nossa pesquisa é o da avaliação baseada em desempenho. Esse paradigma é bastante utilizado na área de testes de língua para fins específicos como alternativa a testes mais tradicionais, os chamados testes de lápis e papel⁷. Estes últimos não conseguem prever de forma apropriada o conhecimento do candidato em situação específica de uso da língua estrangeira. No entanto, um e outro método não precisam ser vistos como uma dicotomia. Pelo contrário, esses métodos de avaliação são extremos de um mesmo continuum e podem ser utilizados de acordo com os objetivos da avaliação, conforme observa Messick (1994).

O acrônimo EPPLÉ resume claramente os objetivos do exame. Não se trata de um exame para médicos, engenheiros, guias turísticos, pilotos, ou outros profissionais que não atuam na didática das línguas. O EPPLÉ é um exame para professores; e também não é um exame para professor de história, geografia, biologia ou matemática; é um exame para professores de língua estrangeira. Essa especificidade é que justifica os esforços de pesquisadores em nível de mestrado e doutorado que empreendem pesquisas para esse projeto. Essa mesma especificidade também serve para identificar algumas das características pessoais dos candidatos que contribuem para a utilidade de um teste como o EPPLÉ, por exemplo. Tais características abrangem idade, língua nativa, nacionalidade, nível educacional, nível de experiência com o teste. (BACHMAN; PALMER, 1996)

O TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) é um exame de proficiência internacionalmente conhecido, reconhecido e adotado por várias instituições de ensino

⁷ A avaliação em papel e lápis é a tradução do termo *paper-and-pencil assessment* utilizado em inglês. A avaliação em papel e lápis (ou avaliação em papel) é um instrumento tradicional de avaliação que utiliza como um de seus métodos itens de múltipla escolha. O termo papel e lápis é usado em contraste com o termo ‘avaliação de desempenho’ do inglês *performance assessment*. Este último é geralmente utilizado para se referir a desempenhos orais e tarefas de avaliação em meios eletrônicos realizados por candidatos a testes.

superior no mundo para atestar a proficiência em LE de alunos internacionais que queiram estudar em universidades cuja língua de comunicação é o inglês. Portanto, um EPLE com um só P, que resultaria em Exame de Proficiência em Língua Estrangeira, não justificaria o tempo e o esforço daqueles que atualmente se dedicam ao projeto, uma vez que exames como o TOEFL, cujo propósito é mais amplamente definido (DOUGLAS, 2000), já existem no mercado.

O que justifica o tempo e o esforço dos pesquisadores que desenvolvem pesquisas no escopo do projeto EPPLÉ é o fato de haver, ainda nos dias atuais, uma necessidade em se avaliar de forma mais criteriosa e específica os profissionais do ensino de LE. Esse argumento é reforçado por meio da existência de outros testes específicos voltados para professores de LE, como, por exemplo, o trabalho recente de Veloso (2012) com a proposta de elaboração de um teste de compreensão oral destinado a professores prospectivos de língua italiana.

A elaboração de testes que objetivam mensurar o uso da habilidade de língua em contextos específicos é de suma importância. Segundo Douglas (1998, p. 149),

[...] ao desempenhar uma tarefa de teste de língua em seu próprio campo de estudo, os candidatos não necessariamente produzirão ‘melhor’ língua – mas eles produzirão uma língua *diferente*, permitindo àqueles que se utilizam dos resultados realizar uma interpretação mais útil do desempenho em termos da habilidade de uso da língua do candidato para propósitos específicos nos quais eles estão interessados⁸.

Outro aspecto importante que parece convergir para uma argumentação em favor dos exames e testes de proficiência linguística com finalidades específicas é o fato de o candidato poder aumentar sua chance de obter um melhor desempenho nesses instrumentos de avaliação. Várias pesquisas mencionadas em Douglas (1998) atestam esse fato. Porém, há um

⁸ [...] when performing a language test task in their own field of study, examinees Will not necessarily produce “better” language – but they will produce *different* language, allowing score users to make a more useful interpretation of the performance in terms of a candidate’s language ability for the specific purposes they are interested in.

fator importante que não podemos negligenciar: a necessidade de que o candidato deve possuir um nível limiar (*threshhold level*) de conhecimento linguístico para poder acessar o contexto⁹ de forma apropriada, ou seja, um nível mínimo de proficiência linguística é condição *sine qua non* ao candidato a um teste para que ele possa acessar com mais propriedade o contexto ou o domínio específico de uso da língua-alvo e assim poder obter um desempenho mais favorável a si no teste.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Este trabalho tem como objetivo geral elaborar uma Estrutura Genérica Potencial (EGP) para as instruções orais utilizadas pelos professores na organização de atividades de prática linguística em sala de aula de LE. Como objetivos específicos, a pesquisa visa:

- 1) demonstrar porque a atividade de instrução oral pode ser considerada uma amostra representativa do domínio de uso da língua na profissão de professor de LE;
- 2) identificar os elementos da EGP do texto instrução oral, veiculada pelo professor de LE em sala de aula;
- 3) investigar em que medida a caracterização da organização textual das instruções orais dos professores de LE pode contribuir para a elaboração de um exame de proficiência para esses mesmos profissionais.

⁹ Segundo Douglas (1998, p. 142), o conceito de contexto tem sido definido de maneiras diferentes por diversos pesquisadores e geralmente está associado a noções como situação, cenário, domínio, ambiente, esquema, roteiro, entre outras associações. Para esta pesquisa preferimos o termo domínio e especificamos com o complemento ‘de uso da língua-alvo’. Dessa forma, temos contexto como sinônimo de domínio de uso da língua-alvo.

Para alcançarmos esses objetivos lançamos mãos das seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Que critérios justificam a escolha da atividade de dar instrução, realizada pelos professores de LE em sala de aula, como uma amostra representativa do domínio de uso da língua por esse profissional?
- 2) De que forma podemos estabelecer os componentes da EGP dos textos das instruções orais dos professores de LE?
- 3) Em que medida a caracterização estrutural das instruções orais dos professores de LE pode contribuir para a elaboração de um teste oral para esses profissionais de ensino?

Organização do trabalho

Além da introdução, este trabalho conta ainda com os capítulos de fundamentação teórica, metodologia, análise e discussão dos dados, e do texto das considerações finais. O capítulo sobre a fundamentação teórica inicia pelo tópico sobre competência comunicativa, conceito importante para a nossa investigação. Em seguida abordamos a questão da avaliação baseada em desempenho. Navegamos, ainda, pela área de testes de língua para fins específicos, pelo domínio de uso da língua alvo, pelas atividades de linguagem do professor de LE, e pelos princípios para escolha de amostragem, finalizando com uma proposta teórica de análise da estrutura textual das instruções orais dos professores de inglês.

O capítulo sobre a metodologia de investigação abrange a natureza da pesquisa, definida como sendo de base interpretativa, passando pela forma de coleta e organização dos

dados. Ainda nesse capítulo, justificamos a escolha dos locais de pesquisa e dos participantes, tratamos do método da unidade de análise e da codificação dos dados para a análise.

O capítulo sobre análise e discussão dos dados é inovador no sentido de que traz para discussão uma taxonomia dos tipos de instruções encontradas em nossos dados de pesquisa e classificadas a princípio como instruções de natureza monológica, instruções seccionadas e instruções interativas. Com base no hibridismo entre os modos oral e escrito da língua, estendemos essa taxonomia destacando mais quatro tipos de instruções: reproduzidas, parafraseadas, elaboradas e implícitas. Realizamos também uma análise estrutural das instruções orais dos professores de LE, baseada principalmente nos trabalhos de Hasan (1977, 1989, 1996), com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento do teste oral do EPPL. O capítulo termina com uma sugestão de uma tarefa de teste que pode ser utilizada como tarefa piloto na avaliação dos candidatos ao teste oral do EPPL.

Por fim, nas considerações finais fazemos um apanhado dos aspectos significativos, destacando as descobertas mais interessantes, bem como os pontos que precisam ser trabalhados, e indicamos questões que, a nosso ver, devem ser pesquisadas e somadas aos resultados aqui alcançados.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“If I had known then what I know now”...

Kathleen M. Bailey

Neste capítulo tratamos do embasamento teórico da investigação. Iniciamos com a abordagem do tópico sobre competência comunicativa, um conceito importante para a investigação que estamos propondo. Em seguida, tratamos de questões relacionadas às características dos testes baseados em desempenho. O próximo tópico revisado se relaciona aos testes para fins específicos, com destaque para a questão sobre autenticidade do comportamento linguístico em situação de teste e sobre a importância em se estabelecer o domínio de uso da língua alvo. Na sequência, abordamos a questão sobre como estabelecer princípios para a escolha de uma amostragem representativa desse domínio. Finalmente, atribuímos foco especial às instruções orais do professor de LE, destacando aspectos de natureza terminológica e abordando as instruções enquanto um gênero da aula de LE.

1.1 O conceito de competência comunicativa

Consideramos, no âmbito da investigação aqui relatada, o conceito de competência comunicativa enquanto representativo de uma teoria mais geral sobre as capacidades envolvidas no uso de uma determinada língua.

Enquanto teoria, o conceito em questão traz inúmeros problemas para serem resolvidos. Problemas para os quais, segundo McNamara (1996), os elaboradores de testes

não têm dado a devida atenção. No entanto, McNamara (1996, p. 48) também assevera que “apesar do ceticismo e pragmatismo de muitos praticantes, vários autores importantes tem tentado estabelecer de forma clara o modo como eles veem o papel do desempenho dentro de um modelo de habilidade comunicativa de segunda língua”.¹⁰ O termo desempenho será discutido por nós mais adiante.

A teoria sobre competência comunicativa pode ser considerada a mais influente nas discussões sobre desempenho linguístico no campo da Linguística Aplicada e os trabalhos de Dell Hymes (1967, 1972) são fundamentais para o entendimento dessa questão. Segundo Hymes (1967, p. 10):

[...] e porque a linguística, a disciplina central do estudo da fala, se ocupa quase que totalmente com análises da estrutura da língua como um código referencial. Em definindo tal estrutura como objeto de estudo, os linguistas recusam ou ignoram seu papel funcional. Às vezes como uma questão de simplificação de assunção, às vezes por uma questão de princípio, a teoria linguística tem quase que exclusivamente se preocupado com a natureza de um código homogêneo único, compartilhado por uma comunidade homogênea única de usuários, e (por implicação) utilizada em uma função única, aquela da expressão referencial.¹¹

O aspecto homogêneo e referencial do tratamento da língua pelos linguistas da época vai de encontro às ideias (ou ideais) de Hymes que vê a língua como um fenômeno geral de uma variedade de repertório de códigos e de troca entre os códigos. Segundo Hymes:

¹⁰ Despite the scepticism and pragmatism of many practitioners, several important writers have attempted to state clearly how they see the role of performance within a model of second language communicative ability.

¹¹ [...] and because linguistics, the discipline central to the study of speech, has been occupied almost wholly with analysis of the structure of language as a referential code. In defining such structure as objective of study, linguists have tended to dismiss or ignore the functional role. Sometimes as a matter of simplifying assumption, sometimes as a matter of principle, linguistic theory has been almost exclusively concerned with the nature of a single homogeneous code, shared by a single homogeneous community of users, and (by implication) used in a single function, that of referential statement.

Nenhuma pessoa normal, e nenhuma comunidade normal, é limitada em repertório a uma única variedade de código, a uma monotonia imutável a qual impediria a possibilidade de indicar respeito, insolência, falsa seriedade, humor, distância entre os participantes, etc., mudando de uma variedade de código a outra. (HYMES, 1967, p. 9)¹²

Essa e outras publicações de Hymes tornaram-se contribuições importantes para a era comunicativa do ensino de línguas e, por consequência, para a era comunicativa dos testes de língua como uma ‘variedade de códigos’. O conceito de competência comunicativa amplia o conceito chomskyano de competência e desempenho, incluindo as regras de uso da linguagem. Com isso, o conceito passou a ser utilizado para definir a habilidade do falante de usar e interpretar apropriadamente a língua no processo de interação e relacionado a um contexto social.

De acordo com Shohamy (1995), a era comunicativa dos anos setenta gerou uma onda de críticas aos chamados testes não comunicativos, como, por exemplo, os testes que avaliam pontos gramaticais específicos por meio de itens de múltipla escolha. Tais testes eram considerados limitados em seus conceitos, trazendo uma visão tradicional de competência linguística, ou seja, uma competência puramente estrutural. A exemplo disso, podemos mencionar Brière (1971), que considera essa visão tradicional de competência linguística como sendo apenas “a ponta do *iceberg*”, medindo o que ele chama de comportamento de ‘superfície’:

[...] os testes de línguas utilizados hoje limitam-se a medir o que está na ‘superfície’ e não podem nos dar informação sobre o que está ‘submerso’. No entanto, é provável que essas variações submersas, não identificadas e

¹² No normal person, and no normal community, is limited in repertoire to a single variety of code, to an unchanging monotony which would preclude the possibility of indicating respect, insolence, mock-seriousness, humor, role-distance, etc. by switching from one code variety to another.

não mensuradas, sejam, precisamente, as que constituem a ‘porção maior’ da competência comunicativa. (BRIÈRE, 1971, p. 387)¹³ (aspas no original)

Observações como as de Brière deram iniciativa a formas de avaliação que incluíam o uso de uma linguagem que ia além da competência linguística definida como estruturas gramaticais e tradicionalmente refletida em testes de itens específicos (*discrete points*). Exemplos dessas iniciativas podem ser vistos nos então testes funcionais elaborados por Cooper (1968), Jacobovits (1970), Spolsky *et al.*, 1972. No entanto, como afirma McNamara (1996), uma discussão mais completa, e nós diríamos mais complexa, só apareceria no contexto de testes para segunda língua uma década mais tarde com os trabalhos de Canale e Swain (1980) e Canale (1983).

Considerada a primeira e mais influente adaptação do modelo de língua de Hymes para a área de testes em segunda língua, os trabalhos de Canale e Swain (1980) e Canale (1983) passaram a ser considerados uma referência na redefinição do conceito em questão. O conceito de competência comunicativa elaborado por Canale e Swain (1980) engloba aspectos linguísticos, sociais e cognitivos.

O aspecto linguístico (competência gramatical) trata da língua como código e envolve o conhecimento de vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia. O aspecto social (competência sociolinguística) envolve o conhecimento da produção e compreensão de língua, de forma apropriada, em diferentes contextos sociolinguísticos, sempre considerando fatores contextuais como status dos participantes, o propósito da interação, além de normas ou convenções da interação. O aspecto cognitivo (competência estratégica) é o aspecto que contempla o uso de estratégias de comunicação que servem para compensar a quebra na comunicação, que pode ocorrer devido a uma debilidade momentânea para lembrar ideias ou formas gramaticais, ou então compensar insuficiências em outros aspectos da competência comunicativa.

¹³[...] the language tests being used today are limited to measuring that which is on the “surface” and can give us no information about what is “underneath”. However, probably it is precisely these unidentified and unmeasured variables “underneath” which constitute the “bulk” of communicative competence.

O modelo de Canale (1983) engloba todos os três aspectos já mencionados e acrescenta a competência discursiva, que trata do como combinar formas gramaticais e significados, formando um texto unificado (falado ou escrito) em diferentes gêneros. Tal unidade é alcançada no texto por meio da coesão na forma e da coerência no significado.

O construto de competência comunicativa também recebeu contribuições feitas por Bachman (1990). Esse construto é elaborado tendo os testes de proficiência linguística como referência. Baseado no modelo de Canale e Swain (1980), Bachman (1990) propõe seu modelo intitulado Habilidade Comunicativa de Língua, distinguindo três componentes: competência linguística, competência estratégica e mecanismos psíquico-fisiológicos. Esse construto foi reelaborado por Bachman e Palmer (1996), conforme veremos mais adiante.

Tomando uma perspectiva mais pedagógica, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) também elaboram um modelo de competência comunicativa partindo dos trabalhos seminais de Canale e Swain (1980) e Canale (1983), afirmando que seu modelo é uma tentativa de continuar os trabalhos de seus antecessores. O que nos chama a atenção no modelo elaborado por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) é que eles localizam o componente discursivo como sendo a competência central, *the core*, como eles mesmos se referem, conforme mostrado na figura um. Segundo esses autores,

[...] nosso construto localiza o componente discursivo em uma posição onde os blocos de construções léxico-gramaticais, as habilidades acionais da intenção comunicativa, e o contexto sociocultural se unem para moldar o discurso o qual, por sua vez, também molda cada um dos outros três componentes. (CELCE-MURCIA; DÖRNEY; THURREL, 1995, p. 9)¹⁴

¹⁴ [...] our construct places the discourse component in a position where the lexico-grammatical building blocks, the actional organizing skills of communicative intent, and the sociocultural context come together to shape the discourse, which, in turn, also shapes each of the other three components.



Figura 1 – Representação esquemática de Competência Comunicativa

Fonte: Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995, p. 10)

O aspecto discursivo do construto de competência comunicativa elaborado por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) é o que mais nos interessa para esta investigação. Os autores identificam cinco sub-componentes dessa competência: coesão, dêixis, coerência, gênero/estrutura genérica e estrutura conversacional. O foco de nossa investigação reside no sub-componente gênero/estrutura genérica da competência discursiva.

Embora o modelo organizado por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) seja uma contribuição importante para o ensino comunicativo de línguas, os autores assumem a necessidade de se desenvolver melhor seu modelo:

[...] os sub-componentes das cinco competências precisarão ser mais desenvolvidos, e o grau de seu ensino (ou aprendizagem) devem ser avaliados a fim de torná-los relevantes pedagogicamente. [...] Vemos nosso trabalho como parte de uma discussão em andamento e clamamos por mais pesquisa e contribuições em direção à criação de um modelo melhor e um conjunto mais abrangente de direcionamentos para a elaboração de currículo, análise linguística, desenvolvimento de materiais, treinamento de

professores, pesquisa de sala de aula e avaliação de língua. (CELCE-MURCIA; DÖRNEY; THURREL, 1995, p. 30)¹⁵

Bachman e Palmer (1996) trazem novas contribuições para a teoria sobre competência comunicativa. O trabalho desses autores é a atualização mais recente sobre o conceito de que temos notícia. Nesse novo modelo competência linguística é dividida em conhecimento organizacional e pragmático. De acordo com Bachman e Palmer (1996, p. 67-68), a competência (ou conhecimento) organizacional tem relação com o “controle da estrutura formal da língua para produzir e compreender falas ou sentenças gramaticalmente aceitáveis e por organizar essas falas e sentenças em forma de textos, tanto orais quanto escritos”¹⁶. Essa competência é subdividida em gramatical e textual. A primeira engloba conhecimento de vocabulário, sintaxe, fonologia e grafologia. A segunda abrange aspectos como coesão e conhecimento de organização retórica ou conversacional de textos e de conversação.

A competência pragmática é dividida em competência ilocucionária e competência sociolinguística. Aquela envolve o conhecimento das funções ideacional, manipulativa, heurística e criativa. Esta, o conhecimento de dialetos, registros, de expressões idiomáticas e naturais, referências culturais e figuras de linguagem. Os mecanismos psicofisiológicos representam o canal (auditório, visual) e o modo (receptivo, produtivo) envolvidos na utilização da língua. Vejamos resumo na figura dois.

¹⁵ [...] the sub-componentes of the five competencies will need to be further elaborated, and the extent of their teachability (or learnability) assessed in order to make them optimally relevant to language pedagogy. [...] We thus view our paper as part of an ongoing discussion and call for further research and contributions toward the creation of a better model and more comprehensive set of guidelines for curriculum design, language analysis, materials development, teacher training, classroom research, and language assessment.

¹⁶ Organizational knowledge is involved in controlling the formal structure of language for producing or comprehending grammatically acceptable utterances or sentences, and for organizing theses to form texts, both oral and written.



Figura 2- Componentes da competência de linguagem

Fonte: Bachman e Palmer (1996, p.68) (tradução nossa)

A competência estratégica é vista por Bachman e Palmer (1996) como um conjunto de componentes metacognitivos, ou estratégias, que possuem função de gerenciamento cognitivo do uso da língua. A estratégia metacognitiva abrange três áreas: avaliação, planejamento e execução. Ver detalhes sobre cada uma dessas áreas em Bachman e Palmer (1996, p. 71-74).

Há uma reorientação importante sobre o conceito de competência estratégica no modelo de Bachman e Palmer (1996) em relação ao modelo de Canale e Swain (1980). No modelo mais recente, a competência estratégica não é vista como parte da competência linguística como em 1980, mas como numa habilidade para o uso da língua, ou seja, essa

competência é vista como a “habilidade de avaliação e planejamento como forma de determinar e executar os meios mais eficientes para alcançar o objetivo comunicativo (McNAMARA, 1996, p. 69)”¹⁷.

Bachman e Palmer (1996) reconhecem que muitos dos testes de línguas focam em apenas uma ou algumas das áreas do conhecimento linguístico, mas ponderam que a elaboração de qualquer teste de língua, não importa quão limitado seja o seu foco, deveria ser informado por uma visão ampla de habilidade linguística. Esse termo (habilidade linguística) é entendido por nós como o conhecimento e emprego (uso) dos aspectos organizacionais (gramatical e textual) e pragmático (ilocucionário e sociolinguístico) da língua. Para o propósito da presente pesquisa, o aspecto do modelo de uso da língua de Bachman e Palmer (1996) que nos interessa está relacionado com a competência textual, na área da competência organizacional, mais especificamente com o conhecimento da produção organizacional (retórica) do texto falado. Esse aspecto específico equivale ao sub-componente gênero/estrutura genérica da competência discursiva do modelo pedagógico sobre competência comunicativa de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995).

O fato de focalizarmos no aspecto da estrutura genérica ou da produção organizacional (sub-componentes da competência discursiva) como objeto de nossa investigação nos remete novamente ao trabalho de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995, p. 30) quando enfatizam que “a aplicação de qualquer modelo teórico de competência comunicativa é relativo ao invés de absoluto [...] competência comunicativa pode ter diferentes significados dependendo dos aprendizes e dos objetivos de aprendizagens inerentes em um dado contexto”¹⁸, assertiva essa baseada nas observações de McGroarty (1984). No caso de nossa pesquisa, estamos tratando da competência comunicativa para ensinar língua

¹⁷ Strategic competence is not part of language competence. It involves ability in assessing and planning as part of determining and executing the most effective means of achieving a communicative goal.

¹⁸ [...] the application of any theoretical model of communicative competence is relative rather than absolute [...] communicative competence can have different meanings depending on the learners and learning objectives inherent in a given context.

estrangeira, ou seja, uma competência comunicativa do professor para ensinar língua estrangeira utilizando-se da língua-alvo.

Para finalizar essa subseção, salientamos que encontramos alguns apontamentos críticos em relação aos construtos sobre competência comunicativa elaborados por Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996). Essas críticas estão além do escopo de nossa pesquisa. Porém, é importante saber o que tem sido dito sobre esses modelos, seus pontos positivos e negativos. Uma visão que nos parece interessante sobre esse assunto pode ser vista no capítulo três do livro de McNamara (1996): *Measuring Second Language Performance*, e é para as avaliações baseadas em desempenho que voltamos nossa atenção na próxima subseção.

1.2 As avaliações baseadas em desempenho¹⁹

Segundo Brown (2004), as pesquisas sobre avaliações baseadas em desempenho surgiram na década de sessenta na área da educação em geral e foram sendo desenvolvidas durante as décadas seguintes, e continuam proliferando neste novo milênio. Entre o final da década de mil novecentos e oitenta e início da década de mil novecentos e noventa é possível encontrarmos várias publicações sobre esse tópico. A de Frederiksen e Collins (1989), por exemplo, trata de padrões de validade voltados para esse paradigma de avaliação: avaliação direta, escopo, confiabilidade e transparência são alguns aspectos contemplados por eles como elementos de validade desse tipo de teste. Linn, Baker e Dunbar (1991), também versam sobre padrões de validade, e o fazem de uma forma mais abrangente, incluindo como critérios: consequências, justiça, transferência e generalização, complexidade cognitiva, qualidade de conteúdo, cobertura de conteúdo, significância, custo e eficiência. Artigos como

¹⁹ Desempenho é a tradução em português que utilizamos em nossa investigação para a palavra inglesa *performance*.

os de Kane, Crooks e Cohen (1999) e mais recentemente Moss, Girard e Hafinord (2006) e Moss (2007) também abordam a questão sobre validade. Por validade, tomamos a definição de Messick (1993, p. 13) que afirma o seguinte:

Validade é um julgamento avaliativo integrado cujas evidências empíricas e razões teóricas dão suporte para a *adequação e propriedade de inferências e ações* baseadas na pontuação do teste ou de outros modos de avaliação. [...] É importante notar que validade é uma questão de grau, não de tudo ou nada²⁰.

Algumas publicações oferecem uma visão geral sobre o tema: Aschbacher (1991), Stiggins (1991) e Eisner (1999). Há outras que focalizam aspectos mais específicos como, por exemplo, o controle de qualidade na construção desse tipo de avaliação (DUNBAR; KORETZ; HOOVER, 1991), bem como trabalhos voltados para critérios de avaliação do paradigma (QUELLMALZ, 1991) e elaboração de exercícios (BARON, 1991).

Lembramos novamente que esse paradigma não exclui a tradicional avaliação que utiliza papel e lápis. Ao contrário, é uma perspectiva que vem somar, contribuir para as práticas avaliativas de acordo com os objetivos que se querem alcançar. Segundo Messick (1994, p. 15): “deve-se reconhecer que o contraste entre os itens de múltipla escolha e o desempenho em tarefas de itens construídos não é uma dicotomia, mas um continuum que representa diferentes graus de estrutura de resposta”²¹.

A prática voltada para a avaliação de desempenho não está livre de críticas, a iniciar pela própria definição do conceito empregado. Shepard & Bliem (1995, p. 25), por exemplo, em conjunto com um grupo de pesquisadores da universidade do Colorado, trabalhando com professores de leitura e matemática, na implementação de novas alternativas de avaliação, dizem utilizar os termos avaliação de desempenho, avaliação autêntica e avaliação direta de

²⁰ Validity is an integrated evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the *adequacy and appropriateness of inferences and actions* based on test scores or other modes of assessment. [...] It is important to note that validity is a matter of degree, not all or none.

²¹ It must be recognized that the contrast between multiple-choice items and open-ended performance tasks is not a dichotomy but a continuum representing different degrees of response structure.

forma intercambiável, com a intenção de “julgar o que os estudantes podem fazer em termos de tarefas reais e desempenhos finais que são os objetivos das instruções”²².

Diferentemente do que é colocado por Shepard & Bliem (1995), Wiggins (1998, p. 21) defende que: “ ‘autêntica’ *não* é sinônimo de ‘avaliação de desempenho’. Muitas das tão chamadas tarefas de desempenho ou itens de respostas construídos não replicam as condições sob as quais os adultos são desafiados em um contexto”²³. Essa definição é na verdade uma reiteração do que Wiggins (1989, p. 703-704) observa a respeito do termo avaliação autêntica:

[...] avaliações autênticas replicam os desafios e os padrões de desempenho que são tipicamente enfrentados por escritores, pessoas de negócio, cientistas, líderes comunitários, *designers* e historiadores [...] um teste autêntico não apenas revela ao avaliador o alcance do estudante como também revela ao avaliado os desafios reais e os padrões da área²⁴.

Kane, Crooks e Cohen (1999) argumentam que o uso do qualificador desempenho do grupo nominal “avaliação ou teste de desempenho” é inadequado, pois todos os testes exigem um desempenho por parte do examinado. Segundo esses autores,

Em um teste de redação, os candidatos escrevem uma redação. Em um teste de aptidão física, os candidatos podem ser solicitados a correr uma milha. Em um teste de matemática, os candidatos podem ser solicitados a escrever soluções por extenso a problemas ou escolher uma dentre as quatro possibilidades de respostas aos itens de teste. Os desempenhos são

²² We used the terms performance assessments, authentic assessments, and direct assessments interchangeably, the idea being to judge what students can do in terms of the actual tasks and end performances that are the goals of the instruction.

²³ But “authentic” is *not* synonymous with “performance assessment”. Many so-called performance tasks or constructed-response items do not replicate the conditions under which adults are challenged in context.

²⁴ [...] authentic assessments replicate the challenges and standards of performance that typically face writers, businesspeople, scientists, community leaders, designers, or historians [...] an authentic test not only reveals student achievement to the examiner, but also reveals to the test-taker the actual challenges and standards of the field.

diferentes, porém todas as avaliações apresentam aos candidatos tarefas a serem desempenhadas e designam uma pontuação baseada no bom desempenho das tarefas. Portanto, o modificador desempenho é redundante se a intenção for meramente significar que a avaliação envolve um desempenho [...]. As avaliações de desempenho tendem a envolver performances mais longas ao invés de respostas mais curtas, mas os tipos específicos de desempenho incluídos em uma avaliação não parecem ser uma característica definidora”. (KANE; CROOKS; COHEN, 1999, p. 6)²⁵

Norris *et al.* (1998) também corroboram a ideia de que todos os testes exigem um desempenho por parte dos examinados. No entanto, eles acreditam em uma gradação: “é mais apropriado pensar em testes como sendo mais orientados para o desempenho ou menos orientados para desempenho ao longo de um continuum que vai do menos direto e menos orientado para o mundo real ao mais direto ou orientado para o mundo real ou autêntico”²⁶.

Analiseemos, então, o que haveria de diferente em uma avaliação baseada em desempenho. Segundo Kane, Crooks e Cohen (1999, p. 7),

[...] a característica definidora de uma avaliação baseada em desempenho é a similaridade entre o tipo de desempenho observado e o tipo de desempenho que se objetiva [...] a avaliação de desempenho envolve uma amostra das performances típicas de algum domínio de interesse e a

²⁵ In an essay test, the examinees write essays. In a fitness test, examinees may be asked to run a mile. In a math test, examinees may be asked to write extended solutions to problems or to choose one of four possible answers to test items. The performances are very different, but all assessments present the examinees with tasks to perform and assign scores based on how well these tasks are performed. Therefore, the modifier *performance* is redundant if it is intended merely to signify that the assessment involves a performance. [...] Performance assessments tend to involve extended performances rather than short answers, but the specific kinds of performances included in the assessment do not seem to be the defining characteristics.

²⁶ It might be more appropriate to think of tests as more performance oriented or less performance oriented along a continuum from least direct and least real-world or authentic to most direct and most real-world or authentic.

pontuação resultante é conferida com base no desempenho típico, ou esperado, desse domínio.²⁷

Em termos mais concretos, o que nos parece é que essa diferença de nomenclatura persiste mais em nível superficial, pois em essência podemos perceber que tanto a definição de Shepard e Bliem (1995), quando falam em julgar os alunos em termos de ‘tarefas reais’, quanto a definição de Wiggins (1989/1998) quando cita a replicação de ‘contextos típicos’, e a de Kane, Crooks e Cohen (1999), quando mencionam o envolvimento de uma ‘amostra das performances típicas de um domínio de interesse’ parecem convergir para o que Norris *et al.* (1998) chamam de mundo real, ou seja, para além da situação de teste.

O que nos chama atenção entre essas definições é o fato de Wiggins (1989) mencionar que um teste também deve revelar ao candidato os desafios reais e os padrões de uma área. Gostaríamos ainda de acrescentar à lista mencionada por Wiggins (1989) a profissão de professor de língua estrangeira e de ponderarmos que independente do nome designado para a avaliação desses profissionais (se autêntica, de desempenho, ou direta), ela deve refletir as mesmas condições de padrão e as mesmas condições desafiadoras do domínio de ensino de línguas. Neste ponto nos permitimos levantar alguns questionamentos importantes para a área de ensino de língua estrangeira, principalmente no que concerne às instruções orais. Questionamos se temos um padrão a seguir e, se o temos, como esse padrão se constitui.

Além dos conflitos sobre a questão terminológica, outros, de caráter mais prático, também estão presentes no paradigma de avaliação baseado em desempenho. Problemas como custos consideráveis, logística, credibilidade, validade, construto, cobertura de conteúdo, ausência de generalização, segurança e decisões políticas devem ser levados em

²⁷ The defining characteristics of a performance assessment is the close similarity between the type of performance that is actually observed and the type of performance that is of interest [...] performance assessment involves a sample of performance from some domain of performances, with the resulting scores interpreted in term of typical, or expected, performance in this domain.

consideração. Ver Darling-Hammond e Snyder (2000) para detalhamento sobre alguns desses aspectos.

No entanto, a maioria desses mesmos problemas também estão presentes nos testes tradicionais de múltipla escolha, por exemplo. Isso nos leva a crer que tais problemas não devem servir como empecilho para a utilização de testes de natureza processual/funcional. Além disso, existem passos que podem e devem ser tomados para eliminar ou atenuar os problemas acima mencionados. Ver Norris *at al.* (1998) a esse respeito.

A escolha do paradigma de avaliação baseado em desempenho na área de formação de professor de língua estrangeira é justificada pela possibilidade que essa perspectiva oferece de se poder alcançar um maior grau de autenticidade. Darling-Hammond e Snyder (2000, p. 527-528) nos apresentam quatro aspectos que constituem o arcabouço que define avaliação autêntica para o ensino: 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.

Novamente, os aspectos apresentados por Darling-Hammond e Snyder (2000) nos trazem à mente alguns questionamentos para reflexão: 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; 3) o quão experientes são aqueles que avaliam os professores de LE e quais são os critérios utilizados por eles e que importam para o desempenho da nossa área. Também questionamos se é possível viabilizar o aspecto de número três elencado, no parágrafo anterior, pelas autoras no contexto do EPPLÉ. Se sim, como isso poderia ser posto em prática.

Darling-Hammond e Snyder (2000) enumeram quatro ferramentas capazes de colocar em prática os critérios anteriormente mencionados: a) estudos de casos; b) apresentações práticas; c) portfólios e d) pesquisa-ação. Cada uma dessas ferramentas, argumentam as autoras, serve de meio para a organização do currículo e instrução em programas de formação de professores e servem ainda para avaliar as habilidades em desenvolvimento de professores em formação. Nenhuma ferramenta, por si só, representa a totalidade do ensino.

Embora conscientes de que a escolha de uma única ferramenta não é capaz de abranger a totalidade da área, para o nosso interesse específico e, devido à natureza de nosso objeto de estudo, vamos eleger as apresentações práticas como a ferramenta capaz de subsidiar os nossos objetivos. O motivo da escolha dessa ferramenta é que ela aborda diretamente a questão da prática, garantindo aos professores demonstrar habilidades específicas que incluam ou simulem contextos ou eventos de ensino, permitindo a avaliação de habilidades em comparação a padrões de prática bem articulados, além de possuir certo grau de validade preditiva. (DARLING-HAMMOND; SNYDER, 2000).

No Brasil, o trabalho realizado por Ortale e Martins (2007) a respeito das miniaulas ministradas pelos alunos-professores de italiano como LE, durante sua formação inicial nos cursos de Letras, é um bom exemplo do que Darling-Hammond e Snyder (2000) chamam de apresentações práticas. De acordo com Ortale e Martins (2007, p. 82), as miniaulas possuem um rico potencial para a formação do professor de LE, pois por meio delas é possível:

- 1) 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 [...].

Para uma melhor visão sobre a potencialidade das miniaulas na formação do professor prospectivo de LE sugerimos a leitura de Ortale e Martins (2007).

1.2.1 Tipologia de testes de desempenho

Segundo Slater (1980), há três tipos de técnicas de testes baseados em desempenho e cada uma delas inclui uma variedade de opções de mensuração com vantagens e desvantagens. As técnicas compreendem: avaliação direta, métodos de amostragem de trabalho e técnicas de simulação.

A técnica mais fidedigna, de acordo com Slater (1980, p. 5) é a da avaliação direta que consiste na observação direta do comportamento (ou seu resultado) em cenários reais em que o estímulo, as características e as condições de teste são equivalentes àsquelas presentes em situações naturais, ou seja, fora da condição de teste. Várias técnicas de descrição do comportamento exibido pelo candidato podem ser utilizadas: escala de avaliação, uma lista de verificação de comportamentos com itens pré-determinados, ou ainda a contagem de frequência de comportamento específico em um intervalo de tempo.

A vantagem dessa técnica é poder variar em seu grau de obstrução, ou seja, o candidato pode ou não estar consciente de que seu desempenho está sendo avaliado. O fato de o comportamento estar sendo avaliado em um ambiente não artificial e por consequência não manipulado e também sem obstrucionismo pode revelar com mais realismo como, de fato, o candidato desempenha em oposição ao como ele pode desempenhar. A desvantagem dessa técnica é que nem sempre é possível empregar medidas não obstrutivas. Soma-se a isso a questão da falta de ética em não conscientizar o candidato que ele está sendo avaliado.

Slater (1980) menciona vários exemplos de avaliação direta e entre eles um em especial nos interessa: a avaliação de alunos-professores em situação real de sala de aula nas escolas. As atividades ou tarefas realizadas pelos professores em formação se assemelham, em determinado grau, ao desempenho de uma situação típica de ensino. No entanto, como assevera Jones (1985, p. 18):

[...] avaliar proficiência de segunda língua de forma direta não é tão simples, especialmente se a proficiência está relacionada a uma tarefa específica. Em

uma situação de avaliação direta o examinador não estaria envolvido na conversação, mas apenas observaria o candidato interagindo com outras pessoas. O comportamento linguístico é muito complexo e seria necessário fazer observações por um período relativamente longo de tempo para que o examinador pudesse estar satisfeito de que uma amostra adequada foi obtida²⁸.

A segunda técnica, a da amostragem de trabalho, se diferencia da primeira em relação ao local onde o desempenho é observado. Segundo Slater (1980, p. 6): “enquanto a avaliação direta é realizada no local onde o comportamento é normalmente demonstrado, as amostras de trabalho podem ser obtidas em cenários mais controlados”²⁹.

Outras características distintivas dessa técnica são a pré-especificação ou padronização (manipulação) da tarefa e a especificação do tempo para completá-la. No entanto, as ferramentas, materiais e outros recursos de trabalho do candidato avaliado são equivalentes aos presentes no ambiente de trabalho.

Em se tratando da característica do teste, as dimensões resposta e estímulo das tarefas são as mesmas da técnica de avaliação direta, porém em termos de condições do ambiente existe certo grau de artificialidade, justamente por causa da manipulação. Essa acaba sendo uma desvantagem dessa técnica. Por outro lado, existe a vantagem de se replicar a tarefa entre os examinados. Como exemplo dessa técnica Slater (1980) menciona as miniaulas preparadas e ensinadas pelos professores em pré-serviço sobre um dado tópico. As aulas são gravadas em vídeo e depois analisadas pelos professores formadores, pelo próprio aluno-professor e pelos pares (colegas de turma). Normalmente esse tipo de atividade

²⁸ [...] assessing second language proficiency in a direct manner such as this is not as simple, especially if it is related to a specific task. In a direct assessment situation the examiner would not be involved in the conversation, but rather would observe the examinee interacting with other people. Language behavior is very complex, and it would be necessary to make observations over a relatively long period of time before one could be satisfied that an adequate sample had been obtained.

²⁹ Whereas direct assessment takes place in the setting where the behavior is normally displayed, work samples can be obtained in more controlled settings.

funciona mais como uma avaliação formativa, auxiliando o aluno-professor a sanar os pontos “fracos” do seu desempenho.

Embora Slater (1980) mencione como exemplo de avaliação direta as atividades dos alunos-professores nas salas de aulas, nossa experiência nos mostra que as avaliações realizadas pelos professores de prática de estágio nos cursos de formação de professores durante a prática de regência parecem ser um misto das técnicas de avaliação direta e amostragem de trabalho. Da primeira técnica temos o cenário real de atuação (a sala de aula na escola). Da segunda técnica temos o grau de obstrução, que tende a ser alto, pois o aluno-professor sabe que está em situação de avaliação. Temos ainda o grau de manipulação das tarefas que também é elevado, principalmente com a apresentação de material didático elaborado especialmente para as aulas de prática e que normalmente não fazem parte do cotidiano do professor regente e dos alunos da escola. Os tópicos de ensino são controlados, justamente para avaliar se o aluno-professor tem conhecimento metalinguístico e se é capaz de explicar o conteúdo aos alunos.

A terceira técnica é a da simulação. Slater (1980, p. 7) define simulação como sendo “o processo de abstrair algum aspecto da realidade e representá-lo concretamente na forma de uma tarefa específica que os candidatos devem desempenhar”³⁰. O grau de abstração da realidade varia muito, podendo a técnica de simulação recriar, por um lado, problemas e eventos que ocorrem no cenário real de trabalho, e por outro, sacrificar aspectos de fidelidade de características como estímulo e resposta das tarefas, objetivando obter um controle maior sobre a situação de teste. Nesse sentido, os testes de desempenho descritos como simulações imitam, porém não reproduzem fielmente a realidade em relação às características de estímulo e resposta das tarefas do teste.

De acordo com Jones (1985, p. 19), a técnica de simulação talvez seja a mais viável para os testes de língua. Nessa técnica “o candidato se engaja em conversação com o

³⁰ Simulation refers to the process of abstracting some aspect of reality and concretely representing it in the form of a specific task that examinees are expected to perform.

examinador (ou outra pessoa) e a língua gira em torno de uma tarefa específica ou de um conjunto de tarefas típicas do trabalho em questão”³¹.

Jones (1985, p. 19) sugere que talvez a técnica de simulação mais conhecida em testes de línguas seja a da atuação de papéis: “o examinador descreve uma situação e solicita ao candidato que atue. Por exemplo, diz-se ao candidato que ele ou ela trabalha em um hotel e que deve lidar com uma situação de diálogo com um futuro hóspede”³².

A técnica da simulação é a mais utilizada nas tarefas existentes do teste oral do EPPL e o objetivo de nossa investigação em caracterizar a estrutura organizacional das instruções orais dos professores é o de justamente podermos simular essas atividades no teste em questão. A próxima subseção aborda questões sobre testes com finalidades específicas.

1.3 Os testes de línguas para fins específicos

Como mencionado na seção de introdução de nosso trabalho, o EPPL é um exame que se caracteriza como sendo de fim específico. De acordo com Douglas (2000, p. 1), os testes de línguas com propósitos específicos caracterizam um campo da área de avaliação de línguas no qual “o conteúdo e os métodos do teste são provenientes de uma análise de uma situação de uso específico da língua, tais como o uso do espanhol para os negócios, do japonês para os guias de turismo, [...] ou do inglês para o controle de tráfego aéreo”³³. Em se tratando de professor de língua estrangeira, podemos citar como exemplos o LPTT (*Language*

³¹ The examinee engages in conversation with the examiner (or another person), and the language revolves around a specific task or set of tasks that are typical of the job under consideration.

³² The examiner describes a situation and ask the examinee to play a part in it. For example, the examinee is told that he or she works in a hotel and must handle a dialogue with a prospective guest.

³³ [...] the test content and test methods are derived from an analysis of a specific language use situation, such as Spanish for Business, Japanese for Tour Guides, [...] or English for Air Traffic Control.

Proficiency Test for Teachers of Italian), elaborado por Catherine Elder (1994) na Austrália, e mais recentemente o EPPE, coordenado por Douglas Consolo (2011), no Brasil.

Um dos aspectos que diferenciam os testes de línguas com propósitos específicos (TeLPE daqui em diante) dos testes mais gerais na área de avaliação de línguas está na autenticidade das tarefas realizadas pelos candidatos ao teste. Segundo Douglas (2000, p. 2):

Autenticidade da tarefa significa que as tarefas do teste de línguas para propósitos específicos devem ter as mesmas características cruciais das tarefas em situação de uso da língua alvo que interessam aos candidatos ao teste. A ideia de ligar as tarefas do teste às tarefas fora do teste é aumentar a probabilidade de que o candidato irá realizar a tarefa do teste da mesma maneira em que a tarefa seria realizada na situação-alvo real³⁴.

A descrição de Douglas (2000) parece reiterar o que Carrol (1980, p. 11) assevera sobre autenticidade:

Uma aplicação completa do princípio da autenticidade significaria que todas as tarefas realizadas deveriam ser da vida-real, operações comunicativas interativas e não respostas aos ‘estímulos’ do avaliador, típicas da rotina de exames, ou parte da relação estímulo-resposta; a língua do teste deveria ser o discurso do dia-a-dia, sem edição ou modificação para atender aos interesses da simplificação, mas apresentado com todas as irregularidades esperadas; que os contextos de trocas sejam realísticos, com as interrupções comuns, os barulhos de fundos e as irrelevâncias encontradas nos aeroportos ou nas salas de palestras; e que a avaliação do desempenho, baseada na efetividade e

³⁴ Authenticity of tasks means that the LSP test tasks should share critical features of tasks in the target language use situation of interest to the test takers. The intent of linking the test tasks to non-test tasks in this way is to increase the likelihood that the test taker will carry out the test task in the same way as the task would be carried out in the actual target situation.

adequação enquanto uma resposta comunicativa, seja pautada em critérios não verbais, bem como em critérios verbais³⁵.

Bachman (1991), faz uma distinção entre dois tipos de autenticidade. O primeiro que destacamos é denominado de autenticidade interfaccional e se refere à capacidade que a tarefa de teste tem de envolver as habilidades relevantes de uso da língua do candidato ao teste. É um tipo de autenticidade definido *a posteriori*, isso é, só pode ser acessado ou verificado após a aplicação do teste por meio da análise do desempenho do candidato. Essa noção é claramente baseada no *Exploration in Applied Linguistics*, de Widdowson (1979). É uma abstração, bem apropriada, que Bachman (1991) faz de ‘interação entre o usuário da língua e o texto’ para ‘interação entre o usuário da língua e o teste’. O outro tipo é a autenticidade situacional, definida como:

[...] a relevância percebida entre as características do método do teste e a situação específica de uso da língua alvo. Dessa forma, para uma tarefa de teste ser percebida como autêntica, as características da tarefa do teste precisam ser percebidas como correspondentes às características da situação de uso da língua alvo. (BACHMAN, 1991, p. 690)³⁶

Esse tipo de autenticidade está diretamente relacionado à elaboração de tarefas para testes e deve ser estabelecida *a priori* por quem produz os testes.

³⁵ A full application of the principle of authenticity would mean that all tasks undertaken should be real-life, interactive communicative operations and not the typical routine examination responses to the tester's 'stimuli', or part of stimulus-response relationship; that the language of the test should be day-to-day discourse, not edited or doctored in the interests of simplification but presented with all its expected irregularities; that the contexts of the interchanges are realistic, with the ordinary interruptions, background noises and irrelevancies found in the airport or lecture-room; and that the rating of performance, based on its effectiveness and adequacy as a communicative response, will rely on non-verbal as well as verbal criteria.

³⁶ [...] the perceived relevance of the test method characteristics to the features of a specific target language use situation. Thus, for a test task to be perceived as situationally authentic, the characteristics of the test task need to be perceived as corresponding to the features of a target language use situation.

Como podemos observar, tanto Carrol (1980), Bachman (1991) e Douglas (2000) se preocupam em “espelhar” nas tarefas de testes as características, pelo menos as mais cruciais, das tarefas realizadas em situações de não teste.

Segundo Douglas (2001, p. 47), em TeLPE é importante que ambos os aspectos da autenticidade (interfaccional e situacional) estejam presentes:

é bem provável, por exemplo, que uma tarefa de teste possa ser percebida pelo candidato como tendo nada a ver com sua área de estudo, mas que mesmo assim o candidato ache-a bem interessante, envolvendo, de forma interativa, sua habilidade comunicativa de língua. [...] Da mesma forma, uma tarefa de teste pode conter todos os atributos contextuais da situação de uso da língua-alvo e ainda assim falhar em envolver o candidato, de forma significativa, no uso comunicativo da língua. Mera imitação da situação alvo no teste não é suficiente para garantir uso comunicativo da língua³⁷.

Tendo em vista a importância do assunto para o nosso propósito de pesquisa, queremos aprofundar nossa reflexão levantando um aspecto da questão que diz respeito ao limite da autenticidade nos testes de língua.

Spolsky (1985, p. 32) faz o seguinte questionamento a respeito da autenticidade das tarefas para testes: “[...] em que medida uma tarefa de teste pode ser realizada de forma autêntica para que constitua um exemplo de comportamento linguístico normal e natural, tanto da parte do examinador quanto da parte do candidato”³⁸? A resposta a essa pergunta é

³⁷ It is quite possible, for example, that a test task may be perceived by the test taker as having nothing whatever to do with her field of study, but which she nevertheless finds quite interesting and which engages her communicative language ability. [...] By the same token, a test may contain all the contextual attributes of the target situation and yet fail to engage the test taker meaningfully in communicative language use. Mere emulation of a target situation in the test is not sufficient to guarantee communicative language use.

³⁸ [...] to what extent can a testing task be made authentic, so that it constitutes an example of normal and natural language behavior on the part of both examiner and candidate?

bem direta: “não há teste que seja ao mesmo tempo autêntico e que faça uso natural da língua”³⁹. (SPOLSKY, 1985, p. 36)

Segundo Spolsky (1985), os comportamentos linguísticos realizados no escopo de um teste não são autênticos, por mais parecidas que as questões do teste sejam com a vida real. O processo todo é artificial, pois é fatalmente arruinado pelo fato de que em um teste alguém é chamado a um desempenho não natural como, por exemplo, a responder perguntas feitas por alguém que não quer saber a resposta, pois ele já as tem. Spolsky (1985, p. 36) observa o seguinte:

por mais que o examinador tente camuflar seu propósito, tal propósito não é se engajar em uma conversa genuína com o candidato, ou permitir a ele ou ela expressar suas ideias ou sentimentos, mas sim descobrir algo sobre o candidato para classificá-lo, compensá-lo, ou puni-lo. [...] o máximo que podemos pedir é por um teste autêntico, não uma comunicação autêntica”⁴⁰.

As palavras de Spolsky nos remetem ao diálogo entre o major Antonio Moraes e João Grilo, conteúdo da epígrafe de abertura do nosso trabalho. Trata-se, na verdade, de uma entrevista de emprego. O major, sabendo das ‘qualidades’ de João Grilo, não quer, de fato, lhe atribuir o cargo, resolvendo ‘testá-lo’ por meio de uma aposta. O que não está na epígrafe é o conteúdo integral da aposta. De um lado, a resposta correta às três perguntas formuladas pelo major daria a João Grilo a vaga de emprego na fazenda, como de fato aconteceu. No entanto, o que não está na epígrafe é a parte referente à perda da aposta por João Grilo. Em caso de ‘reprovação’ o major tiraria dele uma tira de couro de suas costas. Mesmo assim, João Grilo aceitou a aposta.

³⁹ [...] there can be no test that is at the same time authentic or natural language use [...]

⁴⁰ [...] however hard the tester might try to disguise his purpose, it is not to engage in genuine conversation with the candidate, or to permit him/her to express his/her ideas or feelings, but rather to find out something about the candidate in order to classify, reward, or punish him/her. [...] the most we can then ask for is an authentic test; not authentic communication.

O mais curioso está no tipo de pergunta formulada pelo major, que não tem relação direta com as atividades que João Grilo iria exercer no provável emprego. O fazendeiro queria de fato era ‘esfolar’ João Grilo e isso fica claro na última pergunta. Mesmo sabendo disso, João Grilo aceitou o jogo e com sua esperteza logrou êxito na ‘avaliação’. Porém, todos sabemos que as perguntas do major Antonio Moraes eram retóricas, pois ele sabia as respostas e é isso que diferencia uma situação de conversação livre de uma situação de avaliação.

Em se tratando de situação de avaliação, Edelsky *at al.* (1983) observam que o candidato tem que ter a consciência de que tal situação é um jogo, e ele deve aceitar as “regras desse jogo” para poder cooperar. Segundo Edelsky *at al.* (1983), ainda que utilizássemos artifícios que tentassem simular a vida real como ‘imagine que você...’ ou ‘diga o que você faria se...’ o examinador, explicitamente, convidaria o candidato a mudar das regras da vida real para as regras do imaginário, fingindo uma situação diferente. Stevenson (1985) assevera que esses argumentos são sedutores, pois é fácil confundir uma metáfora com a situação, uma analogia com o verificável, ou verificado. Stevenson observa que a distância entre a metáfora e a situação não é propriamente uma questão de argumento ou realização, mas uma questão de validade ou validação. Segundo ele, toda e qualquer mensuração, de alguma forma e em alguma medida, afeta ou confunde o que de fato mensuramos porque:

o comportamento da língua e o comportamento em relação à língua variam como uma função do contexto comunicativo e como o contexto comunicativo da avaliação é um contexto de teste, o comportamento é mais ou menos afetado por ambas as considerações. (STEVENSON, 1985, p. 43-44)⁴¹

Stevenson assevera ainda que mesmo que tivéssemos descrições sociolinguísticas perfeitas de critério de comportamento, tanto a amostragem desse comportamento quanto sua previsão sofreriam alguma mediação por conta dos métodos de um teste.

⁴¹ [...] language behavior and behavior towards language vary as a function of communicative context, and because communicative context of assessment is a testing context, the behavior is necessarily more or less affected by both considerations.

Doyé (1991) argumenta que a autenticidade absoluta, ou seja, a congruência completa entre a situação de teste e a tão desejada situação da vida real não é possível e nem desejada. O autor observa que:

[...] não precisamos nos ressentir em não obter sucesso criando uma situação de teste absolutamente autêntica, provendo todas as peculiaridades, os barulhos de fundo, as hesitações, interrupções, as restrições sociais pelas quais a situação comunicativa da vida real é caracterizada. Devemos nos esforçar para empregar apenas a quantidade de realismo que torna a situação compreensível e plausível, não mais do que isso. (DOYÉ, 1991, p. 5)⁴²

Embora os argumentos de Carrol (1980), em favor de uma situação mais autêntica de testes de língua, possam parecer interessantes, somos obrigados a concordar com Doyé sobre a impossibilidade da total congruência entre situação de teste e situação da vida real, e também utilizamos a expressão da língua inglesa *never the twain shall meet* para expressar que ambas as situações possuem naturezas diferentes. A expressão em inglês é utilizada para identificar que duas coisas são tão diferentes que nunca podem existir juntas.

Trazemos a seguir uma citação de Perren que consideramos muito propícia para o encerramento do tópico sobre a autenticidade dos testes:

O teste oral tradicional tem sido com frequência um teste de ‘conversação’ no qual o estudante é solicitado a demonstrar sua habilidade sob condições ilusórias que se supõem serem representativas da vida real – em uma conversa de mão dupla. Teoricamente isso é um tipo de teste de amostra de trabalho no qual todos os elementos de habilidade em língua falada podem ser utilizados. Mas, é claro, é uma completa falta de senso supor que a situação do examinador-examinado seja representativa da ‘vida real’ ou da ‘comunicação social’; ambos participantes sabem perfeitamente bem que a

⁴² [...] we need not be sorry if we do not succeed in making a test situation absolutely authentic by providing all the peculiarities, background noises, hesitations, interruptions, social constraints by which a real-life communicative situation is characterized. We should endeavour to employ the amount of realism that makes it understandable and plausible, but no more.

situação é um teste e não uma festa do chá e ambos estão sujeitos a tensões psicológicas, e o que é mais importante, a restrições linguísticas de estilo e registro tidos como apropriados para a ocasião por ambos participantes. (PERREN, 1967, p. 26)⁴³

Embora escrito há quase meio século, a afirmação de Perren se mostra atual. Talvez porque possamos formular a imagem dessa ‘conversação’ em nossas mentes muito facilmente. Se o fazemos não é por mero uso de nossa imaginação, mas sim por fruto de nossas próprias experiências como avaliadores e avaliados. Em outras palavras, a afirmação de Perren nos parece atemporal porque o que ele descreve é a natureza da situação de teste e essa natureza independe de mudanças, de inovações tecnológicas e dos métodos empregados na avaliação de língua. Por esse motivo, podemos deduzir que a autenticidade do comportamento linguístico do candidato ao teste é, no máximo, uma aproximação do comportamento que ele teria em uma situação de não teste. Aproximação essa influenciada pelas inúmeras variáveis presentes na situação de testagem.

1.3.1 Sobre o domínio de uso da língua alvo

Um dos primeiros passos quando se pensa em desenvolver tarefas para um exame ou teste de língua estrangeira com propósitos específicos é a identificação do domínio de uso da língua. A palavra domínio é utilizada aqui no sentido de ‘esfera de ação’, de um ‘âmbito de uso’ da língua alvo. A utilização da língua no mundo dos negócios, por exemplo, é uma esfera

⁴³ The traditional oral test has often been one of ‘conversation’ in which the student is required to demonstrate his ability under conditions fondly supposed to be representative of real life – in a two-way conversation. In theory this is a sort of work-sample test in which all the elements of skill in spoken language can be used. But, of course, it is complete nonsense to suppose that the situation of examiner-candidate is representative of ‘real life’ or ‘social communication’; both participants know perfectly well that it is a test and not a tea-party, and both are subject to psychological tensions, and what is more important, to linguistic constraints of style and register thought appropriate to the occasion by both participants.

de ação, assim como o é a língua utiliza no escopo de ação das várias profissões. Hawthorne (1997), por exemplo, trata do domínio do uso da língua alvo de engenheiros e profissionais da área de enfermagem; McNamara (1996, 1997) e Grove e Brown (2001) observam o domínio de uso da língua dos profissionais da área da saúde, incluindo enfermeiros; Brown (1993) lida com profissionais da área de turismo e Elder (1994) e Elder e Brown (1997) analisam o domínio de uso da língua de professores de LE (italiano).

No interior de cada esfera de ação, ou de cada profissão se assim desejarmos classificar, é possível identificar alguns ‘cenários de uso da língua’ ou de situações de uso prático dessa língua. Bachman e Palmer (1996, p. 45), ao falar do uso da língua inglesa para comunicação nos negócios, distinguem cenários como gerenciamento de escritório, negociação com clientes, promoção de produtos e serviços. Ao que Bachman e Palmer (1996) denominam de cenário vamos chamar aqui de subdomínio, sem nenhum valor pejorativo ou diminuto. Pelo contrário, o termo subdomínio servirá para nos orientar em termos de uma classificação ou taxonomia que porventura precisemos criar.

Caracterizar um domínio de uso da língua nem sempre é tão fácil. Elder (2001), baseada em uma análise de necessidades realizada por Viete (1998) e Elder (1994), nos informa que:

A proficiência linguística do professor esteve muito distante de ser um domínio bem definido que se pauta em uma linguagem altamente rotinizada e em uma fraseologia comumente aceita, como é o caso da linguagem utilizada pelos controladores de tráfego aéreo. Ao contrário, a proficiência revelou abranger tudo que o usuário ‘normal’ da língua é capaz de fazer tanto no contexto formal quanto informal de comunicação [...] (ELDER, 2001, p. 152)⁴⁴

⁴⁴ Teacher language proficiency was far from being a well-defined domain relying on highly routinized language and a generally accepted phraseology such as in the case with, for example, the language of air traffic controllers. Instead, it was found to encompass everything that ‘normal’ language users might be expected to be able to do in the context of both formal and informal communication.

No entanto, os trabalhos de Elder (2001) também revelaram uma série de atividades ‘especializadas’ na língua utilizada pelos professores e que incluem, de um lado, uma terminologia metalinguística do conteúdo específico, e de outro, o uso de procedimentos de sala de aula importantes como as diretivas, técnicas de perguntas, recursos de sinalização retórica, além de estratégias de simplificação na comunicação de áreas especializadas do conhecimento para facilitar a compreensão por parte dos alunos.

Apesar das dificuldades na caracterização do domínio de uso da língua alvo na profissão de professor de LE há sim “elementos comuns” que sugerem um “alto nível de consenso sobre quais funções de linguagem são centrais para os professores de diversas línguas e áreas” (ELDER, 2001, p. 153). Provavelmente mais pesquisas sobre esse assunto precisam ser desenvolvidas para que possamos obter um quadro mais assertivo sobre as funções dos professores em sala de aula, principalmente os professores de língua estrangeira. Na próxima subseção mencionamos alguns trabalhos que tratam especificamente das atividades de linguagem exercidas por professores de língua estrangeira.

1.4 Atividades de linguagem no domínio da profissão de professor de línguas

De acordo com Ur (1996, p. 11), um dos trabalhos do professor é mediar novos materiais, tornando-os mais acessíveis para o aprendizado inicial. Essa mediação é chamada de apresentação. Para uma apresentação efetiva o professor precisa primeiro conseguir a atenção dos alunos, depois precisa oferecer o insumo e repeti-lo para reforçar a percepção por parte do aluno e precisa ainda pedir a confirmação deles para verificar se de fato perceberam o novo material de forma adequada. Necessita ainda fazê-los entender o significado desse material: ilustrando, exemplificando, demonstrando, associando-o ao conhecimento prévio do aluno. Além de fazer a apresentação dos conteúdos é também tarefa do docente dar explicações sobre vocabulário, sobre gramática, etc. O professor precisa ainda, sobretudo, dar instruções diversas com frequência. Todas essas ações exigem uma competência gramatical,

social, discursiva e também uma competência estratégica (daí a importância de um construto de habilidades de uso da língua em testes de proficiência).

Nesta seção, fazemos uma espécie de retrospectiva histórica a respeito do que tem sido publicado sobre o domínio de uso da língua na profissão de professor de LE. Iniciamos nossa retrospectiva pelo trabalho de Hughes com a seguinte citação:

[...] professores em treinamento gastam um tempo considerável na aquisição de sólidos hábitos metodológicos relacionados à apresentação, prática e avaliação de itens de aprendizagem. Contudo, esquecem-se geralmente que os procedimentos de sala de aula derivados de certo método têm, quase que inevitavelmente, ser verbalizados. Em outras palavras, instruções têm que ser dadas, grupos têm que ser formados, o tempo tem que ser estabelecido, perguntas têm que ser respondidas, respostas têm que ser confirmadas, a disciplina tem que ser mantida, etc. O papel dessa interação linguística talvez seja um dos aspectos menos compreendidos do ensino, embora ele seja crucial para o sucesso do evento de ensino/aprendizagem. (HUGHES, 1981, p. 5)⁴⁵

Hughes (1981) afirma ainda que no caso de professores de língua estrangeira, se o objetivo for usar o máximo possível a língua que está sendo ensinada, esses professores devem utilizá-la então não apenas como objeto de ensino, mas também como meio de instrução e de gerenciamento de sala de aula. Com base nesse pensamento, Hughes (1981) apresenta algumas das atividades de uso da língua que são requisitadas do professor de língua estrangeira quando do seu gerenciamento da sala de aula. Essas atividades são relatadas por ele apenas como sugestões.

⁴⁵ [...] teachers in training spend considerable time acquiring the basis of sound methodological habits for the presentation, practice and testing of learning items. It is, however, often forgotten that the classroom procedures derived from a particular method almost inevitably have to be verbalized. In other words, instructions have to be given, groups formed, time limits set, questions asked, answers confirmed, discipline maintained, and so on. The role of this linguistic interaction is perhaps one of the least understood aspects of teaching, but it is clearly crucial to the success of the teaching/learning event.

Tais atividades são classificadas em quatro grandes grupos: organização, interrogação, explicação e interação. O grupo organização é dividido em: instruções, sequência e supervisão. O grupo interrogação tem relação com perguntar e responder questões. O grupo explicação é dividido em metalinguagem e referencia. Finalmente, o grupo interação está ligado a atitudes afetivas e a rituais sociais. Todas essas divisões são subdivididas em atividades mais específicas.

A título de exemplificação mostramos algumas das atividades classificadas na subdivisão ‘sequência’ da aula, que por sua vez está inserida no grupo ‘organização’. Segundo Hughes (1981, p. 9), nessa subdivisão “o professor pode sequenciar a aula efetivamente e comunicar essa sequência aos alunos⁴⁶”. Algumas das frases que podem ser utilizadas para isso são: *first of all today.../ Right. Now we shall go on to exercise 2. / All finished? O.K. For the last thing today, let's...* Ainda dentro da sequência o professor pode estabelecer limite de tempo para as atividades: *you have ten minutes to do this / your time is up / finish this by twenty to ten*. Pode ainda introduzir para o grupo uma nova atividade ou um novo estágio da aula: *let me explain what I want you to do next / the idea of this exercise is for you to make...* Outras atividades, ainda na subdivisão ‘sequência’, bem como novos exemplos de diferentes grupos podem ser encontrados no quadro organizado por Hughes (1981, p. 9-11).

Ellis (1984), com o objetivo de mostrar o papel do insumo em sala de aula no desenvolvimento da segunda língua dos aprendizes, enumerou vários tipos de interação que nos revelam algumas das atividades linguísticas realizadas pelos professores. Essas interações são organizadas em três grandes grupos: interações que envolvem objetivos pedagógicos, interações que envolvem o arcabouço organizacional da aula e interações com necessidades sociais.

A categoria sobre interações com objetivos pedagógicos envolve, por exemplo, interações voltadas para o meio, em que o objetivo principal é o ensino da língua; interações voltadas para a mensagem, cujo objetivo é o ensino do conteúdo que é parte do currículo

⁴⁶ The teacher can sequence the lesson effectively and communicate this sequencing to the pupils.

escolar, e interações voltadas para as atividades, com o objetivo de conseguir comportamentos dos alunos de características não verbais. As ideias sobre interações voltadas para o meio e interações voltadas para a mensagem é um empréstimo que Ellis (1984) faz de Butzkamm e Dodson (1980). Para estes autores a interação é voltada para o meio quando as mentes de professor e alunos durante a fala estão focadas principalmente na língua, isso é, a forma tem precedência sobre o conteúdo. Por outro lado, quando a comunicação permite que o aprendiz realize necessidades que vão além da forma diz-se então que a comunicação está orientada para a mensagem, e segundo Butzkamm e Dodson (1980), é nesse nível de orientação que a competência comunicativa floresce.

A categoria que envolve a linguagem organizacional da aula é considerada por Ellis (1984) como sendo apenas um ‘arcabouço’ para se alcançar os objetivos pedagógicos. É nessa categoria que podemos encontrar uma linguagem mais ‘natural’ em oposição à linguagem ‘artificial’ importada para dentro da sala de aula. Ellis (1984, p. 120) pondera que “é somente estabelecendo um ‘arcabouço organizacional’ que as tarefas que constituem os objetivos pedagógicos (*core goals*) podem ser realizadas”⁴⁷. Esse arcabouço tem como características marcantes a repetição e a dependência contextual, presentes em quase todos os tipos de linguagem organizacional de sala de aula. Outra característica muito presente da linguagem organizacional é o uso de diretivas.

A categoria de objetivos sociais tem relação com o uso da língua para a socialização entre as pessoas. No entanto, essa característica, em sua grande maioria, não é encorajada em sala de aula. Ellis (1984, p. 126) menciona que “os alunos possuem uma expectativa de que o tipo de discurso em que irão se engajar em sala de aula será ‘pedagógico’ ao invés de ‘natural’ e, como resultado, eles relutam em utilizar as oportunidades sociais para falar”⁴⁸. No entanto, em classes de alunos adultos onde não existe uma língua franca essa socialização na língua

⁴⁷ Only by establishing a ‘framework’ can the tasks that constitute the ‘core’ goals be undertaken.

⁴⁸ Pupils form an expectancy that the kind of discourse they Will engage in classrooms Will be ‘pedagogic’ rather than ‘natural’ and, as a result, may be reluctant to make use of social opportunities for talk.

alvo pode ser mais comum. As categorias mostradas acima foram organizadas com dados provenientes de sala de aula de ensino de línguas para crianças.

Com o objetivo de preparar tarefas para um teste de proficiência linguística a professores de italiano como língua estrangeira, Elder (1994), baseando-se na taxonomia sobre interação de sala de aula desenvolvida por Ellis (1984), a qual mostramos nos parágrafos anteriores, compilou uma lista de atividades linguísticas realizadas por esses professores. As atividades também aparecem em três grandes categorias, sendo as duas primeiras idênticas à de Ellis (1984) e uma terceira que Elder denominou de categoria de uso da língua-alvo extra classe. Esta última é subdividida em: preparação de aula, interação com membros da comunidade escolar e desenvolvimento profissional.

Entre as atividades elencadas por Elder (1994) na categoria sobre o arcabouço organizacional da aula estão as diretivas (individuais ou em grupos) sobre a rotina de sala de aula; o disciplinamento de alunos; explicações sobre atividades de sala ou extra classe; organização do tempo; explicações e/ou paráfrases de explicações. Nessa categoria o modo oral da língua aparece com maior frequência.

Vale observar ainda que os dados analisados por Elder (1994) são provenientes de salas de aula de séries primárias e início da série secundária, e segundo a autora, esses dados são apenas um indicativo do grande número de atividades que podem ser exercidas pelos professores de língua estrangeira.

Segundo Elder (1994), não existe rigidez nessa classificação, podendo haver sobreposição de categorias devido ao fato de que muitos atos de fala do professor possuem propósitos variados. A categorização também não é exaustiva e, de acordo com Elder (1994), um estudo mais extensivo deve ser organizado para que se possam abarcar todas as possíveis interações realizadas pelo professor de língua estrangeira e estabelecer as micro-habilidades envolvidas em cada interação.

A respeito do que Elder (1994) observa sobre a não exaustão da categorização, gostaríamos de compartilhar a experiência que vivenciamos no primeiro semestre de 2013 na

Purdue University, nos EUA. Na ocasião fazíamos o estágio de doutoramento sanduíche na universidade supracitada e tivemos a oportunidade de participar de um curso denominado *ENGL 620: Professional Development for International Graduate Students*. Trata-se de um curso preparatório para o mercado de trabalho destinado não especificamente a professores de língua estrangeira, mas a assistentes de ensino de várias áreas de conhecimento. O comum entre essas áreas era a utilização da língua inglesa para a realização das atividades programadas pelo curso. Entre as atividades práticas estavam apresentações orais em forma de conferência, demonstrações práticas de aulas de quinze minutos a alunos de graduação, sugestões para o gerenciamento da linguagem, etiqueta em situações formais, falas não ensaiadas, interação face-a-face com alunos de graduação, montagem de currículos e de cartas de apresentação, entrevistas simuladas por meio do telefone e face-a-face exercendo o papel de entrevistador e de entrevistado, normas culturais americanas como *small talk*⁴⁹, *schmoozing*⁵⁰ e *networking*⁵¹, simulação de procura de emprego, elaboração de planos de aulas, explicitação da filosofia de ensino. Esses exemplos são apenas para ilustrar o quão vasto e complexo pode ser o uso da língua no domínio de uso da profissão de professor.

Seguindo a mesma linhagem de Elder (1994), Walsh (2006) estabeleceu um arcabouço descritivo do discurso em sala de aula, analisando o processo de interação entre professor e alunos. Denominado de SETT (*Self-Evaluation of Teacher Talk*), o arcabouço objetiva, entre outras coisas, retratar e relação entre objetivos pedagógicos e uso da língua. O arcabouço é organizado em modos, descritos por Walsh (2006, p. 62) como: “um microcontexto de sala de aula de L2 que tem objetivo pedagógico claramente definido e

⁴⁹ *Small talk*: conversa amigável e educada sobre assuntos sem muita importância.

⁵⁰ *Schmoozing*: conversar de forma amigável sobre coisas sem importância em um evento social, especialmente porque você quer tirar vantagem própria posteriormente.

⁵¹ *Networking*: a prática de encontrar outras pessoas envolvidas no mesmo tipo de trabalho, para compartilhar informações e dar suporte um ao outro.

características interacionais distintas amplamente determinadas pelo uso da língua do professor”⁵².

Os modos recebem as seguintes nomeações: modo gerencial, modo materiais, modo habilidades e sistemas e modo contexto de sala de aula, seguidos da descrição dos objetivos pedagógicos e das características interacionais que os compõem. O que nos interessa mais particularmente no momento é o modo gerencial. Tal modo abarca os seguintes objetivos pedagógicos: 1) transmissão de informação; 2) organização do ambiente físico de aprendizagem; 3) introdução e conclusão de atividades e 4) transição de um modo de aprendizagem a outro.

As características interacionais que tornam possível os objetivos pedagógicos são: a) turno do professor de característica mais extensa frequentemente em forma de explicação ou instrução; b) uso de marcadores de transição, focalizando a atenção ou indicando o início ou fim de um estágio da aula; c) uso de verificação de compreensão e d) ausência de contribuição dos alunos. O propósito pedagógico principal desse modo é o gerenciamento da aprendizagem, incluindo a organização de tarefas, resumo ou provisão de *feedback* em um estágio específico da aula. Segundo Walsh (2006), essa classificação não é abrangente, pois há outros modos que poderiam ser incorporados. Porém, essa é uma classificação representativa da interação que ocorre em sala de aula de segunda língua.

No Brasil, Almeida Filho (1992) apresenta uma compilação do que ele denominou de categorias comunicacionais na sala de aula. Esse levantamento foi realizado por 42 estagiários de magistério de LE da PUC/SP como parte de suas atividades de formação inicial. As categorias estão em forma de apêndice no texto do autor e são classificadas em: orientar tarefas/ações, explicar/discutir/expandir (ir além das ideias), fazer correções, cumprimentar/despedir-se/controlar a comunicação, estimular e repreender.

⁵² We define mode as an L2 classroom micro context that has a clearly defined pedagogic goal and distinctive interactional features determined largely by a teacher's use of language.

Von Staa, Damianovic e Batista (2005), também da PUC de São Paulo, apresentam uma experiência de abordagem instrumental de ensino de inglês oral em um curso para professores de inglês da rede pública de ensino. De acordo com as autoras, “a abordagem instrumental [...] parte da necessidade do aluno em termos de uso da língua em um contexto específico. O atendimento dessa necessidade deve levar em conta as habilidades e tarefas que os alunos devem apresentar na situação alvo.” Ainda segundo as autoras (2005, p. 3), “elaboramos um programa baseado na situação-alvo e não nos diferentes níveis de conhecimento linguístico das professoras-alunas”. Algumas das atividades priorizadas por elas e divididas em dois módulos de curso foram: cumprimentar/despedir-se, dar instruções, debater/argumentar princípios, promover discussões e debates, dar recados, solicitar *feedback* dos alunos.

Ortale e Duran (2007), preocupadas com a ausência de um vocabulário específico de sala de aula do futuro professor de italiano, organizaram um inventário lexical das falas dos futuros professores em cinco grande categorias funcionais: avaliação de produção dos alunos, informação e apresentação de conteúdos, gerenciamento de turnos ou da interação, controle (verificação) de compreensão e oferecimento de instruções diversas.

Mais recentemente, Fernandes (2011), baseando-se no trabalho de Walsh (2006), adaptou as categorias inicialmente elencadas por aquele autor. Na categoria modo gerencial, por exemplo, Fernandes (2011) destaca uma série de atividades exercidas pelo professor de inglês como: abertura da aula, introdução ao assunto da aula, introdução de atividade, organização do agrupamento, retomada do assunto da aula anterior e encerramento da aula. Os dados analisados por Fernandes (2011) são provenientes de aulas de duas professoras-informantes que trabalham em escolas de idiomas, com alunos de níveis iniciais (semestre 2 e 3) e de nível pré-intermediário (semestre 4).

Temos então exemplos de contextos diferentes do domínio de uso da língua da profissão de professor de língua estrangeira: sala de aula com crianças (ELLIS, 1984); sala de aula com crianças e adolescentes (ELDER, 1994); nível terciário de inglês como segunda língua (WALSH, 2006), escola de idiomas (FERNANDES, 2011), curso para professores em serviço da rede pública de ensino (VON STAA; DAMIANOVIC; BATISTA, 2005), uso de

seminários na preparação de professores de italiano em nível de graduação (ORTALE; DURAN, 2007). O inventário que aparece em Almeida Filho (1992) foi realizado na Rede Oficial do Estado de São Paulo, permitindo-nos deduzir que o cenário é a sala de aula de línguas de escolas públicas do ensino fundamental e médio. Temos ainda a classificação de Hughes (1981) que apesar de não especificar um cenário ou subdomínio de uso, deixa claro que as funções são para serem utilizadas em sala de aula.

Uma observação atenta nos mostra que há uma reiteração das atividades de uso da língua estrangeira utilizadas pelos professores nos diferentes contextos de sala de aula, bem como aparecem também atividades específicas a depender desses mesmos contextos e momentos históricos, que por sua vez são caracterizados por diferentes abordagens de ensino. No entanto, não nos é possível fazer, pelo menos não de forma direta, uma comparação das ocorrências apresentadas pelos autores acima mencionados, justamente pela maneira diferente com que cada um apresenta a sua classificação.

A princípio ficamos tentados a eleger uma das classificações anteriormente mencionadas ou desenvolver outra que pudesse servir de padrão a ser utilizado para o levantamento das atividades linguísticas utilizadas em aulas de LE, mas isso também não seria menos arbitrário.

Observem ainda que as listas de funções são mencionadas por alguns autores como simples sugestões, como sendo de classificação não rígida e não exaustiva, como sendo representativas ao invés de amplas. Tais informações revelam uma das limitações para a formulação de testes funcionais: a de determinar quais das várias atividades linguísticas realizadas pelo professor de língua estrangeira poderiam ser incluídas em um exame de proficiência como o EPPL, por exemplo, ou seja, uma questão relacionada à seleção de amostragem.

Lumley (1996, p. 2) assevera que: “é impossível apresentar a totalidade da dimensão dos tipos de comunicações requeridas pelas profissões que envolvem uma ampla quantidade de atos comunicativos”. O autor acrescenta ainda que “representantes da profissão em pauta são, geralmente, envolvidos no provimento de informações sobre aquelas tarefas consideradas

mais relevantes ou importantes”⁵³. Essa afirmação parece corroborar o que Spolsky (1985, p. 150) já afirmava: “se pudéssemos obter uma lista completa, a teoria da amostragem nos ajudaria na seleção. No entanto, como a lista, teoricamente, permanece aberta, precisamos descobrir critérios outros, afora o acaso, para validar a probabilidade estatística de nossa seleção”⁵⁴. Tratamos desses critérios na próxima subseção.

1.4.1 Princípios para a escolha de uma amostragem representativa de língua

Por questões práticas, nem todas as atividades de linguagem utilizadas pelos professores de línguas em sala de aula são necessárias ou passíveis de figurar como tarefas de teste. Como consequência, alguns princípios na escolha de uma amostra que seja representativa do domínio de uso da língua devem ser estabelecidos.

Um dos procedimentos comumente mencionados na literatura sobre fala de professor é a utilização da frequência de uso como critério para a adequação da amostragem a ser estudada. Em outras palavras, em um inventário de realizações linguísticas do professor, o que salta aos sentidos em termos de maior percentual de uso em sala de aula é o que nos parece que deve ser analisado. Pesquisas como a de He (2000), Dalton-Puffer e Nikula (2006) e Kalebic´ (2006) atestam que as instruções estão muito presentes nas falas de professores de línguas.

No entanto, Spolsky (1985, p. 150) observa que o critério frequência é útil para a seleção de itens de vocabulário, mas tem menos valor no caso de seleção de funções e

⁵³ It is impossible to present the full range of the types of communication required in occupations involving a wide range of communicative acts [...] Representatives of the relevant occupation are therefore generally involved in providing information about those tasks which are most relevant and crucial.

⁵⁴ If we could arrive at a complete list, sampling theory might help us select; but as the list remains theoretically open, so we must find some criterion other than chance to validate the statistical probability of our selection.

pondera: “um critério mais comum é um modelo de senso comum de utilidade e é isso que subjaz a abordagem de teste de língua que parece ser mais funcional em seus princípios”⁵⁵.

Segundo Elder (1994), aspectos relacionados ao domínio de uso da língua não apenas como frequência de uso, mas também escopo e importância devem ser considerados. Como já mencionamos, a frequência tem relação com as atividades de linguagem que mais surgem ou se repetem nas aulas; o escopo tem relação com o quanto e com o quê incluir do domínio, e a importância está relacionada às prioridades de aspectos específicos da fala do professor. Parece-nos que o critério de importância de Elder (1994) está ligado ao critério de utilidade de Spolsky (1985).

Gostaríamos de acrescentar características como, por exemplo, a extensão da realização das atividades linguísticas do professor como outro princípio importante na escolha de uma amostragem do domínio de uso da língua, pois nosso objetivo futuro é produzir tarefas de teste que possam indicar a proficiência do professor para ensinar língua estrangeira e acreditamos que essa proficiência possa se revelar com maior clareza e exatidão em falas mais extensivas, como as encontradas nas explicações e nos atos de instruir.

Nosso ponto de vista é o de que, embora a frequência de uso seja um aspecto importante, esse aspecto por si só não é capaz de revelar uma amostra do domínio de uso da língua da profissão de professor que seja representativa. Sugerimos que a combinação de pelo menos dois princípios seja utilizada para que uma amostra possa se revelar mais representativa. Cumprimentar e despedir-se, por exemplo, são atividades que podem estar potencialmente presentes na fala do professor de LE em praticamente todas as aulas. No entanto, do ponto de vista linguístico e cognitivo, essas atividades não demandam grande esforço por parte do professor. Primeiro, porque, linguisticamente, elas podem ser realizadas através de frases ou orações relativamente curtas: *good morning/evening/afternoon, see you tomorrow, have a nice weekend*, etc. Segundo, essas realizações se materializam através de

⁵⁵ A more common criterion is a commonsense model of usefulness, and it is this that underlines the approach to language testing that seems to be most functional in its underlying principles.

uma linguagem formulaica, isso é, combinações de palavras que são sempre verbalizadas em conjunto e com poucas alterações. Tais combinações parecem ser relativamente de fácil familiarização, não exigindo, do ponto de vista cognitivo, uma alta demanda por parte de quem as produz.

Se as atividades de cumprimentar e despedir-se, e o critério frequência não são candidatos suficientemente qualificados como exemplos de amostragem representativa para figurar como itens em testes de proficiência para professores, questionamos que outra(s) atividade(s) e critérios poderiam então nos auxiliar na escolha dessa amostragem. Esse é o assunto das duas próximas seções.

1.5 Sobre as instruções na fala do professor de línguas

Retomando a ideia da subseção anterior de amostragem representativa, propomos destacar as instruções orais, realizadas pelo professor de LE em sala de aula, como uma atividade que pode favorecer a elaboração de tarefas de teste de proficiência para esses profissionais e explicamos a razão de nossa escolha.

Além das instruções estarem muito presentes na fala do professor (princípio da frequência), elas também revelam ser uma das atividades de alta complexidade do ponto de vista linguístico-comunicativo. Resultados de pesquisa sobre alternância entre o uso da língua materna e língua estrangeira em sala de aula em trabalhos como o de Mitchell (1988), por exemplo, revelam que a maioria dos professores entrevistados preferem utilizar a língua materna (inglês) para a realização de instruções, considerando o uso da língua-alvo (neste caso o francês) como inapropriado para esse tipo de atividade. Mitchell (1988, p. 157) pondera que:

se o padrão de atividades é variado e original, as instruções que introduzem essas atividades são menos ‘previsíveis’ para os alunos. Esses também são

movimentos nos quais os detalhes da mensagem são importantes – níveis de compreensão de ideias principais são inadequados para estabelecer, por exemplo, atividades complexas de trabalhos em pares. Parece haver *a priori* boas razões para se pensar que tais movimentos seriam mais difíceis para os professores realizarem via língua estrangeira, como argumentaram muitos professores quando entrevistados⁵⁶.

Às questões sobre imprevisibilidade e compreensão de detalhes das instruções, soma-se o fato de que instruções realizadas na língua alvo requerem certo grau de flexibilidade, por parte do professor, no uso de estratégias de comunicação e de reparo tais como repetição, substituição, explicação, contraste, exemplificação, fornecimento de pistas e checagem de compreensão por parte do professor (MITCHELL, 1988). Esse aspecto da competência comunicativa do professor também é mencionado por Bailey (1985 p. 172), que argumenta:

Está claro agora que a competência linguística, pelo menos no nível dois⁵⁷ da escala de entrevista oral do FSI⁵⁸, é uma condição necessária, porém não suficiente para o sucesso do desempenho de professores assistentes como falantes não nativos. As competências estratégica e sociolinguística deles são variáveis potencialmente ainda mais importantes⁵⁹.

⁵⁶ If pattern of activities is varied and original, the instructions which introduce them are likely to be correspondingly less ‘predictable’ by a pupil audience. These are also moves in which the details of the message are likely to be important – ‘gist extraction’ comprehension levels are inadequate for launching e. g. a complex role play activity. There thus seem to be *a priori* grounds for thinking that such moves would be more difficult for teacher to make via FL, as many teacher argued when interviewed.

⁵⁷ Recomendamos o site <http://www.govtilr.org/Skills/ILRscale2.htm> para as especificações do nível 2 da escala de entrevista.

⁵⁸ Foreign Service Institute

⁵⁹ It is clear now that linguistic competence, at least at the 2 level on the FSI Oral Interview scale, is a necessary but not sufficient condition for successful performance by NNS TAs. Their strategic and sociolinguistic competence are potentially even more important variables.

Possivelmente o grau de complexidade das instruções esteja diretamente ligado ao seu propósito comunicativo. Luoma (2004) assevera que os eventos de fala se diferenciam uns dos outros dependendo do propósito da fala entre as pessoas. Brown *et al.* (1984 *apud* LUOMA, 2004, p. 22) distingue dois propósitos ao longo de um continuum de fala: o de “bater papo” e o de informar. Em nosso contexto de pesquisa fica claro que o objetivo da fala do professor com a veiculação de instruções é o de informar, ou seja, instruir os alunos a como realizar uma atividade.

Segundo Luoma (2004, p. 23),

A característica mais importante da fala com o propósito de informar é a de transmitir a mensagem e confirmar se o ouvinte a compreendeu. Estabelecer uma base comum, fornecer informações em blocos com progressão lógica, perguntas, repetições e verificação de compreensão auxiliam os falantes a alcançarem tal objetivo⁶⁰.

Durante a fase piloto das tarefas do componente oral de um teste para professores de italiano como LE, Elder (1994) observa que a tarefa de dar instrução apresentou certo grau de dificuldade, revelando incerteza generalizada entre os voluntários/candidatos ao teste em relação ao uso da forma imperativa em italiano. Elder então sugere que, devido ao valor das instruções no insumo do professor em sala de aula, seria importante que oportunidades fossem oferecidas para praticar essas formas (imperativas) no contexto dos cursos de desenvolvimento profissional. A análise dos dados de nossa pesquisa nos mostra que a questão vai além dos aspectos gramaticais (sintáticos) e que oportunidades de prática de linguagem no nível da organização textual das instruções também devem ser incluídas nessas oportunidades mencionadas por Elder.

Paradoxalmente, é justamente essa complexidade da ação de instruir que corrobora nossa escolha em analisar essa atividade como amostragem representativa do domínio de uso

⁶⁰ The most important point about information-related talk is getting the message across and confirming that the listener has understood it. Establishing common ground, giving the information in bite-sized chunks, logical progression, questions, repetitions and comprehension checks help speakers reach this aim.

da língua do professor, pois tal complexidade nos revela algo que vai além de questões puramente gramaticais. A esse respeito, Bailey (1985, p. 167) destaca o seguinte:

Infelizmente, em teste de desempenho de segunda língua, não é suficiente para medir a competência linguística por si só. O propósito do teste de desempenho é fazer com que o aprendiz de segunda língua utilize-a para desempenhar as funções para as quais ele está aprendendo a língua⁶¹.

Ao afirmar isso, Bailey (1985) corrobora o argumento de Jones (1985, p. 20) que assevera o seguinte:

Com relação ao teste de desempenho em segunda língua, deve-se ter em mente que a língua é apenas um entre os vários fatores sendo avaliados. O critério geral é o sucesso na realização de uma tarefa na qual o uso da língua é essencial. Um teste de desempenho é mais do que um teste básico de proficiência da competência comunicativa no sentido de que ele está relacionado a algum tipo de desempenho de tarefa. É inteiramente possível para alguns candidatos compensar a baixa proficiência linguística sendo astuto em outras áreas. Por exemplo, certas características da personalidade podem auxiliar alguns candidatos a pontuar alto em tarefas interpessoais, mesmo que sua proficiência na língua possa estar abaixo dos padrões. Por outro lado, candidatos que demonstram uma alta proficiência linguística geral pode não pontuar bem em um desempenho por causa de deficiências em outras áreas⁶².

⁶¹ Unfortunately, in second language performance testing, it is not enough to measure linguistic competence per se. The whole point of performance testing is to have the second language learners to use the target language in performing the function for which they are learning the language.

⁶² With regard to second language performance testing it must be kept in mind that language is only one of several factors being evaluated. The overall criterion is the successful completion of a task in which the use of language is essential. A performance test is more than a basic proficiency test of communicative competence in that it is related to some kind of performance task. It is entirely possible for some examinees to compensate for low language proficiency by astuteness in other areas. For example, certain personality traits can assist examinees in scoring high on interpersonal tasks, even though their proficiency in the language may be substandard. On the

No caso do professor de LE, essas ‘outras áreas’ podem muito bem estar relacionadas ao gerenciamento do ensino/aprendizagem de LE como um todo. Por exemplo, uma deficiência em apresentação de novos conteúdos, em explicações lexicais ou sintáticas (metalinguagem), em instruções para a prática de atividades de aprendizagem de língua, no gerenciamento de comportamento dos alunos. Um exemplo claro disso pode ser encontrado na pesquisa de Elder (2001) em seu teste para professores de italiano, onde um candidato A obteve uma pontuação mais alta no cumprimento da tarefa de dar instrução e obteve uma pontuação baixa em sua competência linguística. O inverso aconteceu com o candidato B.

No mesmo ano de 2001 foi publicado, no Brasil, o artigo de Roseli Perez Xavier a respeito de três estudos de casos sobre a competência comunicativa do professor prospectivo de inglês, durante a prática de estágio. Sem nenhuma ligação mais direta com o trabalho de Elder (2001), Xavier constatou exatamente o mesmo fato, ou seja, a proficiência linguística do professor, embora seja importante, não é, por si só, fator suficiente para uma boa comunicação em língua estrangeira.

O aluno-professor menos proficiente linguisticamente foi capaz, utilizando-se de estratégias de comunicação como gestos, explicações, paráfrases, exemplificações, verificação de compreensão e utilização de aprendizagem colaborativa por parte dos alunos, de obter um melhor desempenho em suas aulas de estágio para alunos de 7ª série de uma escola do estado de Santa Catarina do que seu colega estagiário que possuía uma proficiência linguística mais avançada. Esse último, além de fazer pouco uso das estratégias acima mencionadas, também não foi capaz de calibrar sua fala, utilizando-se de estruturas complexas, além de um ritmo rápido de fala. Xavier (2001, p 22) conclui que, “nem sempre, um professor com boa fluência⁶³ na língua-alvo tem condições de estabelecer uma interação

other hand, examinees who demonstrate high general language proficiency may not score well on a performance because of deficiencies in other areas.

⁶³ Recomendamos a leitura do trabalho de Teixeira da Silva (2000), mais especificamente o capítulo I, para a elucidação sobre os termos fluência e proficiência oral.

promissora de aprendizagem, isto é, aquela em que os alunos podem desenvolver suas capacidades de compreensão, expressão e negociação de significados na língua-alvo”.

Parece-nos haver certa contradição nos fatos expostos por Xavier (2001), ou seja, o uso de estratégias de comunicação como explicações, paráfrases e exemplificações, por exemplo, exigem certo grau de proficiência linguística daqueles que dessas estratégias se utilizam. Argumentamos aqui que tais estratégias não podem substituir a proficiência linguística do professor de LE, mas sim serem somadas a ela.

O que estamos ponderando é que, em termos de avaliação, não podemos nos deixar guiar por aspectos irrelevantes ao construto, ou seja, o fato de um candidato a teste ser capaz de estabelecer uma ‘interação promissora’ com seu interlocutor, utilizando-se de estratégias de comunicação, não significa que ele seja proficiente linguisticamente. A nosso ver, sua proficiência se revelaria não apenas pela utilização dessas estratégias, mas também no conhecimento e uso adequados dos vários aspectos sobre a habilidade de uso da língua mencionados em Bachman e Palmer (1996).

Temos em mente que os objetivos dos cursos de formação de professores de LE sejam não somente proporcionar condições para o aprendizado da LE, mas também criar contextos para que o aluno-professor tenha condições de aprender a como ensinar a língua. Daí a necessidade de pensarmos em tarefas de teste que avaliem não apenas a proficiência linguística do professor no sentido gramatical (pronúncia, sintaxe, léxico), mas tarefas de testes que possam nos oferecer margens para avaliarmos também a utilização de sua competência estratégica, sociolinguística e discursiva, pois acreditamos que todos esses aspectos formam a proficiência específica de ensinar do professor de LE, uma proficiência técnica e relativa, como observa Scaramucci (2000).

Manter o uso da língua estrangeira como meio de comunicação em sala de aula é importante não apenas para a confiança do professor, mas também para os aprendizes. Ellis (1984, p. 133) afirma o seguinte a esse respeito:

Acredito haver fortes argumentos para certificar que o gerenciamento de sala de aula e a sua organização sejam conduzidos na língua-alvo ao invés da língua do aprendiz. [...] Contudo, em salas de aula de inglês como língua estrangeira, os professores às vezes preferem usar a língua do aluno para explicar e organizar uma tarefa e para gerenciar o comportamento na crença de que isso irá facilitar os objetivos de ensino da aula. Todavia, fazendo isso, eles privam os aprendizes de um insumo valioso na língua alvo⁶⁴.

Seguindo esse mesmo pensamento, Chaudron (1988, p. 121) argumenta que em sala de aula de língua estrangeira a crença comum é a de que “a competência mais completa na língua alvo é alcançada por meio do professor provendo um rico ambiente na língua alvo no qual não apenas instruções e exercícios de repetição são executados na língua alvo, mas também operações disciplinares e de gerenciamento”⁶⁵

Toda essa metacomunicação, essa metalinguagem, essa “persuasão ao longo do processo de comunicação em si” (STUBBS, 1976 p. 162) é o que caracteriza a fala de professor. Se por um lado essa metacomunicação exige persistência por parte do professor e uma competência estratégica e de reparo, por outro ela tem o potencial de desenvolver tanto a competência linguístico-comunicativa do aluno quanto a do próprio professor, o qual deverá estar consciente do que significa estabelecer e manter o uso da língua estrangeira em sala de aula para a atividade de ensino.

É difícil prever neste momento quais seriam as implicações de toda essa argumentação do uso da língua-alvo para dar instrução no contexto brasileiro de ensino onde há uma língua franca comum a todos os estudantes. No entanto, asseveramos que em algum

⁶⁴ I believe there are strong arguments for ensuring that classroom management and organization are conducted in the L2 rather than the learners' L1. (...) In the EFL classroom, however, teachers sometimes prefer to use pupils' L1 to explain and organize a task and to manage behavior in the belief that this will facilitate the medium-centred goals of the lesson. In so doing, however, they deprive the learners of valuable input in the L2.

⁶⁵ In the typical foreign language classroom, the common belief is that the fullest competence in the TL is achieved by means of the teacher providing a rich TL environment, in which not only instruction and drill are executed in the TL, but also disciplinary and management operations.

momento do continuum do ensino/aprendizagem de LE essa prática deva ser iniciada pelo professor, pois do contrário estaríamos sempre privando os alunos de um insumo ‘valioso’, conforme mencionado por Ellis (1984).

As razões de nossa escolha pelas instruções também são motivadas pelo que Watson Todd, Chaiyasuk e Tantisawetrat (2008, p. 26) asseveram a respeito delas: “o sucesso das atividades que sucedem as instruções é normalmente baseado na efetividade dessas instruções. O efeito dominó das instruções é, geralmente, crucial para a aprendizagem de sala de aula”⁶⁶. Sob essa mesma ótica, Zhong e Low (1995, p. 251) afirmam o seguinte: “acreditamos que nenhuma metodologia de ensino, ou livro-texto, ou gerenciamento de sala de aula, independentemente de quão sofisticados possam ser, poderiam ser efetivos sem o efetivo uso de instruções”⁶⁷. Essa mesma ideia também é veiculada por Nunan e Lamb (1996, p. 96):

A habilidade em prover instruções claras é um conhecimento gerencial essencial para todos os professores. Em salas de aulas de segunda língua e de língua estrangeira onde os professores optam por dar instruções na língua alvo, instruções claras são muito importantes para o sucesso das tarefas e exercícios de sala de aula”⁶⁸.

Watson Todd, Chaiyasuk e Tantisawetrat (2008, p. 26) apontam ainda que “em sala de aula de língua estrangeira as instruções devem ser uma das poucas ocasiões nas quais a língua é utilizada para comunicação significativa, ao invés de objeto de aprendizagem”⁶⁹.

⁶⁶ The success of the activities which follow instructions is often predicated on the effectiveness of these instructions. This knock-on effect of instructions is often crucial to classroom learning.

⁶⁷ We believe that no teaching methodologies, or text-books or classroom management, however sophisticated they may be, could be effective without effective use of instructions.

⁶⁸ The ability to provide clear instructions is an essential management skill for all teachers. In second and foreign language classrooms where the teacher chooses to give instructions in the target language, clear instructions are critical to the success of classroom tasks and exercises.

⁶⁹ In foreign language classes, instructions may be one of the few occasions on which language is being used for meaningful communication rather than as an object to be learnt.

Essa comunicação significativa está para a linguagem ‘natural’ presente no arcabouço organizacional descrito por Ellis (1984), assim como o objeto de aprendizagem está para a linguagem artificial. Esse papel duplo da língua em sala de aula (comunicação versus objeto de ensino) também é caracterizado por Jarvis (1968) como linguagem real versus linguagem de repetição; caracterizado por Butzkramm e Dodson (1980) de comunicação voltada para o meio e comunicação voltada para a mensagem; por Sinclair e Brazil (1982) e Willis (1987) como nível interno e nível externo de uso da língua, e mais recentemente denominado por Christie (2000) de registro regulador versus registro instrucional.

De acordo com Christie (2000), o registro regulador tem relação com os objetivos pedagógicos gerais enquanto o registro instrucional se relaciona ao conteúdo específico sendo ensinado. A autora assevera que o registro regulador ‘projeta’ o registro instrucional é e mais dominante em fases de aberturas do macrogênero e em qualquer ponto onde há necessidade em tornar claro e definir objetivos. Este, a nosso ver, é o caso de instruções oferecidas pelo professor aos alunos para a realização de atividades de aprendizagem. Christie (2000, p. 186) observa o seguinte:

Onde o ensino obtém sucesso verdadeiro haverá longas sequências nas quais os dois registros convergem à medida que os alunos se engajam no aprendizado sobre o ‘conteúdo’ (realizado no registro instrucional), enquanto trabalhando com tarefas claramente definidas (realizadas no registro regulador). Todavia, ao passo que a sequência das aulas se desenvolve, o registro instrucional vai ganhando destaque enquanto o registro regulador permanece operando apenas tacitamente, predispondo os estudantes a se comportarem na maneira valorizada pelos propósitos pedagógicos⁷⁰.

⁷⁰ Where the teaching is really successful there will be long sequences in which the two registers converge as students engage with learning about the ‘content’ (realized in the structural register), while working towards clearly defined tasks (realized in the regulative register). Nonetheless, as the sequence of the lessons proceeds, the instructional register is eventually foregrounded, while the regulative register remains operating only tacitly, predisposing students to behave in ways valued for pedagogic purposes.

Parece-nos que as informações dos parágrafos anteriores nos revelam outro princípio que favorece a escolha das instruções como amostragem representativa, até então veiculado pela literatura apenas de forma implícita: o princípio da legitimidade de uso da língua.

Para concluirmos nossa argumentação em favor das instruções enquanto amostra representativa do domínio de uso da língua do professor de LE, gostaríamos de incluir os princípios sobre plausibilidade e experiência. Esses princípios são abordados por Bailey (1998) que assevera que elaborar materiais que sirvam de estímulo para a atuação de papéis (*role-plays*) em avaliação de língua é algo particularmente difícil, pois a experiência pessoal de cada candidato pode interagir com o material do estímulo de forma idiossincrática. Bailey (1998) acrescenta ainda que à experiência pessoal do candidato pode-se adicionar a questão de cenários plausíveis ou potencialmente realistas, resultando em dois contínuos em interseção, conforme nos mostra a figura três.

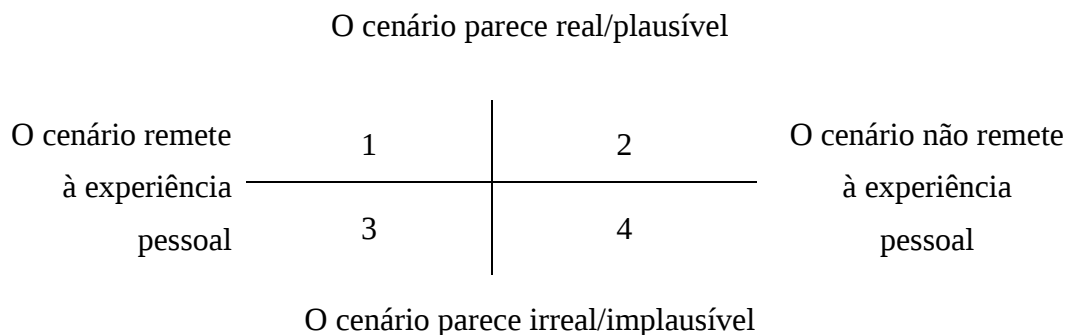


Figura 3 – Plausibilidade e experiência como fatores em cenários de atuação de papéis.

Fonte: Bailey (1998, p. 174). (tradução nossa)

Argumentamos que, potencialmente, as instruções como estímulo para a atuação de papéis dos candidatos professores se encaixam no quadrante um ou no quadrante dois, mas nunca no quadrante três ou quatro, ou seja, os candidatos a um teste de proficiência como o EPPL, por exemplo, ao desempenhar o papel de professor durante o teste já terão tido a experiência de oferecer instruções durante seu período de formação inicial (em se tratando de professor pré-serviço) ou durante sua atuação profissional (em se tratando de professor em

serviço), e terão em mente que essa mesma atividade é altamente plausível no seu cenário de atuação, isso é, no domínio de uso da língua do professor de LE. Em sendo este o caso, o examinando se encaixaria no quadrante um.

Na hipótese do candidato, por algum motivo, ainda não ter tido a experiência de oferecer instruções até o momento do teste, ele se encaixaria no quadrante dois, ou seja, a tarefa de teste não tem relação com a experiência pessoal do candidato de dar instruções, mas continua sendo altamente plausível.

A hipótese de algum candidato se encaixar nos quadrantes três ou quatro é remota por causa da ausência de uma implausibilidade do cenário, pois em algum momento de sua atuação no domínio de uso da língua o candidato se verá obrigado a oferecer instruções para a realização de atividades de prática de linguagem em sala de aula.

Em resumo, os princípios que respaldam a atividade de dar instruções como potencialmente favorável à elaboração de tarefas de teste de proficiência para professores de LE são: 1) **frequência**; 2) **propósito comunicativo**; 3) **importância**; 4) **legitimidade**; 5) **complexidade**, e 6) **plausibilidade e experiência**.

1.5.1 Por uma distinção entre os termos diretiva e instrução

Uma vez justificadas as razões da escolha das instruções como amostragem representativa do universo do domínio de uso da língua do professor de língua estrangeira, passamos agora ao estabelecimento da distinção entre dois termos importantes que têm relação direta com a nossa investigação: diretiva e instrução.

1.5.1.1 Sobre diretivas

Encontramos uma perspectiva pontual de caracterização das diretivas em Wellman (1961). De acordo com esse autor, as diretivas possuem uma dimensão indicativa, ou seja, elas se referem a um ou mais agentes e a um ou mais pacientes. Os agentes chamados à ação devem ser indicados de forma expressa ou implícita. Em sala de aula de ensino de língua estrangeira (inglês) é muito comum observarmos a nomeação individual (pelo professor) de alunos por meio de seus nomes, ou de um grupo ou até mesmo de toda a turma por meio do pronome *you*. Essa dimensão indicativa de endereçado/ouvinte/aluno seria uma distinção das várias características ou dimensões constituintes de uma diretiva de sala de aula de ensino de línguas.

Outra característica é a de que o conjunto de diretivas que forma as instruções possui um núcleo, ou uma diretiva principal, onde é encontrada a informação basilar da instrução. A diretiva principal é como se fosse o DNA da instrução, ou seja, sem a presença do núcleo ou informação basilar as instruções não podem ser acatadas ou realizadas por quem as recebe. Essa dimensão biológica que estamos dando para as instruções é denominada por Wellman (1961) de ‘predicado descritivo’. Tal predicado serve como ‘suplemento da dimensão indicativa’. Em outras palavras, apenas sugerir que o significado diretivo de uma sentença possui um indicativo não é suficiente:

Não é suficiente indicar que John é o agente e a porta é o paciente. John poderia fazer muitas coisas com a porta: ele poderia abri-la, fechá-la, bater à porta, atravessá-la, arrancar as dobradiças ou até mesmo quebrá-la. (WELLMAN, 1961, p. 230)⁷¹

O predicado descritivo é classificado por Wellman (1961) de dimensão quase-comparação. Tal dimensão contém a indicação suplementar, que por sua vez é responsável

⁷¹ It is not enough to point out that John is to be the agent and the door the patient. John could do many things to the door. He could open it, shut it, knock on it, walk through it, take it off its hinges, or even break it down.

por caracterizar o tipo de ação que deve ser realizada. Segundo Wellman (1961, p. 230), “sem essa caracterização a instrução se torna vazia; sem que o *o quê* da diretiva seja especificado, nenhuma diretiva específica foi dada”⁷². A mesma ideia é veiculada em publicação recente de Lee (2011, p. 108):

[...] o próximo passo é quase sempre a Descrição dos Procedimentos para Atividade, e, como deve ser esperado, ela é um passo obrigatório que aparece em 100% das aulas. Como afirma Johnson (1995), o estabelecimento de direções claras para as atividades auxilia os aprendizes na compreensão daquilo que eles devem aprender e de que forma eles devem participar. Por esse motivo, sem esse passo os alunos não teriam ideia de como eles deveriam completar uma atividade⁷³.

A presença desse passo, seja ele denominado de predicado descritivo, ou seja ele visto como o estabelecimento de procedimentos para atividades, é, por uma questão de lógica interna, uma estrutura obrigatória no texto de instrução. A dimensão indicativa das sentenças diretivas também contém uma referência temporal que na maioria das vezes está implícita, mas que se refere quase sempre a um tempo imediato (WELLMAN, 1961).

Complementamos o trabalho sobre as sentenças diretivas de Wellman (1961) com a dimensão filosófica de Austin (1962). Em seu trabalho sobre atos de fala, Austin (1962) classifica as diretivas como *exercitives* e elas têm relação com o exercitar o poder, os direitos ou a influência. Verbos como ordenar, comandar, direcionar, recomendar, entre outros, são utilizados para caracterizar sintaticamente esse ato de fala. Esses verbos também caracterizam a dimensão prescritiva ou proibitiva das sentenças diretivas. Prescrever uma ação é solicitar

⁷² Unless some sort of characterization were included, the directive would be empty. Unless the *what* of a directive is specified, no specific directions are given.

⁷³ [...] the next step is almost always *Outlining activity procedures*, and, as might be expected, it is an obligatory step that appears in 100% of the lessons. As Johnson (1995) states, outlining clear directions for activities assists learners in understanding what they are expected to learn and how they are expected to participate. For this reason, students would not have any idea of how they are expected to complete an activity without the step.

ou requerê-la e proibir uma ação é refrear alguém de fazê-la (WELLMAN, 1961). A ideia de exercitar poder, direito e influência é reiterada por Holmes (1983, p. 112), quando a autora afirma que “uma correta interpretação das diretivas dos professores requer que a criança reconheça o papel controlador e o status de poder do professor em sala de aula, e os direitos associados a esse papel e status”⁷⁴. Essa mesma ideia é reiterada por Iedema (1996, p. 99):

Para uma participação de sucesso na sala de aula ou no trabalho, tanto os estudantes quanto os trabalhadores precisam ser sensíveis a como os outros os posicionam; precisam estar aptos a reconhecer como as diferentes construções linguísticas demonstram graus diferentes de status e familiaridade institucional, e precisam estar aptos a responder de forma ‘apropriada’⁷⁵.

Em uma reformulação realizada por Searle (1976), os atos *exercitives* de Austin (1962) foram denominados de *directives* com a seguinte definição: “diretivas [...] são tentativas [...] por parte do falante de conseguir com que o ouvinte realize algo”⁷⁶. (SEARLE, 1976, p. 11). O propósito de fazer com que alguém realize algo é chamado por Searle (1976) de ponto ilocucionário. Segundo o autor, o ponto ilocucionário é parte da força ilocucionária, porém ponto e força ilocucionária são coisas diferentes. Por exemplo, tanto o pedido quanto o comando são tentativas de se conseguir com que o ouvinte realize algo. No caso dos pedidos a força é mais modesta; já no caso dos comandos ela é mais intensa.

Diretivas não ocorrem apenas na profissão de professor e, portanto, não ocorrem somente em salas de aulas. A esse exemplo ver o trabalho de Ervin-Tripp (1976). Elas podem vir ainda em formato escrito, como nos manuais de equipamentos eletrônicos, por exemplo.

⁷⁴ A correct interpretation of teachers’ directives requires that the child recognize (sic) the controlling role and powerful status of the teacher in the classroom, and the rights associated with that role and status.

⁷⁵ For successful participation in the classroom or workplace, both students and workers need to be sensitive to how others position them; they need to be able to recognize how linguistics contributions realize different degress of status and institutional familiarity, and they need to be able to respond ‘appropriately’.

⁷⁶ Directives [...] are attempts [...] by the speaker to get the hearer to do something.

No entanto, para o nosso propósito, vamos nos concentrar apenas nas diretivas de sala de aula oferecidas pelo professor, aos alunos, para a realização de atividades/exercícios de linguagem.

Sinclair e Brazil (1982, p. 75), distinguem três categorias de diretivas: 1) as que são utilizadas para impor ordem e controlar os alunos; 2) as que instruem os alunos a como fazerem coisas e 3) as que organizam o processo de ensino/aprendizagem. Nosso foco está na categoria que instrui os alunos a fazerem algo. Esse algo, segundo Sinclair e Coulthard (1975, p. 50) e Holmes (1983, p. 97), não é verbalizado, mas sim uma realização física por parte do ouvinte. No entanto Sinclair e Brazil (1982, p. 73) observam o seguinte:

Nessa variedade, chamada de diretiva, há uma ação especificada, e uma resposta apropriada vem em duas partes: a. uma sinalização, de uma classe fechada muito semelhante à resposta a uma informação simples; b. uma atividade que represente o conteúdo da diretiva⁷⁷.

Quando Sinclair e Brazil (1982) mencionam ‘uma classe fechada muito semelhante à resposta a uma informação simples’, eles estão se referindo a um gesto positivo com a cabeça, ou a verbalizações em forma de murmúrios de expressões como *mhm*, por parte do ouvinte, como forma do ouvinte indicar ao interlocutor que está acompanhando sua fala. No entanto, os autores mencionam que essa verbalização é uma característica encontrada mais fora da sala de aula, pois dentro dela essa sinalização é muito rara, sendo até mesmo interpretada como insolência.

No entanto, observamos em nossos dados que nem sempre as diretivas oferecidas pelos professores possuem uma resposta de natureza não verbal por parte dos alunos, principalmente quando as atividades são de prática oral, ou seja, ao comando do professor para a realização de uma atividade pode haver, sim, a necessidade de uma resposta verbal por

⁷⁷ In this variety, called directives, there is an action specified, and an appropriate response is in two parts: a. an acknowledgment, from a closed class very similar to the response to a simple inform; b. an activity to suit the content of the directive.

parte do aluno. Vejamos, por exemplo, o turno 155 no excerto de uma aula do quadro um, a seguir:

150	Prof: problems↑
151	As: ((acenam que não))
152	Prof: piece of cake↑
153	As: ((acenam que sim))
154	Prof: piece of cake...number three... ‘complete the sentences using who...whom...whose and where’...let’s do this together...right↑... the example is ‘what’s the name of the man whose car you borrowed’↑... Henrique↑...can you read number two↑
155	Henrique: ‘a cemetery is a place where people are buried’
156	Prof: ok...people are buried...

Quadro 1 - Exemplo de uma resposta verbal do aluno à instrução do professor.

Fonte: excerto da aula de P-U1, de 24.10.2011, turma de 2º ano.

Tendo em vista essa possibilidade, recorremos a Watson Todd (1997, p. 33), que propõe que o conceito de diretiva seja expandido para abarcar não apenas uma ação física como resposta, mas também uma ação verbal não direcionada ao professor. Pretendemos expandir um pouco mais essa definição do autor, acrescentando a ela a seguinte observação: direcionada ou não ao professor. Teríamos então a seguinte definição: diretiva é uma fala cujo objetivo é fazer com que o ouvinte realize algo. Esse algo pode ser materializado por meio de uma atividade física em cumprimento à diretiva, mas pode ser também uma ação verbalizada direcionada ou não ao professor.

1.5.1.2 Sobre instruções

Para distinguirmos uma diretiva de uma instrução vamos tomar como ponto de partida a definição de instrução preconizada por Watson Todd (1997, p. 32). Segundo esse

autor, as instruções são “compostas por um conjunto de diretivas, possivelmente misturadas com explicações, perguntas e etc., que como um todo objetivam fazer com que alunos realizem algo. As instruções são normalmente utilizadas para estabelecer uma atividade”.⁷⁸

Watson Todd (1997, p. 32) utiliza o termo diretiva para referir-se a falas isoladas como “*keep quiet!*”, distinguindo-a, por exemplo, de “*Then you need to put the list into an order*”, que pode ser parte de uma série mais longa, caracterizando-se como um passo de um conjunto de instruções. Tal definição é mais ampla do que a noção veiculada em Tsui (1985), onde instrução é uma subcategoria de um grupo de diretivas de natureza determinadora (*mandatives*).

As diretivas determinadoras são definidas por Tsui (1985, p. 127) como: “diretivas pelas quais o falante, para benefício próprio, tenta fazer com que o interlocutor realize ou deixe de realizar uma ação”⁷⁹. A outra subclasse de diretivas é denominada por Tsui (1985) de aconselhadora (*advisives*). Nesse tipo de diretiva o falante tenta fazer com que o ouvinte realize uma ação em benefício próprio.

Defendemos que a definição de Watson-Todd (1997) é mais complexa e abrangente, porque imprime a noção de agrupamento. Para ele uma instrução equivale a um ‘conjunto de’ e não a uma única diretiva. Essa é uma definição que se assemelha muito ao conceito de diretivas múltiplas elaborado por Mulholland (1994, p. 75):

Diretivas podem ser categorizadas como múltiplas quando os atos solicitados são razoavelmente coerentes em seu escopo e juntos produzem a realização de uma única tarefa complexa, um único conjunto de tarefas relacionadas, ou um conjunto de tarefas o qual, do ponto de vista do falante, possui um objetivo único; e onde a natureza dos papéis interativos de falante e ouvinte

⁷⁸ Instructions, on the other hand, comprises a series of directives, possibly mixed with explanations, questions and so on, which as a whole aim to get the students to do something. Instructions are normally used to set up an activity’.

⁷⁹ *Mandatives* are directives by which the speaker attempts to get the addressee to perform, or to refrain from performing, an action for the benefit of the speaker himself.

não alteram até o momento em que o ouvinte falha no cumprimento, pede por esclarecimentos, ou de outra forma quebre o conjunto, ou o falante o finalize⁸⁰.

Ao contrário do que poderíamos prever, a definição de Mulholland não se encontra em nenhum manual de formação de professores ou artigo publicado na área de ensino de línguas ou de Linguística Aplicada, mas sim em um texto que analisa a comunicação entre médico e paciente durante consulta médica. Observamos que Mulholland fala em múltiplas diretivas e Watson Todd fala em ‘conjunto de diretivas’, este último já caracterizando esse conjunto como instruções. Da definição de Mulholland chamamos a atenção para a ideia de combinações múltiplas para a realização de tarefa e objetivo únicos e atentamos ainda para a natureza da manutenção de papéis até que se quebre o ciclo do turno do falante. Por outro lado, na definição de Watson Todd gostaríamos de destacar a ideia de mistura das diretivas com “explicações, perguntas, etc.”.

A princípio havíamos ponderado utilizar as palavras diretiva e instrução como sinônimos. No entanto, após a comparação entre as definições encontradas em Tsui (1985), Watson-Todd (1997) e Mulholland (1994), inferimos que não é prudente e nem possível utilizar essas palavras para designar o mesmo fenômeno linguístico, uma vez que elas não representam a mesma ideia, pois diretiva possui uma denotação de unidade e instrução denota conjunto de. Portanto, daqui em diante, todas as vezes que utilizarmos a palavra diretiva será para nos referirmos a uma única diretiva ou para nos manter fiéis aos autores que utilizam esse termo, sendo esse o caso de Holmes (1983), Tapper (1994), He (2000) e Reinhardt (2010). Por outro lado, quando desejarmos nos referir a um agrupamento ou um conjunto de diretivas utilizaremos a palavra instrução.

⁸⁰ Directives can be categorized as multiple when the acts required are reasonably coherent in scope and together produce the achievement of a single complex task, a single set of related tasks, or a set of tasks which, from the speaker's point of view, have a single goal; and where the nature of the interactive roles of the speaker and hearer do not change until either the hearer fails to comply, asks for clarification, or otherwise breaks the set, or the speaker ends it.

Embora, como já pudemos observar nos dados coletados para esta pesquisa, seja possível oferecer uma única diretiva para instruir uma atividade de linguagem em sala de aula, esse tipo de diretiva é muito raro e dependente de um contexto específico, conforme veremos durante a análise dos dados. Portanto, utilizar uma única diretiva para instruir as atividades de linguagem de sala de aula é uma exceção e não uma regra. A regra varia de no mínimo duas diretivas e parece, a princípio, não ter um número máximo pré-estabelecido, pois a quantidade de direcionamentos utilizado em uma instrução vai depender da natureza da atividade a ser realizada, natureza essa que, geralmente, pode ser observada na preparação prévia da aula.

Ao fazermos um recorte do domínio de uso da língua, escolhendo, por exemplo, a atividade de dar instruções, estamos automaticamente direcionando nossa atividade de análise para um discurso monológico realizado pelo professor, embora, como afirmam Sinclair e Coulthard (1975, p. 59): “uma variedade de coisas pode interferir no funcionamento do plano do professor no discurso real [...] como a necessidade de responder a reações imprevisíveis, compreensão errada ou contribuições por parte dos alunos”⁸¹. Em outras palavras, as observações desses autores nos permitem inferir que nem sempre o ato de dar instrução será um ato estritamente monológico. Consideramos esse fato como sendo algo positivo, porque ele nos oferece margem para uma possível variação na elaboração de tarefas para testes em relação às instruções.

Para concluirmos nossa distinção entre os termos diretiva e instrução, asseveramos que, com base em nossa experiência, o *et cetera* a que se refere Watson Todd (1997) em sua definição de instrução pode incluir ainda modelações, realizadas por meio de exemplificações, motivo pelo qual vemos a necessidade de uma reformulação ou redefinição, expandindo o conceito de instrução mencionado pelo autor. Para tanto, inicialmente analisamos as instruções em nossos dados sob o ponto de vista de sua organização estrutural e acrescentamos aos resultados da análise as informações encontradas na literatura sobre o

⁸¹ A variety of things can interfere in the working-out of the teacher's plan in actual discourse. [...] the need to respond to unpredicted reactions, misunderstandings or contributions on the part of the pupils.

tópico para que então possamos formular nossa própria definição de instrução que pretendemos para esta investigação.

1.5.1.3 O hibridismo entre o modo oral e o modo escrito das instruções

Outra característica da sala de aula de línguas que torna a atividade de ensino e aprendizagem algo bastante complexo do ponto de vista da fala do professor é a presença de uma fala híbrida entre as modalidades oral e escrita da língua ensinada.

Embora o foco deste trabalho seja a linguagem oral, não podemos deixar de observar que a oralidade que permeia a sala de aula é fortemente influenciada pela escrita. É possível dizer que cada aula é uma situação comunicativa única, ou ainda que uma única aula pode ter várias situações comunicativas. O contexto da aula é restringido por um tempo pré-determinado e por conteúdos que irão ditar o uso da língua para aquele contexto (ou contextos). A influenciar nesse uso da língua também estão o tempo dedicado à preparação prévia das aulas e, sobretudo, os materiais utilizados, tais como *handouts*, *power point*, textos de referência, gramáticas, dicionários, exercícios retirados de sites de ensino de línguas, os livros didáticos com suas variadas atividades.

Os materiais escritos mencionados no parágrafo anterior são uma presença constante nas aulas e sobre eles são produzidas as falas de professores e alunos. Rojo e Schneuwly (2006, p. 467) argumentam que:

[...] a relação entre gêneros orais e gêneros escritos não é uma relação de dicotomia. É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos: gêneros escritos podem sustentar gêneros orais. Eles estão em mútua interdependência, cada gênero oral que entra na escola, em geral, pressupõe a escrita, assim como cada gênero escrito trabalhado na escola pressupõe o oral. Então, de uma certa

maneira, esta é uma distinção relativamente artificial, pois há um entrelaçamento contínuo.

Esse hibridismo entre oralidade e escrita (ROJO; SCHNEUWLY, 2006); a ideia de que as instruções possuem um núcleo que contém a informação basilar (WELLMAN, 1961), e a análise de nossos dados, formam o tripé para a criação de uma tipologia das instruções que estamos propondo como parte de nossa pesquisa. Essa tipologia poderá auxiliar tanto na elaboração dos direcionamentos das tarefas para um teste específico para professores quanto nos critérios de avaliação dos candidatos.

1.5.1.4 As atividades de sala de aula de LE e o uso de instruções

O foco de nossa análise reside sobre as instruções orais proferidas por professores-formadores e alunos-professores quando de seu gerenciamento das atividades de linguagem em sala de aula de LE. Shavelson e Stern (1981) fazem a seguinte observação sobre o pensamento pedagógico do professor:

Uma das maiores descobertas da pesquisa sobre o planejamento do professor é que os professores [...] focam nas atividades - conteúdo, material - com os quais os alunos estarão envolvidos. As atividades são formuladas de modo que, durante o ensino interativo, a participação dos alunos na atividade torna seu comportamento previsível. Assim, a pesquisa em ensino interativo mostra que a preocupação primeira do professor é manter o fluxo da atividade. (SHAVELSON; STERN, 1981, p. 461-462)⁸²

⁸² One of the major findings of research on teaching planning is that teachers [...] focus on activities - content, material - with which students will be involved. Activities are formulated such that, during interactive teaching,

Argumento parecido com o de Shavelson e Stern (1981) é expressado por Nunan (1989, p. 17):

Os professores tendem a ver as aulas ou unidades de trabalho como blocos de construção básicos de seus programas. Essas aulas e unidades, por sua vez, são compostos de conjuntos de tarefas mais ou menos integradas e de exercícios manipulativos de vários tipos. A preocupação imediata do professor é com as tarefas de aprendizagem e com a integração dessas tarefas nas aulas ou nas unidades⁸³.

Essa mesma ideia é reiterada em Lee (2011, p. 105) quando argumenta que “as atividades de aprendizagem de língua são talvez o elemento mais importante da aula de língua. Por meio das atividades, os objetivos de aprendizagem da aula são alcançados”⁸⁴.

Richards and Lockhart (1996, p. 161) descrevem atividade como “uma tarefa selecionada para alcançar um objetivo específico de ensino/aprendizagem”⁸⁵. Esses autores asseveram que independentemente da abordagem ou da metodologia utilizada pelo professor no ensino de línguas, os tipos de atividades são limitados e são propensos a uma recorrência. Os autores classificam as atividades nas seguintes categorias: atividades de apresentação, de prática, de memorização, de compreensão, de aplicação, de estratégia, de retroalimentação, de

student participation in the activities makes their behavior predictable. Hence, research on interactive teaching shows that teacher's primary concern is maintaining the activity flow.

⁸³ Teachers tend to see lessons or units of work as the basic building blocks of their programmes. These lessons and units in turn are composed of sets of more or less integrated tasks and manipulative exercises of various sorts. The teacher's immediate preoccupation is thus with learning tasks and with integrating these into lessons and/or units.

⁸⁴ [...] language learning activities are perhaps the most crucial element of a language lesson. Through the activities, the learning objectives of a lesson are accomplished.

⁸⁵ An activity is described as a task that has been selected to achieve a particular teaching/learning goal.

avaliação, e atividades afetivas. Ver Richards e Lockhart (1996, p.163-165) para a explicação de cada uma dessas categorias.

Uma das características das aulas de língua estrangeira em oposição a outras disciplinas do currículo de formação de professores é o seu alto grau de interatividade. Diferentemente de disciplinas como literatura e linguística, por exemplo, que podem ser veiculadas por meio de aulas expositivas em forma de palestras ofertadas pelo professor (embora isso não precise ser regra geral), a disciplina de ensino de língua, por sua própria natureza, não comporta uma característica de aula de base exclusivamente expositiva. Há a necessidade da interatividade, seja entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-material. Essa, possivelmente, seja a razão da presença de um grande número de atividades de linguagem nas aulas de língua que, conseqüentemente, demandam o uso de instruções para a sua realização. Na análise de nossos dados especificamos os diferentes tipos de atividades utilizadas em sala de aula pelo professor de LE e que requerem o uso de instruções para a sua realização.

1.5.2 A caracterização das instruções

No ensino de línguas, fornecer instruções é um ato de fala considerado crucial no engajamento de alunos em atividades elaboradas para desenvolver sua proficiência em língua estrangeira. No entanto, Zhong e Low (1995, p. 251) observam que as pesquisas sobre esse tópico são insuficientes:

Conscientizam-nos de que o estudo das instruções no ensino de língua não é um domínio bem documentado quando a busca da literatura no estágio inicial do nosso projeto falhou em mostrar evidência de investigações significativas nesse aspecto do ensino de língua. Estudos anteriores de como

as instruções podem ser veiculadas de forma melhor ou de como elas funcionam são difíceis de encontrar⁸⁶.

Mais recentemente, Watson Todd, Chaiyasuk e Tantisawetrat (2008) corroboram a afirmação de Zhong e Low (1995), afirmando que a literatura existente sobre as instruções em sala de aula é escassa e provém de duas fontes: dos artigos científicos, que investigam as formas com que os professores e assistentes de ensino utilizam para expressar as diretivas; e da literatura em treinamento de professores, que oferece algumas regras, a maioria não substancial, de como dar instruções. De acordo com Watson Todd, Chaiyasuk e Tantisawetrat (2008, p. 26), “o padrão da literatura sobre instruções é aquele onde a pesquisa tem focado no nível micro das diretivas enquanto que o nível macro de como essas diretivas se organizam tem sido deixado sob a intuição dos formadores de professores”⁸⁷.

Esse cenário parece não ter tido uma mudança substancial até o momento, pois continuamos encontrando a mesma escassez de pesquisa sobre o tópico. Parece-nos paradoxal que um aspecto tão presente no domínio da profissão de professor de LE continue sendo tão insuficientemente explorado.

1.5.2.1 O tratamento das diretivas nos artigos científicos

Os artigos científicos tratam de diretivas oferecidas em sala de aula (HOLMES, 1983; IEDEMA, 1996; HE, 2000; DALTON-PUFFER; NIKULA, 2006); em sessões de

⁸⁶ We became aware that the study of instructions in language teaching is not a well- documented domain when a literature search at the initial stage of our project failed to yield evidence of significant investigations into this aspect of language teaching. Previous study of how instructions can be best delivery or how they work are difficult fo find.

⁸⁷ The pattern in the literature on instructions, then, is one where research has focused on the micro-level of directives, while the macro-level of how theses directives fit together has been left to the intuitions of teacher trainers.

orientações (REINHARDT, 2010), e em sessões de laboratórios (TAPPER, 1994). Esses trabalhos normalmente se preocupam com as características formais das diretivas. Holmes (1983), por exemplo, analisando dados provenientes de sala de aula da escola básica da Nova Zelândia e do Reino Unido, descreve as várias formas nas quais as diretivas são realizadas pelo professor, dividindo-as em três grandes categorias: imperativas, interrogativas e declarativas; e no escopo de cada categoria a autora apresenta então as variações sintáticas. Perspectiva semelhante é realizada por Iedema (1996), utilizando-se da linguística sistêmico-funcional para analisar as diversas formas de realização linguística do que o autor denomina de comandos.

A forma imperativa das diretivas é considerada a forma não marcada e por sua vez a mais utilizada, sendo também a forma menos propensa a ambiguidades. Embora comum, o “chamar à ação” não é, necessariamente, expresso exclusivamente pelo modo imperativo. Wellman (1961, p. 228) observa que qualquer sentença que direcione à ação ou diz a alguém para realizar algo possui um significado diretivo: “pedidos polidos, demandas insistentes, ordens militares, conselhos, receitas, instruções, exortações, alguns códigos morais, as leis da terra e as regras dos jogos são exemplos desse tipo de significado”⁸⁸.

Reinhardt (2010), utilizando dados de dois subcorpora (*ITAcorp* e *MICASE*), analisa as diretivas oferecidas por assistentes e profissionais de ensino do contexto acadêmico nos EUA como parte de suas atividades em sessões de orientações na universidade. A análise das diretivas é realizada estritamente do ponto de vista léxico-gramatical a contar da própria definição de diretiva: “uma construção diretiva foi definida como contendo, no mínimo um item lexical central, que pode ser um modal (ex. pode, deve, deveria) ou modal perifrástico

⁸⁸ Polite requests, insistent demands, military orders, advice, recipes, instructions, exhortations, some moral codes, the laws of the land, and the rules by which we play games are so many examples of this kind of meaning.

(tem que, precisa, quero que), vocabulário diretivo (sugiro, recomendo), ou forma imperativa”⁸⁹. (REINHARDT, 2010, p. 97)

Tapper (1994) trabalha com instruções oferecidas em um laboratório de um curso de Engenharia Elétrica na Austrália e analisa não apenas as características formais, mas também as funções presentes nas instruções. As funções elencadas pela pesquisadora têm relação com procedimentos e equipamentos. Os procedimentos podem ser de ordem geral ou específica, podem ter ainda uma característica sugestiva ou estar relacionados à correção do trabalho do estudante. As funções relacionadas a equipamentos tratam da necessidade de equipamentos específicos para a realização das tarefas ou podem ser simples sugestão por parte do professor de equipamentos que podem ser utilizados. Segundo Tapper (1994, p. 214), diretiva é definida como “uma categoria miscelânea de diretivas sobre questões de laboratório que não eram explicações nem informações, mas cujas funções, quer de procedimentos gerais ou específicos, não estavam claras no contexto”⁹⁰.

Por sua vez, Watson Todd, Chaiyasuk e Tantisawetrat (2008) realizam uma análise essencialmente funcional das instruções com base no arcabouço teórico de Sinclair e Coulthard (1975). Os dados da pesquisa são provenientes de cursos de graduação (ciências e engenharia) de um curso de inglês para propósitos acadêmicos na Tailândia.

Watson Todd, Chaiyasuk, Tantisawetrat (2008, p. 33-34) catalogam um total de onze movimentos nas instruções encontradas nos seus dados: *frame*, foco, direção, abertura, contagem, repetição de informação já fornecida previamente, transferência de conhecimento, oferecimento de suporte moral, reclamação, organização da aula e preenchimento (inserção). Os autores observam que esses movimentos não formam uma lista definitiva e que na

⁸⁹ [...] a directive construction was defined as containing at the minimum a core lexical item, which may be a modal (e.g. can, must, should) or periphrastic model (e.g. have to, need to, want to), directive vocabulary (e.g. suggest, recommend), or imperative form.

⁹⁰ Directive: A miscellaneous category of directives about laboratory matters which were not explanations or information, but whose functions as general or specific procedural directives were not clear from the context.

realidade eles são muito heterogêneos e que os movimentos reclamação e preenchimento, por exemplo, parecem ser acidentais.

Temos então pelo menos seis pesquisas que se propõem ao estudo de diretivas e/ ou instruções em diversos contextos, sendo que cinco delas (HOLMES, 1983; TAPPER, 1994; HE, 2000; DALTON-PUFFER; NIKULA, 2006; REINHARDT, 2010) analisam os aspectos formais das diretivas e dois (TAPPER, 1994; WATSON TODD; CHAYASUK; TATISAWETRAT, 2008), os aspectos funcionais. Com relação ao aspecto formal, o que pudemos observar é que não existe uma discrepância, ou seja, os cinco estudos, em essência, revelam quase as mesmas características formais (gramaticais) das instruções.

No entanto, os dois estudos que se propõem a fazer uma análise mais funcional (TAPPER, 1994) e (WATSON TODD; CHAYASUK; TATISAWETRAT, 2008) elencam funções bem distintas das instruções. Tapper (1994) não revela de onde formulou a nomenclatura utilizada por ela na definição das funções das diretivas encontradas em seus dados. Portanto, inferimos que seja algo elaborado pela própria pesquisadora. Já no caso de Watson Todd, Chaiyasuk, Tantisawetrat (2008), somos avisados de que a nomenclatura a ser utilizada é parcialmente retirada do trabalho de Sinclair e Coulthard (1975) e parcialmente elaborada pelos três pesquisadores. Os dados que ora analisamos para a presente pesquisa também tomam um caminho diferente em termos de funções. A maioria da nomenclatura utilizada para identificar os movimentos presentes nas instruções orais de nossos dados já foram utilizadas por Lee (2011) e esse autor, juntamente com a ideia de elementos opcionais e obrigatórios do gênero (HASAN, 1977, 1989, 1996) são a nossa referência maior em relação à codificação que estamos imprimindo aos nossos dados.

Essa diferença na identificação funcional das instruções em três pesquisas de três contextos diferentes (laboratório de engenharia na Austrália, curso de inglês para propósitos acadêmicos em nível de graduação em ciência e engenharia na Tailândia e curso de graduação em formação de professores de LE no Brasil), utilizando arcabouço teórico diversificado, sugere que pode haver uma dificuldade de consenso em relação a uma estrutura funcional uniforme das instruções orais e sugere ainda a impossibilidade de generalização das descobertas para contextos de ensino distantes entre si.

O que poderíamos sugerir, e com certa cautela, é que esses resultados, no máximo, poderiam ser generalizados para contextos de natureza semelhante, ou seja, os resultados obtidos em pesquisas realizadas em laboratórios de ciências e engenharia poderiam ser, a princípio, generalizados para outros contextos de laboratórios de ensino em ciências e engenharia; os resultados obtidos em sala de aula de ensino de inglês como LE, para outros contextos com as mesmas características. Ainda assim, haveria a necessidade de mais pesquisas em contextos diversificados, mas de mesma característica, para saber se de fato poderíamos fazer tal generalização.

1.5.2.2 O tratamento das instruções nos manuais para formação de professores

Em outra fonte de informação sobre instruções (os manuais para formação de professores) autores como Gower, Phillips e Walters (1995), Ur (1996), Watson Todd (1997), Wajnryb (1992), Davies e Pierce (2000) e Harmer (2001) são alguns dos que abordam a questão, destacando o processo de dar instrução. Ur (1996, p. 16-17), por exemplo, oferece uma lista de 'regras', utilizando as seguintes diretrizes:

1. Preparar a instrução por meio de escolha prévia de palavras e de ilustrações a serem oferecidas;
2. atrair a atenção de todos os alunos e oferecer a instrução antes de dividir a turma em grupos ou de distribuir o material a ser trabalhado;
3. apresentar a informação por mais de uma vez, utilizando repetição ou paráfrase;
4. ser sucinto, sabendo o que omitir e o que incluir; em alguns casos utilizar a língua materna do aluno;

5. ilustrar por meio de demonstração, utilizando exemplos;
6. verificar a compreensão por parte dos alunos através de perguntas direcionadas a eles ou solicitando a algum deles que diga com suas próprias palavras o que fora dito pelo professor.

Às sugestões de Ur (1996) podemos acrescentar as de Gower, Phillips e Walters (1995, p. 40-41). Em suas técnicas para dar instruções os autores sugerem:

1. Atrair a atenção dos alunos e não distribuir o material antes do tempo necessário para não distrair os alunos;
2. utilizar instruções curtas, pois instruções longas e ‘polidas’ consomem tempo, tornam a aula mais vagarosa e envolve uma linguagem mais complexa que vai além do que os alunos podem compreender;
3. utilizar o mesmo conjunto de palavras para as instruções do mesmo tipo, principalmente com alunos iniciantes;
4. fazer uso de pistas visuais e escritas sempre que possível: objetos reais, gravuras, gestos e mímica;
5. demonstrar ou exemplificar o que fazer é mais efetivo do que dizer;
6. dividir as instruções em etapas quando elas requerem uma série de passos, segmentando-as e verificando a compreensão;
7. direcionar as instruções, quando elas não são designadas para todo o grupo;
8. sinalizar com palavras como *right* e *listen*, as quais os alunos irão aprender a reconhecer como pistas para uma instrução e certificar-se de que os alunos saibam quando iniciar uma atividade, usando algo como: *Everyone. Start!*;
9. verificar a compreensão por parte dos alunos após ter dado a instrução.

Na abordagem dos aspectos sobre instrução de Watson Todd (1997) estão: organização de grupos para as atividades; eficiência da instrução, decidindo o que incluir e o que excluir; demonstração e exemplificação; verificação de compreensão da instrução; repetição ou paráfrase da instrução; divisão da instrução em etapas; explicitação do objetivo e do motivo da atividade a ser realizada e o estabelecimento da duração da atividade.

Wajnryb (1992, p. 101) menciona que um possível paradigma para se oferecer instrução engloba: sinalização para chamar a atenção dos alunos; menção breve à natureza geral da tarefa; organização de assentos/grupos; a instrução em si; sinalização do início da atividade; monitoramento da compreensão, repetindo ou parafraseando se necessário. Como forma de tornar a instrução mais efetiva Wajnryb (1992) sugere ainda a modelação. De forma indireta, a autora também menciona a divisão da instrução em etapas quando possível. Na parte sobre planejamento, Wajnryb (1992) observa sobre a importância de se prever um tempo para as atividades.

Embora mais sucintos, Davies e Pierce (2000, p. 124-125) também abordam o tema, listando quatro aspectos: conseguir a atenção dos alunos, ser simples no modo de instruir, demonstrar a atividade e verificar compreensão. Esses aspectos apenas reiteram os já mencionados pelos outros autores mencionados por nós.

Para Harmer (2001, p. 58-59), os requisitos para o bom andamento da atividade são: engajamento do aluno; motivo para a realização da atividade; dar instrução em ordem lógica; verificar compreensão; demonstrar; estabelecer o tempo para a atividade, e sinalizar o início exato da atividade. O quadro dois resume as sugestões oferecidas nos manuais de formação de professores em relação às instruções para as atividades de prática de linguagem.

Salientamos que a presença dos aspectos mencionados nos manuais sobre a questão das instruções, bem como o acréscimo de outros, depende, em grande parte, da natureza da atividade programada para a sala de aula. A organização dos alunos em grupos ou pares é um aspecto que deve ser considerado já na concepção da atividade. Também decidir se uma instrução deverá ou não ser seccionada em etapas deve ser observado durante a preparação da

aula. Watson Todd (1997), por exemplo, comenta que a função de explicitar na instrução o objetivo e o motivo da atividade vai depender das crenças do professor.

Manuais para professores → Aspectos das instruções↓	Penny Ur (1996)	Gower, Phillips, Walters (1995)	Watson Todd (1997)	Wajnryb (1992)	Davies, Pierce (2000)	Harmer (2001)
Obter a atenção dos alunos	✓	✓	✗	✓	✓	✓
Ser sucinto na instrução	✓	✓	✓	✗	✓	✗
Utilizar repetição ou paráfrase da instrução	✓	✗	✓	✓	✓	✗
Demonstrar/exemplificar	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Checar a compreensão por parte dos alunos	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dividir a instrução em etapas quando couber	✗	✓	✓	✓	✗	✗
Fazer uso de pistas visuais/escritas	✗	✓	✗	✓	✗	✗
Direcionar as instruções quando elas não forem designadas para todo o grupo	✗	✓	✗	✗	✗	✗
Sinalizar o início da instrução	✗	✓	✗	✗	✗	✗
Sinalizar o início da atividade	✗	✓	✗	✓	✗	✓
Explicitar o objetivo e o motivo da atividade	✗	✗	✓	✓	✗	✓
Estabelecer o tempo da atividade	✗	✗	✓	✗	✗	✓
Gerenciar grupos quando pertinente	✓	✓	✓	✓	✗	✓

Quadro 2- Aspectos das instruções sugeridos pelos manuais de formação de professores.

Defendemos que tanto a utilização das técnicas veiculadas nos manuais para professores quanto as caracterizações formais destacadas nos artigos acadêmicos são lados de uma mesma moeda. Vemos as técnicas oferecidas nos manuais como sendo responsáveis pela macroestrutura das instruções, ou seja, as características textuais. Por outro lado, olhamos para as características linguísticas priorizadas nos artigos acadêmicos como sendo responsáveis pela microestrutura dessas mesmas instruções, isso é, as questões gramaticais em si. Acreditamos que a prática consciente por parte do professor de ambos os aspectos da

atividade de instruir (textual e gramatical) possa contribuir não apenas para o seu desenvolvimento linguístico-comunicativo em sala de aula, mas também para o desenvolvimento linguístico-comunicativo dos alunos.

Embora tenhamos consciência da importância dos aspectos macro (textual) e micro (gramatical) das instruções realizadas pelos professores de línguas, faremos no presente trabalho de investigação uma análise em apenas uma dimensão (textual). Observamos que as estruturas gramaticais que tornam possível a realização das funções macro das instruções podem se manifestar de várias maneiras. O estudo de Dalton-Puffer e Nikula (2006), por exemplo, sugere que essa variação possui diversos fatores influenciadores: tipo de atividade, idade do aluno, a cultura da L1, por exemplo. Sendo assim, vamos eliminar essa variável (características léxico-gramaticais) das instruções nesse primeiro momento. Porém, asseguramos que seu estudo é importante para uma mais completa configuração da tarefa de dar instrução.

Com base no que vimos até o momento na literatura sobre diretivas e instruções, podemos notar a presença de elementos característicos nas instruções que estamos identificando como sendo primários (essenciais) e secundários (não essenciais). Elemento como, por exemplo, o predicado descritivo (WELLMAN, 1961), seria considerado primário ou essencial e elementos como organização de grupos e explicitação do motivo para a realização das atividades seriam considerados secundários ou não essenciais, conferindo certa flexibilidade à estrutura da instrução.

Observamos que alguns desses elementos são naturalmente essenciais, isso é, independem da natureza das atividades de sala de aula, como, por exemplo, a indicação do predicado descritivo (WELMANN, 1961). Parece-nos que a questão se torna um pouco mais complexa quando o assunto é determinar que elementos opcionais poderiam figurar em uma instrução qualificando-a como uma tarefa de boa qualidade realizada pelo professor de L2.

Lee (2011, p.105) identifica seis elementos estruturais nas instruções oferecidas pelos professores de segunda língua, que ele chama de passos: anúnciação da atividade, procedimentos, modelação, verificação de compreensão, indicação do tempo da atividade e

sinalização do início da atividade. Na realidade, Lee (2011) encontra na prática o que os manuais para formação de professores indicam na teoria.

Por meio da frequência com que cada um desses elementos surgem nas instruções, Lee (2011) os classifica como obrigatórios ou opcionais, utilizando os seguintes critérios: obrigatório = 100%; quase obrigatório = 90-99%; semi-obrigatório = 70-89%; opcional = menos que 70%. Em comunicação pessoal, Lee (2013) informa que não há regras ou instruções claras nas pesquisas sobre gênero de quando um movimento ou passo deve ser considerado obrigatório ou opcional e que os percentuais mencionados por ele em 2011 são arbitrários. Lee (2013) informa ainda que optou em ser mais conservador quando utilizou esse percentual uma vez que tinha como participantes de pesquisa apenas quatro professores.

Em um primeiro momento acreditamos que poderíamos utilizar esses mesmos critérios para qualificar os elementos textuais das instruções encontradas em nossos dados, fazendo apenas uma pequena adaptação, eliminando as classificações quase e semiobrigatórias, uma vez que elas apenas indicam um nível de obrigatoriedade, mas não deixam de ser obrigatórias como elementos estruturadores. Dessa forma, poderíamos considerar como primários ou obrigatórios aqueles elementos estruturadores das instruções que figurassem acima de 70% (setenta por cento) em nossos dados, e de secundários (opcionais) aqueles cuja frequência fossem inferior a esse percentual. Portanto, esse critério (frequência) nos auxiliaria na resposta à nossa segunda pergunta de pesquisa. No entanto, análises preliminares de nossos dados sugerem que o critério frequência dos elementos, em si, parece não ser a opção mais ideal, ou pelo menos não deve ser o único critério, uma vez que a presença de um ou outro elemento componente da estrutura do texto instrução depende da natureza da atividade a ser realizada. Para nos auxiliar em busca de outros critérios que pudessem auxiliar na resolução dessa questão buscamos respaldo na teoria sobre gêneros, abordada na próxima subseção.

1.5.3 As instruções vistas como um gênero

Propomos olhar para as instruções oferecidas pelos professores de línguas, como direcionamentos para as atividades de linguagem realizadas em sala de aula pelos alunos, como sendo um gênero. O estabelecimento do gênero acadêmico no modo escrito é um fato amplamente observável por meio da literatura especializada e, embora estudos sobre gêneros no modo oral não tenham se desenvolvido com a mesma intensidade, nos últimos vinte e cinco anos é possível encontrar várias publicações sobre os gêneros acadêmicos orais, como, por exemplo, apresentações em seminários de pós-graduação (WEISSBERG, 1993), sessão plenária e sessão de pôster (SHALOM, 1993), estudos sobre introduções de palestras (THOMPSON, 1994), sobre defesa de teses (RECSKI, 2005), introduções de apresentações em conferências (ROWLEY-JOLIVET & CARTER THOMAS, 2005), vários artigos sobre uso de marcadores discursivos na compreensão de palestras (CHAUDRON; RICHARDS, 1986; DeCARRIGO; NATTINGER, 1988; WILLIAMS, 1992; ALLISON; TAUROZA, 1995; CRAWFORD-CAMICIOTTOLI, 2004; ESLAMI; ESLAMI-RASEKH, 2007; SCHLEEF, 2008), bem como estudos sobre definições (FLOWERDEW, 1992), digressões (STRODZ-LOPEZ, 1991) e compreensão de pontos específicos (OLSEN; HUCKIN, 1990) em palestras.

Além das publicações acima mencionadas, há livros, como o editado por John Flowerdew (1994), por exemplo, inteiramente dedicado aos mais variados aspectos sobre palestras. Apesar do crescente interesse pelo gênero acadêmico oral, parece haver uma plethora, uma concentração de esforços direcionados aos estudos sobre um único gênero (a palestra). Inferimos que isso acontece pelo fato de a palestra ainda ser o modelo de ensino mais utilizado nas universidades entre as mais diferentes áreas do conhecimento. No entanto, a experiência que temos enquanto aluno de graduação, e professor desse mesmo nível, nos revela existir uma concomitância entre as palestras e um ensino mais interativo. Esse nos parece ser o caso do campo das artes liberais nas universidades. A exemplo disso, podemos mencionar as disciplinas de línguas estrangeiras dos cursos de formação de professores de LE. Sendo assim, esse nicho (ensino interativo) também é merecedor da atenção de pesquisadores.

Praticamente todas as publicações mencionadas no parágrafo de abertura desta subseção provêm da tradição de estudos de gêneros conhecida como ESP (*English for Specific Purpose*). Autores como Swales (1990) e Bhatia (1993) são considerados como de grande importância para o desenvolvimento dessa tradição de gêneros. Também encontramos tradições de estudos de gênero sob as siglas LSF (Linguística Sistêmico Funcional), NR (Nova Retórica), e ISD (Interacionismo Sócio Discursivo). Textos como Halliday e Hasan (1989), Halliday (1994), Martin (1985) e Eggins (2004) são leituras básicas para o conhecimento e compreensão da tradição sistêmico-funcional, conhecida também como Escola de Sidney. Miller (1984) e Bazerman, com suas várias publicações, são dois dos expoentes da Escola Americana (NR). Bronckart (1999) também é leitura essencial para aqueles que pretendem trabalhar com a tradição da Suíça francófona sobre gêneros.

Não cabe aqui descrevermos em detalhes os pressupostos teóricos que cada uma dessas tradições apresenta em torno do conceito de gênero. Para isso recomendamos a leitura de Hyon (1996), Johns (2002) e Hyland (2002) aos interessados nas tradições ESP, LSF e NR. Para os interessados em estudos de gênero cujos pressupostos teóricos se baseiam no ISD recomendamos a leitura de Machado (2004). No entanto, queremos expressar nossa filiação à escola australiana (LSF) de gênero, pois acreditamos que essa tradição possa contribuir para a melhor compreensão desse aspecto de nossa investigação e, portanto, nos concentramos nessa perspectiva.

De acordo com Flowerdew (2002, p. 91),

o *ESP* e a escola australiana empregam uma abordagem linguística de estudos de gênero, aplicando teorias da gramática funcional e do discurso, concentrando-se na realização léxico-gramatical e retórica dos propósitos comunicativos representados em um gênero. [...] Uma abordagem linguística olha para o contexto situacional para interpretar as estruturas linguística e

discursiva, enquanto que a Nova Retórica deve olhar para o texto para interpretar o contexto situacional⁹¹.

Flowerdew (2002) explica que uma abordagem linguística não necessariamente desconsidera o contexto ou que nunca se utiliza de técnicas etnográficas, nem que a Nova Retórica nunca se preocupa com a realização linguística. O autor apenas destaca que os resultados das análises dos gêneros em uma abordagem linguística provavelmente terão uma característica mais léxico-gramatical e retórica e os resultados das análises na NR terão uma característica mais situacional.

Embora Halliday⁹² seja o precursor da LSF, são as publicações de Martin (1985, 1991, 1997, 1999, 2009) e os trabalhos de Hasan sobre estrutura genérica do texto (1977, 1985, 1996) que embasam nossa investigação sobre gênero. Tomamos como ponto inicial de nossa argumentação a figura quatro.

A LSF aborda a linguagem como um sistema ou um conjunto de sistemas semióticos interdependentes. A língua em si (fonologia, gramática e semântica) é considerada um sistema semiótico de ordem denotativa, ou seja, é um sistema independente. Os outros sistemas (registro, gênero e ideologia) são classificados como sistemas semióticos conotativos. Em outras palavras, são “sistemas semióticos que fazem uso de outro sistema semiótico como seu plano de expressão” (MARTIN, 1997, p. 6)⁹³.

⁹¹ ESP and the Australian school take a linguistic approach, applying theories of functional grammar and discourse and concentrating on the lexico-grammatical and rhetorical realization of the communicative purposes embodied in a genre [...] the linguistic approach looks to the situational context to interpret the linguistic and discourse structure, whereas the New Rhetoric may look to the text to interpret the situational context.

⁹² A publicação de Eggins (2004) sobre a teoria da LSF é considerada um trabalho acessível para iniciantes nessa tradição. Essa obra é recomendada em várias publicações da área.

⁹³ [...] connotative semiotics – semiotic systems that make use of another semiotic system as their expression plane...

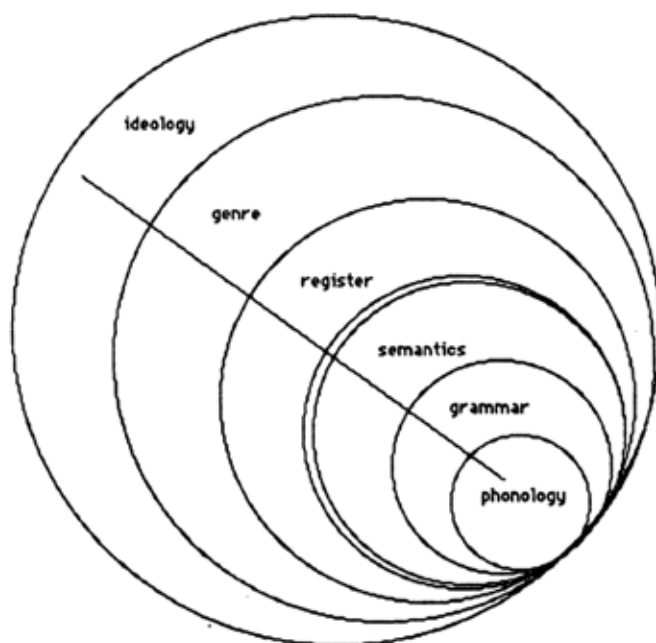


Figura 4: Estratificação entre os sistemas semióticos.

Fonte: Martin (1991, p. 145).

Mesmo incorrendo no risco de parecermos simplistas, o que nos interessa nesse momento para a investigação que estamos propondo é o estrato que representa o gênero como sistema semiótico. Pois, para Martin (1999), é esse estrato o responsável por especificar quais opções de combinação de campo, interação e modo (aspectos do registro) são regularmente utilizados nas fases dos processos sociais.

Na acepção de Martin (1985, p. 251) “Gêneros são como as coisas são feitas quando a língua é utilizada para realizá-las. [...] O termo gênero é utilizado aqui para abarcar todos os tipos de atividades realizadas linguisticamente as quais integram nossa cultura”⁹⁴. Martin complementa sua definição afirmando que “Gênero [...] representa, em um nível abstrato, as

⁹⁴ Genres are how things get done, when language is used to accomplish them. [...] The term genre is used here to embrace each of the linguistically realized activity types which comprise so much of our culture.

estratégias verbais utilizadas para se alcançar propósitos sociais de vários tipos. Essas estratégias podem ser pensadas em termos de estágios por meio dos quais alguém se move para realizar um gênero” (MARTIN, 1985, p. 251)⁹⁵.

Essa definição tem sido então ratificada reiteradas vezes nas publicações posteriores de Martin com algumas diferentes nuances, como, por exemplo, na publicação de 1997, na qual o autor argumenta o seguinte: “Gênero, por outro lado, é estabelecido acima e além das metafunções⁹⁶ (em um nível mais alto de abstração) para dar conta das relações entre os processos sociais em termos mais holísticos, com foco especial nos estágios pelos quais os textos se desdobram”⁹⁷. (MARTIN, 1997, p. 6). Na mesma publicação Martin reitera a definição de gênero asseverando o seguinte:

Na linguística educacional australiana, gêneros têm sido definidos como processos sociais em forma de estágios, orientados para um objetivo, uma definição que marca o modo no qual muitos gêneros utilizam mais do que uma fase para se desenvolverem, o senso de frustração ou incompletude que é sentido quando as fases não se desenvolvem de maneira esperada ou planejada, e o fato de que os gêneros são endereçados (i. e. formulados com leitores ou ouvintes em mente), quer os interlocutores intencionados estejam ou não presentes para responder. (MARTIN, 1997, p. 13)⁹⁸.

⁹⁵ Genre [...] represents at an abstract level the verbal strategies used to accomplish social purposes of many kinds. These strategies can be thought of in terms of stages through which one moves in order to realize a genre.

⁹⁶ Martin está se referindo às metafunções campo, interação e modo que integram o nível de registro, considerado como estando em um nível abaixo de abstração, conforme mostrado na figura 4.

⁹⁷ Genre on the other hand is set up above and beyond metafunctions (at a higher level of abstraction) to account for relations among social processes in more holistic terms, with a special focus on the stages through which most text unfold.

⁹⁸ In Australian educational linguistics, genres have been defined as staged, goal-oriented social processes, a definition which flags the way in which most genres take more than a single phase to unfold, the sense of frustration or incompleteness that is felt when phases don't unfold as expected or planned, and the fact that genres are addressed (i.e. formulated with reader and listeners in mind), whether or not the intended audience is immediately present to respond.

Outra definição muito semelhante de gênero, porém tida como de “caracterização mais acessível”, pode ser encontrada em Martin (2009, p. 13): “processos sociais em forma de estágios, orientados para um objetivo”. Embora a essência da definição permaneça na publicação de 2009, preferimos as que estão veiculadas nas publicações de 1985 e 1997. Consideramos todos os aspectos da definição de gênero de Martin como sendo importantes, porém o que mais nos atrai em sua definição é o fato de os gêneros serem desenvolvidos em estágios e é nesse aspecto que nos concentramos daqui em diante.

Martin (1985) assevera que todos os gêneros, de alguma forma, têm uma estrutura composta por começo-meio-fim e que ele denomina de estruturas esquemáticas. Segundo Martin, essa denominação se equivale às estruturas generalizadas de texto de Hasan (1977). Para Martin (1985, p. 251), “a estrutura esquemática representa a contribuição positiva que o gênero faz a um texto: uma forma de ir de A para B no modo como uma dada cultura alcança seja lá o que o gênero em questão objetiva fazer em tal cultura”⁹⁹.

Trazemos, neste ponto, um posicionamento diferente dos representantes da Escola de Sidney, mais precisamente uma argumentação feita por Bazerman (2004, p. 317) que diz o seguinte:

Então tendemos a identificar e definir gêneros por aquelas características de sinalização especial e por todas as outras características textuais que esperamos que possam surgir. Essa identificação de gêneros por meio de características é um conhecimento muito útil para interpretarmos e fazer sentido dos documentos, mas ela nos oferece uma visão incompleta e enganosa dos gêneros. [...] A identificação de gêneros apenas como um conjunto de características textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na produção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, de uso criativo das comunicações que dá conta das necessidades percebidas

⁹⁹ Schematic structure represents the positive contribution genre amakes to a text: a way of getting from A to B in the way a given culture accomplishes whatever the genre in question is functioning todo in that culture.

como novas em situações novas e ignora a mudança de compreensão de gênero através do tempo¹⁰⁰.

Obviamente concordamos com a argumentação de Bazerman, mas também estamos conscientes de que seu ponto de vista representa apenas parte da dimensão sobre os estudos de gêneros. Sabemos que um estudo mais completo e mais direcionador sobre gêneros abarca tanto aspectos de estrutura textual quanto todos os aspectos mencionados por Bazerman. O que queremos esclarecer é que fizemos um recorte de análise que, para os objetivos de nossa investigação, é o ideal e ao mesmo tempo suficiente.

Para tratar sobre a estrutura esquemática das instruções orais, presentes no domínio de uso da língua do professor de inglês na sala de aula, nos valemos do trabalho de Hasan (1977, 1989, 1996) sobre a Estrutura Genérica Potencial. De acordo com Hasan (1996, p. 53), “a estrutura genérica potencial é uma categoria abstrata, é uma descrição da variação total de estruturas textuais disponíveis sobre um gênero. Ela serve para destacar as propriedades variantes e invariantes de estruturas textuais dentro do limite de um gênero”¹⁰¹. Segundo Hasan (1996) uma Estrutura Genérica Potencial (EGP daqui em diante)¹⁰² deve especificar pelo menos três fatores sobre a estrutura de um texto:

I – Se quiser que o texto seja considerado como um exemplo completo de um dado gênero pelos membros de uma subcomunidade, ele deve especificar todos aqueles elementos de sua estrutura cuja presença seja obrigatória; II –

¹⁰⁰ So we tend to identify and define genres by those special signaling features, and then all the other textual features that we expect to follow. The identification of genres through features is very useful knowledge for us to interpret and make sense of documents, but it gives us an incomplete and misleading view of genres. [...] The definition of genres only as a set of textual features ignores the role of individuals in using and making meaning. It ignores the differences of perception and understanding, the creative use of communications to meet perceived novel needs in novel circumstances, and the changing of genre understanding over time.

¹⁰¹ The GSP is an abstract category; it is descriptive of the total range of textual structures available within a genre *G*. It is designed to highlight the variant and invariant properties of textual structures within the limit of one genre.

¹⁰² EGP é o equivalente em português para GSP (Generic Structure Potencial), ou simplesmente SP (Structure Potencial), como explicado por Hasan (1996, p. 53).

O texto deve enumerar todos aqueles elementos cuja presença é opcional e, a presença ou ausência desses elementos, mesmo afetando a estrutura específica de um texto, não afeta o status genérico do texto; III – A EGP deve também especificar a ordem obrigatória e opcional dos elementos em relação um ao outro, incluindo a possibilidade de iteração. (HASAN, 1996, p. 53)¹⁰³

Com relação ao item III da citação acima, Hasan (1977, p. 239) já afirmava que “uma fórmula estrutural não é simplesmente uma lista de elementos da estrutura; ela é uma configuração permitida de tais elementos”¹⁰⁴. Hasan continua sua argumentação asseverando que:

Embora elementos de fórmulas estruturais não precisem ser necessariamente ordenados, [...] onde a estrutura do texto é considerada, eu sugeriria que pelo menos uma ordem parcial seja obrigatória. Não parece haver gêneros quaisquer nos quais todos os elementos da formula estrutural são livres para ocorrerem em qualquer sequência em relação aos outros elementos. Por ordem parcial quero significar que o grau de mobilidade varia de pares de elementos para outros pares de elementos; um dado elemento pode ter que ocorrer em uma sequência fixa em relação a outro elemento específico, mas não em relação a algum (uns) outro(s)¹⁰⁵. (HASAN, 1977, p. 239)

¹⁰³ I – it must specify all those elements of structure whose presence is obligatory, if the text is to be regarded as a complete instance of a given genre by the members of the sub-community; II – in addition, it must enumerate all those elements whose presence is optional, so that the fact of their presence or absence, while affecting the actual structural shape of a particular text, does not affect that text’s generic status; III – the GSP must specify the obligatory and optional ordering of the elements *vis-à-vis* each other, including the possibility of iteration.

¹⁰⁴ A structural formula is not simply a list of the elements of structure; it is a permitted configuration of such elements.

¹⁰⁵ Although elements within structural formulae do not necessarily have to be ordered, [...] where text structure is concerned, I would suggest that at least a partial ordering is obligatory. There do not seem to be any genres in which all elements of the structural formula are free to occur in any sequence *vis a vis* all the others. By partial ordering I mean that the degree of mobility varies from pairs of elements to other pairs of elements; a given element may have to occur in a fixed sequence *vis a vis* another specific element but not *vis a vis* some other(s).

Hasan (1996) argumenta que além de haver diferença estrutural entre textos de gêneros distintos, há também textos pertencentes a um mesmo gênero que não são necessariamente idênticos em sua estrutura. Os dados de nossa pesquisa mostram uma alta flexibilidade da EGP das instruções orais. Hasan (1989) denomina as várias possibilidades de configuração de um texto de estrutura real/específica da EGP¹⁰⁶. Isso significa poder haver muitas estruturas reais para uma estrutura idealizada ou prototípica.

Segundo Hasan (1977, p. 240), há duas fontes que determinam o número de estruturas reais/específicas. A primeira delas tem relação com a presença de elementos cuja ordem de ocorrência não é totalmente fixa em relação a outro(s) elemento(s). Esse fenômeno é descrito por Hasan (1977) de “opcionalidade na ordenação” dos elementos. A segunda fonte que faz com que haja aumento no número de estruturas reais é a existência de elementos opcionais. Acrescentamos que uma terceira razão a influenciar no grau de variação das estruturas das instruções pode estar ligado ao fato dos textos serem produzidos no modo oral, ou seja, é uma construção textual realizada no momento da fala, não havendo possibilidade de edição como ocorre em produções no modo escrito. Isso explica o grande número de textos (instruções) reais/específicos presentes em nossos dados.

O fato de haver um alto número de elementos opcionais na estrutura textual das instruções orais causa certa indeterminação nessa estrutura. No entanto, Hasan (1977, p. 241) destaca que:

A indeterminabilidade deve ser aceita porque ela existe; ela é inerente aos dados. E porque ela existe de forma inerente, precisamos de um modelo que seja capaz de descrever essa indeterminação de forma ordenada e sistemática. Construir um modelo que distorça os fatos tentando criar limites

¹⁰⁶ Let us refer to any one actualization of GSP as ACTUAL STRUCTURE.

claros onde existem apenas margens indeterminadas não parece solucionar os problemas – pelo menos não por muito tempo¹⁰⁷.

Hasan (1996) assevera que para um texto ser percebido como completo ele deve realizar todos os elementos obrigatórios. Tais elementos (obrigatórios) são tidos como nucleares para o estabelecimento do *status* genérico do texto. Logo, quanto mais esses elementos forem realizados verbalmente, mais fácil será julgar de forma adequada o *status* genérico do texto. Em nossos dados, encontramos um único exemplo de uma instrução com a ausência do elemento obrigatório. A consequência disso é a incompletude do referido texto e a falta de compreensão de como a atividade deve ser conduzida.

Os elementos nucleares são subdivididos em cruciais e associativos. Os elementos cruciais tem que estar presentes no texto. Já os associativos não tem esse mesmo status, porém, geralmente, se fazem presentes no texto, ou seja, os elementos associativos possuem um *status* opcional. Em se tratando de elementos opcionais, Hasan (1996, p. 54) argumenta que “dois textos podem variar ou porque cada um deles está sistematicamente relacionado a uma EGP distinta, ou porque cada um deles representa um conjunto distinto de seleções permitido pela mesma EGP”¹⁰⁸.

Segundo Hasan (1977, p. 233), há duas consequências importantes na descrição dos elementos opcionais:

A inclusão de elementos opcionais na fórmula estrutural implica que haverá algumas estruturas reais no conjunto de possibilidades na qual um ou mais desses elementos não precisam aparecer. Segundo, uma vez que estruturas específicas são permitidas pela fórmula, um texto que não realiza um ou

¹⁰⁷ The indeterminacy must be accepted because it exists; it is inherent in the data. And because it exists inherently, we require a model which is capable of describing this indeterminacy in an ordered and systematic manner. To construct a model which distorts facts by attempting to create cleacut boundaries where fuzzy edges exist does not apperar tosove any problems – at least not for very long.

¹⁰⁸ Two texts may vary either because each is systematically relatable to a distinct SP, or because each represents a distinct set of selections permitted by the same SP.

mais desses elementos não será considerado nem incompleto e nem inapropriado, embora informalmente alguém possa descrever o texto como sendo tosco, direto, abrupto¹⁰⁹.

Há também outra categoria de elementos opcionais, chamados de atributos elaboradores. Os elementos dessa categoria não tem necessidade alguma de ocorrer no texto, pois sua ausência não altera o *status* genérico do texto. Soma-se a isso, o fato de que os atributos elaboradores ‘arrastam’ (HASAN, 1996) o desenvolvimento do texto. Por arrastar queremos dizer que o texto se torna mais lento e denso em sua realização, torna-se mais moroso. Confirmamos a figura cinco para um resumo da ideia sobre elementos obrigatórios e opcionais.

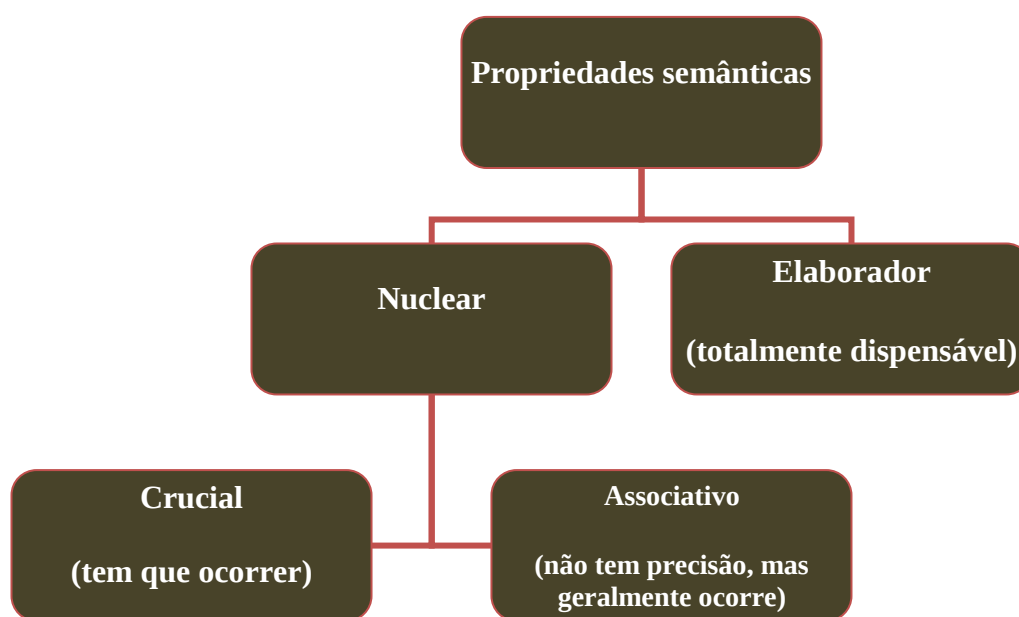


Figura 5 - Fluxograma dos elementos obrigatórios e opcionais da EGP de um gênero

Fonte: Paltridge (1994, p. 292, baseado em Hasan, 1984) (tradução nossa)

¹⁰⁹ The inclusion of optional elements in the structural formula implies that there will be some actual structures in the array in which one or more of these elements need not appear. Secondly, since such actual structures are permitted by the structural formula, a text which does not realize one or more of these elements will neither be regarded as incomplete nor inappropriate, though informally one might describe it as ‘brusque’, ‘businesslike’, ‘bald’, etc.

Até o momento temos nos referido à estrutura textual de forma genérica. Daqui em diante queremos focalizar mais especificamente na estrutura textual das instruções. Segundo Knapp e Watkins (2005, p. 153),

o gênero instrução, seja ele falado ou escrito, povoa nossa experiência de mundo. Para assar um bolo, programar um VCR, ou descobrir nosso caminho para um destino novo e desconhecido, precisamos ser competentes nesse gênero. Contudo, instruir envolve mais do que simples textos sequenciais ou procedimentais. Enquanto o propósito de instruir é dizer a alguém o que fazer e como fazer algo, isso pode ser alcançado por meio de uma gama de formas textuais¹¹⁰.

Knapp e Watkins (2005) tratam do ensino de gêneros instrucionais na escola e por essa razão falam em receitas, manuais de instruções, pumfletos. Os gêneros instrucionais, também conhecidos como comandos ou diretivas, são ainda estudados por Eggins e Martin (1997) e Iedema (1997) sob a ótica da LSF e analisam sempre a estrutura textual e as características léxico-gramaticais dos textos. No entanto, todos os autores aqui mencionados, analisam textos instrucionais escritos, quer nas escolas ou nas instituições administrativas (empresas). Até o momento temos notícia de um único trabalho realizado com instruções orais de professores utilizando a perspectiva da LSF e que, coincidentemente, é de autoria brasileira.

O registro das instruções orais de professores de LE está no trabalho de Maximina Freire (1991). No entanto, os dados apresentados à época pela autora não lhe permitiram categorizar as instruções como sendo um gênero. Freire (1991, p. 37) observa o seguinte: “o produto de tal interação não mostrou nenhum aspecto prototípico ou estrutura recorrente obrigatória e/ou elementos complementares. Pensando dessa forma, não pudemos encontrar

¹¹⁰ The genre of instructing, whether spoken or written, pervades our experience of the world. To bake a cake, program a VCR, or find our way to a new and unfamiliar destination, we need to be competent in this genre. However, instructing involves much more than simple, sequential or procedural texts. While the purpose of the instructing is to tell someone what to do and how to do it, this can be achieved through a range of textual forms.

suporte para sua categorização como um gênero”¹¹¹. Freire (1991) utilizou-se do mesmo arcabouço teórico (LSF) que estamos adotando para o nosso trabalho. No entanto, a autora filmou apenas duas aulas, sendo uma aula do grupo básico e outra do grupo de controle, cada um com seis alunos. Pressupomos que o fato de ela não ter encontrado uma estrutura recorrente nas instruções pode ser resultado de uma pequena quantidade de dados coletados.

Mesmo não encontrando uma estrutura recorrente obrigatória em seus dados, Freire (1991) intuiu que a interação oral como meio único de fornecer a informação necessária para se alcançar os propósitos entre os participantes pode veicular o significado de maneira mais formal do que a simples conversação, especificando a utilização de alguns elementos obrigatórios e complementares, ou seja, embora os dados de Freire (1991), à época, mostrassem o contrário, a autora acredita na possibilidade de que as instruções orais possam se configurar em um gênero.

Mais recentemente, Consolo e Andreino (no prelo) também aventam a possibilidade de tratar as instruções orais dos professores de LE como um subgênero da aula:

[...] estamos deixando em aberto um outro ponto para reflexão, que poderá ou não se manifestar plausível em discussões posteriores: a possibilidade de tratarmos as instruções oferecidas pelos professores de línguas como uma manifestação do gênero aula, ou seja, a possibilidade de passarmos a ver o que Sinclair e Coulthard (1975) denominaram de *directing transaction* como sendo um subgênero da aula. (CONSOLO; ANDREINO, no prelo)

Os resultados de uma análise prévia dos dados do presente trabalho tendem a mostrar que, tanto a intuição de Freire (1991) quanto as reflexões de Consolo e Andreino (no prelo), a respeito das instruções orais dos professores de LE poderem ser vistas como um gênero, pode se tornar algo concreto.

¹¹¹ [...] the product of such an interaction did not display any prototypical aspects or recurring structural obligatory and/or complementary elements. Thinking this way, we would not find support for its categorization as a *genre*.

A diferença entre esses autores é que a primeira utiliza a palavra gênero e os últimos usam a palavra subgênero. O uso do termo subgênero tenta, simplesmente, localizar as instruções de forma mais criteriosa dentre as atividades do professor de LE, pois não estamos falando de qualquer instrução que possa advir desse profissional no contexto de ensino, mas estamos tratando de instruções orais presentes em suas falas com o intuito de direcionar, especificamente, as atividades de linguagem realizadas pelos alunos como parte de uma aula.

Consolo e Andrelino (no prelo) utilizam o termo subgênero por influência do trabalho de Swales e Lindemann (2001) que argumentam que a revisão de literatura nos artigos científicos pode ser considerada um *part-genre* do gênero maior artigo de pesquisa. Embora possa haver sentido em se escrever um texto utilizando-se apenas de revisão bibliográfica, duvidamos que ele seria publicado a não ser que fosse uma encomendação específica de um editor para um número especial de um periódico. Da mesma forma, o subgênero instrução oral do professor de LE só faz sentido quando inserido no contexto da aula de LE.

No entanto, em contato com o trabalho de Bonini (2011), gostaríamos de rever nossa posição em relação ao que Consolo e Andrelino (no prelo) denominam de subgênero. Bonini (2011, p. 681) assevera que “um gênero não existe no vácuo, mas na relação com outros gêneros”. Inspirado no trabalho de Bazerman (1994) sobre ‘sistema de gêneros’, Bonini (2011) propõe o conceito de relação genérica, que consiste em quatro componentes de naturezas diferentes: hipergenérica, midiática, sistêmica e comunitária. Nosso interesse neste momento está focalizado na relação hipergenérica.

Bonini (2011, p. 691) afirma que “os gêneros, por vezes, são produzidos em agrupamento, compondo uma unidade de interação maior (um grande enunciado) que estou chamando de hipergênero”. O autor argumenta que:

Um telejornal, por exemplo o Jornal Nacional, é formado por vinhetas de abertura e de encerramento e por gêneros como a notícia, a reportagem, a entrevista, etc. Um programa de entrevistas, como o Programa do Jô, apresenta também vinhetas de abertura e encerramento, além da entrevista,

de filmes curtos, competições, números musicais, etc. Um gênero produzido no interior desses hipergêneros ajuda a realizar a prática social para a qual o programa foi supostamente idealizado: relatar eventos sociais, no caso do Jornal Nacional, ou expor as opiniões de convidados, no caso do Programa do Jô. (BONINI, 2011, p. 697)

Abstramos o que Bonini (2011) assevera sobre o Jornal Nacional e sobre o Programa do Jô para o contexto de ensino e aprendizagem de LE. Podemos considerar a aula de LE como um hipergênero composto por uma abertura que pode ser realizada por um cumprimento entre professor e alunos, acrescido de uma conversa informal (*small talk*) sobre os fatos ocorridos entre o tempo da aula anterior e o da aula atual. Em seguida pode-se passar às correções ou recolhimento de atividades solicitadas pelo professor na aula anterior ou pode-se anunciar os conteúdos que serão parte da aula a ser ministrada imediatamente.

Decorrido o período de abertura, é possível passar à apresentação de novos conteúdos de naturezas diversas. Supomos que a intenção do professor seja iniciar a apresentação de novos tempos verbais por meio da descrição e explicação de formas e usos desses tempos verbais. Descrição e explicação, por exemplo, são considerados por Knapp e Watkins (2005) como gêneros.

Após a apresentação do novo conteúdo pode-se passar à fase do ciclo de atividades, oportunidade em que os alunos terão para praticar o que lhes foi transmitido. É necessário antes que se organize essas atividades por meio de instruções que direcionem como elas devem ser realizadas. Tais instruções (gêneros) são, na verdade, consequência da ação anterior do professor sobre a apresentação do conteúdo. Logo, o gênero instrução está relacionado ao gênero descrição/explicação.

Decorrido o ciclo de prática é momento de verificar a assimilação do conteúdo por parte dos alunos por meio da produção livre. Novas instruções e novos gêneros poderão surgir na mesma unidade de aula. Por fim, tem-se o encerramento com a recapitulação e resumo do que foi realizado na aula, podendo-se encerrar a aula com novas instruções para atividades extra-classe e o texto de despedida.

Naturalmente, essa é uma primeira tentativa nossa de transposição de contextos de produção de gêneros (jornal televisivo e programa de entrevista, por exemplo) para o contexto de sala de aula de LE. Obviamente, isso deve ser revisto e amadurecido e desenvolvido para que possamos continuar argumentando em favor da aula de LE enquanto um hipergênero capaz de compreender gêneros como as instruções, por exemplo.

Visto dessa forma, passamos a olhar para a aula como sendo um hipergênero e para as instruções que organizam as atividades de prática de linguagem não mais como um subgênero, como havíamos descrito em Consolo e Andreilino (no prelo), mas como um gênero que faz parte de um ‘sistema’ de atividades do professor de LE.

Para formular a EGP do texto instrução oral, abstraímos do trabalho de Hasan (1989, 1996) a argumentação sobre a presença obrigatória e opcional dos elementos da EGP do gênero conto infantil (*nursery tale*) e do gênero transação comercial (*service encounter*), respectivamente, adaptando a estrutura da EGP desses gêneros para o texto instrução oral do professor de LE. O modo de realização dos elementos nos dois gêneros (conto infantil e transação comercial) é diferente, mas a teoria utilizada pela autora é a mesma para ambos. Iniciemos pelo conto infantil. Hasan (1996, p. 52-53) argumenta o seguinte:

Devo tomar como meu ponto de partida a asserção anterior de que a estrutura do conto infantil assemelha-se em grande parte a uma convenção preexistente. Sendo assim, para se construir um conceito das propriedades padrões do conto, alguém deve ser exposto a dados compostos por contos infantis. [...] todas as descrições atuais da estrutura do conto infantil, inclusive a minha, são claramente atribuídas ao corpus linguístico do gênero [...] ¹¹².

¹¹² I shall take as my starting-point the earlier assertion that the structure of the nursery tale conforms largely to a pre-existing convention. This would imply that, to construct a concept of the criteria properties of the tale one must be exposed to the data which consists of nursery tales.[...] all current accounts of the structure of the nursery tale - mine included – are very much more clearly beholden to the linguistic corpus of the genre [...].

Hasan (1996) consegue desenvolver uma argumentação em favor de uma EGP do conto infantil baseando-se em uma convenção preexistente presente nas obras de Awdry, Gibb, Jacobs, entre outros, citados nas referências de seu texto. Obviamente essa convenção ficou registrada no modo escrito da língua através da literatura infantil e pode ser resgatada pela autora.

Na análise sobre o conto infantil (*nursery tale*), Hasan (1996) identifica um elemento crucial e dois associativos na caracterização do movimento ‘localizador’ (*placement*) do gênero. São eles: particularização da personagem (crucial), distância temporal e impessoalização (associativos)¹¹³. No entanto, essa identificação só lhe é possível por conta da tradição, ou seja, por meio do uso que os autores de contos infantis fazem desses elementos em seus textos.

No caso do gênero transação comercial (*service encounter*), analisado por Hasan (1989, p. 60), o texto pode iniciar pela solicitação do produto/artigo: “*can I have ten oranges and a kilo of bananas please*”. Segundo Hasan, esse é o primeiro elemento obrigatório, referido como pedido de venda (*sale request*) e sua ocorrência é prevista, sobretudo, por causa da natureza da atividade social compra e venda.

Hasan (1989) argumenta que a compra de produtos pressupõe seleção prévia e que essa seleção deve ser indicada ao vendedor e é isso que faz do elemento pedido de venda um elemento obrigatório. O padrão normal que se segue ao pedido de venda é o seu acatamento ou rejeição. O nome dado ao elemento seguinte ao pedido de venda é cumprimento da venda, independentemente da resposta a esse cumprimento ser positiva ou negativa. O fato de ser questionado demanda uma resposta e, desse modo, o primeiro elemento obrigatório leva ao segundo elemento, também obrigatório. Portanto, parece que a obrigatoriedade ou não dos

¹¹³ Exemplo de um movimento localizador (*placement*) com particularização da personagem, distância temporal e impessoalização: There was once upon a time a good man who had two children: a girl by a first wife, and a boy by the second. The girl was as white as milk, and her lips were like cherries. Her hair was like golden silk, and it hung to the ground. Her brother loved her dearly, but her wicked stepmother hated her. (*Jacobs: The Rose Tree*)

elementos de um texto pode ser definida, a princípio, de dois modos: pela tradição de uso (o caso dos contos infantis) e pelo contexto em si (o caso da transação comercial).

No Brasil, um trabalho semelhante ao de Hasan (1989, 1996) foi realizado por Vian Jr. (1993) na preparação de um curso de inglês instrumental, na modalidade oral, para funcionários representantes da área internacional de um importante banco na cidade de São Paulo. Os funcionários tinham a necessidade de participar de reuniões de negócios para obtenção de linhas de crédito de bancos estrangeiros para o Brasil e a língua das reuniões era o inglês.

Foram observadas algumas reuniões antes da elaboração do curso e dessas reuniões foi possível estabelecer uma EGP para o evento comunicativo reunião de negócios, a saber:

Apresentações > Bate-papo inicial > Troca de cartões > Itens de pauta > Início da discussão > Discussão > Decisões > Conclusão > Bate-papo final > Troca de presentes > Despedida. Cada um dos estágios apresenta características específicas: a conversa leve inicial, por exemplo, aborda obrigatoriamente três tópicos: esporte, tempo (no Brasil e no país de origem do visitante) e a viagem (como foi, quanto tempo levou, etc.) [...]. (VIAN JR., 2003, p. 9)

No entanto, no caso do contexto de nossa pesquisa, que se propõe a trabalhar com instruções orais provenientes da sala de aula de LE, não temos conhecimento de que haja uma cultura ou um registro bem definidos nos moldes como argumenta Hasan (1977, 1989, 1996). O que temos é, de um lado, alguns textos acadêmicos que se preocupam com as características formais das diretivas (HOLMES, 1983; TAPPER, 1994; IEDEMA, 1996; HE, 2000; DALTON-PUFFER; NIKULA, 2006; REINHARDT, 2010) e outros que tratam de alguns aspectos funcionais das instruções quer em contextos de laboratório (TAPPER, 1994) quer em contextos de ensino de inglês para fins acadêmicos na graduação (WATSON TODD, CHAIYASUK, TANTISAWETRAT, 2007). Por outro lado, temos os manuais para formação de professores de LE que indicam, por meio de listas, os possíveis aspectos das instruções, mas que em nenhum momento indicam uma obrigatoriedade, ou ordem estrita, ou a correlação entre esses elementos.

Em resumo, não temos o registro de uma convenção preexistente, pelo menos não de forma explícita, das instruções orais dos professores de LE que embase a elaboração de uma EGP para esse mesmo texto, cabendo a nós o estabelecimento desse registro. A elaboração da EGP para as instruções orais é parte do capítulo sobre a análise dos dados.

Neste capítulo tratamos de vários conceitos considerados por nós como estando diretamente relacionados ao nosso tema de pesquisa. Entre os tópicos abordados estão o conceito de competência comunicativa, com destaque para os trabalhos seminais de Dell Hymes (1967, 1972), de Canale e Swain (1980) e Canale (1983). Também queremos destacar as contribuições oferecidas por Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996) para o desenvolvimento do conceito em questão na área de avaliação e as contribuições de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995), no desenvolvimento do conceito com aplicações pedagógicas.

Abordamos ainda o conceito sobre avaliação baseada em desempenho e, nesse aspecto, queremos focalizar o trabalho de Slater (1980) sobre a tipologia de testes de desempenho, destacando a técnica da simulação como sendo a mais propícia para o objetivo de nossa investigação.

Em relação aos TeLPEs, focalizamos a questão da autenticidade dos testes versus autenticidade do uso da língua no contexto de testagem, observando a incongruência de um comportamento de língua autêntico em situação de testes, asseverando haver a possibilidade de testes autênticos, mas não comportamentos de língua autênticos.

Outra questão importante à qual procuramos oferecer uma definição explícita está relacionada à distinção entre os conceitos diretiva e instrução, utilizando os trabalhos de Mulholland (1994) e Watson Todd (1997) como base para nossa distinção.

Por fim, gostaríamos de destacar a abordagem das instruções enquanto gênero e a utilização da LSF enquanto teoria que fundamenta nossa argumentação em favor de uma EGP para o texto instrução, tendo como aporte teórico mais pontual os trabalhos de Hasan (1977, 1989, 1996) e de Martin (1985, 1991, 1997, 1999 e 2009). Acreditamos que todos os conceitos

aqui abordados convergem para a formação de um embasamento teórico sólido capaz de sustentar nossos comentários e argumentos quando da análise dos nossos dados. O próximo capítulo de nosso trabalho versa a respeito da metodologia de investigação.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

“Quem não sabe o que procura, quando
encontra não percebe.” (dito popular)

Neste capítulo nos ocupamos de questões relacionadas à metodologia adotada para esta investigação. Primeiramente tecemos alguns comentários sobre a natureza da pesquisa. Em segundo lugar, trazemos informações sobre a coleta dos dados. Em terceiro lugar, informamos sobre os participantes da pesquisa. Em quarto, tratamos da organização dos dados, que inclui a numeração das falas dos turnos dos participantes. Em seguida, abordamos questões sobre os procedimentos para a análise; tratamos da codificação dos dados, incluindo explicações e exemplificações sobre essa codificação. Por último, detalhamos o método para a análise dos dados.

2.1 A natureza da pesquisa

O tema que nos propomos analisar faz parte da área humana do conhecimento, estando inserido no campo social, o que nos permite adotar um método cujo delineamento seja de natureza interpretativista ou qualitativa. De acordo com Davis (1995, p. 432):

A pesquisa qualitativa, de interesse corrente para os pesquisadores da área de aquisição de segunda língua, tem suas origens na filosofia, na teoria e nos métodos da antropologia e foi na sequência adotada por educadores na exploração de questões associadas à aprendizagem¹¹⁴.

¹¹⁴ qualitative research [...] that is of current interest to researchers in the SLA field has its origins in the philosophy, theory, and methods of anthropology and subsequently has been adopted by educators in exploring issues associated with learning

Essa abordagem ainda é, nos dias de hoje, de interesse corrente daqueles que se preocupam com a área de aquisição de segunda língua, estando presente em trabalhos de pesquisadores brasileiros que se preocupam com o aspecto da oralidade em língua estrangeira, como, por exemplo, Borges-Almeida (2009), Ducatti (2010) e Fernandes (2011).

Lazaranton (1995, p. 459) pondera que não há uma única abordagem qualitativa, mas uma ‘variedade de abordagens alternativas’. A autora destaca o seguinte:

A literatura em Linguística Aplicada tende a ocultar essas abordagens qualitativas em uma tentativa de fazer uma distinção entre tradições de pesquisa qualitativa e quantitativa, discutindo suas atribuições (ou temas) [...] Infelizmente, o fato de as fontes da Linguística Aplicada não definirem e nem delinearem os tipos de pesquisa qualitativa causa uma certa ambiguidade e confusão em termos de compreensão sobre o que conta ou não como pesquisa qualitativa. (LAZARANTON, 1995, p. 460)¹¹⁵

Para esta investigação preferimos adotar o termo pesquisa interpretativista. Esse é o mesmo termo utilizado por Erickson (1986). Embora considerada como sendo um dos vários sinônimos de pesquisa de abordagem qualitativa, o argumento de Erickson ao adotar essa terminologia nos parece bem convincente. As razões que o levaram a essa escolha são as seguintes:

(a) É mais inclusivo do que muita das outras (e.g.; etnografia, estudo de caso); (b) evita a conotação de definir essas abordagens como essencialmente não quantitativas (uma conotação carregada pelo termo qualitativa), uma vez que alguns tipos específicos de quantificações podem em geral ser empregados nos trabalhos; e (c) possui uma característica chave comum a várias outras abordagens – seu interesse central de pesquisa é o

¹¹⁵ The applied linguistics literature, however, tends to blur these qualitative approaches and attempts instead first to distinguish between qualitative and quantitative research traditions themselves and then to discuss their attributes (or themes) [...] Unfortunately, because these applied linguistics sources do not all define and delineate types of qualitative research, some ambiguity and confusion remains in terms of understanding what counts as qualitative research and what does not.

significado humano da vida social e sua elucidação e exposição pelo pesquisador. (ERICKSON, 1986, p. 119) ¹¹⁶

Pesquisas interpretativas têm sido utilizadas pelas ciências sociais há praticamente um século. Também denominada de pesquisa de campo, essa abordagem envolve participação de longo prazo no cenário de pesquisa, registro cuidadoso dos acontecimentos através de documentação variada e subsequente análise dessa documentação. Por fim, escrevem-se relatórios com descrições detalhadas, utilizando-se vinhetas narrativas e citações retiradas de entrevistas gravadas e/ou transcrições de áudio e vídeo. As descrições de natureza mais geral também complementam esses relatos. Tais descrições têm como suporte quadros analíticos, tabelas de resumo e estatísticas descritivas.

Outra questão que merece ser abordada é o fato de que os métodos interpretativos são vistos, às vezes, como sendo radicalmente indutivos. A esse respeito Erickson (1986, p. 121) pondera o seguinte:

É verdade que categorias específicas de observação não são determinadas de forma prévia ao cenário de pesquisa pelo observador participante. Também é verdade que o pesquisador sempre identifica questões conceituais antes de entrar no cenário de pesquisa. No campo de pesquisa, indução e dedução estão em diálogo constante. Como resultado, o pesquisador persegue linhas intencionais de questionamento enquanto está em campo, mesmo que os termos específicos de questionamento, em resposta ao caráter distintivo dos eventos ocorridos no campo de pesquisa, possam mudar. Os termos específicos de questionamento também podem ser reformulados em resposta

¹¹⁶ (a) It is more inclusive than many of the others (e.g.; ethnography, case study); (b) it avoids the connotation of defining these approaches as essentially non quantitative (a connotation that is carried by the term *qualitative*), since quantification of particular sorts can often be employed in the work; and (c) it points to the key feature of family resemblance among the various approaches – central research interest in human meaning in social life and in its elucidation and exposition by the researcher.

às mudanças de percepção e compreensão, por parte do pesquisador, dos eventos e sua organização durante o tempo gasto no campo de pesquisa.¹¹⁷

Essa citação de Erickson descreve não apenas o que ocorreu principalmente no início da nossa pesquisa, como também parece revelar a essência da natureza de pesquisas de abordagem qualitativa em geral. É aqui que o mote presente na abertura deste capítulo parece fazer sentido. Deslocar-se para um campo de pesquisa como uma folha em branco à espera de que ela seja preenchida essencialmente pelo conteúdo encontrado em campo pode resultar exatamente no que diz o mote: podemos estar olhando para as informações e ao mesmo tempo não enxergá-las, por simplesmente não saber o quê estamos buscando.

Em pesquisas de natureza interpretativa, alguns questionamentos ajudam-nos a compreender melhor o objeto de pesquisa. A título de ilustração, apresentamos um questionamento que revela a ‘invisibilidade da vida diária’: o que está acontecendo aqui? À primeira vista tal pergunta parece trivial. Porém, ela não o é, pois a vida diária se apresenta a nós de forma altamente invisível (provavelmente por causa de sua familiaridade e suas contradições que as pessoas não querem ver). Não necessariamente conseguimos observar a padronização de nossas ações enquanto as estamos realizando. Por isso a pesquisa de campo auxilia tanto os pesquisadores quanto os professores a tornar o ‘familiar em estranho’ e dessa feita, interessante novamente.

O que almejamos com a presente pesquisa é exatamente ter consciência do que estamos procurando, tornando o ‘familiar em estranho’, o inconsciente em consciente, e assim podermos caminhar com maior sustentação em direção a uma formação profissional mais consistente do professor de línguas.

¹¹⁷ It is true that specific categories for observation are not determined in advance of entering the field setting as a participant observer. It is also true that the researcher always identifies conceptual issues of research interest before entering the field setting. In fieldwork, induction and deduction are in constant dialogue. As a result, the researcher pursues deliberate lines of inquiry while in the field, even though the specific terms of inquiry may change in response to the distinctive character of events in the field setting. The specific terms of inquiry may also be reconstructed in response to changes in the fieldworker’s perceptions and understandings of events in their organization during the time spent in the field.

Embora nas metodologias de pesquisa de base interpretativa o que prevalece são as análises qualitativas, não podemos deixar de lançar mão de aspectos quantitativos, pois eles nos auxiliam na interpretação dos dados em geral. Allwright e Bailey (1991), por exemplo, advogam em favor de uma metodologia híbrida:

[...] vemos muito valor em investigações que combinam elementos objetivos e subjetivos, quantificando somente aquilo que pode ser utilmente quantificado e utilizando procedimentos de coleta e análise de dados onde esses são propícios. (ALLRIGHT; BAILEY, 1991, p. 67)¹¹⁸

Esse hibridismo vem sendo comumente utilizado por pesquisadores brasileiros que abordam, embora de outra perspectiva, o mesmo tema retratado em nosso trabalho. Veja-se, por exemplo, os trabalhos de Borges de Almeida (2009), Ducatti (2010) e Fernandes (2011). O argumento utilizado por Allright e Bailey (1991) e mais a reiteração do uso desse hibridismo em pesquisas recentes, e que abordam o mesmo tópico aqui presente, respaldam a utilização de aspectos quantitativos em nosso trabalho.

2.2 A coleta de dados

Uma característica comum em abordagens de pesquisa interpretativa é a de que os dados são provenientes de várias fontes. Apresentaremos a seguir algumas das fontes de coleta de dados utilizadas para a presente pesquisa.

¹¹⁸ We see most value in investigations that combine objective and subjective elements, that quantify only what can be usefully quantified, and that utilize qualitative data collection and analysis procedures wherever they are appropriate.

2.2.1 Documentação audiovisual

Uma fonte considerada primordial para nossa proposta é a que advém de gravações em áudio e vídeo realizadas em salas de aula de ensino de língua inglesa. Foram filmados e transcritos um total de 22 encontros, sendo 21 deles equivalentes a 100 minutos cada, ou duas horas-aula, e o último encontro teve duração média de 60 minutos, apenas o tempo necessário para a conclusão da apresentação de um grupo de alunos e os comentários e finalização do programa de aula pela professora. Os números que seguem são decorrentes de um corpus com uma média de quarenta e três horas-aula. Foram encontradas 103 ocorrências de instruções orais, sendo 82 realizadas pelos professores formadores e 21 realizadas pelos alunos-professores.

Neste ponto explicamos que para o propósito da presente pesquisa analisamos apenas as instruções dos professores-formadores e alunos-professores que são direcionadas, especificamente, para a realização de atividades de prática de linguagem em sala de aula e as instruções oferecidas para as realizações de tarefas de casa. As instruções para tarefas de casa são realizadas, geralmente, ao final das aulas e esse tipo de instrução não surge em todas as aulas. No entanto, há casos em que as instruções para tarefa também surgem no início da aula (ciclo de abertura) e até mesmo no meio a aula (ciclo de atividades).

Há ainda diretivas de outra natureza, comandos emitidos pelos participantes de pesquisa como, por exemplo, abrir e fechar livros, prestar atenção na aula, fazer silêncio, entre outros, que não se configuram exatamente em uma instrução, no sentido definido em nosso trabalho e por essa razão não estão sendo analisadas.

A autoria das instruções dos professores-formadores são identificadas por siglas. As siglas P-U1 significam: P = professor; U1= universidade um, ou a universidade onde foi coletada a primeira parte dos dados. As siglas E-U1 representam: E = estagiária, U1= universidade um. No segundo dia de filmagem uma estagiária, como parte do seu estágio obrigatório, substituiu a professora titular da turma do primeiro ano. Como a estagiária não se opôs à filmagem da aula, resolvemos incluí-la nos dados, de modo a não quebrar a sequência

de informações das aulas. Há um total de onze encontros registrados (vinte e duas horas-aula) na universidade um, contando com a aula (duas horas-aula) conduzida pela estagiária, sendo cinco delas com uma turma de primeiro ano e seis encontros com uma turma de segundo ano do curso de formação inicial (Letras). A aula da estagiária foi realizada com a turma de primeiro ano, no dia 6.10.2011.

As siglas P1-U2 representam: P1 = professor um e U2 = universidade dois. Quando chegamos na universidade dois para a coleta dos dados, já havia uma agenda programada por P1-U2 para que os alunos-professores fizessem apresentações orais. Dessa forma, conseguimos registrar apenas uma aula da professora formadora, sendo o restante dos encontros liderados pelos alunos-professores. As siglas AP (3)-U2 e AP (5)-U2 significam: AP = aluno-professor; o número nos parênteses representa a quantidade de APs e U-2 representa universidade dois. Dessa forma, as aulas do dia quatro, oito, onze e dezoito de novembro de dois mil e onze foram lideradas pelos alunos-professores, sendo que três alunos-professores lideraram as aulas no dia quatro e mais três no dia oito. E nos dias onze e dezoito se apresentaram mais cinco alunos-professores por encontro. A participação da professora formadora nesse período restringiu-se a liderar o *feedback* geral dado ao desempenho das apresentações dos alunos-professores.

As siglas P2-U2 representam: P2 = professor dois e U2 = universidade dois. Nos dias vinte e um e vinte e três de novembro de dois mil e onze é possível observar as siglas: P2-U2 + AP(8) (10), respectivamente. Isso significa que a professora liderou parte das aulas e passou a palavra aos alunos-professores para que fizessem suas apresentações. Nos dia vinte e um de novembro, além da professora, mais oito alunos se apresentaram em equipes e no dia vinte e três, dez alunos. No último dia de coleta de dados apenas uma equipe de três alunos-professores liderou a aula como finalização da programação realizada pela professora. Terminou nessa data a carga-horária mínima obrigatória do programa de aula do ano letivo de 2011 na universidade dois.

As instruções observadas em nossos dados ocorreram na fase de abertura, na fase de ciclo de atividades e também na fase de encerramento. Por esse motivo, decidimos por analisar não apenas um segmento da aula, onde possivelmente poderíamos encontrar as

instruções para a realização das atividades (ciclo de atividades, por exemplo), mas toda a extensão das aulas. As divisões fase de abertura, fase de ciclo de atividades e fase de encerramento são um empréstimo que fazemos de Lee (2011). Essa é uma forma de se olhar para a estruturação das aulas. Com relação a essa questão, Richards e Lockhart (1996) observam que:

Aulas são eventos os quais são relativamente fáceis de reconhecer. Eles são localizados em cenários específicos (e.g., escola ou sala de aula), normalmente envolvem dois tipos de participantes (o professor e os alunos), normalmente consistem de tipos de atividades reconhecíveis (e.g., o professor lecionando na frente da sala, fazendo perguntas e esperando por respostas). [...] Assim como outros eventos de fala, as aulas possuem estrutura reconhecida. Elas iniciam de um modo específico, procedem por meio de uma série de atividades de ensino e aprendizagem, e são concluídas¹¹⁹.

Segundo Lee (2011), a fase de abertura das aulas nos dados levantados por ele contemplam vários movimentos e passos. Entre os movimentos estão o início da aula, o aquecimento da aula e o estabelecimento de agenda. Dentro da subfase aquecimento da aula encontramos o passo estruturação/organização que tem como uma de suas funções tratar de questões como coleta e retorno de tarefas de casa ou exames.

As instruções encontradas em nossos dados e classificadas como parte dessa fase são, na verdade, derivadas da correção (*feedback*) pelo professor-formador de atividades realizadas em casa pelos alunos-professores. Várias dessas ocorrências são reiterações de instruções oferecidas previamente (na aula anterior) ou a simples leitura em voz alta de instruções escritas no material didático trabalhado fora da sala de aula pelos alunos. Esse tipo de

¹¹⁹ Lessons are events which are fairly easy to recognize. They take place in a particular setting (e.g., a school or classroom), they normally involve two kinds of participants (the teacher and students), and they normally consist of recognizable kinds of activities (e.g.; the teacher lecturing at the front of the class, the teacher posing questions and calling on students to answer them). [...] Like other speech events, however, lessons have recognizable structure. They begin in a particular way, they proceed through a series of teaching and learning activities, and they reach a conclusion.

instrução não está sendo analisado em nosso trabalho, pois incorreríamos no risco de contabilizar a mesma instrução duas vezes, causando um “inchamento” dos dados.

As ocorrências encontradas na fase de ciclo de atividades compreendem o foco principal do nosso trabalho. Nessa fase encontram-se os movimentos de estruturação, de contextualização e de revisão das atividades. O movimento de estruturação da atividade compreende os seguintes passos: anúncio, descrição e procedimentos, modelação, verificação de compreensão, indicação do tempo de realização da atividade e iniciação da atividade. Cada um desses passos possui uma função específica. O que Lee (2011) denomina de estruturação da atividade é na verdade uma descrição pormenorizada da estrutura das instruções orais.

Finalmente, a fase de encerramento compreende os movimentos de estruturação de atividades para casa, encerramento e despedida. Dentro do movimento estruturação de atividades para casa temos os passos anúncio, descrição de procedimentos, modelação, verificação de compreensão. Esses passos são uma retomada parcial do movimento estruturação de atividades que ocorre na fase de ciclo de atividades.

2.2.2 Documentação impressa

Além do registro audiovisual das aulas, nossa coleta de dados consta também de documentos impressos tais como os programas das disciplinas e os materiais didáticos utilizados em sala de aula, tanto pelos professores-formadores quanto pelos alunos-professores. A análise do material impresso é importante porque ela fornece pistas para podermos compreender melhor os acontecimentos no campo de pesquisa. As ementas presentes nos programas dos cursos nos fornecem pistas do porquê, por exemplo, a professora-formadora da U1 se concentra nos aspectos léxico-gramaticais da língua, enquanto que os professores-formadores da U2 focam no desenvolvimento do aspecto oral do aluno-professor.

Materiais didáticos tais com cópias de página de livros de gramática, materiais retirados de sites de ensino de inglês, materiais preparados pelos professores-formadores e alunos-professores tais como *handouts* e distribuídos em sala, sons e vídeos retirados da web ou organizados em CDs ou *flasdrives*, e o esboço de um plano de aula, também nos auxiliam na reconstrução da memória das aulas gravadas e servem para que compreendamos melhor as falas construídas sobre esses materiais.

A documentação impressa nos auxiliou na construção da taxonomia sobre os tipos de instruções, conforme veremos no capítulo sobre a análise e discussão dos dados. Essa documentação, muitas vezes, também nos auxiliou na recuperação de informações, às vezes inaudíveis, advindas das gravações em áudio e vídeo. Salientamos que nem sempre foi possível conseguir todos os materiais utilizados em todas as aulas, pois muitas vezes dispúnhamos do engajamento dos participantes de pesquisa e em nem todos os momentos encontramos todas as pessoas com a mesma disposição de participação. No entanto, boa parte da documentação impressa obtida consta dos anexos de nosso trabalho e certamente contribuirão para uma melhor compreensão dos argumentos presentes em nossa pesquisa.

2.3 Os participantes

Os participantes de pesquisa são professores-formadores e alunos-professores envolvidos com o ensino e aprendizagem de língua inglesa em cursos de Letras, habilitação português/inglês e habilitação única (inglês), oferecidas por duas instituições de ensino superior (IES) do estado do Paraná. Em uma das instituições (universidade um - U1) o curso tem quatro anos de duração e em outra (universidade dois - U2) o curso dura cinco anos. Do curso de quatro anos foi escolhido um professor e dois grupos de alunos, sendo um grupo do primeiro ano e outro do segundo ano do curso de Letras. Ambos com aulas no período vespertino. Da segunda instituição foram selecionados dois professores com um grupo cada, com alunos pertencentes ao segundo e ao terceiro ano, respectivamente. O grupo do segundo

ano tem aulas no período noturno (habilitação dupla) e o do terceiro ano tem aulas no período matutino (habilitação única).

Os critérios para a escolha do nível superior, em especial os cursos de Letras, foram motivados pela nossa pressuposição de que esse contexto pode oferecer material linguístico a ser analisado pertinente aos objetivos da presente pesquisa. Primeiro, nós teríamos como informantes os formadores de professores, os quais, teoricamente, devem possuir nível de proficiência linguística condizente com sua posição profissional, servindo de modelo para o aprendizado de língua não apenas para os futuros professores, mas também servindo de modelo para a construção de tarefas orais para o teste oral do EPPL. Segundo, do ponto de vista pedagógico, os formadores de professores desempenham tarefas e produzem funções orais específicas em sala de aula, com características retóricas e linguísticas próprias, relacionadas à profissão de professor, e que são consideradas centrais para a elaboração das especificações de tarefas para um teste oral da natureza do EPPL.

Embora os alunos-professores não sejam, oficialmente, profissionais do ensino de LE, eles estão se preparando para isso. Quando alunos fazem suas apresentações orais como parte de sua avaliação ou mesmo como prática de linguagem oral, eles ocupam o papel de professor na sala de aula e, portanto, suas apresentações complementam nossos dados. Não estamos considerando, para a análise de suas atuações, variáveis como proficiência linguística ou experiência profissional, embora esses fatores possam fornecer indícios para questões futuras de pesquisa.

A escolha dos contextos de pesquisa e dos participantes aqui apresentados foi uma questão de oportunidade, ou melhor, de acessibilidade. Ambos os ambientes escolhidos já eram familiares ao pesquisador. O primeiro contato com os três professores-formadores foi realizado via e-mail, que por sua vez conversaram com seus alunos para que aceitassem a presença do pesquisador em sala de aula. Conversamos com todos sobre questões de ética e dissemos que a pesquisa tinha sido recentemente aprovada por um comitê de ética de pesquisa (CEP), assegurando a eles a proteção de suas identidades. Acordamos então a entrada do pesquisador em campo.

2.4 A organização dos dados

Uma decisão importante a ser tomada por quem lida com dados provenientes da modalidade oral da língua é a organização desses dados. A decisão de como organizar as informações adquiridas pode ser tomada antes, durante e até mesmo após a sua coleta, mas deve ser realizada antes do início de sua análise. Uma primeira decisão nossa tem relação com os turnos das falas dos participantes.

2.4.1 Numeração dos turnos de fala

A numeração presente no lado esquerdo no quadro três representa o turno das falas. Esses números não são exatamente uma reprodução fiel da sequência de turnos que aparecem originalmente nas interações entre professor e alunos presentes nas aulas, pois não realizamos uma transcrição *ipsis litteris* das aulas como um todo, mas sim de partes onde as instruções estavam presentes.

Observa-se no quadro três que o pesquisador faz um comentário entre os turnos 62 e 63. Esse comentário não é numerado e é identificado com o nome do pesquisador (Paulo). Entre os turnos 62 e 63 há, originalmente, vários outros que representam as respostas dos alunos à pergunta do professor, bem como a explicação do professor. Porém, essas falas não foram transcritas, pois elas não são o foco do nosso trabalho. Essas falas fazem parte do modo materiais (WALSH, 2006) e apesar de serem importantes dentro do contexto geral de sala de aula elas não são representativas para o recorte que realizamos para nossa pesquisa, uma vez que as instruções estão localizadas no âmbito do modo gerencial.

60 Prof: uhu...yeah...whose...I just want to ask you something...I forgot to talk about that...we have whose and we and we have who's...is there a difference in pronunciation↑...of course in the meaning you know there is...the pronunciation↑

61 A?: ()

62 Prof: what's the difference↑

Paulo: ((a professora explica a diferença de som /z/ e /s/ e continua nomeando os alunos na ajuda da correção do exercício dois))

63 Prof: number three ((exercício três))... **'decide whether the clause underlined is defining or non-defining'...** so let's see... /ei/...defining or non-defining↑

64 As: defining

65 Prof: defining.../bi/↑

66 Claudia: non-defining

67 Prof: non... /si/↑

Quadro 3 - Explicação sobre a numeração dos turnos de fala.

Fonte: Excerto da aula de P1-U1, dia 20.10.2011.

Embora a numeração dos turnos nem sempre represente fielmente todos os turnos das falas dos participantes, essa numeração nos serve, muitas vezes, como referência na elaboração da redação do texto de nosso trabalho.

2.5 Unidade de análise da estrutura das instruções orais

A escolha apropriada da unidade de análise de uma estrutura discursiva é uma decisão complexa e ao mesmo tempo fundamental. Biber *et al.* (2007, p. 11) observam que “o primeiro passo na análise da estrutura discursiva é identificar os segmentos discursivos internos de um texto que revelem proposições, tópicos ou funções comunicativas distintas;

tais segmentos tornam-se unidades básicas de análises discursivas subsequentes¹²⁰”. Esta afirmação reforça a observação de Hasan (1989) de que estabelecer esses limites é importante, pois de outra forma a análise de um gênero permaneceria tão intuitiva que duas pessoas que analisassem o mesmo texto poderiam chegar a conclusões bem distintas.

Ao acatarmos a definição de Halliday (1989) de que texto é a língua que é funcional e que funcional significa língua que faz algum trabalho em algum contexto de situação, somos, então, levados a descobrir quais são as possíveis funções realizadas, por exemplo, no texto ‘instrução oral’ emitidas pelo professor de LE.

Tão importante quanto saber quais são essas possíveis funções é o estabelecimento do tipo de critério a ser utilizado para se definir essas funções. Segundo Hasan (1989), o uso de uma unidade sintática como a sentença ou o uso da unidade de gerenciamento do diálogo como o turno, ou ainda o *status* da mensagem, como, por exemplo, oferta e recebimento, como formas que se equivalem ao elemento estrutural de um texto parecem estar fadados ao fracasso.

Hasan (1989, p. 68) argumenta que um texto é uma unidade de significado e os elementos de sua estrutura serão definidos pelo papel que realizam dentro de uma configuração contextual específica. Isso implica que “(1) os critérios de realização não precisam ser idênticos entre os gêneros, e (2) que os critérios de realização de um elemento podem ser mais claramente veiculados em termos de alguma propriedade semântica”¹²¹.

Bathia (1993, p. 87), parece reiterar as afirmações de Hasan (1989) quando afirma que “o principal critério para designar valores discursivos a vários movimentos é funcional ao

¹²⁰ [...] the first step in an analysis of discourse structure is to identify the internal discourse segments of a text, corresponding to distinct propositions, topics, or communicative functions; these discourse segments become the basic units of the subsequent discourse analysis.

¹²¹ (1) that the realisation criteria need not be identical across genres, and (2) that an element’s realisation criteria might be stated most clearly in terms of some semantic property.

invés de formal”¹²². Paltridge (1994) e Kwan (2006) argumentam que a divisão estrutural de um texto deve ser definida por características de ordem cognitiva ao invés de elementos linguísticos. Enfim, tanto Hasan, quanto Bathia, Paltridge e Kwan advogam em favor de uma identificação de uma unidade de análise com base no conteúdo semântico veiculado por diferentes partes de um texto. Estamos convencidos da eficiência do critério funcional como meio de identificação da estrutura do texto ‘instrução oral’ e por essa razão o adotamos na segmentação da estrutura discursiva das instruções presentes nos dados de nossa pesquisa.

2.5.1 Codificação dos dados

Tendo definido a unidade de análise, o segundo passo é a segmentação da estrutura discursiva, seguida de sua classificação (terceiro passo). Classificar significa codificar, nomear essas unidades. A codificação em pesquisa qualitativa é o processo analítico de organizar os dados primários em tópicos que auxiliem na interpretação desses dados. Segundo LeCompre e Schensul 1999, p. 55 (apud Baralt 2012, p. 222), “codificação é a atividade na qual o pesquisador se envolve, enquanto códigos são os ‘nomes ou símbolos utilizados para representar um grupo de itens similares, ideias, ou fenômenos que o pesquisador observou no seu conjunto de dados”¹²³.

Os códigos podem ser nomeados pelo pesquisador ou advir dos dados em si. No primeiro caso o pesquisador determina o nome de um código para melhor representar o que os dados mostram. Em nossa pesquisa, por exemplo, decidimos nomear uma parte da estrutura que compõe o texto ‘instrução’ de ‘Diretiva Principal’, representado pela sigla DP. No segundo caso, em que o código advém dos dados, temos um código *in-vivo*, isso é, a palavra

¹²² The ultimate criteria for assigning discourse values to various moves is functional rather than formal.

¹²³ Coding is thus the activity that the researchers engages in, while *codes* are the “names or symbols used to stand for a group of similar items, ideas, or phenomena that the researcher has noticed in his or her data set”.

ou frase constante nos dados é tão iluminadora que o pesquisador a abstrai dos dados, servindo como nome do código em si. Outra possibilidade é utilizar códigos já existentes e consagrados pela literatura. Segundo Baralt (2012), não existe um modo exato para se codificar dados qualitativos. A codificação pode ser estabelecida pelo pesquisador, pode surgir dos dados em si ou pode ainda advir de construtos previamente estabelecidos.

Denominamos de mista a abordagem que utilizamos para a codificação dos dados da presente pesquisa, uma vez que aproveitamos construtos já existentes na literatura como os que estão presentes em Lee (2011) e Bellack *et al.* (1966), mas também existem códigos nomeados por nós, conforme mostramos acima. As descrições e exemplificações desses códigos encontram-se na subseção 2.5.2.

2.5.2 Códigos componentes da EGP das instruções orais dos professores de LE

Como se trata de uma abordagem mista de codificação, além de definir e ilustrar os códigos, damos crédito aos autores quando se tratar de códigos previamente estabelecidos pela literatura. Por uma questão didática, apresentamos os códigos em ordem alfabética, deixando claro que essa não é a ordem em que eles aparecem na estrutura do texto instrução oral dos professores de L2. Os códigos possuem uma característica mnemônica como, por exemplo, a utilização da primeira letra de cada palavra que compõe o nome dado a eles, como forma de facilitar a associação. A repetição de letras como AA, CC, e GG também podem reforçar a apreensão desses códigos.

Anunciando Atividade (AA): Esse movimento tem a função de anunciar a atividade a ser realizada em sala de aula. O anúncio é, geralmente, formulado pelo uso da estrutura linguística *going to* mais a nomeação de um paciente que normalmente é o aluno (ou alunos), representado(s) pelo pronome *you*. Algumas vezes é possível observar o pronome inclusivo *we* como, por exemplo, em *we're going to* ou *Let's*. Embora essas sejam as estruturas linguísticas mais comuns encontradas nos dados, elas não são exclusivas e não representam

um conjunto de itens fechados. Quando presente, o AA é, geralmente, o elemento de abertura da instrução.

Nossa definição de AA é uma adaptação de Bellack *at al.* (1966) e Lee (2011). Exemplos de um AA podem ser: *‘we’re going to::...do::... a few exercises related to the modal we were working with last class; let/let’s go down and go to the next exercise; I have one more exercise; last one; I’d like you to take a look at this because...it’s going to be:: YOUR...homework.*

Checagem de Compreensão (CC): A função desse movimento é garantir ao professor que a instrução seja compreendida pelos alunos como um todo. Embora a checagem de compreensão possa ter certa flexibilidade em termos de posicionamento na EGP da instrução, pois pode-se verificar qualquer movimento mencionado, nós estamos considerando que, por uma lógica interna, quando esse movimento (CC) ocorre no texto, ele deve surgir em qualquer posição após o movimento Modelando Atividade (MA) e antes do movimento Iniciando Atividade (IA), quando esses movimentos existirem. O CC parece ser realizado por meio de uma lista fechada de palavras ou frases interrogativas: *ok↑, right↑, any question↑, questions↑, problems↑, all right↑.* A noção de CC também é um empréstimo de Lee (2011).

Diretiva Principal (DP): O que estamos denominando de DP corresponde ao que Wellman (1961) designou de predicado descritivo e Lee (2011) nomeia de “Estabelecimento de Procedimentos para Atividade”. Utilizamos a nomenclatura DP ou mesmo DPs (quando se tratar de mais de uma diretiva principal) porque a percebemos como sendo mais apropriada.

O movimento DP é realizado por uma lista aberta de itens a depender do conteúdo da instrução. No entanto, uma característica proeminente desse elemento é que ele é quase sempre precedido por um grupo fechado de expressões formulaicas. Alguns exemplos dessas expressões são: *I’d like you to; What I’d like you to do is; I’d like you to do the following* . O turno 599 (continuado em 602) do quadro quatro é um exemplo de DP.

597	Prof: all right...I'd like you to take a look at this (one)...we're going to start studying another modal () anymore...() should... I'd like you to take a look in this list...which/ I'd like you to talk to your friends about this ... 'which four things below are most important for learning a language' ((lendo o cabeçalho do exercício))... and you have...one...two ...three.. four... five... six ...seven...eight ...nine ...ten...-- what's the name of this↑ ten↑--
598	A?: bullets
599	Prof: bullets...ok...very good...you have ten bullets ...so I'd like/ I'd like you to discussed the ten bullets with your friends...and decide which four things are most important... for learning a language ...so you have... •'hard work' •'enjoy learning' •'really believing that you will be successful' •'having a good teacher' •'really wanting to learn (having motivation)' •'studying lots of grammar' •'getting praise from your teacher'
600	Prof: --you know praise↑--
601	A?: no
602	Prof: elogio...ok... 'getting praise from your teacher' ... •'being realistic about the progress you make or you can make' •'developing an ear for the language... and' •'reading and listening to lots of English '...ok↑ ((as frases acima estão sendo lidas em voz alta))

Quadro 4 - Exemplo de um movimento DP.

Fonte: excerto da aula de P-U1, no dia 3.10.2011.

Outra característica típica do movimento DP é que, durante a instrução, às vezes, o professor sente a necessidade de munir os alunos com informações que ele julga serem ou não de conhecimento comum entre os alunos. Essas informações são pertinentes para a boa realização das atividades e são, geralmente, de ordem gramatical (sintática, lexical, fonológica). Consideramos esse municionamento linguístico (ML) como sendo um passo do movimento DP. Esse passo é realizado por meio de perguntas que podem ser de natureza retórica ou podem estar buscando informações genuínas, conforme o final do turno 597 e turno 600/602 do quadro cinco.

597	Prof: all right...I'd like you to take a look at this (one)...we're going to start studying another modal () anymore...() should... I'd like you to take a look in this list...which/ I'd like you to talk to your friends about this... 'which four things below are most important for learning a language' ((lendo o cabeçalho do exercício))... and you have...one...two ...three.. four... five... six ...seven...eight ...nine ...ten...--what's the name of this↑ ten↑--
598	A?: bullets
599	Prof: bullets...ok...very good...you have ten bullets ...so I'd like/ I'd like you to discussed the ten bullets with your friends...and decide which four things are most important... for learning a language ...so you have... • 'hard work' • 'enjoy learning' • 'really believing that you will be successful' • 'having a good teacher' • 'really wanting to learn (having motivation)' • 'studying lots of grammar' • 'getting praise from you teacher'
600	Prof: --you know praise↑--
601	A?: no
602	Prof: elogio...ok... 'getting praise from your teacher' ... • 'being realistic about the progress you make or you can make' • 'developing an ear for the language... and' • 'reading and listening to lots of English '...ok↑ ((as frases acima estão sendo lidas em voz alta))

Quadro 5 - Exemplo do passo ML no movimento DP.

Fonte: excerto da aula de P-U1, no dia 3.10.2011.

No caso do exemplo do quadro cinco, a pergunta que está no turno 597 é retórica, pois a professora já havia ensinado o significado da palavra *bullet* em aulas anteriores. Entretanto, no turno 600 ela não tem certeza se os alunos de fato conhecem a palavra *praise*. Se a resposta dos alunos ao seu questionamento é positiva, como no turno 597, então o *feedback* é oferecido em forma de um reconhecimento com um reforço positivo por parte do professor. Se a resposta à pergunta for negativa, caso do turno 601, então o *feedback* é dado por meio de explicações. Nesse caso em específico, a tradução foi a técnica escolhida pela professora para sanar a questão.

O ML é um elemento associativo e inesperado, pois não existe um controle de quando o professor percebe ou não a necessidade desse municionamento. Esse passo pode surgir durante ou ao final da veiculação do DP, mas também observamos que ele pode surgir com um passo dos movimentos AA ou MA.

Estabelecimento de Tempo (ET): Esse movimento tem a função de estabelecer a duração do tempo de realização da atividade em sala de aula. Esse é um elemento muito flexível, podendo, na prática, se posicionar em qualquer extensão da instrução entre os movimentos AA e IA. No entanto, ao formularmos a EGP para o texto instrução, estabelecemos uma posição relativamente fixa para esse movimento, devendo ele se posicionar em algum local entre os movimentos MA e IA. A noção de estabelecimento de tempo é uma categoria adaptada de Lee (2011). Ex: *quick...two minutes; I'll give you a few minutes; You are going to do for Thursday; so...five minutes.*

Gerenciamento de Grupos (GG): Esse movimento tem a função de organizar os alunos em grupos para que eles possam realizar as atividades programadas para a aula. Os grupos podem ser compostos de tantos alunos quanto forem necessários, de acordo com a decisão do professor e a natureza da atividade. A atividade pode ser feita individualmente, como as avaliações, por exemplo, ou podem ser feitas em pares de alunos, ou ainda realizadas por dois grandes grupos envolvendo todos os alunos em uma sala de aula, como nos jogos de competição, por exemplo. Da mesma forma que os movimentos CC e ET, o GG deve se posicionar de forma flexível entre os movimentos MA e IA. Exemplos de GG são: *groups of three...pairs or groups of three; talk to your friend; I'd like you to work in small groups or pairs.*

Iniciando Atividade (IA): Esse é um movimento que funciona como transição entre a instrução do professor e a realização da atividade pelo(s) aluno(s). Sua função é a de sinalizar que a instrução terminou e que a atividade deve ser iniciada. Nossos dados indicam que a lista de expressões linguísticas utilizadas para a realização desse movimento pode ser uma lista fechada. IA, que coincide com o inglês *initiating activity* (IA) é um empréstimo que também fazemos de Lee (2011). Por uma questão lógica, ele é o último elemento estrutural do texto

de instrução. Exemplos de IA podem ser: *let's go guys; so...let's see..the first sentence IS↑... Eric read that; go ahead; ok...can you start↑; let's go.*

Modelando Atividade (MA): Esse movimento tem a função de demonstrar, verbalmente, como os alunos devem abordar a atividade, dando exemplos e clareando os procedimentos da atividade. Esse movimento pode ou não ter a participação do aluno. Nossos dados indicam que esse procedimento é realizado por um conjunto fechado de itens linguísticos. Quando presente, esse movimento possui uma localização fixa, posicionando-se sempre após o DP e antes dos movimentos ET, CC, GG e IA. Ex: *'the example is', 'e.g.', 'for example', 'here we have some examples'*. O MA também é um empréstimo de Lee (2011).

2.5.3 Identificação dos movimentos que compõem as instruções

Para facilitar a identificação dos movimentos presentes nas estruturas reais das instruções optamos por utilizar cores de fundos. O verde serve para identificar o movimento AA. Por sua vez o texto do movimento DP é destacado em negrito com fundo de cor cinza. A modelação da atividade (MA) recebe destaque em cor amarela. O movimento ET é identificado pela cor azul claro. As verificações de compreensão (CC) recebem a cor rosa. O movimento GG é identificado pela cor vermelha. O movimento IA, pela cor azul escuro. Finalmente, a cor cobre serve para destacar o elemento ML. A fatia separada da pizza significa que esse elemento é um passo que pode ser inserido nos movimentos AA, DP ou MA. Vejamos o gráfico um.

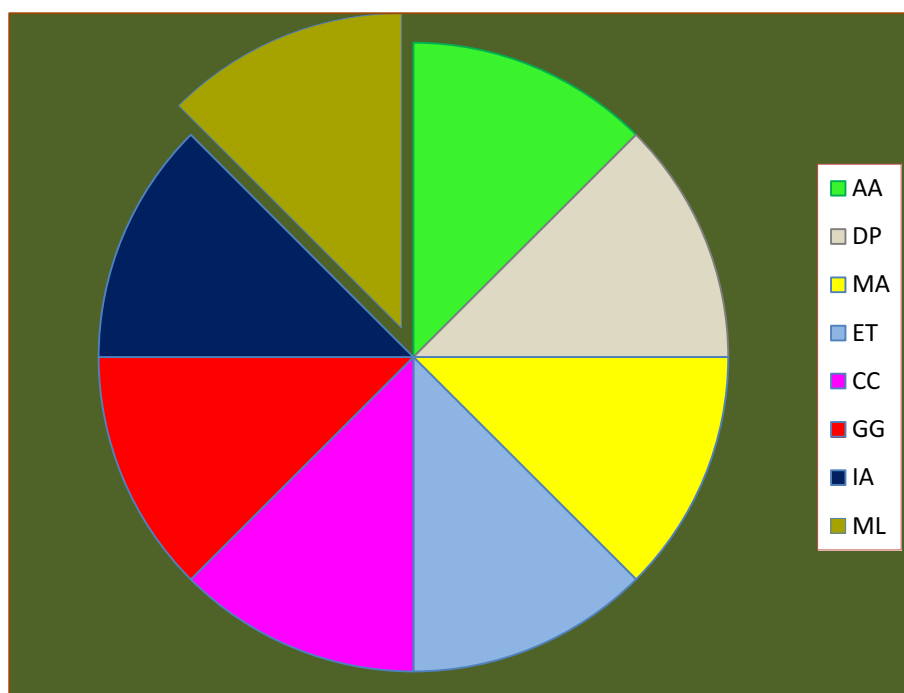


Gráfico 1 – Identificação dos movimentos da estrutura das instruções.

2.6 Método para a análise da estrutura textual das instruções orais

Para a análise da estrutura discursiva encontrada no corpus utilizado por nós, adotamos o que Biber *et al.* (2007) denomina de análise decrescente da organização discursiva baseada em corpus. Nessa abordagem, o primeiro passo é desenvolver um arcabouço analítico, identificando as principais funções comunicativas das unidades discursivas dos textos que compõem o corpus. Essas funções são determinadas a priori. Pode-se utilizar códigos já existentes, pode-se desenvolver um novo esquema de códigos, ou pode-se ainda utilizar parte do que já existe e adaptar outra parte, de acordo com os propósitos de pesquisa.

O passo seguinte é a segmentação de todos os textos do corpus em unidades discursivas, seguido da classificação dessas unidades. Essa classificação é realizada tomando-

se por base as possíveis funções comunicativas que cada unidade discursiva exerce no(s) texto(s). O quarto passo é a análise das características léxico-gramaticais de cada unidade discursiva de cada texto do corpus. O quinto passo é a descrição das características linguísticas típicas de cada categoria funcional. O sexto passo é a análise das diferentes categorias funcionais em termos de sequência. O sétimo e último passo é a descrição das tendências organizacionais discursivas dos textos do corpus. Vejamos o quadro seis.

Passos requeridos na análise	Realização nessa abordagem
1. Categorias comunicativas/funcionais	Desenvolve o arcabouço analítico: determina o conjunto dos possíveis tipos funcionais de unidades discursivas, isso é, as funções comunicativas mais importantes que as unidades discursivas realizam no corpus
2. Segmentação	Segmenta cada texto em unidades discursivas (aplicando o arcabouço analítico do passo 1)
3. Classificação	Identifica o tipo funcional de cada unidade discursiva em cada texto do corpus (aplicando o arcabouço analítico do passo 1)
4. Análise linguística de cada unidade	Analisa as características lexicais/gramaticais de cada unidade discursiva em cada texto do corpus
5. Descrição linguística das categorias discursivas	Descreve as características linguísticas típicas de cada categoria funcional, baseado na análise de todas as unidades discursivas de um tipo funcional específico do corpus
6. Estrutura textual	Analisa textos completos em termos de sequências de unidades discursivas, identificando os diferentes tipos funcionais
7. Tendência organizacional do discurso	Descreve os padrões gerais de organização entre todos os textos do corpus

Quadro 6 - Análise decrescente de organização discursiva baseada em corpus.

Fonte: Biber *et al.* (2007, p. 13).

A utilização dos passos elencados anteriormente depende do objetivo de cada pesquisa. A princípio nem todos precisam ser seguidos com a mesma intensidade. Para os objetivos de nossa pesquisa, os passos 4 e 5, por exemplo, serão excluídos na análise dos nossos dados, pois não vemos a necessidade de um levantamento léxico-gramatical nesse momento, uma vez que temos a consciência de que há várias possibilidades de se veicular a mesma informação utilizando formas linguísticas distintas.

Neste capítulo tratamos da natureza da presente pesquisa, dos tipos de dados coletados, identificamos os locais de pesquisa e os tipos de participantes, e tratamos da forma de organização dos dados. Também indicamos o arcabouço geral para a análise da estrutura discursiva das instruções, descrevemos e exemplificamos a codificação dos dados, bem como definimos o critério de segmentação estrutural das instruções.

No próximo capítulo iniciamos a análise e discussão dos dados, realizando, primeiramente, uma análise de natureza quantitativa, identificando, especificamente, os tipos de atividades de sala de aula que requerem a utilização de instruções, bem como a distribuição das instruções ao longo dos dados. Apresentamos uma taxonomia de uma tipologia das instruções. Essa taxonomia foi elaborada comparando-se as instruções presentes no material didático e as instruções emitidas pelos professores de LE. Em seguida analisamos as várias possibilidades de configurações das instruções presentes em nossos dados, denominadas, pela literatura, de configurações reais. Finalizamos o capítulo com uma sugestão de tarefa de teste sobre instrução oral que pode ser utilizada como piloto e elaboramos uma escala de avaliação específica para a tarefa de dar instrução.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra”

Carlos Drummond de Andrade

A análise dos dados desta investigação contempla tanto o uso de procedimentos qualitativos quanto quantitativos. Iniciamos com os aspectos quantitativos. Tais aspectos, quando somados aos procedimentos quantitativos, ajudam a conferir maior clareza aos nossos resultados. Pretendemos, com esse tipo de análise, oferecer um panorama sobre a quantidade de instruções presentes nos dados, bem como identificar os motivos de seus usos, isso é, com quais objetivos as instruções são utilizadas na sala de aula de línguas pelos participantes da pesquisa.

3.1 Análise quantitativa das instruções

Por análise quantitativa queremos significar o uso de estatística descritiva, utilizando contagem de frequência. Iniciamos pela descrição do total do número de horas-aula registradas e analisadas no ambiente de sala de aula de cada um dos três professores-formadores, conforme nos mostra o gráfico dois.

Esclarecemos que os 51% relativos a P-U1 são motivados pelo fato de termos registrados 20 horas-aula desse professor-formador, pois esse participante nos abriu espaço

para a observação de mais de um grupo de alunos. Aproveitamos a abertura para registrarmos aulas em duas de suas turmas. Os outros dois participantes (P1-U2 e P2-U2) nos autorizaram o registro de apenas um de seus grupos. Registramos para análise, em média, dez horas-aula de cada grupo. Proporcionalmente, cada grupo representa, em média, 25% to total de aulas gravadas para análise.

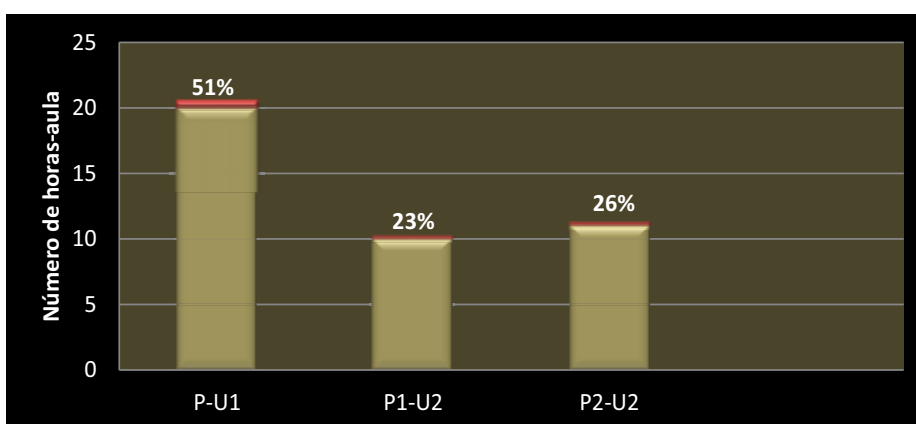


Gráfico 2 - Número de horas-aula observadas por ambiente de sala de aula de cada professor formador.

A ementa da disciplina de P-U1 tem relação com o desenvolvimento de aspectos gramaticais e lexicais da língua inglesa, ao passo que a ementa de P1-U2 e P2-U2 privilegia o desenvolvimento de aspectos de compreensão e produção oral nos alunos-professores. Por esse motivo a programação das aulas dessas últimas participantes contempla apresentações orais na língua-alvo por parte dos alunos-professores. A implicação disso é que também pudemos ter a chance de observar alunos-professores em atuação. Dessa forma, das cento e três instruções analisadas em nossos dados, oitenta e duas foram emitidas pelos professores-formadores e outras vinte e uma foram realizadas pelos alunos-professores quando de suas apresentações orais. Vejamos percentual no gráfico três.

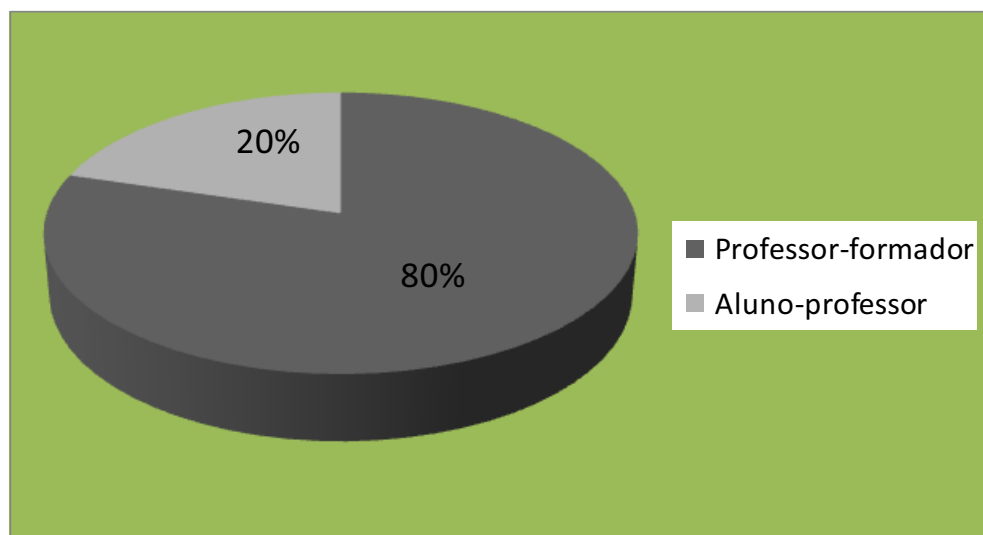


Gráfico 3 - Percentual de instruções veiculadas por professores-formadores e alunos-professores.

3.1.1 As atividades de prática de linguagem em sala de aula e suas instruções

Retomando o argumento de Shavelson e Stern (1981) de que o planejamento do professor focaliza as atividades, e a afirmação de Lee (2011) sobre as atividades de aprendizagem de língua serem talvez os elementos mais importantes da aula de língua e que por meio delas os objetivos de aprendizagem da aula são alcançados, realizamos um levantamento dos tipos de atividades de prática de linguagem presentes em nossos dados que demandam instruções para a sua realização. Vejamos o gráfico quatro.

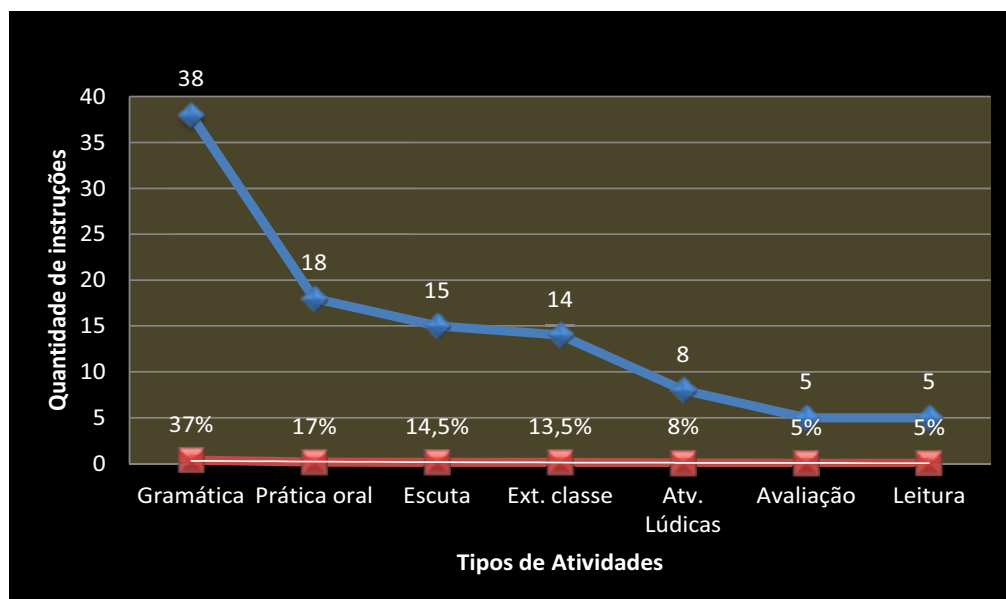


Gráfico 4 - Distribuição das instruções orais entre os tipos de atividades de aprendizagem.

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. No caso da presente pesquisa, o material utilizado como fonte de exercícios foi o livro didático, o livro de gramática e materiais coletados em sites de ensino de línguas.

Salientamos que para a elaboração de tarefas de avaliação do professor de LE os tipos de atividades são mais importantes que o percentual de distribuição. Para os percentuais que aparecem nos dados existem explicações plausíveis fornecidas pelo próprio contexto analisado. Essas explicações são salientadas por nós conforme apresentamos tais percentuais.

Quando asseveramos que os tipos de atividades são mais importantes queremos dizer que esses tipos são a base para o desenvolvimento e variação de possíveis tarefas de testes. Ao formularmos uma tarefa que demande do avaliado a elaboração de uma instrução para um atividade lúdica, por exemplo, estamos nos baseando no domínio de uso da língua do

professor, mais especificamente no domínio de sala de aula. Estamos, portanto, formulando uma tarefa autêntica, no sentido de que essa atividade, que é inerente à sala de aula, está sendo transferida para o domínio do teste.

O gráfico cinco nos mostra que a maior parte das atividades de gramática e suas respectivas instruções (32) provém das aulas de P-U1. Os motivos são basicamente dois: primeiramente porque, metade dos dados coletados são das aulas de P-U1, como já observado no gráfico dois. O outro motivo está na ementa da disciplina de P-U1, que trata do ensino das características gramaticais e lexicais da língua inglesa, fazendo com que o professor-formador trabalhasse com exercícios focalizando esse aspecto da língua.

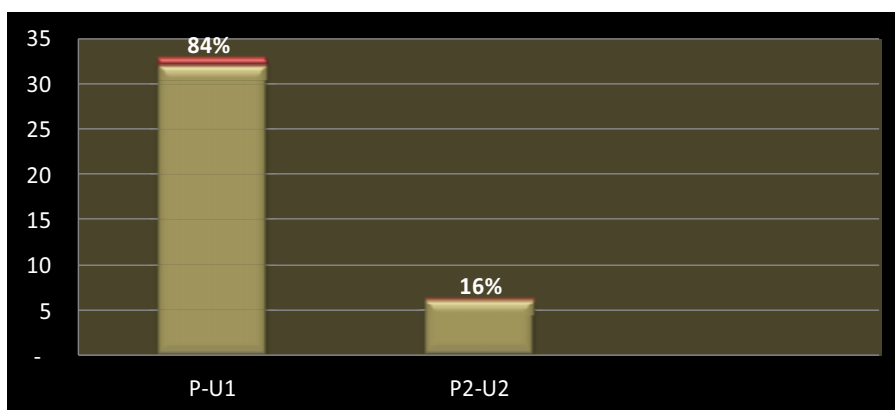


Gráfico 5 - Distribuição das instruções para as atividades gramaticais.

O segundo maior número de atividades está relacionado a questões de prática oral. Essa prática é responsável pela veiculação de dezoito instruções em todo o corpus. Tais atividades compreendem práticas de estrutura gramatical, discussões livres com foco no tópico e atividades de linguagem utilizando-se de músicas. Vejamos o gráfico seis.

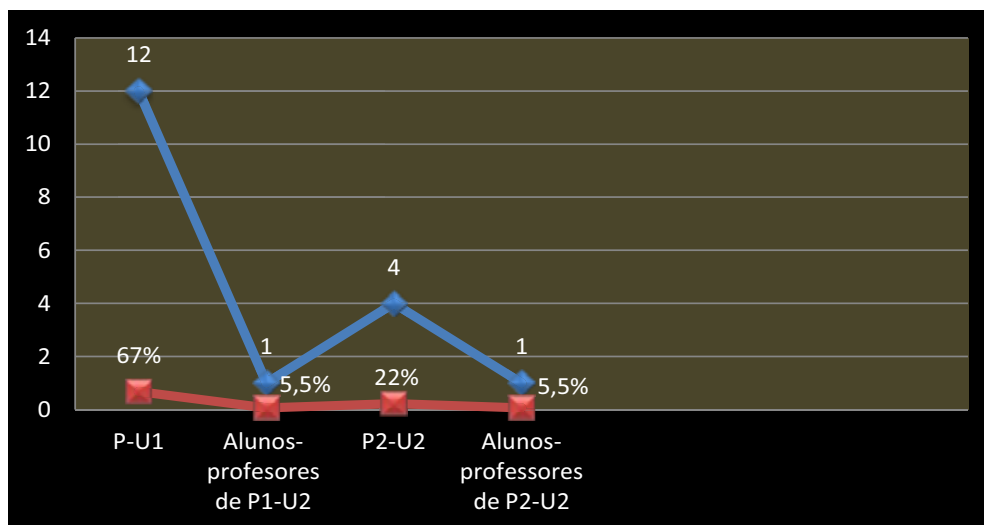


Gráfico 6 - Distribuição das instruções para as atividades de prática oral.

A grande maioria das instruções (doze) está presente na fala de P-U1. Das outras seis instruções restantes, uma foi ofertada pelo grupo de alunos-professores de P1-U2, relacionada à discussão do tema de uma música. Das cinco últimas, quatro foram ofertadas por P2-U2 e uma instrução foi veiculada por um grupo de alunos-professores de P2-U2.

Em termos numéricos, as atividades de compreensão oral surgem em terceiro lugar com um total de 15 instruções. Essas atividades abarcam práticas de ouvir e completar lacunas, compreensão com foco no tópico e compreensão com foco na estrutura. As instruções dessa natureza encontram-se distribuídas entre as aulas de P1-U2 e P2-U2. Do total, duas instruções foram ofertadas por P1-U2 com foco no tópico e sete foram realizadas pelos alunos-professores de P1-U2, todas com foco também no tópico. Das seis instruções restantes, uma foi oferecida por um grupo de alunos-professores de P2-U2 e cinco foram ofertadas por P2-U2. Vejamos o gráfico sete.

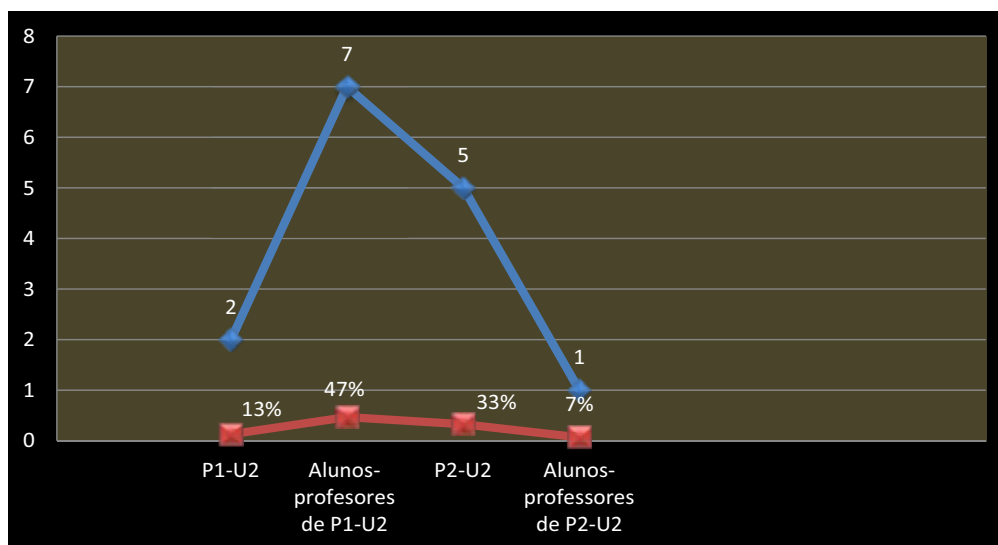


Gráfico 7 - Distribuição das instruções para as atividades de compreensão oral.

Observamos ainda que a maioria das instruções para esse tipo de atividade foi ofertada pelos alunos-professores da U2. As ementas das disciplinas observadas na U2 tem o objetivo voltado para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral dos alunos-professores. Esse motivo, possivelmente, tenha direcionado o foco das atividades das aulas para uma característica de uso da língua mais livre, uma vez que a prática de estruturas gramaticais já está contemplada na ementa de outra disciplina, ofertada por outro professor-formador que não faz parte da presente pesquisa.

A quarta categoria sobre a motivação das instruções nas falas dos participantes é a das atividades extraclasse, ou seja, as tarefas de casa. Essa categoria é responsável por 14 instruções de conteúdos diversificados. As instruções para a realização de tarefas de casa incluem atividades de leitura e interpretação de textos, análise de livro didático, exercícios com foco no léxico, exercícios com foco na estrutura gramatical da língua, instruções para atividades de compreensão aural e instruções para apresentações orais. Elas estão presentes na maioria das aulas ministradas por P-U1. Dessa forma, na fala de P-U1 registramos dez instruções. Das outras quatro, duas aparecem no espaço da sala de aula de P1-U2, sendo uma

oferecida pela própria professora formadora e outra fornecida por um de seus grupos de alunos-professores. As outras duas instruções ocorrem na fala de P2-U2, conforme ilustrado no gráfico oito.

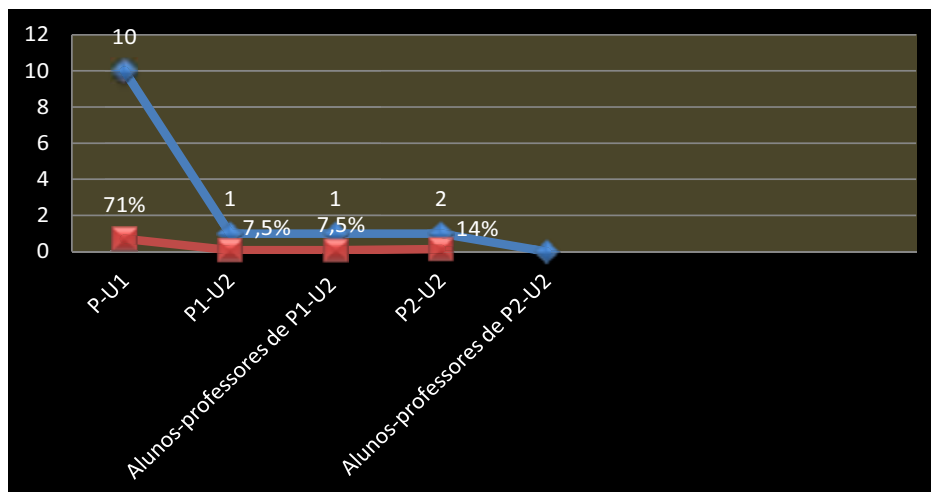


Gráfico 8 - Distribuição das instruções para as atividades extra-classe.

A quinta categoria de atividades tem relação com aspectos lúdicos. Essas atividades são responsáveis por oito instruções em todo o corpus. As instruções dessa natureza estão presentes no espaço de sala de aula de P1-U2 e P2-U2. As atividades lúdicas testam a habilidade do aluno-professor de ouvir e falar sobre tópicos diversos, avaliam habilidades de memorização, de mímica e adivinhação, de uso de vocabulário. Do total de instruções, três são fornecidas pelo grupo de alunos-professores de P1-U2 e cinco estão manifestadas na fala dos grupos de alunos-professores de P2-U2. Vejamos o gráfico nove.

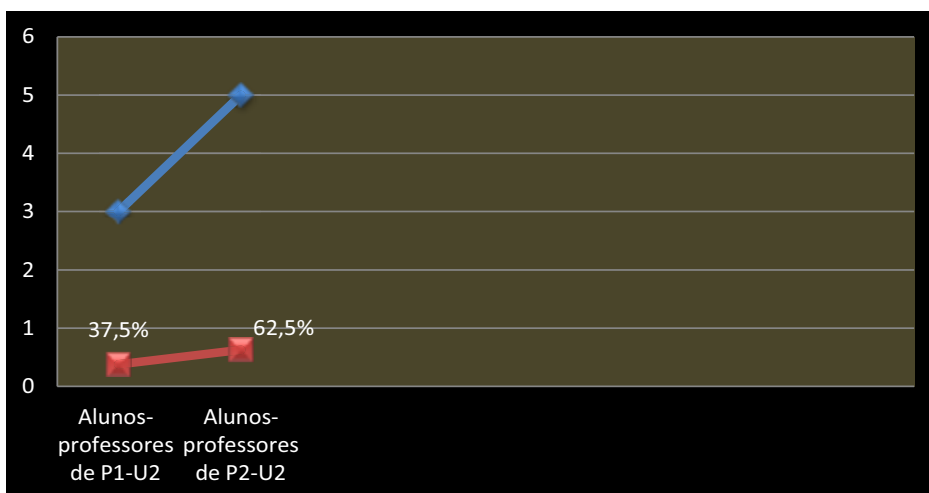


Gráfico 9 - Distribuição das instruções para as atividades lúdicas.

As atividades lúdicas foram eleitas pela maioria dos alunos-professores em suas apresentações orais. As instruções oferecidas a eles pelos professores-formadores era a de que falassem e fizessem falar. As atividades lúdicas foi uma maneira encontrada pelos alunos-professores para motivar a participação mais efetiva por parte dos companheiros de turma que fariam o papel de alunos.

A sexta categoria é a da avaliação. Foram encontradas cinco instruções nessa categoria sendo uma nas aulas de P-U1 e quatro nas aulas de P2-U2. Durante o período de gravação das aulas, P-U1 aplicou um *quiz* com questões gramaticais de múltipla escolha aos alunos-professores e se utilizou de uma instrução para a aplicação dessa atividade. As quatro instruções que surgem na fala de P2-U2 são o resultado da aplicação de dois testes de compreensão auditiva realizados nos dias 21 e 23 de novembro de 2011, respectivamente. No primeiro teste as instruções estão relacionadas com a compreensão geral da língua e no segundo teste o foco das instruções está nos exercícios estruturais da língua. O teste aplicado por P-U1 tem relação com leitura e escolha de itens gramaticais e o teste aplicado por P2-U2 tem relação direta com compreensão auditiva (escuta) como um todo. No entanto, essas atividades não foram contabilizadas nas categorias leitura e escuta, analisadas anteriormente.

Optamos por incluí-las na categoria avaliação por compreender que o que predomina aqui é a ideia de avaliar e não a leitura ou a compreensão auditiva em si. Vejamos o gráfico 10.

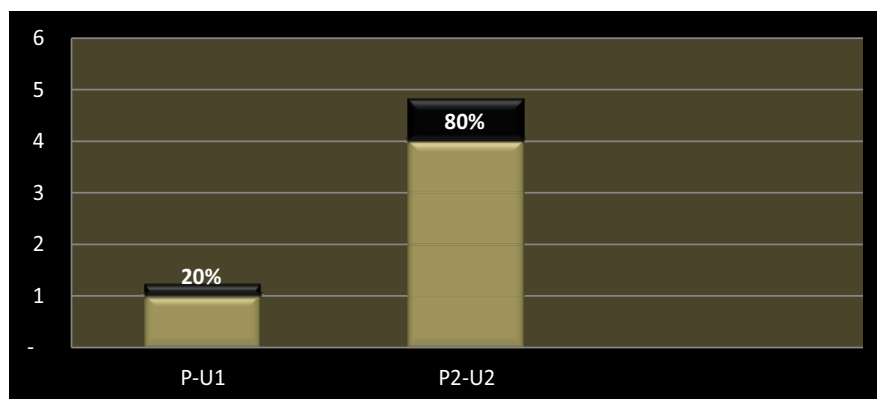


Gráfico 10 - Distribuição das instruções para as atividades de avaliação.

As instruções para as atividades relacionadas à prática de leitura também ocupam o sexto lugar em termos de frequência. Destacamos que a maioria das atividades de leitura elencadas nessa categoria tem relação direta com a estrutura da língua. Tais atividades se fazem presentes nos textos de metalinguagem, utilizados pelos alunos-professores, para compreender as estruturas gramaticais dos exercícios; na leitura de instruções escritas (cabeçalhos) de exercícios presentes em materiais de ensino ou ainda na leitura do próprio exercício em si para a sua resolução. Todas as cinco atividades dessa natureza ocorrem no espaço da universidade um (U1), sendo uma na aula de E-U1 e quatro nas aulas de P-U1, conforme ilustrado no gráfico 11.

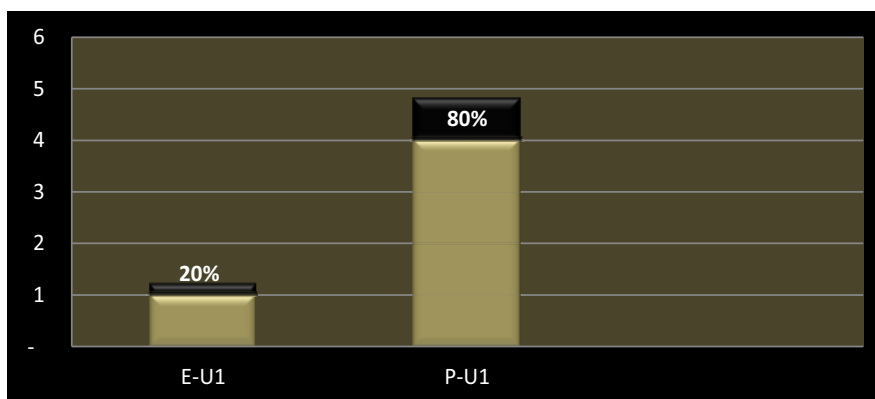


Gráfico 11 - Distribuição das instruções para as atividades de leitura.

Optamos por não incluir aqui as instruções sobre atividades específicas de vocabulário. Explicações lexicais estão presentes ao longo de todo o corpus e ocorrem em vários momentos das aulas, como veremos mais adiante quando da análise textual da estrutura das instruções. O motivo das instruções para atividades específicas sobre vocabulário não aparecerem como uma categoria na fala do professor não quer dizer que elas não façam parte das aulas. Ao contrário, estão presentes o tempo todo, porém elas surgem na forma escrita presente nos materiais didáticos dos alunos-professores.

As atividades de vocabulário são realizadas como trabalhos de casa nas aulas de P-U1, e apenas as dúvidas dos alunos-professores é que são sanadas em sala de aula. Como ritual, a professora-formadora reserva em média vinte minutos de uma das aulas semanais para revisar em sala o material trabalhado pelos alunos-professores em casa. Como os exercícios já vem preenchidos, o professor-formador não vê a necessidade de retomar as instruções que fazem parte do material escrito preenchido pelos alunos-professores.

Conforme mencionamos no início desta seção, nosso objetivo com uma análise de natureza quantitativa foi o de oferecer um panorama que revele onde as instruções ocorrem durante as aulas e porque elas ocorrem. Para a próxima seção apresentamos uma taxonomia,

elaborada por nós, sobre os tipos de instruções encontradas nos dados da presente investigação.

3.2 Taxonomia dos tipos de instruções

A análise dos dados para nossa investigação nos permite classificar as instruções orais dos professores de LE em três grandes categorias: as de natureza monológica, ou seja, o emissor inicia e termina o texto da instrução sem sofrer influência verbal direta de seu interlocutor; as instruções de natureza interativa, isso é, aquelas sobrepostas pelas falas dos interlocutores (alunos); e as instruções seccionadas, aquelas em que as diretivas principais são divididas em etapas pelo emissor.

3.2.1 Instruções de natureza monológica

As instruções monológicas, como o próprio nome revela, são elaboradas exclusivamente pelo professor em um bloco de fala e sem nenhuma interferência do interlocutor, isso é, o emissor realiza várias diretivas de uma só vez. Nossa definição remete ao conceito de diretivas múltiplas de Mulholland (1994, p. 75) quando a autora assevera sobre a não alteração dos papéis interativos de falantes e ouvintes. Vejamos exemplo no quadro sete.

111	Prof: right↑...so coming back to the picture... now I'd like you to talk to your friends... someone who is next to you and (when) you're speaking build sentences with 'he should'... he shouldn't...because there are lots of things that he should and he shouldn't do... remember he's studying for exams and this is the room where he is in...right↑ ...identify those items and talk about what he should do...what he shouldn't do...ok↑ I'll give you five minutes...talk to your friend and decide what he should do...what he shouldn't do...all right↑
-----	---

Quadro 7 - Exemplo de instrução de natureza monológica.

Fonte: Excerto da aula de P-U1, de 17.10.2011, (1º ano).

3.2.2 Instruções seccionadas

Instruções seccionadas são aquelas cujas informações são passadas ao interlocutor em etapas, ou seja, o professor emite uma diretiva como um primeiro passo de uma instrução, que logo em seguida é realizada pelos alunos. Após o cumprimento do primeiro passo o professor então emite o passo seguinte e assim sucessivamente. Logo, seccionadas recebe o sentido de dividir em seções, recortar. Vejamos o quadro oito.

O exemplo do quadro oito nos mostra que a ideia de que as instruções possuem uma característica essencialmente monológica (WALSH, 2006; SINCLAIR; COULTHARD, 1975) não parece ser regra geral. Esse tipo de instrução é equivalente ao que Mulholland (1994, p. 76) classifica de diretivas que ocorrem em cadeia. Os turnos 3, 5 e 7 estão relacionados à organização de grupos de trabalho. No turno 3 a professora anuncia a divisão da turma em dois grupos. Em 5 ela anuncia o número de alunos que deve conter cada grupo, acrescentando que a quantidade de membros de cada grupo deve alterar de acordo com o número de alunos que forem chegando para a aula. Em 7 ela solicita que os alunos pertencentes à mesma equipe devem se agrupar. Esse é o primeiro passo da instrução.

3 Prof: **it's a competition**...I'm really sorry...ah:... () **to divide the class in two groups yes↑** () two groups...the ones who come they just go to one and the other ((os que forem chegando vão se acomodando em um ou outro grupo))...

4 A?: ()

5 Prof: **five and five** ((dois grupos de cinco))

6 As?: ok

7 Prof: **can you just stay together... because you'll need to talk**

8 As: ((segue um barulho intenso com os alunos-professores arrastando as carteiras tentando se organizar em dois grandes grupos))

9 Prof: (ready)

10 Karmen: yes

11 Prof: **ok↑...so let's see how it's going to work...ah:... you can () odd or even/ odd and even and see who starts yeah↑...**

12 Antonia e Luan: ((decidem no par ou ímpar qual dos grupos vai iniciar a atividade e o grupo do Luan vence escolhendo o ímpar))

13 Prof: **all right↓...so...we're going to start with this group** ((no grupo estão Luan...Karmen ...Kate ...Angie e Mario))...**I'm going to play the song...it's the theme song from a film yes↑... and then you have to think what () ...you have three ah::...situations yes↑...let's see** ((e vai até o quadro))

14 Karmen: e se eu não souber o nome em inglês↑

15 Prof: ok...you ()

16 Karmen: you're going to accept the answers only in English↑

17 Prof: yes

18 Kate: ah::...that's not fair

19 Prof: **ok...if you cannot remember the name or you cannot answer... yes↑...you go to the second ah::...to the second step...you're going to talk about the film...yes↑...just about the film** ((escrevendo os passos no quadro))...**and the last one is your impression or memories you have about ah::...the film...for example... an interesting situation that happened as you were going to the film...it's something () you know anything that makes you/that reminds you something interesting...funny...or disappointing or sad ... anything you can remember** so...the first the name of the film...then something about the film just a brief...summary...and the last...the comment ah::...something related to the film or something you can remember

Quadro 8 - Exemplo de instrução do tipo recortada e/ou seccionada.

Fonte: Excerto da aula de P1-U2, de 1.11.2011, (turma do 3º ano).

Em 11, a professora dá prosseguimento à instrução estabelecendo que grupo deve iniciar a atividade. Isso é feito por meio do jogo de par ou ímpar. Em 13, a professora inicia o direcionamento principal da atividade, explicando aos alunos os procedimentos. Ela é interrompida pelos questionamentos dos alunos e em 19 ela retoma a explicação dando maiores detalhes sobre a atividade.

Instruções dessa natureza não são frequentes nos dados, mas, quando surgem, sempre estão relacionadas às atividades lúdicas. Esse tipo de instrução é observado com mais frequência na fala P1-U2. Outras instruções dessa mesma natureza são realizadas pelos alunos-professores de P1-U2 e P2-U2 quando de suas apresentações orais.

3.2.3 Instruções interativas

As instruções interativas acontecem quando surge algum tipo de participação dos alunos, como um comentário, por exemplo, ou um questionamento deles relacionado à falta de compreensão da instrução do professor. Vejamos o quadro nove. O quadro à esquerda nos mostra a instrução original contida no material didático. O quadro à direita é a inserção da instrução do material na fala do professor.

‘Tick the correct sentence in each pair’ 1 a) the living room has a big open fire...which makes it really warm and cosy b) the living room has a big open fire...what makes it really warm and cosy 2 a) he has three brothers which are older than him b) he has three brothers who are older than him	36 37 38 39 40 41 42	Prof: can you↑ ((pode apagar)) ...we’re going to start the new topic...ok...I’d like you to take a look at the two pairs of sentences and ‘tick ...the correct sentence in each pair’ A?: should we take notes↑ Prof: no...you don’t need to take notes () analyze the two pairs and choose the one that is correct Henrique: is this a new subject↑ Prof: yes...we’re starting a new topic A?: it could be both↑ Prof: no...no...just one...in number one there is one...in number two there is one
--	---	---

Quadro 9 - Exemplo de instrução do tipo interativa.

Fonte: Excerto da aula de P1-U1, dia 20.10.2011 (2º ano).

A distinção realizada entre instruções monológicas, interativas e seccionadas nos oferece margem para a variação na elaboração de tarefas de testes. Precisamos atentar se é viável, por exemplo, elaborarmos tarefas em que haja simulação de participação de ‘alunos’ como interlocutores ou se seria mais viável trabalharmos com simulações nas quais o candidato professor tenha o aluno como interlocutor apenas no nível contextual, ou seja, o aluno não estaria presente e, dessa forma, o candidato não teria interferência direta de um interlocutor, podendo, por exemplo, produzir assim um texto instrucional de natureza monológica.

No entanto, a participação de ‘supostos alunos’ durante o teste, no papel de interlocutores no processo de produção da instrução, nos daria margem para uma variação maior na construção de tarefas de testes, pois poderíamos incluir tarefas que demandassem instruções com características interativas e também instruções de natureza seccionada.

A vantagem de não termos alunos enquanto interlocutores ‘reais’ durante o teste é que seria possível conseguir um maior controle sobre a produção oral do candidato, ou seja, poderíamos, por meio dos direcionamentos (*prompts*) das tarefas do teste, obter produções orais de instruções cujas características pudessem se aproximar ao máximo da EGP elaborada por nós. A desvantagem é que, obviamente, estaríamos sacrificando a autenticidade do item de teste em favor de um controle maior sobre a resposta do candidato.

Por outro lado, a presença de interlocutores atuando no papel de alunos nos permitiria observar as estratégias de comunicação do candidato-professor durante a elaboração do texto da instrução, pois esse candidato, ao responder às dúvidas ou observações de seus interlocutores, teria que se utilizar de repetições, paráfrases, circumloções e explicações para tornar claro o seu texto ao aluno, como no exemplo do quadro nove, e isso poderia conferir mais autenticidade à tarefa de instruir. Além disso, seria possível obter uma amostra de língua maior do avaliado, facilitando a decisão do avaliador na classificação do candidato em relação ao seu nível de proficiência. Em contrapartida, essa interação poderia tornar a logística do teste mais complexa, uma vez que implicaria mais recursos humanos, financeiros e temporais, questões essas relacionadas à praticidade do teste.

Certamente, uma e outra técnica utilizada em um exame interfere de alguma forma no desempenho do candidato e, por conseguinte, na qualidade da amostra de língua a ser coletada. Como podemos observar, independentemente da técnica empregada, sempre há variáveis favoráveis e contrárias. No entanto, acreditamos que o que pode ‘ditar’ se uma técnica é viável ou não é o construto do teste, isso é, a questão teórica do que seja, por exemplo, ensinar e aprender uma LE, do que seja ‘falar’ uma língua estrangeira, de como ‘proficiência’ é definida; se devemos ou não incluir no construto de um teste de proficiência linguística para professores de LE questões sobre o cumprimento da tarefa, se vamos incluir o conhecimento do tópico pelo candidato ou se vamos atentar apenas para questões especificamente linguísticas.

3.2.4 Extensão da taxonomia

Retomando o aspecto sobre a fala híbrida entre as modalidades oral e escrita da língua presentes na fala do professor, retomando também a ideia de que a relação entre gêneros orais e gêneros escritos é uma relação de continuidade e de efeito mútuo (ROJO; SCHNEUWLY, 2006) e a ideia de que as instruções possuem um núcleo que contém a informação basilar (WELLMAN, 1961), formulamos aqui uma extensão da taxonomia apresentada acima, incluindo mais quatro categorias de instrução: reproduzidas, parafraseadas, elaboradas e implícitas. Para entendermos melhor o significado dessa nomenclatura, traçamos um paralelo, por meio de quadros, entre as instruções escritas presentes nos materiais de ensino, utilizados em sala pelos participantes da pesquisa, e as instruções orais presentes em suas falas. As instruções apresentadas ao lado esquerdo do quadro são as originárias dos materiais de ensino e as apresentadas do lado direito são as instruções formuladas (ou reformuladas) pelos participantes em sala de aula. A coluna ao centro indica a numeração do turno da fala.

3.2.4.1 Instruções do tipo reproduzida

Denominamos de instruções reproduzidas aquelas instruções presentes em materiais de ensino tais como os *handouts*, livros-texto, gramáticas, *slides* de *power point*, sites de ensino de línguas, e que são verbalizadas pelos professores sem reformulações. Elas, geralmente, são reproduzidas na íntegra, mas pode haver exemplos em que não há a verbalização total da instrução por parte do professor, possivelmente por não achar necessário, uma vez que a instrução já existe no modo escrito. Esse tipo de instrução encontra-se transcrita com aspas simples e em negrito para sinalizar ao leitor que é uma leitura em voz alta por parte do professor. Vejamos o quadro 10.

Look at the pictures and answer "What would he/she like to be?"  e.g. She would like to be a nurse.	56 Prof: sorry↑...may and might...exactly...so let us just take a look at the...the exercises here ((esse here refere-se aos sites/links que ela está localizando e que contêm exercícios)) ...ah:...this is for children...that's so cute...I couldn't/ you know...I couldn't resist...I couldn't (help) it... 'look at the pictures and answer...what would he/she like to be'... ((lendo o cabeçalho do exercício))...e.g. 'she would like to be a nurse' ((mostrando uma figura que representa uma enfermeira e assim prossegue sucessivamente))...
---	---

Quadro 10 - Exemplo de instrução do tipo reproduzida.

Fonte: Excerto da aula de P1-U1, dia 24.10.2011 (1º ano).

3.2.4.2 Instruções do tipo parafraseada

Instruções parafraseadas se constituem na reprodução, em modo oral, das instruções escritas presentes nos materiais de ensino em forma de paráfrase. O quadro seguinte mostra

uma paráfrase extensa da instrução original. Provavelmente por ser uma instrução para uma prova de compreensão auditiva a professora tenha sentido necessidade de fornecer detalhes que na instrução escrita não aparecem. Nota-se que a instrução parafraseada é muito mais explícita, mas a professora toma o cuidado de não revelar a resposta aos alunos. Por outro lado, a professora não retoma oralmente o aspecto (1) da instrução original. Vejamos o quadro 11.

A) Second Conditional: Listen to the beginning of sentences read by your teacher, then complete them by using your imagination (1) Do not copy the sentence you hear; 2) Pay attention to the verb tense usage of the sentence you have to write.	8	Prof: activity /ei/ is the following...I'm going to read the beginning of a sentence ...with a second conditional...with the if clauses...ok↑ ...and you're going to complete the rest of the sentence...I'm going to read the beginning of a sentence ... you're going to complete ...it... just remembering some is going to start with IF ... OTHERS I'm going to start with the second clause... you have to complete with the IF clause... remember the second conditional..it's different...the first conditional...in the IF clause the verb is in the present...the second clause the verb is in the future...in the SECOND clause/in the SECOND conditional that we have here ((aqui na prova)) it's a bit different
--	---	--

Quadro 11 - Exemplo de instrução do tipo parafraseada.

Fonte: Excerto da aula de P2-U2, dia 23.11.2011, (2º ano).

3.2.4.3 Instruções do tipo elaborada

Instruções elaboradas são instruções orais realizadas sem o auxílio explícito de instruções escritas presentes em materiais de ensino. Tais instruções podem até ter sido previamente ensaiadas pelo professor quando da preparação da aula, mas no momento de sua realização não existe apoio escrito. É como se o professor estivesse de fato elaborando a instrução no momento em que está organizando a atividade. Vejamos o quadro 12.

Ø	80	Prof: so...what I want you to do ((pára, vai ao quadro e escreve as seguintes palavras ... physical appearance... clothes... e retoma a fala)) ok...so what I want you to do is... you're going to listen to the song () but I want you to look at the () images... and I want you to talk () I want you to describe their physical appearance and their clothes yes↑...remember all those adjectives... parts of the body...that () called you attention... () describe... something very simple ok↑...
---	----	--

Quadro 12 - Exemplo de instrução do tipo elaborada.

Fonte: Excerto da aula de P1-U2, dia 1.11.2011, (3º ano).

O fato de a professora iniciar a instrução, interromper, ir até o quadro, escrever palavras-chave, retomar do mesmo ponto na instrução, mostra claramente uma elaboração independente de um material já existente, diferente da característica das instruções dos tipos anteriormente relatados. Esse talvez seja o tipo de instrução que mais possa nos revelar sobre a proficiência oral do professor para lecionar, sendo também o tipo que pode figurar como tarefa de teste que pretende avaliar essa característica do professor de LE.

3.2.4.4 Instruções do tipo implícita

Denominamos instruções implícitas aquelas presentes, na forma escrita, nos materiais de ensino, porém não são verbalizadas pelos professores. Em outras palavras, anuncia-se a atividade, organizam-se equipes, estabelece-se o tempo, mas a informação basilar não é verbalizada. Os alunos têm que realizar uma conexão entre as informações orais do professor com as informações escritas nos materiais. A informação principal existe, está presente, mas não é verbalizada. Tal tipo só faz sentido quando analisamos tanto a fala do professor quanto os materiais de ensino, em uma relação de interdependência. No entanto, para os alunos isso já está contextualizado, pois eles já têm esses materiais em mãos e podem construir o sentido de forma muito natural, agregando todas as dimensões da instrução. Esse tipo de instrução está muito presente nos dados desta investigação. Vejamos o quadro 13.

37.1 Choose one of the verbs in the brackets to complete each sentence. 37.2 There is at least one mistake in each sentence. Suggest appropriate correction. 37.3 Report these sentences using one of these verbs and a to-infinitive. Use each verb once only.	14	14 Prof: thirty seven ((unidade))...ah:... what I'd like you to do is to go straight to the exercises ...don't/you don't need to go through the theory...you can do this/yes go straight to the exercises... if you have problems/ we'll check the answers and if you have problem we go back to the theory and... yes you have the advanced ((descobriu que o que os alunos têm em mãos não era exatamente o material que ela queria))...it's no problem...let's go straight to the exercises () ok...I'll give you a few minutes ...can you please try to do the three exercises... right↑...if you need to go back to the theory you do...but try to do ()
--	----	---

Quadro 13 - Exemplo de instrução do tipo implícita.

Fonte: Excerto da aula de P-U1, dia 6.10.2011 (2º ano).

O excerto do quadro 13 constitui um exemplo claro da ausência do que Wellman (1961, p. 230) denomina ‘predicado descritivo’, ou seja, o suplemento indicativo, ou o ‘o quê’ da diretiva. Nota-se que, ao lermos a instrução do professor, conseguimos distinguir apenas a existência de três exercícios para serem realizados pelos alunos, mas não sabemos exatamente o que eles devem fazer até lermos as instruções presentes na página do livro de gramática. Fica marcada também a clara dependência entre os modos escrito e oral da língua mencionada por Rojo e Schneuwly (2006).

As quatro últimas categorias de nossa taxonomia têm relação direta com a elaboração dos direcionamentos das tarefas de teste. Tal categorização deve nos servir de parâmetro para avaliar se o candidato ao teste é capaz de produzir linguagem que vai além da que já está contida no insumo linguístico dos direcionamentos das tarefas como, por exemplo, parafrasear ou até mesmo elaborar informações para uma instrução.

Ponderamos que as instruções implícitas, apesar de estarem presentes no domínio de uso da língua do professor de LE, são as menos apropriadas para serem transpostas para ambientes de teste, pois, da mesma forma que as instruções de natureza interativa e seccionadas, as instruções implícitas demandariam um maior grau de contextualização com a presença de alunos ‘reais’ e uso de material de ensino escrito para que se possa reproduzir as mesmas condições nas quais esse tipo de instrução aparece no domínio de uso da língua. Isso possivelmente acarretaria uma demanda maior do teste em termos de logística.

3.3 Análise estrutural das instruções

Nosso objetivo em analisar as instruções do ponto de vista discursivo é caracterizar a estrutura organizacional desse texto, pois acreditamos que esse tipo de análise possa 1) revelar aos avaliadores (e, sobretudo, aos avaliados) os desafios reais e os padrões da área, conforme observado por Wiggins (1989); 2) fornecer uma noção sobre o desempenho típico ou esperado do domínio de ensino de LE, conforme apontado por Kane, Crooks e Cohen (1999); 3) garantir

aos candidatos ao teste demonstrar habilidades específicas de eventos de ensino (DARLING-HAMMOND; SNYDER, 2000) e 4) nos auxiliar na seleção dos tipos de características das instruções realizadas em ambiente de sala de aula que podem ser transpostas para o ambiente de avaliação, fundamentando a elaboração de tarefas para testes.

Retomamos aqui a ideia de autenticidade situacional de Bachman (1991, p. 690) que observa que: “para uma tarefa de teste ser percebida como autêntica, as características da tarefa do teste precisam ser percebidas como correspondentes às características da situação de uso da língua alvo”. Sendo assim, para que possamos elaborar tarefas de teste que se aproximem das características manifestas na situação de uso da língua alvo precisamos, primeiramente, analisar em detalhe a situação-alvo.

Para nos auxiliar na análise, retomamos a ideia de estrutura genérica do texto (HASAN, 1977, 1989, 1996). Utilizando o critério de atributo semântico veiculado pelas partes do texto ‘instrução’, elencamos, nomeamos e explicamos um conjunto de códigos (descritos na metodologia) que servem de base para nossa análise. Nosso primeiro passo consiste na formulação de uma EGP para o texto instrução oral do professor de LE.

3.3.1 Estrutura Genérica Potencial (EGP) da instrução oral

Para que possamos compreender melhor as várias possibilidades de configuração das instruções orais dos professores de LE que se manifestam em nossos dados, é necessário que antes estabeleçamos uma EGP das instruções. Para tanto, retomamos aqui a definição de EGP de Hasan (1996, p. 53) como sendo “uma categoria abstrata; é uma descrição da variedade total de estruturas textuais disponíveis para um determinado gênero”¹²⁴. Mais uma vez reiteramos que, diferentemente de Hasan (1996), que consegue elaborar uma EGP para os

¹²⁴ The GSP is an abstract category; it is descriptive of the total range of textual structures of a genre G.

contos infantis baseando-se no corpus linguístico desse gênero, nós não temos uma tradição, ou seja, não temos um registro formal escrito que contemple a organização estrutural de instruções orais de professores de LE, uma vez que, como mostramos no capítulo sobre fundamentação teórica, as características linguísticas dos artigos de pesquisa e as listas de regras sobre instruções dos manuais de formação de professores não se ocupam dessa perspectiva (caracterização estrutural).

Tendo em vista essa realidade, vamos retomar as ‘regras’ prescritas pelos manuais de formação de professores, analisados em nossa revisão de literatura, e vamos nos valer das características estruturais das instruções presentes no corpus criado para a presente pesquisa para elaborarmos uma EGP para o texto instrução oral. Tomamos, como ponto de partida, o conceito de estrutura de texto presente em estudos literários, mais precisamente a estrutura aristotélica da tragédia grega, que segundo Hasan (1989, 53) é “o mais antigo e amplamente conhecido modelo ocidental [...] composto de três elementos: começo, meio e fim”¹²⁵.

Partimos do pressuposto que, como qualquer outro texto, a instrução oral do professor de LE deve ter três grandes estágios ou movimentos, sendo eles começo, meio e fim, e que devem estar, de alguma forma, explicitados no texto. A questão em nosso caso é como definir qual deve ser o primeiro elemento (começo) do texto instrução. Relembramos aqui que no caso do gênero transação comercial (*service encounter*), analisado por Hasan (1989, p. 60), o texto pode iniciar pela solicitação do produto/artigo como o primeiro elemento obrigatório.

Se, conforme atestado por Hasan (1989), a respeito da atividade social de compra e venda; e conforme confirmado em Vian Jr. (2004), sobre as reuniões de negócios, os fatores contextuais parecem determinar como iniciar o texto da situação de comunicação; e se nos contos infantis a tradição parece revelar esse início, na situação de ensino/aprendizagem esses critérios (fatores contextuais e tradição) parecem não ser tão explícitos.

¹²⁵ The earliest widely known Western model is the Aristotelian definition of Greek tragedy as made up of three elements: the beginning, the middle, and the end.

Em relação às instruções de professor de LE temos um ambiente diferente. Na prática parece poder haver várias possibilidades de se iniciar uma instrução. Por exemplo, pode-se começar anunciando a atividade ou gerenciando os grupos. Porém, há também instruções que se iniciam diretamente pelos procedimentos, outras que começam pela ativação do conhecimento prévio do aluno. Há até mesmo algumas que partem do estabelecimento do tempo como início do texto da instrução. Não nos é difícil entender essa situação, uma vez que até o presente momento não se havia colocado em pauta a questão de uma (não) padronização da área de ensino e aprendizagem de LE no que se refere ao fornecimento de instruções orais pelos professores.

Na análise dos dados de nossa investigação um fato importante nos chama a atenção: em 81 das 103 instruções analisadas (79% dos dados) surge o movimento que denominamos de anunciando atividade (AA). Mesmo não estando presente em 100% dos dados, quando esse elemento se manifesta ele ocupa a primeira posição nos textos em 96% dos casos (78 vezes). Esse elemento pode ser classificado como associativo, ou seja, ele não precisa ocorrer, mas geralmente está presente. Sua presença não é considerada obrigatória porque podemos encontrar instruções nas quais esse elemento não existe e mesmo assim os textos podem ser identificados como instruções. Em termos de seu posicionamento, o percentual acima (96%) é um forte indicador de que, quando presente, o AA pode ser o início do texto instrução.

Nossa argumentação reitera as descobertas de Lee (2011, p. 106) em que o elemento AA se manifesta em 100% das 71 atividades analisadas pelo pesquisador: “o primeiro passo é *Anunciando atividade*, o qual aparece 100% do tempo no corpus, fazendo-o obrigatório. Nesse passo os professores anunciam ou nomeiam a atividade que os alunos irão desempenhar”¹²⁶. Observamos que para Lee (2011) esse elemento é obrigatório, pois ele aparece em 100% dos dados daquele pesquisador, enquadrando-se na convenção estabelecida pelo próprio autor. Se seguissemos a mesma convenção de Lee (2011), a frequência com que esse passo surge em nossa pesquisa (79%) permitiria classificarmos o AA como

¹²⁶ The first step is Announcing activity, which appears 100% of the time in the corpus, making it obligatory. In this step, teachers announce or name the activity that students will perform.

semiobrigatório. Como não faz sentido utilizarmos meio-termo, ao final o AA acabaria sendo considerado obrigatório também em nossa pesquisa. No entanto, teríamos um elemento obrigatório não pela natureza do gênero, mas tão somente por uma convenção estabelecida por nós. Esse aspecto (convenção) merece ser mais discutido pelos membros da comunidade de ensino de LE.

Para formar a EGP das instruções nos utilizamos dos mesmos elementos gráficos usados por Hasan (1996) para a identificação dos elementos obrigatórios e opcionais, bem como a ordem entre esses elementos. Esses sinais são explicitados de acordo com que forem sendo mencionados por nós. Os elementos opcionais surgem entre parênteses, como, por exemplo em (AA).

A(s) Diretiva(s) Principal(ais) (DPs), ou procedimento(s) para as atividades, é o movimento presente em 99% das instruções em nossos dados e se posiciona 53 vezes logo após o AA, correspondendo a 51,4% dos dados como o segundo movimento na instrução, sendo precedido esporadicamente por elementos como gerenciamento de grupo (GG), estabelecimento do tempo para a atividade (ET) e até mesmo pela modelação da atividade (MA).

Dos elementos acima, o GG é o que mais influencia na posição do DP, manifestando-se 13 vezes entre o AA e o DP. Se transpusermos o GG para a posição posterior ao DP, como sugerem os manuais de formação de professores, teremos então o DP surgindo 66 vezes na segunda posição, abrangendo 64% dos dados como o segundo movimento, consolidando sua posição logo após o AA. Nenhum outro elemento mencionado anteriormente consegue se aproximar desse percentual. Os dados acima corroboram a pesquisa de Lee (2011, p. 108) em que o estabelecimento dos procedimentos para as atividades também está presente em 100% dos dados, sendo considerado o segundo elemento obrigatório: “seguindo o anúncio de uma atividade, o próximo passo é quase sempre o *Estabelecimento dos procedimentos para a atividade*”¹²⁷.

¹²⁷ Following the announcement of a activity, the next step is almost always *Outlining activity procedures* [...].

O DP tem uma função de caracterização, ou seja, ele especifica o ‘o quê’ da instrução, sem o qual a instrução permaneceria vazia. O adjetivo ‘principal’ do grupo nominal DP indica que esse elemento é parte crucial do conjunto de diretivas do texto ‘instrução’, sendo um movimento obrigatório na caracterização desse gênero. Portanto, dois critérios justificam a obrigatoriedade desse movimento: sua frequência e a natureza do gênero instrução, que demanda a explicitação de procedimentos para a realização das atividades.

Em nossos dados encontramos apenas um texto com a ausência do movimento crucial DP, e asseveramos que, como consequência dessa ausência, o texto da instrução fica incompleto. Vejamos o exemplo do quadro 14.

A instrução é emitida pela aluna-professora Anna e inicia no turno oito. O texto tem dois movimentos (AA+GG) como pode ser observado no destaque. Anna anuncia que a atividade trata de um jogo de palavras cruzadas e em seguida organiza os colegas em dois grandes grupos para uma competição e solicita um voluntário de um dos grupos.

Um dos alunos (Vincent) se voluntaria (turno nove) e Kiara (a aluna-professora que faz parte do grupo que está realizando a apresentação) pergunta “qual é o seu número?” Kiara estava se referindo a um pedaço de papel com uma numeração que Vincent acabara de sortear. No turno 11 Vincent responde: “*seventeen*”. No turno 12 Kiara então inicia a atividade: “*seventeen...the question is...doesn’t go*”.

O que Kiara queria era que Vincent dissesse a ela uma palavra equivalente (que se encaixasse na palavra cruzada) à expressão *doesn’t go*. Vincent faz um questionamento no turno 13 o qual não conseguimos captar. Kiara oferece uma ‘pista’, dizendo que a palavra da resposta possui cinco letras. Os turnos 15 a 22 giram em torno de dúvidas sobre os procedimentos da atividade. Na verdade, o movimento obrigatório, ou seja, o procedimento principal para a atividade não foi emitido. No entanto, o conhecimento de Vincent sobre a atividade de palavras cruzadas faz com que no turno 24 ele “entre no jogo”, deduzindo que uma palavra com cinco letras deve preencher o espaço de número 17 do jogo de palavras cruzadas.

8 **Anna:** so...good evening everybody...first of all I'd like to thank to::...to teacher ((nome da professora)) () support () this semester... and for you for the patience () stay here... () ...so the activity is a crossword game... I will ask you to divide (in two) groups because it's a competition...ok↑...and I will ask you to take/ask one volunteer from () group to take one paper ((mostrando uma embalagem nas mãos))...and () ok↑...

9 **Vincent:** ((se voluntaria e pega um papel))

10 **Kiara:** qual é seu número↑

11 **Vincent:** seventeen

12 **Kiara:** seventeen...the question is...doesn't go

13 **Vincent:** ()

14 **Kiara:** hummm...five letter

15 **Lucyla:** just for him↑

16 **As:** for all the group

17 **Kiara:** for the group

18 **A?:** I don't understand

19 **Vincent:** doesn't go↑

20 **As:** doesn't go

21 **Kiara:** ()

22 **Vincent:** five letters↑

23 **Kiara:** five letters

24 **Vincent:** stay...

25 **Anna:** tem stays

26 **Vincent:** ah::... stays

27 **Kiara:** stays...doesn't

28 **Vincent:** ah::...ok ((risos))

Quadro 14 – Exemplo de uma estrutura textual incompleta.

Fonte: excerto da aula de P2-U2, de 28.10.2011 (instrução emitida pelos APs Anna, Kiara e Lucyla)

Vincent, atento mais ao significado da palavra do que à quantidade de letras, sugere a palavra *stay*. Anna, no turno 25, acata a sugestão confirmando que existe o plural como possível resposta (*stays*). Vincent se manifesta no turno 28 com risos como querendo dizer: “agora eu entendi o que vocês estão querendo”. No entanto foram necessários aproximadamente 20 turnos para se compreender o “o quê” da instrução. Não nos preocupamos em cronometrar quanto tempo foi gasto nesses vinte turnos, mas sabemos que a utilização do movimento DP seguido do movimento MA, por um dos alunos-professores que estavam comandando a atividade, possivelmente pouparia tempo e evitaria todas as dúvidas que surgiram ao longo dos vinte turnos. Todas essas dúvidas dos envolvidos na atividade são consequências da má formação do texto instrução. Não se trata aqui de um texto ‘tosco’, ‘direto’ ou ‘seco’ como sugere Hasan (1977), mas de um texto incompleto.

Temos até o momento dois elementos nucleares na configuração da EGP do gênero instrução, sendo um elemento associativo (opcional) e outro crucial (obrigatório): $[(AA^{\wedge})DP]$. Os colchetes limitam início e fim do texto e o elemento obrigatório não aparece entre parênteses. O sinal $\wedge$ indica uma ordem fixa, ou seja, o elemento à direita de $\wedge$ não pode preceder o elemento da esquerda.

Para dar continuidade à formulação da EGP do texto instrução recorremos novamente aos manuais de formação de professores e também aos nossos dados de pesquisa. Nos seis manuais revisados (veja-se quadro dois na página 105), foi possível elencar um total de treze aspectos que podem fazer parte de uma instrução, embora, em nome da efetividade e da natureza da atividade, nem todos os aspectos listados necessitam ou precisam estar presentes em uma única instrução. No entanto, dois deles são unanimidades em relação à sua presença no texto instrução: a modelação e a verificação de compreensão. Todos os autores mencionam esses dois aspectos como sendo importantes.

Concordamos com os manuais de formação de professores que, do ponto de vista didático-pedagógico, tanto a modelação da atividade (MA) quanto a checagem de compreensão (CC) são elementos importantes para que uma instrução seja minimamente eficiente como um texto direcionador. No entanto, na prática, esses elementos se manifestam em apenas 19% e 17%, respectivamente, em nossos dados, indicando poder haver uma grande quantidade de textos sem esses elementos. Nos dados de Lee (2011) esses elementos surgem em 29.6% e 35.2%, respectivamente. Além dos quatro professores, outros 14 alunos da pesquisa de Lee (2011) de várias nacionalidades, falantes de bambara (língua falada em Mali, Burkina Faso e Senegal), chinês, francês, coreano, português e espanhol também serviram como informantes. O contexto é um programa intensivo de ensino de inglês acadêmico para pré-universitários e universitários recém admitidos em uma universidade, com nível de proficiência linguística entre intermediário inicial e intermediário médio.

O fato de o percentual para os movimentos MA e CC nos dados de Lee (2011) serem mais altos do que o percentual que aparece em nossa pesquisa pode ser atribuído a vários fatores, dentre eles a presença de alunos de língua materna variada. Mas esse percentual

também poderia ser atribuído ao nível de inglês dos alunos, à idade deles, bem como ao estilo, experiência ou crenças dos professores participantes.

Sabemos que é sensato, após se revelar os procedimentos para uma atividade, que eles sejam clarificados com exemplos/demonstrações e que a compreensão dos alunos sobre procedimentos e exemplos/demonstrações sejam verificados pelo professor para que não reste dúvida em relação à instrução, garantindo assim o bom andamento da atividade e da aula. No entanto, não temos como afirmar nesse momento de nossa investigação se a presença deles nas instruções, de fato, as tornariam mais eficientes. A princípio, teoricamente, é possível afirmar que sim, mas na prática seriam necessárias pesquisas específicas para determinar o grau dessa efetividade.

Vamos acatar as recomendações dos manuais (nível teórico) e considerar a frequência desses elementos (MA e CC) em nossos dados e na pesquisa de Lee (2011) (nível prático) como argumentos que nos dão base para oferecer a esses elementos o *status* de nucleares, mas não cruciais. Ou seja, assim como o AA, eles seriam associativos. Isso posto, temos então a seguinte formação da EGP: $[(AA^{\wedge})DP^{\wedge}(MA^{\wedge})(CC)]$.

Nosso próximo elemento na configuração da EGP, embora não seja unanimidade nos manuais de formação de professores, é bastante significativo do ponto de vista didático-pedagógico: o estabelecimento do tempo para a atividade. Wajnryb (1992, p. 116) observa que:

Quando os professores estão sendo treinados, eles frequentemente são aconselhados a planejar o fator tempo de suas aulas muito cuidadosamente. Isso geralmente se revela muito difícil porque os professores iniciantes ainda não possuem habilidade de prever o tempo que uma atividade ou fase da aula vai durar. [...] o ritmo é crucial para manter os alunos em alerta, motivados, engajados e focados¹²⁸.

¹²⁸ When teachers are being trained, they are often advised to plan the timing factor of their lessons very carefully. This often proves quite difficult as beginning teachers are not yet adept at predicting the time an

Gowers, Phillips e Walters (1995) também mencionam a importância de se estabelecer um tempo aproximado para cada estágio da aula, e Ur (1996, p. 223) menciona o aspecto tempo apenas indiretamente em suas regras para o gerenciamento da aula. Ainda em relação ao planejamento de aula, Davies e Pierce (2000, p. 120) asseveram sobre a importância em se calcular o tempo aproximado para cada atividade para que não se termine realizando apenas metade daquilo que foi planejado ou para que não sobre tempo no final da aula. Temos aqui outro aspecto importante além dos já mencionados por Wajnryb (1992): o cumprimento da agenda programada pelo professor.

Observamos que tanto Wajnryb (1992), quanto Gowers, Phillips e Walters (1995), Ur (1996) e Davies e Pierce (2000) abordam a questão do tempo no planejamento ou gerenciamento da aula, mas não explicitam esse aspecto nas instruções para os alunos. Watson-Todd (1997) apenas menciona a explicitação do tempo como uma área de conteúdo da instrução. Porém, é Harmer (2001, p. 123), voltado mais especificamente para trabalhos em pares ou grupos, que assevera o seguinte: “o sucesso de uma tarefa com trabalho em pares ou grupos é geralmente auxiliado estabelecendo-se o tempo para que a atividade seja finalizada e mantendo-se esse tempo. Isso ajuda a dar aos alunos uma ideia clara de como trabalhar”¹²⁹.

Se considerarmos as observações a respeito do estabelecimento do tempo veiculadas nos manuais de formação de professores, tanto no planejamento de aulas, quanto nas instruções (Harmer, 2001), poderíamos até mesmo argumentar em favor da obrigatoriedade desse aspecto, configurando-o como um elemento crucial do texto instrução. Estaríamos nos valendo do critério sobre importância mencionado por Elder (1994), bem como do critério utilidade arrolado em Spolsky (1985). Porém, novamente nossos dados nos mostram que na prática não funciona assim. O estabelecimento de tempo está presente em um terço dos dados

activity or phase of a lesson will last. [...] Pace is crucial in keeping students alert, motivated, engaged and ‘on course’.

¹²⁹ The success of a pair or group work task is often helped by giving students a time when the activity should finish- and then sticking to it. This helps to give them a clear framework to work within.

(32%), manifestando-se em 33 instruções. Esse percentual se manifesta um pouco mais alto na pesquisa de Lee (2011), ocupando 36.6% dos dados, figurando como um elemento opcional. Esse número é significativo, porém não é suficiente para elegermos o ET como sendo um elemento crucial, mas podemos conferir a ele o *status* de elemento associativo. Dessa forma o ET ainda seria considerado como um elemento nuclear no texto instrução. Temos agora a seguinte configuração da EGP: [(AA[^])DP[^](MA[^])(CC)^{*}(ET)].

Embora, em nossos dados, o movimento ET tenha aparecido nas mais diversas posições (como primeiro elemento, após o AA e antes do DP, após o DP, no final do texto), sendo até mesmo reiterado (repetido) mais de uma vez na mesma instrução, propomos que seu posicionamento seja estabelecido em algum local após o movimento MA, para não quebrar o fluxo da informação sobre os procedimentos para a realização da atividade. O sinal ^{*} entre os movimentos CC e ET implica no fato de que a ordem desses dois elementos de ambos os lados é reverssível, conferindo certa flexibilidade na posição desses dois movimentos.

Damos prosseguimento à formulação da EGP da instrução focando nesse momento em um elemento especial: o gerenciamento de grupos (GG). Estamos tratando o GG como especial porque sua presença na EGP vai depender da natureza da atividade a ser realizada em sala de aula. Se a atividade demandar a formação de pares ou grupos então essa demanda deve ser explicitada no texto da instrução e a ordem em que esse procedimento é realizado também é importante.

Nos manuais de formação de professores pesquisados para o nosso trabalho há seções separadas e até mesmo capítulos inteiros (HARMER, 2001) sobre como trabalhar com formação de pares e grupos, explicando como agrupar os alunos e falando das vantagens e desvantagens desse procedimento. Da mesma forma, todos os manuais mencionam, com maior ou menor grau de explicitação, a presença desse movimento no texto da instrução.

Ur (1996), Gower, Phillips e Walters (1995) são quem mais deixam claro que se deve oferecer os procedimentos para as atividades primeiro para depois organizar os grupos. Ur (1996, p. 17), por exemplo, afirma “quando dando instrução para uma tarefa de trabalho em grupo [...] é aconselhável dar as instruções **antes** de você dividir a sala em grupos ou

distribuir o material, não depois!¹³⁰”. Por outro lado, Davies e Pierce (2000) e Harmer (2001) não são tão explícitos em relação a esse aspecto (posição do GG), mas a ordem em que produzem seus textos nos permite inferir que primeiro deve se enunciar os procedimentos para depois se organizar os grupos. Harmer (2001, p. 58) afirma que “um dos mais importantes papéis que o professor tem que desempenhar é o de organizar os alunos para fazer várias atividades. Isso geralmente envolve dar informações aos alunos, dizer a eles como eles irão fazer a atividade, colocá-los em pares ou em grupos e finalizar quando for tempo de parar”¹³¹.

Por sua vez, tanto Wajnryb (1992) quanto Watson Todd (1997) abordam o assunto por meio de um questionamento. Watson Todd (1997, p. 38) observa o seguinte: “[...] se a atividade envolve trabalho em par ou grupo a professora precisará organizar a turma em algum momento. Ela deve agrupar os alunos antes ou depois de oferecer instruções sobre os procedimentos da atividade?”¹³² Todas essas observações e questionamentos a respeito da posição do elemento GG na instrução são importantes para a configuração da EGP.

Em nossos dados, das trinta e três manifestações, o movimento GG surge vinte e cinco vezes antes dos procedimentos principais, contrariando as sugestões dos manuais de formação de professores. No entanto, nossa experiência como professor de LE nos compele a concordar com os manuais e sugerimos que o elemento GG, quando presente no texto da instrução, seja posicionado em algum local no texto após o movimento DP ou MA (quando este movimento estiver presente), evitando que os alunos se movimentem antes do(s) direcionamentos/procedimentos principais (DPs). Lee (2011) também fala sobre a organização de pares ou grupos. Porém, para esse pesquisador, gerenciar grupos é parte do

¹³⁰ [...] when giving instructions for a group-work task [...] it is advisable to give the instructions **before** you divide the class into groups or give out the materials, not after!

¹³¹ One of the most important roles that teachers have to perform is that of organizing students to do various activities. This often involves giving the students information, telling them how they are going to do the activity, putting them into pair or groups, and finally closing things down when it is time to stop.

¹³² [...] If the activity involves pair or group work, the teacher will need to organize the class at some stage. Should she group the students before or after instructions about the procedures of the activity?

passo *Estabelecendo procedimentos para a atividade*. Essa diferença de perspectiva não nos permite uma comparação direta com esse item da pesquisa daquele autor. Com a inclusão desse aspecto na EGP das instruções temos a seguinte configuração: [(AA[^])DP[^](MA[^])(CC)[•](ET[^])[•](GG)]. Lembramos novamente que o sinal [•] entre os elementos CC, ET e GG os tornam reversíveis em termos de seus posicionamentos na EGP da instrução.

Para completar nossa argumentação em favor dos atributos semânticos de ordem nuclear gostaríamos de mencionar ainda outro movimento: iniciando atividade (IA). Sinalizar o início da atividade é mencionado em três manuais. Gower, Phillips e Walters (1995, p. 41) asseveram o seguinte: “certifique-se de que os alunos saibam quando iniciar uma atividade; por exemplo, diga algo como “ Todos. Comecem! ” – talvez acompanhado de um gesto com as mãos ou com uma palma”¹³³.

A mesma ideia é veiculada em Harmer (2001, p. 59): “então é tempo de começarmos ou iniciarmos a atividade. Nesse ponto os estudantes provavelmente precisam saber quanto tempo eles têm e exatamente quando eles devem começar”¹³⁴. Wajnryb (1992, p. 101) é mais sucinta e apenas lista a frase “sinalize para começar”¹³⁵. Esse elemento se manifesta em apenas 11% de nossos dados e 23.9% nos dados de Lee (2011), que observa que embora esse movimento seja encontrado nas aulas dos quatro professores participantes, ele parece estar mais ligado a tipos específicos de atividades, como, por exemplo, em uma atividade de leitura com tempo pré-determinado onde todos os alunos devem iniciar a leitura ao mesmo tempo. Esse elemento é, seguramente, o movimento que, quando presente, pode encerrar o texto da instrução. Com sua adição à EGP temos então: [(AA[^])DP[^](MA[^])(CC)[•](ET[^])[•](GG[^])(IA)]. Vejamos um exemplo (hipotético) dessa nossa fórmula por meio do texto do quadro 15.

¹³³ Make sure the students know when to begin an activity; for example, say something like *Everyone. Start!* – perhaps accompanied by a downward hand gesture or a clap of the hands.

¹³⁴ Then it is time for us to start or initiate the activity. At this point students probably need to know how much time they have got and exactly when they should start.

¹³⁵ Signal to start.

Lembramos que cada uma das cores que aparecem no quadro já foram introduzidas no gráfico 1 da página 151 e os códigos da fórmula são explicados na página 150.

Professor: ok...now...we're going to do some grammar practice...what I want you to do is...
in activity number one you have to choose the correct alternative in each pair of
sentence...for example...in sentence one you have 'she has two sisters which are younger
 than her'...and sentence number two...'she has two sisters who are younger than her'...so
 according to what we have seen in the theory the correct is the second one...did you
 understand what you have to do↑ so...you have ten pairs of sentences here and I'm going to
 give you ten minutes to do that...I'd like you to work into pairs ok↑ go ahead

Quadro 15 – Texto hipotético ilustrando a EGP formulada para a instrução oral.

Na EGP formulada por nós, o elemento obrigatório, os opcionais, bem como a ordem desses elementos, têm como base para a sua elaboração as informações veiculadas pelos manuais de formação de professores de LE, juntamente com os resultados da pesquisa de Lee (2011) e de resultados advindos desta investigação. Podemos dividir essa EGP em três diferentes blocos. Um primeiro é formado pelos elementos $AA^{\wedge}DP^{\wedge}MA$. O segundo, pelos elementos $CC^{\bullet}ET^{\bullet}GG$; e o bloco final é composto pelo elemento $^{\wedge}IA$. Realizamos essa divisão porque queremos retomar aqui a ideia de Hasan (1977) sobre a 'opcionalidade de ordenação' e sobre a ordenação parcial dos elementos de um texto.

Hasan (1977) afirma que o grau de mobilidade dos elementos textuais varia de pares de elementos para outros pares de elementos e que um dado elemento deve ter que ocorrer em uma sequência fixa em relação a certo elemento específico, mas não em relação há outros. Observamos que o primeiro bloco de nossa divisão possui uma ordem fixa dos elementos, representada pelo caractere $^{\wedge}$ sobreposto. As razões que levam a essa rigidez de posicionamento desses elementos já foram expostas anteriormente ao argumentarmos que (da direita para a esquerda) não há coerência em se modelar uma atividade (MA) sem antes prescrever ou informar os procedimentos para essa atividade, ou seja, sem antes fornecer a diretiva principal (DP), e não há coerência em anunciar uma atividade (AA) depois de

fornecer os direcionamentos principais ou modelar a atividade. Por isso, a ordem fixa que forma o primeiro bloco $AA^{\wedge} DP^{\wedge} MA$ é uma questão de lógica interna que confere coerência ao texto. E esses elementos, quando presentes na EGP, devem obedecer a essa ordem.

Além desse fato de natureza argumentativa, essa rigidez na ordem dos elementos do primeiro bloco também parece ser comprovada pelos dados da presente investigação. Na grande maioria dos textos em que os movimentos do primeiro bloco estão presentes, a posição desses movimentos é coerente com nossa argumentação, ou seja, o movimento AA surge em 96% das instruções como o primeiro elemento, seguido do DP com 65% de aparição como segundo movimento. Destacamos aqui que estamos desconsiderando as 10 vezes em que o DP surge na segunda posição, mas não seguido ao movimento AA, ou seja, por sete vezes os textos iniciam pelo movimento GG e depois são seguidos pelo movimento DP, e por três vezes o movimento ET é que inicia as instruções. Também não estamos considerando as 10 vezes em que o DP abre o texto da instrução e nem as outras 23 vezes em que ele surge na terceira e quarta posição por estar intercalado por outros movimentos. O que estamos tentando demonstrar é que, embora na prática haja possibilidades de variações na configuração desse bloco, essas variações não são consistentes. A configuração $AA^{\wedge} DP$ é a que, de fato, mostra maior consistência nesse bloco.

Com relação ao movimento MA, parece haver certa naturalidade de seu posicionamento como terceiro elemento do primeiro bloco. O MA surge antes do DP em apenas um texto. Em outro, o movimento DP está implícito e por isso o descartamos, pois sem sua manifestação explícita na instrução não temos como posicionar o MA. Sendo assim, das 20 aparições do movimento MA nos textos, estamos considerando apenas 19. O MA ocorre 18 vezes após o DP, ou seja, em 95% dos casos.

O segundo bloco, formado por $CC^{\bullet} ET^{\bullet} GG$, já apresenta certa flexibilidade na posição de seus elementos. O caractere $\bullet$ sobreposto entre os elementos indica posição intercambiável entre eles, ou seja, a fórmula $CC^{\bullet} ET^{\bullet} GG$ pode variar em $CC^{\bullet} GG^{\bullet} ET$, ou $ET^{\bullet} GG^{\bullet} CC$, ou $ET^{\bullet} CC^{\bullet} GG$, ou $GG^{\bullet} CC^{\bullet} ET$, ou ainda $GG^{\bullet} ET^{\bullet} CC$, sem prejuízo do corte do fluxo da(s) diretiva(s) principal(ais). No entanto, o que se pode observar é que a opcionalidade de

ordenação varia entre os elementos desse mesmo bloco e esses elementos não são transpostos para o bloco anterior e nem para o bloco posterior, ou seja, o grau de mobilidade entre eles é limitado, ocorrendo apenas no interior do bloco dois.

Sem levar em consideração o posicionamento entre esses elementos no interior desse segundo bloco, nossos dados corroboram nossa argumentação anterior de que esses elementos devem surgir após os elementos do primeiro bloco. O movimento ET, por exemplo, surge em 33 dos 103 textos analisados. Dessas 33 ocorrências descartamos cinco, pois em três dos textos o DP está implícito e, dessa forma, não temos como posicionar o movimento ET em relação ao movimento DP. Em duas instruções o movimento surge antes e depois do DP. Aqui também resolvemos descartar os textos para não incorrermos no risco de acatarmos uma posição tendenciosa, ou seja, a de considerarmos somente as vezes em que o movimento ET surge após o DP, ignorando as vezes em que o ET também surge antes do DP. Temos então 28 ocorrências consideradas válidas para nossa apreciação. Desse total, o movimento ET surge nove vezes antes do DP (32%) e 19 vezes após ele (68%). Logo, os dados nos mostram uma tendência expressiva do posicionamento do ET após o movimento DP.

Assim como acontece com o MA no primeiro bloco, o CC parece confirmar sua localização no segundo bloco com muita naturalidade. Em todas as suas 18 aparições nos dados, o CC surge 100% das vezes em alguma localização dentro do segundo bloco, ou seja, após todos os elementos do primeiro bloco. Não nos interessa aqui sua posição em relação aos elementos ET e GG, desde que ele permaneça no segundo bloco.

A grande contradição de nossos dados ocorre em relação ao movimento GG. Esse movimento se manifesta em 33 textos. Desse total anulamos sete, pois em cinco textos o GG surge antes e depois do DP; em um texto o DP está implícito e, novamente, não nos permite verificar com precisão o posicionamento do GG; e em uma das instruções o movimento DP simplesmente não existe, ficando o texto incompleto. Temos então 26 ocorrências válidas para nossa análise sobre a posição dos elementos. Desse total, apenas 6 (23%) do movimento GG surge após o DP. As outras 20 (77%) encontram-se posicionadas antes do DP, contrariando a recomendação dos manuais de formação de professores e quebrando a sequência lógica dos elementos da EGP elaborada para instrução oral.

Neste ponto, sob pena de olhares críticos, o pesquisador se posiciona de forma mais contundente e oferece seu “voto de Minerva” em favor dos manuais de formação de professores. Reiteramos aqui que o movimento GG deve ser posicionado após o movimento DP, ficando em alguma posição no bloco dois, contribuindo assim para o fluxo da lógica das informações (proposições) contidas no texto da instrução. Nosso posicionamento se pauta em nossa experiência como professor de LE.

No terceiro bloco temos apenas o movimento IA. Causaria estranheza transpor qualquer um dos elementos do primeiro e do segundo bloco para a direita desse movimento. Não faz sentido, por exemplo, dizer *go ahead* e depois formar grupos, ou estabelecer tempo para a atividade, ou verificar a compreensão da instrução, a não ser que esses elementos estivessem funcionando como uma reiteração ou repetição de proposições já veiculadas no texto, tentando resolver dúvidas e questionamentos dos alunos manifestadas sobre os procedimentos gerais da instrução já durante a fase de execução da atividade.

Asseveramos que a EGP acima estabelecida pode servir de protótipo, um texto padrão a ser seguido em termos de instrução oral para as atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula pelos professores de LE. Essa mesma EGP também serve de parâmetro para o ensino (a formação do professor), bem como para a avaliação de sua proficiência linguística em testes de desempenho. Nas palavras de Bazerman (2004) esse protótipo ou padrão textual recebe o nome de tipificação. Para este autor “esse processo de direcionar para formas padronizadas de fala reconhecidas como realizando certas ações em certas circunstâncias e de direcionar para compreensões padrões de situações é chamado de **tipificação**”. (BAZERMAN, 2004, p. 316)¹³⁶

Há ainda outro elemento (ML) que pode ser incluso na EGP da instrução. ML significa municionamento linguístico e sua função é prover o aluno com dados linguísticos de ordem lexical, gramatical ou fonológica. É um tipo de informação que o professor oferece ou

¹³⁶ This process of moving to standardized forms of utterances that are recognized as carrying out certain actions in certain circumstances and to standard understandings of situations is called **tipification**.

para ativar o conhecimento prévio do estudante ou porque o professor não tem certeza se o aluno conhece ou não o item em questão. Esse elemento é uma adaptação que fazemos de Lee (2011).

Nos dados de Lee (2011, p. 122) esse elemento recebe o nome de construção/ativação de conhecimento (*building/activating background knowledge*). O pesquisador diz combinar os verbos construir e ativar porque às vezes é difícil discernir se os professores estão objetivando desenvolver ou ativar o conhecimento dos alunos: “como é de se esperar, dada a complexidade e a diversidade da população de alunos, os professores participantes às vezes não estavam tão certos se os alunos já sabiam ou não algo”¹³⁷. Esse passo se manifesta na pesquisa de Lee (2011) em 52% dos dados. Em nosso trabalho ele está presente em apenas 17% dos dados. Na pesquisa de Lee (2011, p. 122), esse elemento tem o *status* de passo do movimento Contextualizando a Atividade. Em nossa pesquisa ele é um passo que se manifesta nos movimentos AA, DP, MA do texto instrução.

Nosso desafio é o de como representar esse passo na EGP da instrução. A solução que encontramos foi colocá-lo, quando pertinente, em sobrelinha, logo após o movimento no qual ele esteja inserido, como no exemplo que segue: [(AA^{ML}DP^(MA))]. Vejamos o texto do quadro 16.

No excerto do quadro 16, a instrução inicia com o anúncio da atividade (AA). Esse anúncio pode ser veiculado de diversas formas. Neste caso ele é realizado pela leitura do cabeçalho da atividade. Em seguida a professora oferece um municionamento linguístico (ML) no nível lexical, utilizando-se de uma paráfrase sinonímica (*rather go = prefer to go*). Em seguida a professora repete o anúncio feito anteriormente e insere uma digressão relacionada ao material, identificando a foto da loja Harrolds e se referindo ao mesmo tempo ao tamanho da projeção na tela (*let me make is a bit smaller... so you can see the whole thing right↑ ...then I make it () I have a few sentences the picture again...so... some sentences are*

¹³⁷ As one might expect given the complexity and diversity of learners populations, the teacher participants sometimes were not quite sure whether students already knew or did not know something.

wrong). No movimento seguinte é estabelecida a diretiva principal (DP) seguida do movimento MA. Lembramos que as digressões e as repetições não fazem parte de nossa análise nesta investigação, pois estamos considerando-os como elementos opcionais de ordem elaborativa (HASAN, 1996).

69 Prof: ok...now... “where would you rather go↑” ...so...this is another structure very common with would...that means where would you prefer to go... ‘where would you rather go and why↑’...here we have a picture of Harrolds ...and we have some sentences ...let me make it a bit smaller so you can see the whole thing right↑...then I make it () I have a few sentences the picture again...so... some sentences are wrong...so we’re going to see the sentences and see/ and analyze... ‘I’d rather go to Tate Modern because I’d like to see mummies and Egyptian art’ ... can you see mummies and Egyptian art in a modern museum↑

70 Eric: no

71 Prof: no...so this sentence is not right

Quadro 16 – Exemplo de um ML como passo do movimento AA.

Fonte: Excerto da aula de P-U1, de 24.10.2011 (instrução de n. 4)

Notamos também que o passo ML não surge apenas entre os movimentos, ele também tem um *status* de intramovimento. No caso específico do DP, esse passo pode ser inserido no movimento cortando o fluxo da informação sobre os procedimentos da instrução, porém esse fluxo é reestabelecido logo em seguida. Vejamos o exemplo [DP^{ML}DP(CC[^])(ET[^])(GG)] no texto no quadro 17. No quadro, o texto inicia com o movimento DP. A professora interrompe a lista de opções que é parte da DP e pergunta se os alunos entendem a palavra *praise*. Um aluno que não conseguimos identificar responde que não entende e a professora então oferece um ML em nível lexical por meio de tradução do item e retoma a lista de opções, dando continuidade ao movimento DP e aos outros movimentos que integram o texto da instrução.

601 Prof: bullets...ok...very good...you have ten bullets ...so I'd like/I'd like you to discussed the ten bullets with your friends...and decide which four things are most important... for learning a language...so you have... • 'hard work' • 'enjoy learning' • 'really believing that you will be successful' • 'having a good teacher' • 'really wanting to learn (having motivation)' • 'studying lots of grammar' 'getting praise from you teacher'

602 Prof: --you know praise↑--

603 A?: --no--

604 Prof: --...elogio...ok...-- • 'getting praise from your teacher' ... • 'being realistic about the progress you take or you can make' • 'developing an ear for the language... and • 'reading and listening to lots of English '...ok↑ ((as frases acima estão sendo lidas em voz alta))

605 A?: ()

606 Prof: ah:... I see...one more ((subindo e descendo a tela para que os alunos pudessem visualizar as frases)) ... ok↑...right↑...I'll give you a few minutes... talk to your friends...and decide four things

Quadro 17 – Exemplo de um ML intramovimento.

Fonte: Excerto da aula de P-U1, de 3.10.2011 (turma de 1º ano)

Consideramos o ML como sendo um elemento elaborador na estrutura da EGP, ou seja, além dele 'arrastar' o texto da instrução, ele não precisa ocorrer na instrução. Em outras palavras, sua ausência não altera o status genérico do texto. Não estamos afirmando aqui que municiar o aluno linguisticamente durante uma instrução para uma atividade de ensino e aprendizagem não seja importante. Essa é uma atitude que a maioria de nós professores fazemos, às vezes de forma automática e a todo o momento, não apenas durante as instruções, mas também durante as apresentações de novos conteúdos ou em momentos de retroalimentação (*feedback*) aos alunos, por exemplo. Apenas queremos salientar que em caso de um aluno (ou dos alunos em geral) não souber o significado de um item lexical ele, necessariamente, terá que recorrer ao professor durante a fase de resolução dos exercícios, ou a um colega, ou ainda ao dicionário, pois do contrário não poderá optar por esse item da lista, simplesmente por não saber do que se trata. Enfim, dúvidas linguísticas podem ser uma iniciativa tomada pelo(s) aluno(s) como geralmente acontece.

Assim como o ML, também encontramos no texto das instruções um fenômeno linguístico que não se caracteriza propriamente como um movimento: as digressões. Elas servem para distinguir as falas do professor que aparecem dentro do limite da instrução, mas que não fazem parte do conteúdo principal da instrução em si. Exemplos do professor falando

consigo próprio, referindo-se a materiais ou equipamentos, fazendo comentários ou observações, respondendo aos questionamentos dos alunos não relacionados ao conteúdo das instruções, são considerados por nós como sendo uma digressão. Vejamos o quadro 18.

47 Kris: ah::...so...you have... to watch a video now...you have to watch a video now...and it's a very fun video...I bet you have ever watched because ah::...it's very beautiful ok↑ and...are you seeing that some blankets here ((apontando para a folha de atividade entregue para a audiência))...yes↑...and you have just to watch the video and to/try to fill here these phrases...you have to complete here...just to say where does it...is supposed to be ok↑... ah::...it's this...and in the other exercise you gonna/you gonna see the video once more just to/to complete the other one ok↑... ok guys we prepared () video...try to look at some of that ((que está no quadro)) vocabulary if you find ((interrompe a fala ao ficar surpresa que a colega de equipe apagara o vocabulário do quadro para dar continuidade à atividade))

48 Ana: () the exercise ((para Kris))

49 Kris: ah::... ok ((para Ana))...try to...to look at the video if you can hear or find some of the vocabulary we just talked about ((para a turma))

Quadro 18 – Exemplo de digressão por meio de comentários ou observações.

Fonte: Excerto da aula de P1-U2, em 8.11.2011 (instrução fornecida pelos APs Kris, Ana e Pamela)

Uma digressão é realizada utilizando-se uma lista de itens léxico-gramaticais aberta, pois pode-se referir a qualquer coisa. Digressões podem aparecer em qualquer posição depois de iniciada a instrução e sua presença pode ser reiterada várias vezes. Trata-se mais de um elemento estilístico. Sua presença pode ter participação direta na configuração real/específica da estrutura genérica, mas sua ausência não afeta a EGP da instrução. Esse é um elemento totalmente dispensável, caracterizando-se como elaborador. As digressões não estão sendo consideradas na composição da EGP.

Todavia, é preciso retomarmos as palavras de Hasan (1996) e considerar que uma EGP é uma categoria abstrata, uma descrição da gama de possibilidades de estruturas textuais de um dado gênero, representando o potencial total de estruturas para um gênero. Em outras palavras, a EGP é análoga a um sistema que permite a configuração de uma série de estruturas textuais reais/específicas. Em termos de ensino, Flowerdew (2002, p. 99) observa que “é

muito importante salientar os aspectos da variação esquemática, para que não seja dada impressão aos alunos que os textos seguirão sempre o padrão prototípico”¹³⁸. Também temos que ressaltar que a EGP foi elaborada tendo-se em mente a produção de um texto monológico, sem interferência do interlocutor. Ela é, na verdade, uma idealização. Em havendo qualquer interferência do interlocutor, nesse caso do(s) aluno(s), a estrutura genérica passaria a ter outra fórmula, pois teríamos outra configuração contextual. Vejamos no quadro 19 o exemplo já mencionado quando tratamos da taxonomia das instruções (instruções interativas).

36 Prof: can you↑ ((pode apagar)) ...we're going to start the new topic...ok...I'd like you to take a look at the two pairs of sentences and 'tick ...the correct sentence in each pair' 37A?: should we take notes↑ 38 Prof: no...you don't need to take notes () analyze the two pairs and choose the one that is correct 39 Henrique: is this a new subject↑ 40 Prof: yes...we're starting a new topic 41 A?: it could be both↑ 42 Prof: no...no...just one...in number one there is one...in number two there is one

Quadro 19 - Exemplo de instrução do tipo interativa.

Fonte: Excerto da aula de P1-U1, dia 20.10.2011 (2º ano).

Nessa instrução o texto incia com o professor anunciando que irá começar um novo tópico (AA). Em seguida surge a diretiva principal (DP), seguida de uma série de questionamentos dos alunos e respostas do professor. Questionamentos e respostas não são elementos necessariamente obrigatórios no texto da instrução, mas eles podem surgir dando origem a uma configuração contextual específica.

¹³⁸ It is very important to stress the aspects of schematic variations, so that students are not given the impression that texts will always follow the prototypical pattern.

Poderíamos aferir códigos genéricos a essas ações. Para as dúvidas dos alunos criaríamos o código (Du) e para as respostas do professor, o código (Rs). Dessa forma teríamos $[(AA^{\wedge})DP^{\wedge}(Du^{\wedge})(Rs^{\wedge})(Du^{\wedge})(Rs^{\wedge})(Du^{\wedge})(Rs)]$. Temos aqui uma configuração textual diferente, inclusive com códigos novos que não aparecem no texto idealizado da EGP.

É preciso esclarecermos que o que há aqui é uma configuração contextual diferente do monólogo que embasa a EGP. Se o professor tivesse dado continuidade ao texto da instrução do quadro 19 possivelmente ele poderia acrescentar outros elementos como CC, ET, GG e IA. Teríamos então algo do tipo $[(AA^{\wedge})DP^{\wedge}(Du^{\wedge})(Rs^{\wedge})(Du^{\wedge})(Rs^{\wedge})^{\wedge}(Du^{\wedge})(Rs^{\wedge})(CC)^{\wedge}(GG^{\wedge})(IA)]$. Como assevera Hasan (1996, p. 54), o que importa é estarmos conscientes de que “não apenas há estrutura diferente entre textos de gêneros distintos, mas também textos pertencentes ao mesmo gênero não são necessariamente idênticos em sua estrutura”.

Admitidos que, embora pautados na literatura sobre formação de professores, em resultados de investigação anterior de natureza semelhante à que estamos realizando (LEE, 2011) e em resultados dos dados de nossa pesquisa, as características estruturais das instruções, bem como a ordem dos elementos entre si, possuem um caráter de certa forma prescritivo. No entanto, se quisermos engendrar mudanças no atual quadro de proficiência linguístico-comunicativa da maioria dos egressos dos cursos de formação de professor de LE em nosso país, acreditamos que algum critério mais explícito para a realização e avaliação das atividades de ensino desse profissional deva ser estabelecido.

3.3.1.1 Iteração

Para completar nossa argumentação em favor da EGP das instruções, temos ainda que tratar da possibilidade de iteração de seus elementos. Segundo Hasan (1989), iteração ou recorrência é o fenômeno responsável pela ocorrência de um elemento ou um conjunto de elementos por mais de uma vez no texto, como no exemplo hipotético do elemento pedido de venda do gênero transação comercial do quadro 20.

Freguesa: “me pesa oito laranjas, por favor!”

Atendente: “é pra já...senhora”

Freguesa: “ah...vou levar também o melão japonês...”

Atendente: “sim senhora...as uvas italianas estão em promoção hoje e estão um mel!!...não quer aproveitar levar?”

Freguesa: “obrigada...acho que hoje não” [...]

Quadro 20 - Exemplo hipotético de interação do elemento pedido de venda. (nossa autoria)

A interação é sempre opcional e pode ser presumida do contexto de situação. No caso do quadro 20 a interação do elemento pedido de venda é pressuposta porque 1) a freguesa não lembra de todos os produtos de uma só vez: “ah...vou levar também [...] e 2) o/a atendente demonstra presteza em servir, implicando mais pedido de venda por parte da freguesa: “as uvas estão em promoção[...]”. Observa-se que o complemento do elemento pedido de venda não precisa ser positivo para que haja a interação: “obrigada...acho que hoje não”. Esse elemento é opcional porque a freguesa poderia ter realizado o elemento uma única vez: “me pesa oito laranjas e eu vou levar também o melão japonês, por favor”. Da mesma forma, o/a atendente poderia não ser tão solícito(a), não indagando por mais pedidos da freguesa.

Para tornar clara a transposição do elemento interação no contexto ‘pedido de venda’ para o contexto ‘dar instrução’ na área de ensino/aprendizagem e avaliação de LE remetemos o leitor ao quadro 20A. Esse exemplo já foi apresentado anteriormente quando da explicação sobre as instruções seccionadas ao tratarmos sobre a taxonomia das instruções. Esse mesmo exemplo serve agora para esclarecermos a questão sobre interação. A diretiva principal é iniciada pela professora formadora no turno 11, continua no turno 13 e termina no turno 19. A cada um desses turnos a professora formadora vai complementando o que estamos chamando de diretiva principal. Temos na verdade a interação do movimento DP em três momentos diferentes que se complementam entre si.

3 Prof: **it's a competition**...I'm really sorry...ah:... () **to divide the class in two groups yes↑** () two groups...the ones who come they just go to one and the other ((os que forem chegando vão se acomodando em um ou outro grupo))...

4 A?: ()

5 Prof: **five and five** ((dois grupos de cinco))

6 As?: ok

7 Prof: **can you just stay together... because you'll need to talk**

8 As: ((segue um barulho intenso com os alunos-professores arrastando as carteiras tentando se organizar em dois grandes grupos))

9 Prof: (ready)

10 Karmen: yes

11 Prof: **ok↑...so let's see how it's going to work...ah:... you can () odd or even/ odd and even and see who starts yeah↑...**

12 Antonia e Luan: ((decidem no par ou ímpar qual dos grupos vai iniciar a atividade e o grupo do Luan vence escolhendo o ímpar))

13 Prof: **all right↓...so...we're going to start with this group** ((no grupo estão Luan...Karmen ...Kate ...Angie e Mario))...I'm going to play the song...it's the theme song from a film **yes↑... and then you have to think what () ...you have three ah::...situations yes↑...let's see** ((e vai até o quadro))

14 Karmen: e se eu não souber o nome em inglês↑

15 Prof: ok...you ()

16 Karmen: you're going to accept the answers only in English↑

17 Prof: yes

18 Kate: ah::...that's not fair

19 Prof: **ok...if you cannot remember the name or you cannot answer... yes↑...you go to the second ah::...to the second step...you're going to talk about the film...yes↑...just about the film** ((escrevendo os passos no quadro))...**and the last one is your impression or memories you have about ah::...the film...for example... an interesting situation that happened as you were going to the film...it's something () you know anything that makes you/that reminds you something interesting...funny...or disappointing or sad ... anything you can remember** so...the first the name of the film...then something about the film just a brief...summary...and the last...the comment ah::...something related to the film or something you can remember

Quadro 20A - Exemplo de iteração do elemento DP no texto da instrução.

Fonte: Excerto da aula de P1-U2, de 1.11.2011, (turma do 3º ano).

3.3.1.2 Iteração versus Redundância

Precisamos fazer aqui uma distinção não explicitada por Hasan (1989): a de que a iteração é do elemento pedido de venda e não dos produtos sendo comercializados, ou seja, há em nosso diálogo hipotético do quadro 20 pedidos e ofertas sobre laranjas, melão japonês e

uvas italianas, mas não há a repetição da procura e oferta do mesmo produto. Por esse motivo propomos aqui a distinção entre iteração de movimentos do gênero e iteração de mesma informação ou ideia previamente veiculada no texto da instrução. A observação que fazemos aqui é importante por causa da natureza do gênero instrução oral.

No texto instrução oral do professor de LE uma mesma ideia pode ser repetida mais de uma vez de forma exata ou em forma de paráfrase. Estamos denominando as repetições ou paráfrase de uma mesma ideia de Informação Redundante (IR). Vejamos o quadro 21 onde as informações redundantes (repetidas ou parfraseadas) surgem entre bordas.

349	Prof: now...last one...maybe I should () ((arrumando a tela))...I'd like you to do this...ah:... orally...<u>you don't need to write...</u>talk to your friends ...say four things you can do...and four things you cannot do...thinking about ability and permission... maybe you could SAY something about... possibility ...<u>so think about ability...possibility and permission ...so three meanings...</u>ok↑...so talk to your friends ... <u>saying things related to three meanings of can... ability...permission... and possibility</u>...ok↑...I'll give you a few minutes...talk to your friends...
-----	--

Quadro 21 - Ilustração de elementos redundantes no movimento DP

Fonte: Excerto da aula de P-U1, de 3.10.2011, turma de 1º ano.

No caso das instruções orais dos professores de LE, o único movimento que comporta iteração, no sentido encontrado em Hasan (1989), é o DP. Para tentar explicar melhor nossa assertiva vamos retomar a ideia sobre diretivas múltiplas de Mulholland (1994), focando agora em sua classificação.

Mulholland (1994) organiza as diretivas em três grupos: as que ocorrem em cadeia, as que ocorrem em série e as que formam grupos. As que ocorrem em cadeia são conjuntos de

diretivas individuais, com pausas logo após cada uma delas, para que o interlocutor as realize, como no exemplo do quadro 22.

Dr: Say ‘ah’ right good just watch the torch over here . back over this way . up . down . close your eyes . tightly good keep your eyes closed [...] try again . close your eyes – try it again – OK now listen to this one . good OK . shrug you shoulders [...]

Quadro 22 - Exemplo de diretivas múltiplas que ocorrem em cadeia.

Fonte: Mulholland (1994, p. 76).

As diretivas que ocorrem em série são aquelas formadas por grupos conectados gramaticalmente ou experiencialmente que precisam ser cumpridas na ordem especificada para alcançar o objetivo desejado. Elas possuem um efeito cumulativo, ou seja, envolvem uma série de atos preliminares que contribuem para o alcance do ato maior. Vejamos o quadro 23.

Dr: ‘get some eye solution and pour it into a clean eyebath then bathe the eye three times a day’

Quadro 23 - Exemplo de diretivas múltiplas que ocorrem em série.

Fonte: Mulholland (1994, p. 79).

No caso do exemplo do quadro 23, o objetivo maior é banhar os olhos três vezes ao dia, mas para que isso aconteça é necessário preparar o banho, obtendo primeiro a solução e depois despejando-a em recipiente apropriado e limpo.

As diretivas que formam grupos são aquelas sem conexão inerente clara dos atos enquanto conjunto, mas tem relação com uma conexão imposta pelo médico para se alcançar um resultado específico no tratamento de saúde do paciente. Vejamos o quadro 24.

Dr: ‘take the tablets . and go to the physiotherapist . and stop smoking’

Quadro 24 - Exemplo de diretivas múltiplas que formam grupos.

Fonte: Mulholland (1994, p. 76).

Todas as diretivas do quadro 24 convergem para uma diminuição da reclamação do paciente sobre as questões do pulmão e não precisam ser seguidas na mesma ordem prescrita pelo médico. Seguindo esse conjunto de diretivas é provável que os sintomas diminuam e junto, as reclamações sobre o pulmão.

A classificação de Mulholland (1994) é importante para o nosso trabalho, pois vemos a EGP das instruções dos professores de LE como sendo composta por duas das três classificações mencionadas pela autora: série e grupos. As diretivas com característica de grupos são as que, aparentemente, não possuem conexão inerentes entre si, mas convergem para a realização do todo da instrução. Exemplo disso são as diretivas encontradas nos movimentos AA, CC, ET, GG e IA. Por outro lado, a diretiva, ou a série de diretivas, circunscritas pelo movimento DP, devem seguir uma ordem lógica para que ‘o quê’ da instrução possa ser alcançado.

Nos exemplos em que essa série é emitida de uma só vez pelo professor e retomada posteriormente tem-se então um caso de repetição ou paráfrase. No entanto, o professor pode optar em seccionar as diretivas do movimento DP, dando a elas uma característica, de certa forma, similar àquelas que ocorrem em cadeia na classificação de Mulholland (1994), ou seja, oferece uma diretiva, aguarda o seu cumprimento e apenas depois emite outra, como forma de alcançar o objetivo final da instrução. Nesse caso, cada vez que o professor emite uma diretiva-membro do movimento DP, em momentos diferentes da instrução, ele está provocando uma iteração desse movimento.

Esperamos que a EGP do texto instrução possa revelar ao avaliador, ao avaliado, ao professor e a todos os envolvidos com o ensino e a avaliação de LE os “desafios reais e os padrões da área”, conforme observa Wiggins (1989); que ela possa também servir de referência para um “desempenho típico” do domínio de uso da língua do professor de LE,

conforme arrolado em Kane, Crooks e Cohen, 1999), e que, finalmente, ela possa servir como um “padrão de prática bem articulado” (DARLING-HAMMOND; SNYDER, 2000), permitindo aos candidatos ao teste oral do EPPLE demonstrar habilidades específicas de uso da LE.

3.4 Distinção entre os termos movimento e elemento

Mais uma distinção de ordem terminológica se faz necessária em nossa investigação: a diferenciação entre os termos movimento e elemento. Temos até o momento utilizado, indiscriminadamente, ambos os termos de forma intercambiável. Porém, precisamos agora atribuir significados diferentes para cada um deles em nosso trabalho, iniciando pelo termo movimento.

Embora o termo ‘movimento’ esteja ligado à tradição ESP de abordagem de gênero, mais especificamente relacionado ao trabalho de Swales (1990), sentimo-nos à vontade para utilizar esse termo como sinônimo de ‘estágio’, comumente utilizado na tradição da linguística sistêmico-funcional. De acordo com Johns (2002, p. 7) o trabalho de Swales pode ser relacionado conceitualmente à Escola de Sidney, porque o termo “movimentos” parece estar alinhado de forma muito próxima ao termo “estágios”. Esse último termo surge nos textos de Macken-Horarik (2002) e Feez (2002) que fazem parte da coletânea de *Genre in the classroom: multiple perspectives*, editado por Ann Johns em 2002, bem como também surge em várias outras obras de Martin e de outros autores da perspectiva sistêmico-funcional.

Swales (1990) utiliza o termo movimento, porém ele não o define explicitamente. No entanto, esse termo é definido por Aranha (2004, p. 105) como: “conteúdo encontrado (ou que se deve encontrar) em uma determinada parte de um texto organizado de uma forma específica, sem menção à sua estrutura linguística propriamente dita. É o tipo de informação julgada pertinente a determinado propósito comunicativo”. Essa definição reitera o argumento de Bhatia (1993, p. 30): “assim como cada gênero possui um propósito comunicativo a que

ele serve, de forma análoga, cada movimento também serve a uma intenção comunicativa específica que é sempre subserviente ao propósito comunicativo geral do gênero”¹³⁹.

Outro aspecto a ser considerado em relação aos movimentos é o da sua extensão. Segundo Connor e Mauranen (1999, p. 51), “os movimentos podem variar em extensão, mas normalmente contém pelo menos uma proposição”¹⁴⁰. Biber *et al.* (2007) observam que o propósito comunicativo de um movimento pode ser realizado tanto por uma sentença quanto por cinco parágrafos. Um movimento pode ter tantos passos quantos forem necessários e ter várias funções para poder atingir seu propósito comunicativo (BIBER *et al.*, 2007).

Os movimentos que compõem as instruções são, em sua maioria, simples, sendo expressos por uma forma semântico-funcional geral, isso é, não possuem, em sua maioria, opções de passos. Partimos do pressuposto de que isso se deva à natureza do próprio gênero instrução que se realiza no modo oral e é relativamente curto em sua extensão geral.

Com relação ao termo ‘elemento’, é preciso esclarecer que ele é um termo guarda-chuva, ou seja, ele serve, a princípio, também para incluir todo e qualquer movimento ou passo existente no texto instrução. Pensando dessa forma, os componentes Dg e IR também seriam, automaticamente, considerados movimentos. No entanto, se retomarmos a definição oferecida em Aranha (2004, p. 105) de que o movimento “é o tipo de informação julgada pertinente a determinado propósito comunicativo”, somos obrigados a ponderar que os elementos Dg e IR, embora sejam “conteúdos encontrados” em uma determinada parte do texto instrução, eles não trazem acréscimos, pelo menos não explicitamente, ao propósito comunicativo das instruções, ou porque não tem ligação direta com o conteúdo do texto (no caso das Dgs), ou porque são simples reiteraões de ideias previamente fornecidas no texto (no caso das repetições e paráfrases).

¹³⁹Just as each genre has a communicative purpose that it tends to serve, similarly, each move also serves as a typical communicative intention which is always subservient to the overall communicative purpose of the genre.

¹⁴⁰Moves can vary in size, but normally contain at least one proposition.

Pelo motivo expresso acima, Dg e IR estão sendo considerados por nós como simples elementos estilísticos, sendo classificados, segundo a nomenclatura de Hasan (1996) de elementos elaboradores. Em outras palavras, eles “arrastam” o texto instrução e não acrescentam proposições novas.

Estabelecemos uma EGP das instruções baseando-nos nos estudos de Hasan (1977, 1989, 1996), distinguindo os elementos obrigatórios e os opcionais, o posicionamento ou a relação entre esses elementos na EGP, e a possibilidade de interação do movimento DP. A figura cinco resume os elementos nucleares e elaboradores da EGP do texto instrução.

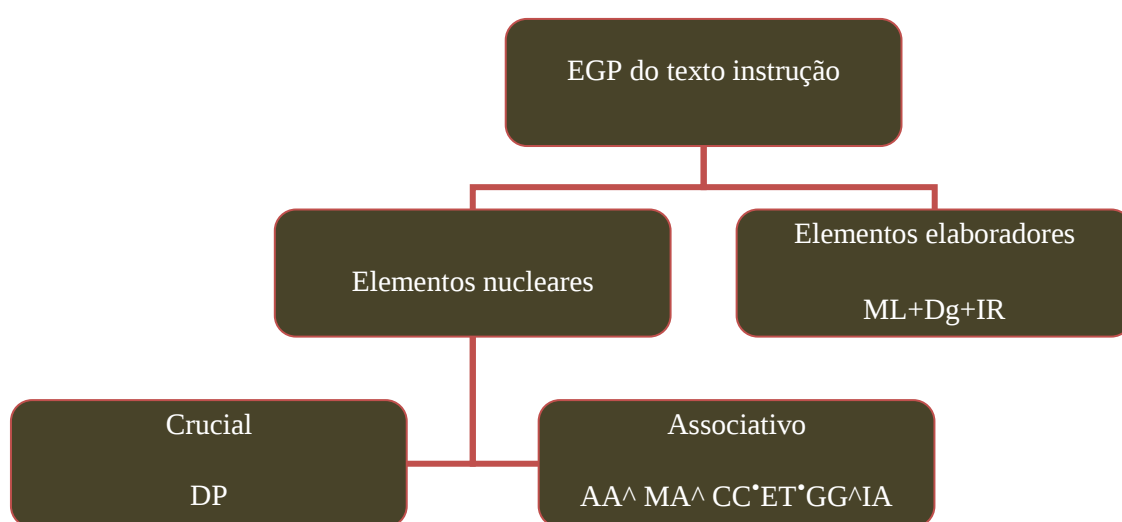


Figura 6 - Divisão dos elementos da EGP do texto instrução em obrigatórios e opcionais. (adaptação nossa)

Esperamos que com isso possamos oferecer às instruções orais do professor de LE o *status* de gênero. Nossa expectativa é a de que o conhecimento explícito sobre como essas instruções se manifestam possa nos auxiliar na transposição das características das instruções que ocorrem no domínio de uso da língua na sala de aula de LE para o domínio de teste, aferindo às futuras tarefas de teste que possam derivar dessa nossa observação o máximo de autenticidade possível.

A tentativa de elaboração da EGP da instrução é a forma que encontramos para estabelecer um critério para avaliarmos não apenas os aspectos da competência gramatical (fonológico, morfológico, lexical, sintático) do professor de LE, mas também os aspectos de sua competência textual, por meio da organização retórica do texto instrução, conforme arrolado em Bachman e Palmer (1996, p. 68).

Além disso, a EGP, por meio da ordem vis-à-vis de seus movimentos, também nos oferece margem para avaliar aspectos do cumprimento da tarefa de dar instrução pelo professor de LE, um dos aspectos a serem considerados no paradigma de avaliação baseado em desempenho, conforme atestado em McNamara (1996) em sua distinção entre versão “forte” e versão “fraca” desse tipo de teste.

Antes de concluirmos nosso tópico sobre o gênero instrução, gostaríamos de estabelecer um rápido contraponto sobre o uso de gêneros na formação do professor de LE. Nos últimos anos, no contexto brasileiro, temos visto proliferar uma série de publicações a respeito do uso de gêneros na formação do professor de língua estrangeira (CRISTÓVÃO, 2002, 2005a, 2005b), apenas para exemplificar. Essas publicações têm como embasamento teórico o interacionismo sociodiscursivo e utilizam a produção de material didático, sobretudo através da elaboração das sequências didáticas de gêneros, como forma de instrumentalizar didática e pedagogicamente o professor de LE, auxiliando no desenvolvimento das várias competências necessárias a esses profissionais.

Segundo Cristóvão (2005a), o trabalho de planejamento, prática e investigação pedagógica sobre gêneros objetivam o desenvolvimento da competência aplicada e formativo-profissional do professor de LE. Cristóvão (2005a, p. 158) faz também a seguinte asserção: “ao estudarmos o funcionamento da linguagem em gêneros textuais que sejam objetos de ensino, estamos proporcionando o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa”.

Concordamos com a pesquisadora que o trabalho com gêneros textuais pode levar ao desenvolvimento das várias competências que demandam a profissão em questão, inclusive a competência linguístico-comunicativa, mas ponderamos que essa competência é desenvolvida

de forma mais geral. Apesar de uma instrumentalização linguística genérica ser muito favorável ao professor de LE, ela ainda não nos parece, por si só, suficiente para que o professor possa manter o ensino da língua-alvo através da própria língua-alvo. Por certo há aqui uma idealização. Porém, sustentamos que são por meios de idealizações que podemos chegar a um ensino de maior qualidade, independentemente da área de conhecimento.

O que pretendemos com a abordagem desse aspecto do uso de gêneros para a formação do professor de LE é, como já afirmamos, fazer um contraponto com o aspecto que estamos propondo em nosso trabalho, ou seja, nós também asseveramos que o uso de gêneros textuais podem, de fato, auxiliar na profissionalização do professor de LE, mas o estamos fazendo sob o ponto de vista de uma perspectiva sistêmico-funcional. Acreditamos que pesquisas de base funcionalista de pesquisadores de escolas australianas como Hasan, por exemplo, quando direcionadas para o estabelecimento de gêneros para a formação específica do professor de LE, associadas às pesquisas já em desenvolvimento há algum tempo de teóricos da linha do interacionismo sociodiscursivo da escola de Genebra como Bronckart, por exemplo, possam convergir para o objetivo maior de instrumentalizar o professor tanto didático-pedagogicamente para ensinar quanto pode instrumentalizá-lo, de maneira mais específica, a utilizar e manter a língua-alvo para ensinar aquilo que ele, teoricamente, se prepara para ensinar.

3.5 Nossa definição de ‘instrução’ para esta investigação

Tendo elaborado uma EGP para o texto instrução, podemos agora, com base na EGP, reelaborar o conceito de instrução de Watson Todd (1997), e estabelecer um novo conceito o qual pretendemos que prevaleça em nosso trabalho daqui em diante.

Para nós, instrução passa a ser um conjunto de diretivas emitidas pelo professor, no exercício de sua atividade de sala de aula, e direcionada aos alunos com a intenção de orientá-los a executar uma dada atividade de aprendizagem de língua. Uma instrução tem que conter

pelo menos uma diretiva principal como seu movimento crucial; deve ou não conter a anunciação da atividade, modelação, checagem de compreensão, estabelecimento do tempo, gerenciamento de grupos e sinalização para o início da atividade como movimentos associativos. Uma instrução pode, ainda, conter elementos de municionamento linguístico, digressões e informações redundantes (por repetição ou paráfrase) de ideias previamente veiculadas em seu texto, como elementos elaboradores. Finalmente, uma instrução deve obedecer a uma ordem parcial de seus movimentos.

3.6 Estruturas reais das instruções orais

Na seção 3.3.1 propusémos uma EGP para o texto instrução oral do professor de LE. A EGP é um dispositivo poderoso no sentido de que ela permite a realização de uma grande quantidade de estruturas, ou seja, permite uma variação na configuração do texto instrução oral. Como vimos, Hasan (1989) denomina essas realizações ou variações individuais de estruturas reais.

Todas as possíveis variações que ocorrem em nossos dados estão organizadas em forma de quadros e incluídas como apêndice em nosso trabalho. Para esta seção analisamos e comentamos as formações que mais nos chamam atenção. Dessa forma podemos observar com mais detalhes o que de fato ocorre com esse aspecto do domínio de uso da língua do professor de LE para que posteriormente possamos verificar quais características dessa atividade (dar instrução) são passíveis de serem transpostas para o contexto de avaliação.

Antes de iniciarmos nossa análise, precisamos esclarecer alguns aspectos relacionados às configurações reais das instruções e que não estão explicitados na EGP desse tipo de texto. Esses aspectos tem relação com a questão da iteração do movimento DP e da redundância de informação de outros movimentos. Para fazermos nossos esclarecimentos nos pautamos na configuração real da instrução três do quadro 25.

1	2	3	4
1- DP	1- AA	1- ET	1- AA
2- CC	2- GG	2- DP	2- GG
	3- DP ^{ML}	3- GG	3- DP
	4- ET	4- DP _i	4- MA
	5- GG _r	5- ET _r	5- DP _r
		6- DP _r	6- IA

Quadro 25 - Configurações reais de instruções de P-U1.

Na instrução três, o movimento DP surge na posição 2, 4 e 6. Em quatro temos a letra “i” subscrita, representando iteratividade do movimento. Já em seis, a letra “erre” explica a redundância. Vale reforçar aqui a distinção que já fizemos entre iteração e repetição. A iteração é em relação ao movimento e a repetição é em relação à informação, ou seja, quando a letra subscrita “i” surge junto ao movimento DP isso significa que outros procedimentos (novos) ligados à diretiva principal estão sendo fornecidos pelo professor. Quando a letra “erre” está presente significa apenas a redundância de uma mesma informação já expressa anteriormente. Observa-se ainda que o movimento 5 (ET), também é a repetição do movimento que abre a instrução. Vejamos o exemplo concreto do que acabamos de descrever por meio do texto do quadro 26.

As letras subscritas que aparecem na instrução três do quadro 26 foi uma maneira que encontramos para explicitar os aspectos iteração de movimento e redundância de informação nas estruturas das configurações reais das instruções. Também queremos esclarecer a utilização do sinal +, presente na configuração das estruturas reais das instruções, como, por exemplo, na estrutura AA+DP+MA+ET. Para a definição das estruturas reais não usaremos o sinal ^ presente na EGP, pois o sinal ^ representa uma tipificação, ou seja, os movimentos que antecedem ou que sucedem esse sinal não podem ser alterados. No entanto, nas configurações reais não temos uma idealização, mas sim a representação real de como esses textos se organizam na fala de nossos participantes. Portanto, o sinal + indica a ordem

real, ou seja, um movimento somado a outro na ordem em que eles são veiculados no domínio de uso da língua em sala de aula pelos falantes e não a ordem de como esses elementos surgem na EGP da instrução. Isso esclarecido, passemos à nossa análise.

137 Miriam: ok...can we move on↑...would you like to say something ...somebody else↑...no↑
138 Miriam: so I (do believe) you have the text which ah::... ((nome da professor)) gave you...the text...yes↑...about two teachers ... have you read that↑
139 As: ()
140 Miriam: yes↑...did you talk about them last class↑
141 A?: no
142 Miriam: no↑...you didn't have the opportunity to talk about them↑...so guys (1)...briefly I'm going to give you like five minutes to (2) read... yes↑...and see::...what are the most important points for you...(3)talk to your partners ...yes... and then we'll have some feedback on this ok↑ but the thing is....ah::... (4) they're English teachers and they are talking about the secrets of successful language learning...yes↑...so according to them... according to their perspective...what are the secrets...yes↑...are they possible...to be followed↑... can we possibly follow them↑(5)...so five minutes yes↑... (6) read...if you have any problems...right↑...tell me...I'm here

Quadro 26 – Exemplo de instrução contendo iteração do movimento DP e repetição dos movimentos ET e DP.

Fonte: Excerto da aula de P-U1, de 6.10.2011 (instrução veiculada por Miriam – nome fictício)

Organizamos a análise partindo dos textos mais simples e indo em direção aos mais complexos. Nossa definição de simples-complexo se pauta na quantidade de movimentos utilizados na realização dos textos. Temos instruções compostas por um único movimento (DP), bem como outras que chegam a dez movimentos, incluindo as possibilidades de iteração e redundância por repetições ou paráfrases desses movimentos. Ao realizarmos a análise dos textos também procuramos fazer comentários ou observações sobre se ou como esse tipo de texto seria viável ou passível de acontecer em ambientes de testes de proficiência para professores de LE.

3.6.1 Instruções com um movimento

Encontramos oito exemplos de instruções realizadas por um único movimento. Esse número corresponde a aproximadamente 8% do total dos nossos dados. Não é uma estrutura comum, mas é interessante analisar o porquê ela acontece. Todas as oito instruções foram veiculadas por P-U1.

Uma observação importante nesse tipo de estrutura textual é que ela quase nunca está presente na instrução inicial para o conjunto das atividades de uma aula. Sempre que há um rol de atividades programadas para uma aula, a instrução para a primeira delas tem pelo menos dois movimentos, podendo chegar até mesmo a dez, incluindo iterações e repetições, como já mencionamos anteriormente. Em outras palavras, a primeira ou as primeiras instruções para as atividades precedentes ao tipo de instrução com apenas um movimento são sempre mais elaboradas. O fato é que parece haver uma tendência à simplificação na estrutura das instruções quando se tem várias atividades de mesma natureza sendo realizadas em sequência como, por exemplo, a resolução de vários exercícios gramaticais.

Outra característica peculiar a essa estrutura é a de que as instruções, em sua grande maioria, se classificam, segundo a taxonomia que elaboramos, como sendo reproduzidas ou parafraseadas, ou ainda a DP dessas instruções pode estar implícita. Em outras palavras, as instruções com um movimento possuem, na prática, a reprodução exata ou paráfrase, no modo oral, das diretivas principais presentes nas instruções escritas do material de ensino-aprendizagem, ou essas diretivas principais podem até mesmo ser ignoradas no texto oral do professor.

A terceira, e talvez a mais importante observação, é que em todas as oito instruções em que essa estrutura ocorre a professora-formadora realiza as atividades em conjunto com os alunos-professores, ou seja, ela fornece a(s) diretiva(s) principal(ais) para a realização da atividade e já inicia a correção das mesmas com os alunos. Dessa forma, a professora não tem necessidade de estabelecer tempo e nem de organizar a formação de grupos, pois ela lidera a

resolução das atividades com toda a turma. Além disso, ela não precisa explicitar um comando para que os alunos-professores iniciem a atividade.

Nesse tipo de texto a professora também não tem espaço para modelar e nem verificar a compreensão da instrução por parte dos alunos-professores. Em havendo dúvidas, essas podem ser prontamente sanadas pelo professor-formador durante a resolução dos exercícios. O fato de as atividades serem feitas em conjunto com a professora simplifica o processo de elaboração do texto da instrução. Vejamos o quadro 27.

Data	Turma	Turno	Instrução
17.10.2011	1º ano	211	Prof: ...yeah↑...ok↓... so::... ‘tick the statements you agree with and put a cross next to the ones you disagree with’ ((lendo o cabeçalho de uma atividade))...so you tell me... ‘he should start work earlier’...did you see what time it was↑ ((se referindo às horas no relógio da gravura))
24.10.2011	1º ano	57	Prof: ‘make questions using the given words then answer the questions’ ((outro exercício))
24.10.2011*	1º ano	68	Prof: ‘what would like to do in these places’ ...so let’s see...this is Buckingham Palace ...so what would like to do there↑... what can you do there in fact↑... we have some possibilities...what would you like to do↑...
24.10.2011	1º ano	73	Prof: ‘unscramble the sentences...please’
24.10.2011	1º ano	131	Prof: ‘now here we have to use will...would...shall and should...ok...↑...will...would...shall and should...’
3.10.2011	2º ano	55	Prof: ok...thanks very much David...Ofélia and Henrique ((os alunos que foram ao quadro e escreveram as sentenças feitas pelas equipes)) now...ok now...ok listen now...you guys are going to be language professionals...and I’d like you to take a look at the sentences and see if there is any problem (in any) sentence ...let’s start with ...the ‘fancy thing’... I’d like you to take a look at the sentences and see any correction needs to be made...where is my pink piece of chalk↑...what do you think
6.10.2011*	2º ano	5	Prof: ()...so...we have the theory here () so... I’d like you to take a look at theses sentences...can you see well↑...eh::... I’ll give you a few minutes to take a look at the sentences ...we have how many...ten↑...yeah in this block we have ten sentences...think a bit about the sentences...and then we’ll do it together...
6.10.2011*	2º ano	10	Prof: ‘Just this one and then we go to the paper’ ...take a look ((David já retornava com as cópias das páginas do livro de gramática que a professora havia solicitado e distribuía ao colegas))... ‘I hope [] from college next June’ ((lendo em voz alta a primeira sentença do exercício seguinte)) so...select please... infinitive or /ai/ /en/ /dzi/↑...

Quadro 27 - Transcrição de instruções com um movimento.

Salientamos que o DP é o único movimento capaz de figurar sozinho no texto da instrução. Por outro lado, nenhum outro movimento, por si só, ou em conjunto, se configuraria em uma instrução completa sem a presença do movimento DP. Os três textos com destaque em asterisco estão, aparentemente, sem o movimento obrigatório (DP). Salientamos que esse movimento está ausente no texto oral do professor, mas está presente na forma escrita no material didático do aluno. Isso significa que, contextualmente, esse movimento existe e que ele apenas está implícito na fala do professor.

Questionamos se esse tipo de texto, que embora não seja frequente, mas se faz presente no domínio de uso da língua do professor de LE, compensa ser simulado em contexto de avaliação como uma possível resposta do candidato à tarefa do teste. Aparentemente, o benefício disso parece ser muito pouco, pois a resposta dessa natureza não nos permite verificar a competência textual do candidato (que é parte de sua competência linguística, conforme aponta Bachman e Palmer (1996), uma vez que, como vimos, o texto com apenas o movimento DP tende a ter uma natureza de reprodução, ou seja, seria apenas a leitura em voz alta daquilo que já está escrito no material de ensino-aprendizagem. Teríamos, no máximo, a verificação do quesito fonológico ou prosódico, por meio da pronúncia e entonação do candidato.

Embora uma formulação de tarefas de teste nesses moldes possa estar em conformidade com aquilo que é possível acontecer no domínio de uso da língua do professor de LE na sala de aula, conferindo à tarefa do teste certa autenticidade, ela não nos serviria como fonte de obtenção de uma amostra suficiente para avaliarmos a proficiência oral do candidato. Estaríamos fazendo o que em inglês chamam de *to pay lip service*, ou seja, prestando um desserviço à área de avaliação. Dessa forma, concluímos que apesar de ser possível transpor as características desse tipo de instrução que ocorre no domínio de uso da língua do professor de LE em sala de aula para o domínio de teste, essa transposição não compensa o custo-benefício.

3.6.2 Instruções com dois movimentos

Nosso próximo passo é a análise de textos com dois movimentos. Essa formação surge 39 vezes nos dados, correspondendo a 37,8% das instruções. Variações do tipo DP+IA, DP+CC (2x), ET+DP, AA+GG, GG+DP (2x) ocorrem nos dados, mas não configuram uma formação padrão. É a combinação dos movimentos AA+DP que surge em 31 das instruções. Essa formação é responsável por 79,4% desse tipo de texto nos dados e por essa razão merece nossa atenção. Sua distribuição é uniforme entre os três ambientes de sala de aula. Vejamos um resumo dessa estrutura textual no quadro 28.

DP+IA DP+CC (2x) ET+DP AA+MA	AA+GG GG+DP (2x) AA+DP (31x)
---------------------------------------	------------------------------------

Quadro 28 - Variações reais de instruções com dois movimentos.

Em termos de seu posicionamento na lista de atividades, essa formação não parece seguir o mesmo padrão do texto formado por apenas um movimento. As instruções formadas por dois movimentos surgem em qualquer parte do continuum de atividades, podendo ser vistas no início, no meio e ao final do ciclo de atividades. Vejamos exemplos desse tipo de texto no quadro 29.

Exemplo1 147 Prof: ok...this is the first exercise...can you read↑((na tela)) is it big enough↑...ok↓ we have two columns and I have to drag the question next to the right answer ok↑...so let's start with 'shall we have lunch together'↑...which one is () Exemplo 2 148 Prof: well done ((repetindo o que aparecia na tela))...very good↑...now let's try the other ((outro exercício))...ok..this is....piece of cake but I thought it was so beautiful ...it was so cute...ok you can use this with your children () ...let's put the words together...

Quadro 29 – Exemplos de instruções com dois movimentos.

Fonte: excerto da aula de P-U1, de 20.10.2011 (turma de 1º ano)

Quase tudo que dissemos sobre os textos que contemplam apenas o movimento DP também pode ser dito sobre o tipo formado por dois movimentos, ou seja, os textos ainda são relativamente curtos para que possamos prever com mais precisão o desempenho linguístico e textual do candidato. Embora 37,8% seja um percentual considerável desse tipo de texto em nossos dados, essa frequência, por si só, como já observamos na fundamentação teórica, não é um parâmetro suficientemente forte para que possamos transpor essa característica para o ambiente de teste, uma vez que esse tipo de formação é muito semelhante à observada na subseção 3.6.1.

No entanto, já começamos observar aqui uma pequena alteração que vai além da presença de dois movimentos: a possibilidade de inclusão de passos nesses movimentos. Notamos, em uma das instruções de P2-U2, a inclusão do passo ML no movimento DP da instrução. Vejamos exemplo da estrutura AA+DP^{ML} no texto do quadro 30.

Essa formação com inclusão de passos em textos de apenas dois movimentos ainda é muito tímida e coletas de dados em ambientes semelhantes e em outros ambientes diversificados de sala de aula de LE devem ser realizadas para que possamos verificar se isso tende a acontecer com mais frequência. No entanto, temos aqui um indício dessa possibilidade. Consideramos tal possibilidade um diferencial em relação ao primeiro tipo de texto analisado.

8 Prof: activity /ei/ is the following...I'm going to read the beginning of a sentence...with a second conditional...with the if clauses... ok↑ ...and you're going to complete the rest of the sentence...I'm going to read the beginning of a sentence...you're going to complete...it... just remembering some is going to start with IF ... OTHERS I'm going to start with the second clause... you have to complete with the IF clause...remember the second conditional..it's different...the first conditional...in the IF clause the verb is in the present...the second clause the verb is in the future...in the SECOND clause/in the SECOND conditional that we have here ((aqui na prova)) it's a bit different

Quadro 30 – Exemplo de uma instrução com dois movimentos e com o passo ML.

Fonte: excerto da aula de P2-U2, dia 23.11.2011 (turma de 2º ano).

A distinção que fazemos é importante porque municiar linguisticamente o aluno, seja em nível lexical, sintático ou fonológico, é uma competência estratégica de ensinar desse profissional e ao mesmo tempo parte de sua competência estratégica de comunicação. Se tais competências estiverem definidas no construto de um teste, então as instruções estruturadas com dois movimentos que incluem esse passo não podem ser totalmente ignoradas.

3.6.3 Instruções com três movimentos

Dando continuidade à nossa análise, partimos agora para os textos com três movimentos. Essa estrutura surge 18 vezes nos dados, correspondendo a 17,4% dos textos e está concentrada na fala de P-U1 (14 vezes). Observamos que o acréscimo de mais um movimento gera um maior número de configurações reais do texto. Encontramos 14 variações diferentes em 18 textos, conforme mostra o quadro 31. O destaque aqui é para a formação AA+DP+MA que surge quatro vezes, representando 22% das instruções com três movimentos. Assim como os textos com dois movimentos, é possível encontrar textos com essa estrutura no início, meio e ao final do ciclo de atividades.

AA+DP+MA (4x)	ET+AA+DP (2x)	AA+ET+DP (2x)
AA ^{ML} +DP+MA	ET+DP+CC	AA+ML+ET
AA+DP+MA ^{ML}	AA+DP+GG	AA+GG+DP
AA+DP+ET	GG+DP ^{ML} +DP _r	AA+DP+IA
	AA+DP+CC	

Quadro 31 - Variações reais de instruções com três movimentos.

A estrutura com três movimentos já parece começar a moldar o texto instrução da maneira como formulamos na EGP. Anunciar a atividade, estabelecer os procedimentos principais e reforçar por modelação parece ser uma forma embrionária do texto que ora estamos analisando. Vejamos exemplo desse tipo de estrutura no texto do quadro 32.

Embora com exatamente a metade da ocorrência dos textos com dois movimentos, a instrução com três movimentos possui três textos com o passo ML, ou seja, uma presença de 15% de movimentos contendo passos, contra 0,5% de passos presentes em textos com dois movimentos apenas. Temos que considerar que pode haver aqui uma coincidência, pois como poderemos observar mais adiante na análise, a presença de maior quantidade de movimentos não implica em maior possibilidade de passos. A estrutura real de uma instrução pode depender de vários fatores. O contexto no qual a instrução é veiculada e a experiência e percepção do professor do conteúdo que deve estar presente no texto podem ser alguns desses fatores.

247 Prof: ah::...not really british...but it's more formal than should...right↑...it's more formal... but we find it ...in many many places...so:::...you/ I just want you to keep that in mind..that should and ought to ah::... are the same/have the same meaning ok↑...so I could say::...'he should...or he...he...ought to ah::... tidy up his notes' ((digitando))... that's the same as saying he should...ok...the difference is that..that's the only modal that has a 'to'...ok↓...so it's more formal...not really used when you ask questions or things like that...but you know...you should know it exists...ok↑...**but I want to go on a bit more.. I'd like you to::...take a look at this... situation and...tell me what the person should do or shouldn't do or ought to do or oughtn't to do ok↑ ...**'Carla is a student and she is very bad with money. She spends everything on cloths and going out and doesn't have any money to buy books, etc. Her parents are annoyed with her and don't give her any extra money, but Carla's grandmother gives her extra money every time she sees her.' ((lendo o texto em voz alta))...ok↑...so here we have some examples...'Carla should try to spend less money'...'Carla's grandmother shouldn't give her any more money' ((lendo))...**I would like to know your opinion on this situation...**

Quadro 32 – Exemplo de instrução com três movimentos.

Fonte: excerto da aula de p-U1, de 17.10.2011 (turma de 1º ano)

Mesmo vislumbrando um crescente no que diz respeito à obtenção de uma amostra de língua um pouco mais extensa, e de perceber que a tarefa de instruir está se tornando um pouco mais complexa com a modelação da atividade, ainda teríamos que avaliar, do ponto de vista da praticidade, se essa estrutura de texto é interessante ou compensadora para ser avaliada como resposta a uma tarefa de teste para professor de LE.

3.6.4 Instruções com quatro movimentos

Essa estrutura de texto se faz presente em 16 instruções (15,5% dos textos) e encontra-se proporcionalmente distribuída ao longo dos dados. Também é possível encontrar um número relativamente alto de variações textuais, ou seja, 13 construções diferentes para 16 textos. A variação que mais se repete é a AA+DP+ET+DP_r, mas essa formação surge apenas três vezes.

Esse alto grau de variação dos textos com três e quatro movimentos é explicado pelo que Hasan (1977, p. 240) denomina de ‘opcionalidade de ordenação’ e pela grande quantidade de elementos opcionais na EGP das instruções. É uma indeterminação da estrutura textual desse gênero com a qual temos que aprender a conviver porque ela é inerente aos dados. Somos obrigados a reconhecer que qualquer uma das 13 construções reais/específicas que fazem parte do quadro 32 podem ser reconhecidas pelos membros da comunidade de ensino e aprendizagem de LE (professores, alunos, formadores) como sendo instruções. Além disso, em termos de formação de professor, retomamos aqui o que Flowerdew (2002, p. 99) observa sobre não dar a impressão aos alunos, em nosso caso os alunos-professores, de que os textos das instruções orais seguirão sempre um padrão prototípico. No caso das instruções orais o protótipo seria a EGP que elaboramos. Vejamos essas variações no quadro 33.

Os textos com quatro movimentos já começam apresentar informações redundantes. Isso ocorre em cinco das dezesseis instruções, levando-nos a acreditar que textos mais longos tendem a concorrer para a redundância. Devemos levar em consideração que a característica de

redundância vai depender de alguns fatores como, por exemplo, a experiência, o estilo ou a crença do professor de que repetir informação pode aumentar a inteligibilidade do texto e, por conseguinte, uma maior compreensão por parte dos alunos; embora não temos como comprovar isso nesta investigação. Todavia, tão importante quanto poder comprovar ou não inteligibilidade e compreensão, está o fato de podermos observar outra estratégia de comunicação do professor, ou seja, a utilização de repetições ou paráfrases, ainda que muito timidamente.

AA+DP+ET+DP _r (3x)	AA+GG+DP+IA (2x)
AA+DP+ET+DP _i	GG+ET+DP+CC
AA+DP _r +ET+GG	GG+ML+AA+DP
AA+DP+GG+CC	AA ^{ML} +GG+DP+CC
AA+ET+DP+GG	AA+ML+ET+DP
DP+GG+DP _i +GG _r	AA+MA+GG+DP
AA+DP ^{ML} +MA+IA	

Quadro 33 - Variações reais de instruções com quatro movimentos.

Nessa estrutura de texto, é possível observarmos ainda a presença de iteração do movimento DP em duas instruções. O elemento ML surge também em duas instruções, como passo do movimento DP e do movimento AA. Em resumo, essa configuração já poderia ser pensada para ser transposta para o ambiente de teste, pois nos oferece margem para coletar uma amostra de língua mais extensa. Vejamos um exemplo concreto no texto do quadro 34.

138 Prof: problems↑
 139 Sonia: no
 140 Prof: no↑...are you sure↑
 141 As: yes
 142 Prof: yes↑...move to number two... ‘complete the sentences ...use the sentences in the box to make relative clauses with where’ ((lendo o cabeçalho do exercício))...so where is specific for↑...what↑
 143 A?: places
 144 Prof: for the places...so the example is... ‘I recently went back to the town where I was born’ ((lendo em voz alta))...go to number two...

Quadro 34 – Exemplo de instrução com quatro movimentos com o passo ML.

Fonte: excerto da aula de P-U1, de 24.10.2011 (turma de 2º ano)

3.6.5 Instruções com cinco ou mais movimentos

As instruções com cinco ou mais movimentos somam vinte e dois textos do total dos dados (21,3%), sendo cinco deles com cinco movimentos; sete com seis movimentos; seis com sete movimentos; três com oito movimentos e um com dez.

Observamos que as instruções que contém cinco ou mais movimentos seguem a tendência de textos com quatro, com a diferença de que há uma presença maior de iteração do movimento DP, de redundância de informação por meio de repetição dos movimentos ET, GG, CC e até mesmo da repetição ou paráfrase dos procedimentos principais (DP). São poucos os textos dessa natureza que veiculam proposições novas a cada movimento. Dos vinte e dois textos com cinco ou mais movimentos apenas quatro não repetem informação. Vejamos o quadro 35.

Participante	Data	Turma	Nº de movimentos	Texto
P-U1	17.10.2011	2º ano	6	AA+DP ^{ML} +MA ^{ML} +DP _i +CC+ET
P-U1	17.10.2011	2º ano	7	AA+DP+MA ^{ML} +DP _i +ET+IA+DP _i
P2-U2	9.11.2011	2º ano	6	DP+MA+GG+DP _i +ET+DP _i
P2-U2*	21.11.2011	2º ano	6	AA+GG+DP+ET+CC+IA

Quadro 35 - Instruções com cinco ou mais movimentos que não repetem proposição.

*Essa instrução foi fornecida pelos alunos-professores Lucyla, Fred e Anne na aula de P2-U2.

O gráfico 12 resume a distribuição de instruções com diferentes movimentos. Queremos retomar aqui a questão sobre que critérios utilizar para a seleção de amostragem. Como pode ser observado, a frequência maior nos dados de nossa pesquisa é de textos com dois movimentos. No entanto, os textos que parecem ser mais interessantes, a nosso ver, são os que possuem quatro movimentos, embora eles contemplem apenas 15,5% do total dos dados. Portanto, o critério que nos parece mais atraente para a seleção do tipo de texto a ser empregado como tarefa de teste é o critério sobre importância e não o de frequência.

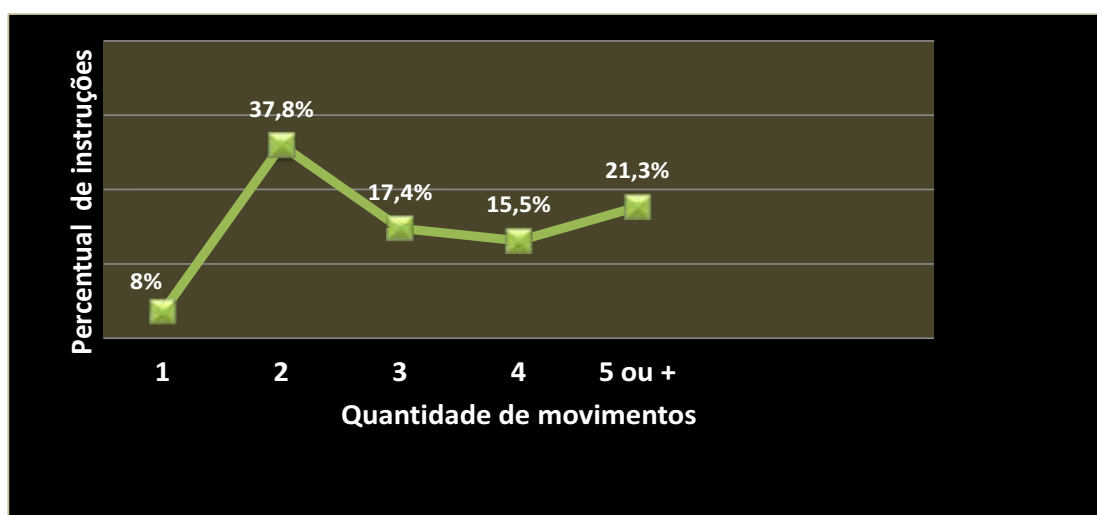


Gráfico 12 - Distribuição do percentual de instruções com diferentes movimentos.

3.7 Sobre o grau de variação das Estruturas Genéricas Reais (EGRs)

Neste ponto gostaríamos de fazer uma ponderação em relação ao alto grau de variação das estruturas textuais das instruções orais. Precisamos observar que não estamos levando em consideração variáveis como eficiência ou eficácia dessas variações, ou seja, se uma ou outra estrutura textual é mais inteligível e mais fácil de se produzir ou se compreender.

O fato de poder haver estruturas variadas nos textos das instruções orais no contexto de ensino e aprendizagem de LE que, em termos de posicionamento dos elementos, não seguem exatamente os padrões estabelecidos pela EGP, e o fato dessas estruturas poderem ser reconhecidas pelos membros dessa comunidade como sendo instruções não significa que qualquer estrutura de texto deva ser aceita, pois, como sugere Hasan (1977), pelo menos uma ordem parcial é obrigatória. Retomamos aqui, na íntegra, as palavras da autora quando ela afirma: “não parece existir nenhum gênero no qual todos os elementos da fórmula estrutural sejam livres para ocorrer em qualquer sequência em relação a todos os outros elementos” (HASAN, 1977, p. 239). Se isso fosse possível, não seriam necessárias investigações para tentar estabelecer uma EGP para qualquer tipo de gênero existente, incluindo as instruções orais dos professores de LE.

O que estamos ponderando é que, o fato da presente investigação parecer ser a primeira dessa natureza a olhar para esse gênero de modo mais específico não nos oferece subsídios suficientes neste momento para argumentarmos em favor de uma ou outra estrutura textual que sirva, na prática, de estrutura modelo capaz de fazer com que a produção e compreensão desse gênero seja maximizada.

Mesmo que pesquisas futuras em contextos de ensino e aprendizagem de LE não tragam resultados significativos em relação a um ou outro tipo de estrutura textual em termos de compreensão de significados (conteúdos) da instrução, defendemos que, para o contexto de avaliação, uma padronização textual do tipo que estamos propondo aqui (EGP) deve ser seguida, servindo de parâmetro não apenas para a elaboração de tarefas para teste, mas também

para o treinamento de avaliadores, bem como servindo também de parâmetro para a avaliação da resposta à própria tarefa, pois uma padronização textual certamente pode nos auxiliar na caracterização da resposta esperada à tarefa do teste. Portanto, independentemente do ‘comportamento’ ou de qualquer forma de manifestação de estrutura textual ocorrida no domínio de uso da língua (sala de aula, por exemplo) reiteramos nossa posição de que o ponto de partida para qualquer tipo de julgamento da competência textual que é parte da competência comunicativa do professor de LE, no quesito instrução oral, seja a EGP estabelecida nesta investigação, sobretudo a ordem parcial dos elementos.

3.8 Respondendo às perguntas de investigação

Neste ponto queremos retomar as perguntas de pesquisas presentes na Introdução desta tese. Consideramos os resultados de pesquisas veiculados nas seções 1.4.1 e 1.5 como parâmetro para a resposta à nossa primeira pergunta de pesquisa: que critérios poderiam justificar a escolha da atividade de dar instrução, realizada pelos professores de LE em sala de aula, como uma amostra representativa do domínio de ensino de língua estrangeira?

Argumentamos que as instruções foram escolhidas por nós como uma atividade em potencial para se tornarem tarefas de teste porque nelas podemos encontrar com clareza princípios suficientemente capazes de torná-las elegíveis como uma amostragem representativa das tarefas encontradas no universo do domínio de uso da língua da profissão de professor de LE. Esses princípios são: frequência, pois as instruções estão muito presentes na fala do professor; propósito comunicativo, pois a função de uma instrução é informar; importância, pois elas são responsáveis pelo bom desenvolvimento das atividades em sala de aula; legitimidade, pois são utilizadas com uma intenção comunicativa verdadeira; complexidade, porque demandam aspectos da língua em uso como estratégias de comunicação e reparo; plausibilidade e experiência, pela alta possibilidade da presença de instruções nos cenários de atuação do professor e pela alta possibilidade do candidato de ter

tido ou de vir a ter a experiência de oferecer instruções no escopo desse domínio de uso da língua. Temos aqui, portanto, alguns princípios considerados por nós como suficientemente convincentes e que respaldam a nossa escolha.

Nossa segunda pergunta de pesquisa é a seguinte: de que forma podemos estabelecer os componentes da EGP dos textos das instruções orais dos professores de LE? Nossa resposta a esse questionamento tem como fundamento a formulação da EGP (subseção 3.3.1) e do novo conceito de instrução (seção 3.5).

Os critérios utilizados são os de obrigatoriedade de um movimento nuclear, de natureza crucial, contendo o(s) direcionamento(s) principal(ais) ou procedimentos para a atividade, representado pela sigla DP, bem como a não obrigatoriedade de movimentos de natureza associativa como, por exemplo os movimentos AA, MA, ET, CC, GG e IA, e de elementos elaboradores como o ML, Dg e IR. A caracterização da estrutura genérica de uma instrução se completa atendendo-se a uma ordem parcialmente fixa entre o movimento crucial e os movimentos associativos.

A resposta à nossa terceira pergunta de investigação é mais extensa e nos exigiu um pouco mais de reflexão e abstração. A pergunta é: em que medida a caracterização estrutural das instruções orais dos professores de LE pode contribuir para a elaboração de um teste oral para esses profissionais do ensino?

A primeira, e talvez a mais perceptível, contribuição que queremos destacar é a possibilidade de adicionar à perspectiva gramatical das pesquisas realizadas até então no âmbito do TEPOLI e do EPPLÉ como, por exemplo, os estudos sobre a complexidade sintática (BORGES-ALMEIDA, 2009; BUSNARDI, 2012) e competência lexical (BAFFI BONVINO, 2010), uma perspectiva textual do conhecimento linguístico requerido do professor de LE. As pesquisas mencionadas neste parágrafo foram e têm sido de grande valia para que o EPPLÉ possa continuar a se desenvolver e chegar a um patamar de validade e confiabilidade desejáveis que um exame de proficiência deve alcançar. No entanto, como já observamos, as perspectivas dessas pesquisas têm girado exclusivamente em torno do aspecto gramatical da língua, restringindo a avaliação da proficiência oral do professor de LE a essa dimensão do construto

de uso da língua pelo professor. A análise que propusemos na presente investigação também vem somar ao trabalho sobre metalinguagem (outro aspecto importante do conhecimento linguístico do professor de LE) realizado por Fernandes (2011), ainda no escopo do TEPOLI.

Embora nossa perspectiva de análise se detenha sob o aspecto da competência organizacional da competência de linguagem elaborada por Bachman e Palmer (1996), tal perspectiva tem a vantagem não apenas de ir além da competência gramatical, mas também de subsumi-la, ou seja, a competência textual, a nosso ver, depende do emprego de elementos gramaticais para a sua realização.

Analisar o desempenho linguístico do professor de LE tendo sua competência textual como ponto de partida nos compele, obrigatoriamente, a olhar os aspectos gramaticais que compõem tal competência. Neste ponto, nossa perspectiva se coaduna com a de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) quando eles localizam a competência discursiva como elemento central de seu construto sobre competência comunicativa, alegando que todas as outras competências de seu modelo contribuem para moldar o discurso que, por sua vez, molda todas as outras competências. Dessa forma, temos uma abrangência maior de análise dos elementos do construto de habilidade de uso da língua (BACHMAN; PALMER, 1996) e uma visão mais clara de quais desses elementos gostaríamos que fizessem parte de um exame como o EPPL, cujo construto ainda precisa ser definido com mais precisão.

A segunda contribuição, agora mais especificamente em relação às tarefas de teste, está na formulação dos direcionamentos, ou seja, insumo em forma de direcionamento, conforme aponta BACHMAN (1990), para a realização das tarefas do teste pelo candidato. O propósito de um direcionamento é obter resposta de produção mais extensa do candidato ao teste. Tal extensão é típica do paradigma de avaliação baseado em desempenho, como observamos anteriormente. Por exemplo, uma tarefa ou item de teste que utilize um direcionamento para a elaboração de uma instrução solicitando que o candidato anuncie a atividade, ofereça os procedimentos centrais para sua realização, estabeleça o tempo de duração e forme grupos para a realização da atividade, contém insumo dessa natureza, pois requer a construção de uma resposta específica e extensiva.

A formulação de um direcionamento como no exemplo acima só nos é possível graças ao nosso conhecimento sobre a EGP da instrução, incluindo a ordem parcial de seus elementos. Ainda em relação às tarefas de um teste, a taxonomia elencada por nós a respeito das instruções como podendo ser do tipo reproduzida, parafraseada, elaborada e implícita, nos permite avaliar se o candidato pode ir além do *prompt* (do direcionamento) contido no insumo da tarefa do teste, ou seja, permite-nos refletir sobre qual pontuação poderíamos aferir ao candidato que se detivesse, por exemplo, a apenas reproduzir o que está no insumo do direcionamento da tarefa; se a pontuação do candidato seria mais alta se ele se propusesse a parafrasear tal insumo; se seria ainda maior se ele tomasse a iniciativa de elaborar uma instrução própria, baseando-se no material linguístico (insumo) e no direcionamento para a tarefa do teste.

A terceira contribuição se relaciona com a elaboração do manual do teste do EPPLE, pois teríamos a oportunidade de explicitar no manual do candidato de que forma o examinando estaria sendo avaliado na tarefa de teste sobre instrução. Suponhamos que nos direcionamentos para as tarefas do teste não explicitemos que parafrasear ou elaborar totalmente uma instrução confira ao candidato uma maior pontuação, mas que deixemos explícito no manual que parafrasear ou elaborar uma instrução é mais significativo do que apenas reproduzir oralmente o que já está escrito. Alguém poderia questionar que não é justo não explicitar essas normas no teste. No entanto, também temos que argumentar que quanto mais informações forem colocadas nos direcionamentos das tarefas, mais tempo e recursos cognitivos terão que ser utilizados pelo candidato para a compreensão dessas informações. Sendo assim, o manual seria uma forma de diminuir a carga de informação contida no teste. A implicação disso é que o candidato, ao se preparar para o teste, deve ter como parte de sua preparação a leitura do manual, que pode estar à sua disposição via *web*, por exemplo.

A quarta contribuição de nossa análise tem relação com a padronização tanto da avaliação dos candidatos quanto do treinamento dos avaliadores. A padronização da avaliação pode ser feita por meio da elaboração de uma escala para a tarefa de dar instrução. Assim como a escala elaborada especificamente para a tarefa sobre metalinguagem do TEPOLI (CONSOLO, 2004; CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2007), nossa análise nos permite

elaborar uma escala que pode incluir os movimentos cruciais e associativos do texto instrução, levando-se em conta também a relação de ordem entre esses movimentos. Essa escala pode conter os mesmo cinco níveis (A-E) da escala destinada a avaliar a metalinguagem do professor já existente no escopo do EPPL. Vejamos o quadro 36.

NÍVEL A: inclui o movimento obrigatório da instrução e todos os movimentos opcionais requisitados no direcionamento do item do teste e obedece à ordem semifixa desses movimentos estabelecida pela EGP da instrução; NÍVEL B: inclui o movimento obrigatório da instrução, inclui parte dos movimentos opcionais requisitados no direcionamento do item do teste e obedece à ordem semifixa desses movimentos estabelecida pela EGP da instrução; NÍVEL C: inclui o movimento obrigatório da instrução, inclui todos os movimentos opcionais da instrução requisitados no direcionamento do item do teste. Porém, não obedece à ordem semifixa desses movimentos estabelecida pela a EGP da instrução; NÍVEL D: inclui o movimento obrigatório da instrução, inclui parte dos movimentos opcionais requisitados no direcionamento do item do teste, e não obedece à ordem semifixa desses movimentos estabelecida pela EGP da instrução; NÍVEL E: não inclui o movimento obrigatório da instrução.
Quadro 36 – Exemplo de uma escala de avaliação textual para a tarefa de dar instrução.

Para que um candidato alcance o nível A basta que ele esteja atento ao direcionamento da tarefa do teste e esteja consciente de como funciona a EGP do texto instrução, ou seja, que ele esteja familiarizado com a existência de um elemento obrigatório, que atente em relação à quantidade de proposições sendo solicitadas no direcionamento da tarefa de teste em relação aos movimentos opcionais, e que esteja consciente de que existe uma ordem semifixa em relação a esses movimentos.

Na escala, a relação entre os níveis A e B é muito tênue. O candidato passa a ser considerado nível B se ele, por um movito qualquer, deixar de incluir um ou mais movimentos requisitados no direcionamento do item. A diferença entre os níveis B e C da escala reside na estrutura da EGP da instrução, ou seja, se o candidato incluir em seu desempenho oral o movimento obrigatório e mais todos os movimentos solicitados no direcionamento do item de teste, mas não observar a ordem parcial estabelecida entre esses movimentos pela EGP do texto instrução ele deve ser enquadrado no nível C. Isso implica que conhecer (competência) e aplicar (performance) a estrutura da EGP da instrução tem mais valor do que deixar de cumprir com parte do requisito estabelecido no direcionamento da tarefa de teste.

No nível D é possível observarmos que o candidato, além de não cumprir com o que lhe é solicitado no direcionamento do item de teste, também não tem conhecimento (ou se tem não o aplica) da EGP do texto instrução. O candidato, então, passa a infringir a EGP da instrução em pelo menos dois aspectos: não cumprindo com os requisitos prescritos pelo direcionamento da tarefa de teste e não demonstrando (ou não aplicando) seu conhecimento sobre a EGP do texto instrução.

Com relação ao nível E, basta que o candidato deixe de explicitar o movimento obrigatório para que a questão seja desconsiderada, pois como afirma Welman (1961), sem que *o quê* da instrução seja explicitado nenhuma instrução, de fato, foi emitida. Dessa forma, basta o avaliador iniciar sua tarefa de avaliar a resposta pela observação da presença ou não do movimento obrigatório para decidir continuar sua análise do desempenho textual do candidato.

Vimos, na revisão de literatura, que no paradigma de avaliação baseado em desempenho é possível distinguir entre “versão fraca” e “versão forte” dos testes de desempenho (McNAMARA, 1996). Apenas a título de recapitulação, na versão “fraca” o foco da avaliação está na língua produzida pelo candidato, ou seja, no linguístico, não importando o cumprimento da tarefa. Na versão “forte” ocorre o contrário, pois o foco encontra-se no cumprimento da tarefa, sendo a língua apenas um meio de se alcançar esse objetivo.

A escala que estamos propondo nos permite avaliar o cumprimento da tarefa pelo candidato. Para isso, basta que tomemos como base o direcionamento dado para as tarefas do

teste e o conhecimento da estrutura da EGP do texto instrução, e verifiquemos se os requisitos explicitados nos direcionamentos são acatados e se a estrutura estabelecida pela EGP é seguida pelo candidato quando de sua resposta à tarefa. Dessa forma, podemos justapor versão “fraca” e versão “forte” em um mesmo teste, ampliando o construto do teste, bem como nosso foco de avaliação do desempenho do professor. Estamos pressupondo, é claro, a utilização de uma escala paralela que contemple os aspectos gramaticais do desempenho linguístico do candidato.

Nossa escala também pode ser utilizada no treinamento de avaliadores como base para a argumentação da pontuação aferida por eles aos candidatos ao teste, conferindo maior consistência aos resultados e, por conseguinte, conferindo à correção da tarefa de teste maior confiabilidade. A confiabilidade é um dos principais critérios para a avaliação de um teste.

Elaborar uma escala própria para a avaliação de uma tarefa específica de teste também pode ter seu lado negativo. Shohamy (1990), por exemplo, argumenta que avaliar uma variedade de aspectos do discurso é mais dispendioso, pois o avaliador precisa oferecer pontuações múltiplas para uma amostra de língua ao invés de uma pontuação geral. A questão da pontuação múltipla fere um dos critérios utilizados para a avaliação de um teste: o princípio da praticidade. No entanto, Shohamy (1990, p. 127) assevera que essa é uma obrigação dos avaliadores e argumenta: “se os testes forem utilizados para prover informação significativa, então ampla e larga informação precisa ser oferecida em todas as áreas da língua, inclusive a discursiva”.

Concordamos que pontuações múltiplas para diferentes aspectos da língua possa ser dispendioso em vários aspectos, mas não vemos outra alternativa no momento a não ser enfrentar esse fato. Precisamos estar conscientes de que nem sempre é possível contemplar de forma igual todos os quatro principais critérios de avaliação de um teste: validade, confiabilidade, praticidade e efeito retroativo.

A quinta contribuição de nossa análise tem relação com o que estamos chamando aqui de competência estratégica de comunicação do professor de LE, por meio da utilização do passo ML. Como pudemos observar em nossos dados, o professor, de forma intuitiva talvez, vez ou outra provê informações de caráter lexical, sintático ou fonológico que ele julga serem

desconhecidas dos alunos. O mesmo acontece na pesquisa realizada por Lee (2011), e o autor observa que essas informações são conhecimentos prévios necessários que devem ser compreendidos pelos alunos antes de eles se engajarem na atividade para que possam ter sucesso na realização da mesma.

Compreendemos essa estratégia de comunicação do professor de LE como sendo parte de sua competência estratégica de uso da linguagem ou mesmo de sua competência específica de ensinar. O que precisamos ter em mente é se queremos que essa característica, aparentemente natural, do domínio de uso da língua do professor de LE em sala de aula, prevaleça no domínio de teste, ou seja, ponderamos se é viável confeccionarmos tarefas de teste que ofereçam margem ao candidato demonstrar esse tipo de habilidade; demonstrar esse “desafio do mundo real” como bem nos lembra Wiggins (1989).

Nossa observação ao questionamento acima é a de que, enquanto item que intenciona coletar amostra de linguagem para avaliação, a inclusão dessa característica (ML) pode ser bem interessante, uma vez que ela nos possibilita coletar uma amostra mais extensa de língua e, por conseguinte, uma maior possibilidade de avaliação do aspecto gramatical e textual do desempenho do candidato, conferindo maior validade ao nosso item de teste.

No entanto, arriscaríamos a ter uma amostra mais ampla de língua em detrimento de uma maior artificialidade no comportamento linguístico dos envolvidos no teste (avaliador e avaliado), uma vez que teríamos que ter avaliadores ‘fingindo’ desconhecer itens de língua e avaliado ‘fazendo de conta’ que não sabe que a ‘falta de conhecimento’ do avaliador sobre os itens linguísticos não é legítima. Esse fato nos remete ao que Edelsky *et al.* (1983) asseveram sobre o contexto de teste como sendo um contexto imaginário, o mundo do “vamos supor que”. Precisaríamos ter examinandos conscientes desse ‘mundo imaginário’ e predispostos a lidar com ele.

Há ainda outra contribuição indireta de nossa análise e que está relacionada com a competência pragmática do construto da habilidade de uso da língua (BACHMAN; PALMER, 1996) do professor de LE e que consequentemente pode contribuir para a elaboração do construto do teste oral do EPPL. Quando emitimos uma instrução estamos utilizando a função

manipulativa da linguagem, parte da competência ilocucionária da habilidade de uso da língua. Portanto, consideramos que o sucesso de uma instrução é, ao mesmo tempo, uma demonstração de parte de uma competência pragmática do professor. O outro aspecto da competência pragmática é a competência sociolinguística. O ato de dar instrução para uma atividade de sala de aula, que por sua vez está inserida em uma instituição educacional, também nos permite analisar a sensibilidade do professor em relação às diferenças de registro do uso da língua, componente da competência sociolinguística da habilidade de uso da língua do candidato. No entanto, teríamos que fazer um estudo mais aprofundado para poder verificar como essas competências (ilocucionária e sociolinguística) que compõem a competência pragmática do construto de Bachman e Palmer (1996) poderiam ser avaliadas a contento.

Temos que ter em mente que não precisamos esgotar todos os aspectos do construto da habilidade de uso da língua, formulado por Bachman e Palmer (1996), em um só instrumento de avaliação, muito menos em uma única tarefa de um teste. O que aqui apresentamos é a riqueza de possibilidades que a perspectiva discursiva, abordada por meio das instruções orais dos professores de LE, pode nos oferecer.

Outra possível contribuição de nossa análise está ligada ao ensino. Com relação à formação inicial do professor de LE, pode-se analisar a possibilidade de incluirmos nos currículos de graduação o ensino explícito da EGP do texto instrução, bem como os aspectos gramaticais responsáveis pela realização dos seus componentes estruturais. Isso pode ser feito nas disciplinas de Prática de Ensino ou de Linguística Aplicada, quando pertinente.

Metodologicamente, a viabilização dar-se-ia via utilização de textos teóricos como os que embasaram esta investigação, por exemplo. Pode-se ainda registrar em vídeo mini-apresentações de alunos-professores, solicitar a eles que transcrevam suas apresentações e reflitam, individualmente e em grupos, sobre seu desempenho linguístico (gramatical e textual).

Pode-se ainda elaborar materiais didáticos, compilando-se textos para análise, comparando-se, por exemplo, diferenças entre instruções escritas em materiais de ensino e instruções orais de professores. Pode-se até mesmo comparar as estruturas textuais e gramaticais de diferentes tipos de instruções como as que aparecem nas receitas culinárias, em

panfletos explicativos, em memorandos que circulam em instituições empresariais, enriquecendo os recursos linguísticos do aluno-professor.

A revisão dos currículos sobre formação de professores de LE, nossa sugestão de metodologia e a criação de material didático específico, para atender as mudanças no currículo e na metodologia, são o resultado do que chamamos de efeito retroativo do teste que, como observamos anteriormente é um dos critérios de avaliação de uma tarefa de teste ou do teste em geral. A figura sete resume as várias contribuições elencadas nesta seção.

Tendo em vista todas as observações aqui realizadas, podemos esperar uma contribuição muito positiva da análise que propusemos em nosso trabalho de investigação para o desenvolvimento de exames de proficiência para professores de LE como os da natureza do EPPLE, por exemplo.

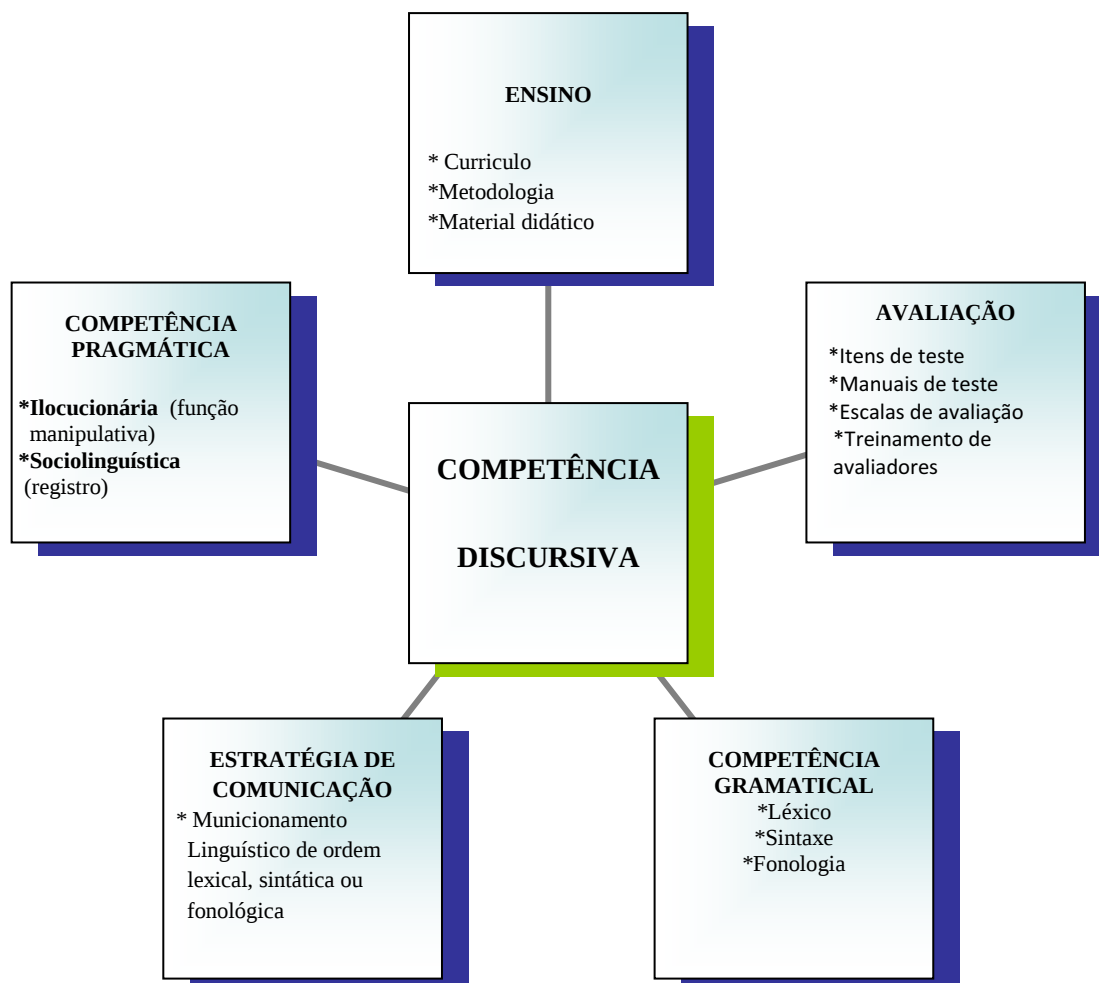


Figura 7 – Contribuições da análise de perspectiva discursiva do uso da língua pelo professor de LE.

3.9 Proposta de uma tarefa de teste a ser utilizada como piloto

Finalizamos este capítulo com a sugestão de uma tarefa de teste, relacionada à atividade de dar instrução, que pode servir de piloto para a elaboração de outras tarefas semelhantes a serem incluídas no teste oral do EPPLE. Segundo Bachman e Palmer (1996),

descrever as características das tarefas (ou itens) de teste é importante para que se possa demonstrar como o desempenho em um dado teste de língua está relacionado ao uso da língua em situações específicas de situação de não teste. Existem vários aspectos das tarefas de testes que devem ser observados e especificados. Porém, essas especificações estão fora do escopo de nossa investigação. Neste momento nos preocupamos apenas em oferecer um modelo de tarefa para que uma prática de avaliação possa ser iniciada. Para detalhes sobre especificação de tarefas recomendamos a leitura de Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996). Veja-se no quadro 37 a atividade-modelo que estamos propondo.

Prompt

You have just presented a new grammar point to your intermediate level students about the use of **will**, and now you are going to instruct them to practice this grammar point orally. The following is an adapted activity from the *Grammar in use*, a grammar book series authored by Raymond Murphy. You must state students to complete the sentences in the exercise with the following structures: I'll/ I won't/ Shall I...?/ Shall we...? + an appropriate verb.

1. A: Where _____ lunch?

B: Let's go to the new restaurant on North Street.

2. A: It's Mark's birthday soon, and I have to get him a present. What _____ him?

B: I don't know. I never know what to give people.

3. A: Do you want me to put these things away?

B: No, it's OK. _____ later.

4. A: Let's go out tonight.

B: OK, where _____?

5. A: What I've told you is a secret. I don't want anybody else to know.

B: Don't worry. _____ anybody else.

6. A: I know you're busy, but can you finish this report this afternoon?

B: Well, _____, but I can't promise.

7. A: It's a bit hot in here.

B: _____ the window?

a) Make students aware that a new phase of the class is about to come, announcing the

activity;

- b) Tell students what they are supposed to do, and reinforce that the activity is to be done orally;
- c) Use the first pair of sentences to model the activity to your students;
- d) Check if the students have understood what they are supposed to do;
- e) Set up a time in order for the students to finish the activity;
- f) Have the students to work into pairs, ensuring that both in each pair will role-play either A and B role at different times;
- g) Signal to start, so everybody can begin the activity at the same time.

Quadro 37 – Modelo de uma tarefa de teste a ser pilotada.

A atividade sugerida nesta seção poderá ser aplicada a candidatos voluntários cujas respostas poderão ser analisadas tendo-se como parâmetro a EGP do texto instrução e também com base na escala elaborada especificamente para essa mesma atividade. Na subseção 3.9.1 sugerimos as respostas esperadas para cada nível da escala.

3.9.1 Resposta esperada

Como o intuito de tornarmos mais concreta a nossa proposta sobre a tarefa de instruir do quadro 37 e de demonstrarmos o uso da escala de avaliação do quadro 36, oferecemos algumas possíveis ‘respostas esperadas’ do(s) candidato(s) ao teste em relação à tarefa em questão. De acordo com Bachman e Palmer (1996), é possível fazermos uma distinção entre a resposta esperada (que é parte da elaboração do teste) da resposta real, a qual pode ou não ser a resposta intencionada ou esperada. Essa distinção é realizada porque nem sempre o candidato entende as instruções para o item de teste ou ainda porque ele/a decide não oferecer a resposta da maneira que esperamos.

Lembramos que não cabe nesta investigação descrever as características da resposta esperada, que é parte das características da tarefa de um teste. Para isso remetemos o leitor mais uma vez ao trabalho de Bachman e Palmer (1996). Limitamos-nos a exemplificar os tipos de respostas e suas classificações ao longo da escala que propusemos, conforme quadro 38.

A	<i>well...NOW...we're going to do a grammar exercise...I'd like you to take a look at the slide I'm going to project onto the wall...look...in this activity you have to complete the sentences using I'll...I won't...shall I↑... and shall we↑...and you also have to use an appropriate...a correct verb...I want you to complete the exercise orally...let me do the first one as an example...it is a questions right↑...so /ei/ says "where shall we have lunch↑" and /bi/ answers... "let's go to the new restaurant on North street"...so here I used the verb to have...but I can also use the verb to go...for example... "where shall we go for lunch...so more than one verb is possible...is it clear↑...I'll give about five minutes do to that... I want you to get in pairs now...student /ei/ and student /bi/ ...just one more thing...after you've finished you have to change roles...student /ei/ becomes student B ...and student /bi/ becomes student /ei/...shall we start↑</i>
B	<i>look...in this activity you have to complete the sentences using I'll...I won't...shall I↑... and shall we↑...and you also have to use an appropriate...a correct verb...I want you to complete the exercise orally...let me do the first one as an example...it is a questions right↑...so /ei/ says "where shall we have lunch↑" and /bi/ answers... "let's go to the new restaurant on North street"...so here I used the verb to have...but I can also use the verb to go...for example... "where shall we go for lunch...so more than one verb is possible...is it clear↑... I want you to get in pairs now...student /ei/ and student /bi/ ...just one more thing...after you've finished you have to change roles...student /ei/ becomes student B ...and student /bi/ becomes student /ei/</i>
	<i>well...NOW...we're going to do a grammar exercise...I'd like you to take a look at the slide I'm going to project onto the wall... I'll give about five minutes do to that... I want you to get in pairs now...student /ei/ and student /bi/ look...in this activity you</i>

C	<i>have to complete the sentences using I'll...I won't...shall I↑... and shall we↑...and you also have to use an appropriate...a correct verb...I want you to complete the exercise orally...let me do the first one as an example...it is a questions right↑...so /ei/ says "where shall we have lunch↑" and /bi/ answers... "let's go to the new restaurant on North street...is it clear↑... ..just one more thing...after you've finished you have to change roles...student /ei/ becomes student B ...and student /bi/ becomes student /ei/...shall we start↑</i>
D	<i>well...NOW...we're going to do a grammar exercise I want you to get in pairs now...student /ei/ and student /bi/ I'd like you to take a look at the slide I'm going to project onto the wall...look...in this activity you have to complete the sentences using I'll...I won't...shall I↑... and shall we↑...and you also have to use an appropriate...a correct verb...I want you to complete the exercise orally...let me do the first one as an example...it is a questions right↑...so /ei/ says "where shall we have lunch↑" and /bi/ answers... "let's go to the new restaurant on North street"...so here I used the verb to have...but I can also use the verb to go...for example... "where shall we go for lunch...so more than one verb is possible...is it clear↑... ..shall we start↑ ...just one more thing...after you've finished you have to change roles...student /ei/ becomes student B ...and student /bi/ becomes student /ei/</i>
E	<i>well...NOW...we're going to do a grammar exercise...I'd like you to take a look at the slide I'm going to project onto the wall... I'll give about five minutes do to that... I want you to get in pairs now...student /ei/ and student /bi/ ...just one more thing...after you've finished you have to change roles...student /ei/ becomes student B ...and student /bi/ becomes student /ei/...shall we start↑</i>

Quadro 38 - Resposta esperada do candidato para os diferentes níveis da escala de avaliação.

Salientamos que a resposta esperada tem relação direta com o modo como os direcionamentos (*prompts*) são escritos, a forma como a tarefa é elaborada e o tipo de insumo oferecido. Precisamos ainda observar que nossa avaliação é baseada em uma escala que

mensura o aspecto da organização textual do candidato. Portanto, questões gramaticais tais como léxico, sintaxe, fonologia devem ser avaliadas com base em uma escala diferente.

Acreditamos que agora seja o momento de justificamos a epígrafe que abre este capítulo: “no meio do caminho tinha uma pedra...tinha uma pedra no meio do caminho...tinha uma pedra”. A pedra de que estamos falando era a ausência de uma explicitação da “padronização dos desafios reais da área” em relação às instruções orais do professor de LE, não nos permitindo observar de forma clara o “desempenho típico ou esperado do domínio de ensino de LE” em relação a esse aspecto e, por consequência, não permitindo aos candidatos ao teste “demonstrar habilidades específicas de eventos de ensino” e nem aos avaliadores observar essas mesmas habilidades de forma específica. Ao invés de fazermos um *loop* no meio do caminho para desviarmos da pedra, optamos por abrir o caminho através dela, elaborando uma EGP para o texto instrução oral do professor de LE e tentando compreender as várias possibilidades de configurações reais dessa EGP. Se não removemos totalmente a pedra, acreditamos pelos menos ter conseguido abrir passagem para continuarmos nossa jornada pelo ensino e avaliação em LE. Nosso caminho apenas se inicia e parece ser longo. Provavelmente haverá outras pedras no meio desse caminho, mas acreditamos ter dado o esforço inicial para a remoção delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Esta investigação, ao identificar, por meio de uma análise linguística, parte do domínio de uso da língua do professor, que servisse de base para a elaboração de um instrumento de avaliação, no caso, o teste oral do EPPLE, contribui também para a formação de professores de LE.

Para alcançarmos nossos objetivos, lançamos mão de perguntas de pesquisa cujas respostas pudessem nos oferecer informações mais precisas e pontuais sobre o domínio de uso da língua da profissão de professor de LE na sala de aula. Tendo em vista que esse domínio é muito amplo, optamos por um recorte que consideramos central na atividade de ensino de LE: a tarefa do professor de dar instruções para as atividades de desenvolvimento de linguagem em sala de aula.

Em nossa primeira pergunta de pesquisa indagamos sobre os critérios de representatividade que poderiam ser utilizados para eleger a instrução como a tarefa do domínio de uso da língua em sala de aula de LE como atividade representativa que pudesse fundamentar a elaboração de tarefas para o domínio de testes. Os critérios levantados foram frequência, propósito comunicativo, importância, legitimidade de uso, complexidade, plausibilidade e experiência.

Nossa segunda pergunta de pesquisa investigou os critérios que poderiam ser utilizados para caracterizar os componentes textuais das instruções orais emitidas pelos professores de LE. A resposta a essa pergunta encontra-se na presença obrigatória, no texto da instrução, do movimento DP (diretiva principal ou procedimento principal para a realização da atividade) somado a movimentos de natureza opcional (associativos) e elementos elaboradores como o passo ML, as Dgs e as IRs. O critério se completa por meio de uma ordem parcial entre os movimentos componentes da instrução e pela possibilidade de iteração do movimento DP.

A terceira pergunta de pesquisa questiona as possíveis contribuições que a caracterização textual das instruções orais dos professores de LE poderia trazer para a elaboração de um exame oral bem como para a formação inicial desses mesmos profissionais. Destacamos várias contribuições possíveis:

- 1) A possibilidade de avaliar o professor do ponto de vista de sua competência textual, indo além da competência gramatical tradicionalmente avaliada em testes e exames de proficiência linguística;
- 2) o auxílio na formulação dos *prompts* para as tarefas de testes, bem como a possibilidade de verificar se o candidato é capaz de ir além dos *prompts* das tarefas;
- 3) o auxílio na elaboração do manual do exame do EPPL e melhor preparação do candidato para a realização do teste oral do referido exame;
- 4) a padronização da avaliação dos candidatos ao teste por meio da elaboração de uma escala específica para a tarefa de dar instrução e, por conseguinte, a padronização no treinamento de avaliadores;
- 5) a possibilidade de avaliarmos a estratégia de comunicação do professor através do passo ML e do elemento IR.
- 6) uma provável contribuição na avaliação da competência pragmática do professor por meio da função manipulativa da instrução que é parte da competência ilocucionária; bem como uma avaliação da sua competência sociolinguística ao analisarmos a sensibilidade do professor em relação às diferenças de registro do uso da língua;
- 7) a possibilidade de um efeito retroativo que poderá incidir sobre os currículos de formação inicial do professor de LE e sobre metodologia de ensino;
- 8) a possibilidade de elaboração de material didático direcionado para o desenvolvimento específico da língua de ensinar do professor de LE.

Argumentamos ainda que um teste de natureza como a do EPPL deveria contemplar não apenas aspectos da competência gramatical ou textual, mas também deveria preocupar-se com o correto cumprimento das tarefas, uma vez que se trata de um teste de

proficiência para professores. Para dar suporte ao nosso argumento tomamos como base o aspecto sobre autenticidade das tarefas de teste cujas características devem contemplar certa verossimilhança com as atividades de linguagem utilizadas no domínio do uso da língua alvo da tarefa de ensinar.

Em se tratando de um domínio complexo e abrangente, por conta justamente dos diferentes contextos de atuação do professor de línguas, que pode trabalhar em escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio, em universidades públicas e privadas, em escolas de idiomas, em empresas, atuando com o ensino geral da língua ou no ensino com propósitos específicos, lecionando para crianças, adolescentes, jovens e adultos com conhecimentos e interesses profissionais diversificados; em níveis inicial, intermediário ou avançado, sentimos a necessidade de fazer um recorte para poder viabilizar metodologicamente nossa pesquisa.

Nossa pressuposição de pesquisa e nossa experiência profissional nos levaram a selecionar o ensino de línguas no nível universitário como forma de obter dados de uma atuação que contemplasse tanto aspectos linguísticos quanto aspectos didático-pedagógicos ideais (ou idealizados) para o nosso objetivo de pesquisa, pois tínhamos a consciência de que não poderíamos conseguir os dados que obtivemos em qualquer um dos contextos de atuação do professor mencionados no parágrafo anterior.

Queremos retomar aqui a observação que fizemos no texto de introdução desta investigação a respeito da elaboração de tarefas de teste de proficiência fundamentados em um contexto de maior exigência linguística. Na ocasião, ponderamos que o fato do profissional do ensino de LE possuir competência linguístico-comunicativa além daquela necessária para o seu contexto de atuação pode lhe oferecer margem para lidar com questões mais diversificadas de comunicação na língua-alvo. Alegamos ainda que o inverso não seria possível, ou seja, sem ‘recursos linguísticos suficientes’ o professor fica sem opção de ‘repertório’ no seu uso da língua. Essa foi a argumentação utilizada para a coleta de dados desta investigação no nível superior e que reforçamos neste momento.

Nesse contexto universitário, que ainda se mostrou amplo em termos de domínio de uso da língua-alvo, fizemos mais uma opção de delimitação, focando nossa atenção nas instruções orais dos participantes de pesquisa para a realização de atividades de linguagem em sala de aula, com o objetivo de caracterizar a estrutura textual da instrução. Para obtermos essa caracterização, utilizamos a teoria sobre gêneros textuais derivada da Linguística Sistêmico Funcional, mais especificamente a concepção de gênero de Martin e os trabalhos de Hasan sobre estrutura genérica, focando especificamente nos elementos obrigatórios e opcionais, na relação *vis-à-vis* desses movimentos e na possibilidade de iteração do movimento DP.

Apesar da elaboração da EGP da instrução oral do professor de LE possuir uma natureza prescritiva, argumentamos haver a necessidade de se impôr uma ordem parcial para esse tipo de texto a fim de poder padronizar uma sistemática de avaliação e, possivelmente, uma sistemática de ensino. A ausência de uma padronização pôde ser percebida pela presença de um alto número de EGRs das instruções encontradas em nossos dados.

Como não tínhamos até o presente momento uma tradição ou uma explicitação da estrutura do texto instrução sob a perspectiva que nos propusemos trabalhar, tivemos que, primeiramente, argumentar e teorizar em favor de uma EGP para esse gênero para que pudéssemos obter um parâmetro de como avaliar a competência textual do professor de LE no quesito dar instrução.

Os resultados e reflexões obtidos com a explicitação da EGP do texto instrução oral no domínio de uso da língua alvo do professor de LE em sala de aula servem como ponto de partida para a elaboração de tarefas orais para o teste do EPPL. Com esses resultados podemos agora partir para a elaboração de tarefas de testes que sejam mais ‘autênticas’ e que estejam alinhadas com esse domínio de uso, conferindo ao teste não apenas uma validade de face, mas também uma validade preditiva daquilo que o candidato ao teste poderá ser capaz de realizar em situação real de uso da língua, considerando, é claro, a artificialidade que o ambiente de avaliação pode trazer, que é, portanto, diferente do ambiente descontraído da ‘festa do chá’, mencionada por Perren (1967).

Limitações da pesquisa

Acreditamos que a presente pesquisa possa trazer contribuições importantes não apenas para a área de avaliação de professor de LE, considerado nosso foco principal de investigação, mas também para a área da Linguística Aplicada em geral e para a formação de professores de LE especificamente. No entanto, como qualquer outra pesquisa, nossa investigação é naturalmente limitada em seu escopo, pois quando elegemos uma perspectiva de análise temos, automaticamente, que descartar outras. Porém, o mais importante é que tenhamos consciência das limitações e estejamos abertos e atentos para outras visões e outras possibilidades de construir o conhecimento.

Uma das limitações está no escopo de nossa análise. Existem várias atividades de linguagem no domínio de uso da língua do professor de LE tanto no modo oral quanto no modo escrito. No entanto, nós tratamos de apenas uma, ou seja, das instruções. Essa atividade por si só não é suficiente para avaliarmos, a contento, a proficiência oral e a proficiência de ensinar do professor de línguas e nem nos oferece informações suficientes para a elaboração de um exame de proficiência mais completo. Nossa análise contempla, no máximo, a possibilidade para a elaboração de uma tarefa de teste e suas variações.

Focalizando ainda no escopo, temos que observar que nossa análise não ficou mais abrangente porque não contemplamos o estudo das estruturas gramaticais (lexical e sintática) que “dão vida” aos movimentos das instruções orais. Alegamos que não nos preocuparíamos com essa questão em nossa pesquisa porque sabemos que “há mais de uma maneira de pelar o gato”, ou seja, o mesmo movimento pode ser estruturado gramaticalmente de várias maneiras. No entanto, acreditamos haver limites para essa estruturação. Mas quais seriam eles? Além de dizer aos nossos alunos *I'd like you to... What I'd like you to do now is... I want you to... Now you're going to do... We're going to do...* o que mais poderíamos dizer para anunciar uma atividade? Seriam essas estruturas utilizadas de forma consciente? Por quê utilizar uma e não outra? Apesar de não termos realizado esse nível de análise, consideramos sua importância

para que possamos compreender melhor as possíveis variações de respostas às tarefas de testes que pretendemos propor aos nossos candidatos professores.

Outra limitação está no contexto de pesquisa: o nível terciário. Mesmo tendo justificado nossa escolha, é bem possível que a coleta de dados em mais contextos e em outros níveis de ensino de LE possam nos oferecer perspectivas diferentes sobre, por exemplo, o oferecimento de instruções. Em nossos dados encontramos um nível de modelação de atividade e de verificação de compreensão, por exemplo, não muito significativos. Porém, indagamos se esse número seria diferente se ao invés de analisarmos professores-formadores, lidando com alunos adultos de nível intermediário, nós tivéssemos analisado professores de nível fundamental e médio em escolas públicas ou mesmo em escolas de línguas, lidando com alunos de nível básico. Questionamos ainda se o percentual de MA e CC seria maior ou se poderia haver efeito contrário e o percentual poderia ser ainda menor. Só saberemos disso realizando pesquisas nesses níveis e contextos de ensino sobre o mesmo tópico aqui estudado.

Encaminhamentos de estudos

No percurso de nossas leituras, reflexões e tempo dedicados ao presente trabalho surgiram ideias e perspectivas que não puderam ser aqui contempladas, mas que merecem ser comentadas para que possam servir de novas reflexões para outras pesquisas na área.

Além das instruções para as atividades de prática de linguagem em sala de aula, outro aspecto importante no domínio de uso da língua do professor de LE é a apresentação de novos itens de língua. Quando os aprendizes entram em contato com novos itens eles precisam saber seu significado e também como eles são utilizados na comunicação. Precisam saber aspectos de pronúncia, estrutura gramatical, funções, bem como a relação com outros itens da língua. Tão importante quanto identificarmos esses níveis é saber como apresentá-los aos aprendizes. Asseveramos que todos esses aspectos podem ser mais facilmente digeridos se os itens forem introduzidos de modo contextualizado. Tudo isso exige uma técnica, uma

metodologia, uma metalinguagem; enfim, movimentos que podem facilitar a compreensão e a internalização da língua por parte dos aprendizes. Embora trabalhos sobre metalinguagem já tenham sido realizados no escopo dos projetos para a elaboração e a implementação do EPPL, aprofundar esse aspecto é essencial para que possamos refinar esse aspecto da fala do professor e também elaborar mais tarefas para o teste oral do referido exame.

Além das instruções, os manuais de formação de professores ainda trabalham o aspecto da apresentação de novos itens de linguagem, mas também o fazem em forma de regras ou listas de itens a serem seguidos pelos professores de LE. Acreditamos que o mesmo trabalho que realizamos com as instruções em nossa pesquisa também possa ser feito com essa atividade, que por sinal também é bastante presente no domínio de uso da língua do professor.

Outro aspecto importante do trabalho do professor é a retroalimentação e correção de atividades. Em nossa pesquisa tratamos apenas da organização para a realização das atividades e, embora tivéssemos tido acesso a como os professores retroalimentam e corrigem seus alunos, nós não pudemos contemplar esse aspecto de suas falas, pois nosso foco de pesquisa não nos permitiu isso. Temos certeza de que vários outros aspectos do domínio de uso da língua do professor de LE podem ser escolhidos como tema de pesquisas e alinhados à avaliação.

Outra observação que notamos em nossos dados, e que não pudemos contemplar na presente pesquisa, é a tendência dos alunos de P2-U2 também colocarem o movimento GG (gerenciamento de grupos) antes do movimento DP, como fazia o seu professor-formador. Questionamos se pode haver uma tendência a uma ‘aprendizagem’ inconsciente por parte dos alunos-professores das técnicas ou tendências de uso da língua utilizadas por esse professor-formador e, caso isso seja possível, se o aluno-professor passaria a reproduzir as mesmas características linguísticas de seu atual instrutor quando de sua atuação no mercado de trabalho. Essa é outra pesquisa que podemos sugerir.

Ainda se atendo às instruções, refletimos se pode existir uma ordem específica dos movimentos que constituem esse gênero que, do ponto de vista cognitivo pudesse, de fato,

facilitar ou impedir a compreensão desse texto por parte dos alunos. Caso exista, indagamos qual seria essa ordem. Essa é outra pesquisa que poderia ser realizada.

Questionamos também se, em termos de educação de professor de LE, a inclusão do ensino explícito de como as instruções se organizam, bem como outros tipos de atividades do professor, na formação inicial desse profissional, compensaria o custo-benefício, ou seja, será que a hipótese levantada ao longo de nossa pesquisa de que a conscientização gramatical, somada a conscientização textual das várias atividades de ensino do professor, pode conferir a ele e aos seus alunos uma maior proficiência linguístico-comunicativa, desfazendo o círculo vicioso que hoje existe no sistema de ensino-aprendizagem de LE em nosso país. Esse também poderia ser mais um tópico de pesquisa importante.

A possibilidade de implementar o ensino do texto instrução oral, bem como o ensino explícito de outras atividades de linguagem do professor implica ainda na necessidade da revisão dos programas de formação, bem como na necessidade de se pensar na elaboração de materiais didáticos específicos para a formação desse profissional, baseados em mais pesquisa da natureza que propusemos neste trabalho. O que estamos propondo é uma soma, uma complementação dos currículos e não uma substituição deles. Currículo e elaboração de materiais didáticos para formação específica do professor de LE seriam outra fonte importante de pesquisa a ser explorada.

Enfim, temos a certeza de que todos os questionamentos aqui realizados continuarão a nos mover em direção a mais pesquisas e esperamos que aqueles que se interessam pela área de avaliação de línguas possa encontrar em nossa investigação o desejo de querer fazer mais por esse terreno pedregoso, ainda pouco explorado, porém muito propício para se construir conhecimento de alicerces seguros.

REFERÊNCIAS

- ALLISON, D.; TAUROZA, S. The effect of discourse organization on lecture comprehension. *English for Specific Purposes*, New York, v. 14, n. 2, p. 157-173, 1995.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on language classroom*. Cambridge: CUP, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. *Contexturas*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.
- ALMEIDA FILHO, L. C. P. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. 2. ed. Campinas: Pontes Editora, 1998.
- ALMEIDA FILHO, L. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1 n. 1, p. 15-29, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. *Contexturas*, São Paulo, v. 9, p. 9-19, 2006.
- ARANHA, S. Buscando modelos retóricos mais apropriados para o ensino da escrita acadêmica. *Revista do GEL*, São Paulo, vol. 4, n. 2, p. 97-114, 2004.
- ASCHBACHER, P. R. Performance Assessment: state activity, interest, and concerns. *Applied Measurement in Education*, Mahwah, vol. 4, n.4, p. 275-288, 1991.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1962.
- BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP, 1990.
- BACHMAN, L. F. What Does Language Testing Have to Offer? *TESOL Quarterly*, Washington, vol. 26, n. 4, p. 671-704, 1991.

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

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. 2010. 366 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2010.

BAILEY, K. M. If I had known then what I know now: performance testing of foreign teaching assistants. In: Hauptam, P. C.; LeBlanc, R.; Wesche, M. B. (Eds.). *Second language performance testing*. Ottawa: University of Ottawa Press, 1985. p. 153-180.

BAILEY, K. M. *Learning about language assessment: dilemmas, decisions, and directions*. Cambridge, Massachusetts: Heinly and Heinly Publishers, 1998.

BARALT, M. Coding qualitative data. In: MACKEY, A.; GASS, S. M. *Research methods in Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012. p. 222-244.

BARON, J. B. Strategies for the development of effective performance exercises. *Applied Measurement in Education*, Mahwah, v. 4, n.4, p. 305-318, 1991.

BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). *Genre and the New Rhetoric*. London/Bristol: Taylor and Francis, 1994. p. 79-101.

BAZERMAN, C. Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Eds.). *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 309-339.

BELLACK, A. A. et al. *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press, 1966.

BHATIA, V. K. *Analysing Genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.

BIBER, D. et al. *Discourse on the move: using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007.

BONINI, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.

BORGES-ALMEIDA, V. *Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando de Letras: implicações para a validação de um teste*. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2009.

BRIÈRE, E. J. Are we really measuring proficiency with our foreign language tests? *Foreign Language Annals*, New York, v. 4, n. 4, p. 385-391, 1971.

BRINDLEY, G. Language assessment and professional development. In: ELDER, C.; BROWN, A.; HILL, K.; IWASHITA, N.; LUMLEY, T.; MCNAMARA, T.; O'LOUGHLIN, K. *Experimenting with uncertainty: essays in honor to Aland Davies*. Cambridge: CUP, 2001. p. 126-136.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Raquel Machado; Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BROWN, A. LSP testing: the role of linguistic and real-world criteria. *Melbourne Papers in Language Testing*, Melbourne, vol. 2, n. 2, p. 35-54, 1993.

BROWN, J. D. *Understanding research in second language learning*. Cambridge: CUP, 1988.

BROWN, J. D. Performance assessment: existing literature and directions for research. *Second Language Studies*, Honolulu, v. 22, n. 2, p. 91-139, 2004.

BUSNARDI, B. *Precisão e complexidade gramatical na avaliação da proficiência oral do (futuro) professor de inglês como língua estrangeira*. 2012. 222 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2012.

BUTLER, C. *Statistics in Linguistics*. Oxford: Basil Blackwell Ltd, 1985.

BUTZKRAMM, W.; DODSON, C. J. The teaching of communication: from theory to practice. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, Heidelberg, v. XVIII, n.4, p. 290-309, 1980.

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

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R.W. *Language and communication*. England: Longman, 1983. p. 1-27.

CARROL, B. J. *Testing communicative competence: an interim study*. Oxford: Pergamon Press Ltd., 1980.

CHAUDRON, C. *Second Language Classroom: research on teaching and learning*. Cambridge: CUP, 1988.

CHAUDRON, C.; RICHARDS, J. C. The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*, Oxford: England, vol. 7, n. 2, p. 113-127, 1986.

CHRISTIE, F. The language of classroom interaction and learning. In: UNSWORTH, L. (ed.) *Researching Language in Schools and Communities: functional linguistics perspectives*. London and Washington: Cassel, 2000. p. 184-203.

CIZEK, G. J.; FITZGERALD, S. M.; RACHOR, R. E. Teacher's assessment practices: preparation, isolation, and the kitchen sink. *Educational Assessment*, Mahwah, v. 3, n. 2, p. 159-179, 1995.

CONNOR, U.; MAURANEN, A. Linguistic analysis of grant proposals: European Union research grants. *English for Specific Purposes*, New York, vol. 18, n. 1, p. 47-62, 1999.

CONSOLO, D. A. *A (In)Competência Linguístico-Comunicativa de Alunos de Letras-Língua Estrangeira: construto e tendências na Formação do Professor* [The Linguistic-Communicative (In)Competence of Letters Students – Foreign Language: construct and tendencies in Teacher Education]. Research project (CNPq). São José do Rio Preto, Brazil:UNESP, 2001.

CONSOLO, D. A. Competência linguístico-comunicativa: (re)definindo o perfil do professor de língua estrangeira. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2002 (CD ROM)

CONSOLO, D. A. *Proficiência Oral em Língua Inglesa (POLI) de Professores de Inglês como Língua Estrangeira*. Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado. Campinas: DLA/IEL-UNICAMP, 2003.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 265-286, 2004.

CONSOLO, D. A. *Competência Linguística em Língua Inglesa de Alunos de Letras: definição de parâmetros na formação e avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira*. Projeto Trienal de Pesquisa. São José do Rio Preto: UNESP, 2005b.

CONSOLO, D. A. On a (re)definition of oral proficiency for EFL teachers: perspectives and contributions from current research. *Melbourne Papers in Language Testing*, Melbourne, v. 11, n. 1, p. 1-28, 2006.

CONSOLO, D. 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 e competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: NH, 2007.

CONSOLO, D. A. *Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE):* definição de construto, tarefas e parâmetros para a avaliação em contextos brasileiros. Departamento de Letras Modernas – UNESP, São José do Rio Preto, 2008. Projeto de pesquisa.

CONSOLO, D. A. *et al.* Exame de proficiência para professores de língua estrangeira (EPPLE): proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro. In: II CLAFPL, 2., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008, p. 1035-1050.

CONSOLO, D. A. *et al.* An examination of foreign language proficiency for teachers (EPPLE): the initial proposal and implications for the Brazilian context. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 2., 2009, São José do Rio Preto. *Anais...*, São Paulo: UNESP, 2009, p. 1-15.

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 (EPPLE). Projeto de Pesquisa trienal 2011-2013. Não Publicado, 2011.

CONSOLO, D. A.; ANDRELINO, P. J. Análise funcional de instruções em inglês: contribuições para as tarefas do teste oral do EPPLE. In: TONELI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.) Espaço para reflexão sobre ensino de línguas. Maringá: EDUEM, 2014. No prelo.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. The TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 1., 2007, Belo Horizonte. *Anais...* Minas Gerais: UFMG, 2007, p. 1-12.

COOPER, R. L. An elaborated language testing model. *Language Learning*: special issue, Ann Harbor, n. 3, p. 57-72, 1968.

CRAWFORD-CAMICIOTTOLI, B. Interactive discourse structuring in L2 guest lectures: some insights from a comparative corpus-based study. *Journal of English for Academic Purposes*, New York, v.3, p. 39-54, 2004.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 31-73.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática*. Palmas-Pr: Kaygangue, 2005a. p. 153-162.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. *Signum: Estudos Linguísticos*, Londrina, v. 8, n. 1, p. 173-191, 2005b.

DALTON-PUFFER, C.; NIKULA, T. Pragmatics of content-based instruction: teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics*, Oxford: England, v. 27 n. 2, p. 241-267, 2006.

DARLING-HAMMOND, L.; SNYDER, J. Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and teacher Education*, Oxford: NY, v. 16, p. 523-545, 2000.

DAVIES, A. Principles of language testing. Oxford: Basil Blackwell Ltd, 1990.

DAVIES, P.; PEARSE, E. *Success in English Teaching*. Oxford: OUP, 2000.

DAVIS, K. A. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 29, n. 2, p. 427-453, 1995.

DeCARRICO, J.; NATTINGER, J. R. Lexical phrases for comprehension of academic lectures. *English for Specific Purposes*, New York, v. 7, p. 91-102, 1988.

DOUGLAS, D. Testing methods in context-based second language research. In: BACHMAN, L F.; COHEN, ANDREW D. *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge: CUP, 1998. p. 141-155.

DOUGLAS, D. *Assessing Languages for Specific Purpose*. Cambridge: CUP, 2000.

DOYÉ, P. *Authenticity in foreign language testing*. ED 350 819, p. 1-11, 1991.

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 da escola pública*. 2010. 374 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2010.

DUNBAR, S. B.; KORETZ, D. M.; HOOVER, H. D. Quality control in the development and use of performance assessment. *Applied Measurement in Education*, Mahwah, v. 4, n.4, p. 289-303, 1991.

EDELSKY, C. *at al*. Semilingualism and language deficit. *Applied Linguistics*, Oxford:England, v. 4, n. 1, p. 1-22, 1983.

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. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, 2004.

EISNER, E. W. The uses and limits of performance assessment. *Phi Delta Kappan*, Kansas City, v. 80, n. 9, p. 658-660, 1999.

ELDER, C. Performance testing as benchmark for LOTE teacher education. *Melbourne Papers in Language Testing*, Melbourne, v. 3, n. 1, p. 1-25, 1994.

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? *Language Testing*, London, v. 18, n. 2, p. 149-170, 2001.

ELDER, C.; BROWN, A. Performance testing for the professions: language proficiency or strategic competence? *Melbourne Papers in Language Testing*, Melbourne, v. 6, n. 1, p. 68-78, 1997.

ELLIS, R. *Classroom second language development*. Great Britan: Pergamon University Press, 1984.

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.

ERVIN-TRIPP, S. Is Sybil there? The structure of some American English directives. *Language in Society*, Cambridge:UK, v. 5, n. 1, p. 25-66, 1976.

ESLAMI, Z. R.; ESLAMI-RASEKH, A. Discourse markers in academic lectures. *The Asian EFL Journal Quarterly*, Road Town: Tortola, v. 9, n. 1, p. 22-38, 2007.

FERNANDES, A. M. *A metalinguagem e a precisão gramatical na proficiência oral de duas professoras de inglês coimo língua estrangeira*. 2011. 225 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2011.

FLOWERDEW, J. Definitions in science lectures. *Applied Linguistics*, Oxford:England, v. 13, n. 2, p. 202-221, 1992.

FLOWERDEW, J. *Academic listening: Research perspectives*. Cambridge, CUP. 1994.

FLOWERDEW, J. Genre in the Classroom: a linguistic approach. In: JOHNS, A. M. (Ed.). *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey, 2002. p. 91-102.

FREDERICKSEN, J. R.; COLLINS, A. A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, Washington, v. 18, n. 9, p. 27-32, 1989.

FREEMAN, D.; ORZULAK, M. M.; MORRISEY, G. Assessment in second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Orgs.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: CUP, 2009. p. 77-90.

FREIRE, M. M. Giving instructions – an attempt at identifying a genre. *The ESP*, São Paulo, v. 12, n. 1 e 2, p. 19-40, 1991.

GOWER, R.; PHILLIPS, D.; WALTERS, S. *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann, 1995.

GROVE, E.; BROWN, A. Tasks and criteria in a test of oral communication skills for first-year health science students: where from? *Melbourne Papers in Language Testing*, Melbourne, v. 10, n. 1, p. 37-47, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. New York: Arnould, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2. ed. Oxford, OUP, 1989.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. 3. ed. England: Longman, 2001.

HASAN, R. Text in the systemic-functional model. In: DRESSLER, W. U. *Current trends in textlinguistics*. Berlin: Walter de Gruyter, 1977. p. 228-246.

HASAN, R. The structure of a 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. 52-69.

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.

HATCH, E.; FARHADY, H. *Research design and statistics for applied linguistics*. Boston: Newbury House Publishers, 1982.

HATCH, E.; LAZARANTON, A. *The research manual: design and statistics for Applied Linguistics*. Massachussets: Heinle & Heinle Publishers, 1991.

HAWTHORNE, L. Defining the target domain: what language skills are required of engineers and nurses? *Melbourne Papers in Language Testing*, Melbourne, v. 6, n. 1, p. 5-18, 1997.

HE, A. W. The grammatical and interactional organization of the teacher's directives: implications for socialization of Chinese American children. *Linguistics and Education*, New York, v. 11, n. 2, p. 119-140, 2000.

HOLMES, J. The structure of teacher's directives. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Orgs.). *Language and Communication*. England: Longman, 1983. p. 89-115.

HUGHES, G. S. *A handbook of classroom English*. Oxford: OUP, 1981.

HYLAND, K. Genre: language, context, and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge:England, vol. 22, p. 113-135, 2002.

HYMES, D. H. Models of the interaction of language and social setting. *Journal of social issue*, Malden, v. 32, n. 2, p. 8-28, 1967.

HYMES, D. H. On Communicative competence (extracts). In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds). *Sociolinguistics*. Aylesbury: Hazell Watson & Viney Ltd, 1972. p. 269-293

HYON, S. Genre in three traditions: implications for ESL. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 30, n. 4, p. 693-722, 1996.

IEDEMA, R. 'Save the talk for after the listening': the realization of regulative discourse in teacher talk. *Language and Education*, Clevedon, v. 10, n. 2-3, p. 82-102, 1996.

IEDEMA, R. The language of administration: organizing human activity in formal institutions. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J.R. *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school*. London: Cassel, 1997. p. 73-100.

INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. *Language Testing*, London, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008.

JACOBOVITS, L. A. *Foreign language learning: a psycholinguistic analysis of the issues*. Rowley, Mass: Newbury House, 1970.

JARVIS, G. A. A behavioral observation system for classroom foreign language skill acquisition activities. *Modern Language Journal*, Madison, v. 52, p. 335-341, 1968.

JOHNS, A. M. Introduction: genre in the classroom. In: JOHNS, A. M. *Genre in the classroom: multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 3-13.

JONES, R. L. Second language performance testing: an overview. In: HAUPTAM, P. C.; LeBLANC, R.; WESCHE, M. B. *Second language performance testing*. Ottawa: University of Ottawa, 1985. p. 15-24.

KABELIC', S. C. Explanations and instructions in teaching English as a foreign language. In: NIKOLOV, M.; HORVATH, J. (Eds). *UPTR 2006: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 2006. p. 299-305.

KAMHI-STEIN, L.D. Teacher preparation and nonnative English-teacher educators. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.) *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: CUP, 2009. p. 91-101.

KAMHI-STEIN, L. D. The relationship between English-as-a-foreign language teacher proficiency and language use in the classroom. *Cadernos de Letras*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 93-100, 2010.

KANE, M.; CROOKS, T.; COHEN, A. Validating measures of performance. *Educational Measurement: issues and practice*, Malden, v.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.

KWAN, B. The schematic structure of literature reviews in doctoral theses of applied linguistics. *English for Specific Purposes*, New York, v. 25, n. 1, p. 30-55, 2006.

LAZARANTON, A. Qualitative research in applied linguistics: a progress report. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 29, n. 3, p. 455-472, 1995.

LAZARANTON, A. Current trends in research methodology and statistics in Applied Linguistics. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 34, n. 1, p. 175-181, 2000.

LEE, J. J. A genre analysis of second language classroom discourse: exploring the rhetorical, linguistic, and contextual dimensions of language lessons. *Applied Linguistics and English as a Second Language Dissertations*. Paper 15. Disponível em: <http://digitalarchive.gsu.edu/alesl_diss/15>. Acesso em: 15 jul. 2012.

LEE, J. J. Publicações eletrônicas [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por leej3@ohio.edu. Acesso em 12 jun.. 2013

LINN, R. L.; BAKER, E. L.; DUNBAR, S. B. Complex, performance-based assessment: expectations and validation criteria. *Educational Researcher*, Washington, v. 20, n.8, p. 15-21, 1991.

LUMLEY, T. Assessment of second language performance. *The Digest of Australian Language and Literacy Issues*, ED 412 774, v. 11, p. 2-4, 1996.

LUOMA, S. *Assessing speaking*. Cambridge: CUP, 2004.

MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

MARTIN, J. R. Process and text: two aspects of human semiosis. In: BENSON, J.D.; GREAVES, W. S. (Eds.). *Systemic perspectives on discourse*, v. 1. Norwood: Ablex, 1985. p. 248-274.

MARTIN, J. R. Intrinsic functionality: implications for contextual theory. *Social Semiotics*, Oxforshire, v. 1, n. 1, p. 99-162, 1991.

MARTIN, J. R. Analysing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J.R. (Eds.). *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school*. London: Cassel, 1997. p. 3-39.

MARTIN, J. R. Modelling context: a crooked path of progress in contextual linguistics. In: GHADESSY, M. (Ed.). *Text and context in functional linguistics*. Amsterdam: Benjamins, 1999. p. 25-61.

MARTIN, J. R. Genre and language learning: a social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, New York, v. 20, n. 1, p. 10-21, 2009.

McGROART, M. Some manings of communicative competence for second language students. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 18, n.2, p. 257-272, 1984.

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

McNAMARA, T. Problematizing content validity: the Occupational English Test (OET) as a measure of medical communication. *Melbourne Papers in Language Testing*, Melbourne, v. 6, n. 1, p. 19-43, 1997.

McNAMARA, T. Applied linguistics and measurement: a dialogue. *Language Testing*, London, v. 28, n. 4, p. 435-440, 2011.

MESSICK, S. Validity. In: LINN, R. L. *Educational Measurement*. 3. ed. The Oryx Press: Phoenix, p. 13-103, 1993.

MESSICK, S. The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, Washington, v. 23, n. 2, p. 13-23, 1994.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, Champaign, v. 70, p. 151-167, 1984.

MITCHELL, R. *Communicative language teaching in practice*. London: CILT, 1988.

MOSS, P. A. Reconstructing validity. *Educational Researcher*, Washington, v. 36, n. 8, p. 470-476, 2007.

MOSS, P. A.; GIRARD, B. J.; HANIFORD, L. C. Validity in educational assessment. *Review of Research in Education*, Itasca, v. 30, n. 1, p. 109-162, 2006.

MULHOLLAND, L. Multiple directives in doctor-patient consultation. *Australian Journal of Communication*, Brisbane, v. 21, n. 2, p. 75-85, 1994.

MURPHY, R.; SMALZER, W. R. *Grammar in use: intermediate*. Cambridge: CUP, 1989.

NORRIS, et al. *Designing second language performance assessments*. (Technical Report #18) Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1998.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

NUNAN, D.; LAMB, C. *The self-directed teacher: managing the learning process*. Cambridge: CUP, 1996.

OLSEN, L.A.; HUCKIN, T. N. Point-driven understanding in engineering lecture comprehension. *English for Specific Purposes*, New York, v. 9, p. 33-47, 1990.

ORTALE, F.; MARTINS, R. A. As miniaulas como instrumento na formação de professores de língua estrangeira. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. XXXVI, n. 2, p. 77-84, 2007.

ORTALE, F. L.; DURAN, M. S. A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 87-98, 2009.

PALTRIDGE, B. Genre analysis and the identification of textual boundaries. *Applied Linguistics*, Oxford: London, v. 15, n. 3, p. 288-299, 1994.

PERREN, G. Testing ability in English as a second language. 3: Spoken language. *ELT journal*, London: England, v. 22, n. 1, p. 22-29, 1967.

PRETI, D. *Análise de textos orais*. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1995.

QUELLMALZ, E. S. Developing criteria for performance assessments: the missing link. *Applied Measurement in Education*, Mahwah, v. 4, n. 4, p. 319-331, 1991.

RECSKI, L. Interpersonal engagement in academic spoken discourse: a functional account of dissertation defenses. *English for Specific Purposes*, New York, v. 24, p. 5-23, 2005.

REINHARDT, J. Directives in office hour consultations: A corpus-based investigation of learner and expert usage. *English for Specific Purpose*, New York, v. 29, p. 94-107, 2010.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP, 1996.

ROJO, R.; SCHENEWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, 2006.

ROWLEY-JOLIVET, E.; CARTER-THOMAS, S. The rhetoric of conference presentation introductions: context, argument and interaction. *International Journal of Applied Linguistics*, Oslo, v. 15, n.1, p. 45-70, 2005.

SCARAMUCCI, M. V. R. *Ensino e avaliação: uma relação simbiótica*. São Paulo: PUC. Comunicação apresentada no VIII JELI, 1992.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino /aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas*, São Paulo, n. 4, p. 115-124, 1998/1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. (Org.). *Ensino-aprendizagem de lingual: lingual estrangeira*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2007, p. 49-64.

SCARINO, A. Language assessment literacy as self-awareness: understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, London, v. 30, n. 3, p. 309-327, 2013.

SCHLEEF, E. The “lecturer’s OK” revisited: changing discourse conventions and the influence of academic division. *American Speech*, New York, v. 83, n. 1, p. 62-84, 2008.

SEARLE, J. R. A Classification of illocutionary acts. *Language in Society*, Cambridge: England, v. 5, n. 1, p. 1-23, 1976.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: OUP, 1989.

SHALOM, C. Established and evolving spoken research process genre: plenary lecture and poster session discussions at academic conference. *English for Specific Purpose*, New York, v. 12, p. 37-50, 1993.

SHAVELSON, R. J.; STERN, P. Research on teacher’s pedagogical thought, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, Washington, v. 51, n. 4, p. 455-498, 1981.

SHEPARD, L.A.; BLIEM, C. L. Parents’ thinking about standardized tests and performance assessments. *Educational Researcher*, Washington, v. 24, n. 8, p. 25-32, 1995.

SHOHAMY, E. Discourse analysis in language testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge: England, v. 11, p. 115-131, 1990.

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

SHOHAMY, E. The relationship between language testing and second language acquisition revisited. *System*, Oxford: NY, v. 28, 2000.

SINCLAIR, J. McH.; BRAZIL, D. *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press, 1982.

SINCLAIR, J. McH.; COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: OUP, 1975.

SLATER, S. J. Introduction to performance testing. In: SPIRER, J. (Ed.) *Performance Testing: issue facing vocational education*. Columbus, Ohio: The National Center for Research Vocational Education, 1980. p. 3-18.

SPOLSKY, B. et al. Three functional tests of oral proficiency. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 6, n. 3, p. 221-235, 1972.

SPOLSKY, B. The limits of authenticity in language testing. *Language Testing*, London, v. 2, n. 1, p. 31-30, 1985.

SPOLSKY, B. What does it mean to know how to use a language? An essay on the theoretical basis of language testing. *Language Testing*, London, v. 2, n. 2, p. 180-191, 1985.

STEVENSON, D. K. Authenticity, validity and a tea party. *Language Testing*, London, v. 2, n. 1, p. 41-47, 1985.

STIGGINS, R. J. Facing the challenges of a new era of educational assessment. *Applied Educational Measurement*, Mahwah, v. 4, n. 4, p. 263-273, 1991.

STRODT-LOPEZ, B. Tying it all in: asides in university lectures. *Applied Linguistics*, Oxford: England, v. 12, n. 2, p. 117-140, 1991.

STUBBS, M. Keeping in touch: some functions of teacher-talk. In: STUBBS, M; DELAMONT, S; (Eds.). *Explorations in classroom observation*. Bath: John Wiley & Sons, 1976. p. 151-172.

SWALES, J. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP, 1990.

SWALES, J. M.; LINDEMANN, S. Teaching literature review to international graduate students. In: JOHNS, A. M. (Ed.). *Genre in the classroom*. Lawrence Erlbaum Associates: London, 2001. p. 105-119

TAPPER, J. Directives used in college laboratory oral discourse. *English for Specific Purpose*, New York, v. 13, n. 3, p. 205-222, 1994.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE*. 2000. 265 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. A competência para a avaliação na formação do professor de línguas. 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: Editora NH, 2007. p. 243-255.

THOMPSON, S. Frameworks and Contexts: A genre-based approach to analysing lecture introductions. *English for Specific Purposes*, New York, v. 13, n.2, p. 171-186, 1994.

TSUI, A. B. M. *English conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: CUP, 1996.

VELOSO, F. S. *Percursos para a elaboração de um teste de compreensão oral em língua italiana de (futuros) professores*. 2012. 411 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2012.

VIAN JR., O. O ensino de inglês instrumental para negócios, a linguística sistêmico-funcional e a teoria de gênero/registro. *The ESpecialist*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 1-16, 2003.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 37, p. 61-81, 2001.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. In: Silva, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 1-12.

VIETE, R. Culturally sensitive and equitable assessment of oral English for overseas-qualified teacher trainees. *Journal of Intercultural Studies*, Melbourne, v. 19, n. 2, p. 171-185, 1998.

VON STAA, B.; DAMIANOVIC, M. C.; BATISTA, M. E. Inglês oral para professores de inglês da rede pública: uma experiência em abordagem instrumental. *The ESpecialist*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 1-21, 2005.

WAJNRYB, R. *Classroom observation tasks*. Cambridge: CUP, 1992.

WALSH, S. *Investigating classroom discourse*. New York: Routledge, 2006.

WATSON TODD. *Classroom teaching strategies*. London: Prentice Hall, 1997.

WATSON TODD, R.; CHAIYASUK, I.; TANTISAWETRAT, N. A Functional analysis of teacher's instructions. *RELC Journal*, Singapore, v. 39, n. 1, p. 25-50, 2008.

WEISSBERG, B. The graduate seminar: another research process genre. *English for Specific Purpose*, New York, v. 12, p. 23-35, 1993.

WELLMAN, C. *The language of ethics*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 1961.

WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: OUP, 1979.

WIGGINS, G. A true test: toward more authentic and equitable assessment. *The Phi Delta Kappan*, Kansas City, v. 70, n. 9, 703-713, 1989.

- WIGGINS, G. Letter to editor. *Educational Researcher*, Washington, v. 27, n. 6, 20-22, 1998.
- WILLIAMS, J. Planning, discourse marking, and the comprehensibility of international teaching assistants. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 28, n. 4, p. 693-729, 1992.
- WILLIS, J. Inner and Outer: Spoken Discourse in the Language Classroom. In: COULTHARD, M.; HOEY, M.; KNOWLES, M. (Eds.). *Discussing Discourse*. English Language Research Series. Birmingham: University of Birmingham, 1987. p. 1-19.
- XAVIER, R. P. A competência comunicativa do professor de inglês e sua prática docente: três estudos de caso. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-25, 2001.
- ZHONG, Y.; LOW, F.R. Multiple instructions in communicative language teaching. *Australian Review of Applied Linguistics*, Wollongong, v. 12, p. 250-267, 1995.

APÊNDICES

Apêndice A – Configurações reais das instruções de P-U1 – turma 1º ano

1	2	3	4	5	6
1- AA	1- AA	1- AA	1- AA	1- AA	1- AA
2- DP	2- DP	2- DP	2- DP _r	2- GG	2- DP
3- ET	3- MA	3- ET	3- ET	3- DP ^{ML}	3- ET
4- DP _r	4- CC	4- DP _r	4- GG	4- CC	4- DP _r
	5- DP _r			5- ET	5- CC
	6- CC _r			6- GG _r	
	7- ET			7- DP _r	

Aula de 3.10.2011

1	2	3	4
1- DP	1- AA	1- ET	1- AA
2- CC	2- GG	2- DP	2- GG
	3- DP ^{ML}	3- GG	3- DP
	4- ET	4- DP _i	4- MA
	5- GG _r	5- ET _r	5- DP _r
		6- DP _r	6- IA

Aula de 6.10.2011

1	2	3	4	5	6
1- AA	1- DP	1- AA	1- AA	1- AA	1- AA
2- GG		2- DP	2- DP	2- DP	2- DP
3- DP		3- MA	3- MA		
4- ET					
5- DP _r					
6- CC					

Aula de 17.10.2011

1	2	3	4	5	6	7
1- AA	1- AA	1- AA	1- AA	1- AA	1- AA	1- AA
2- DP	2- DP	2- DP	2- DP	2- DP	2- GG	2- ET
					3- DP	3- DP
					4- MA	
					5- DP _i	
					6- GG _r	
					7- DP _r	
					8- IA	

Aula 20.10.2011

1	2	3 (i)	4	5	6
1- AA 2- DP 3- MA	1- DP	1- AA	1- AA ^{ML} 2- DP 3- MA	1- AA 2- DP	1- DP
7	8	9	10	11	
1- AA 2- DP 3- GG 4- CC	1- AA 2- GG 3- ET 4- DP 5- ET _r 6- DP _r 7- ET _r 8- DP _r	1- AA 2- DP	1- DP	1- AA 2- DP	

Aula de 24.10.2011

(i)= Diretiva Principal implícita

Resumo do número de vezes em que os elementos textuais foram utilizados

nas trinta e quatro instruções veiculadas por P-U1, na turma de 1º ano.

Elementos textuais	Quantidade	Percentual
AA	28	82%
CC	6	18%
DP	34	100%
ET	11	32%
GG	9	26%
IA	2	6%
MA	7	20%

Apêndice B - Configurações reais das instruções de P-U1 – turma de 2º ano

1	2	3
1- GG 2- DP 3- ET 4- CC 5- DP _r	1- DP	1- ET 2- DP

Aula de 3.10.2011

1(i)	2 (i)	3	4	5
1- ET	1- AA	1- AA 2- DP 3- ET 4- DP _r	1- AA 2- DP 3- ET	1- ET 2- DP 3- CC

Aula de 6.10.2011

(i)= Diretiva Principal implícita

1	2	3	4 (i)	5
1- AA 2- DP ^{ML} 3- MA ^{ML} 4- DP _i 5- CC 6- ET	1- AA 2- DP 3- MA ^{ML} 4- DP _i 5- ET 6- IA 7- DP _i	1- AA 2- DP 3- MA ^{ML}	1- AA 2- MA	1- ET 2- AA 3- DP

Aula de 17.10.2011

(i)= Diretiva Principal implícita

1(i)	2	3	4	5
1- AA 2- ET 3- GG 4- ET _r 5- GG _r 6- IA 7- ET _r	1- AA 2- DP	1- AA 2- DP	1- AA 2- DP 3- GG	1- AA 2- ET 3- DP 4- CC

Aula de 20.10.2011

(i)= Diretiva Principal implícita

1	2	3	4	5	6	7
1- GG	1- DP	1- AA	1- AA	1- AA	1- AA	1- AA
2- DP ^{ML}	2- GG	2- DP ^{ML}	2- DP	2- DP	2- DP	2- ET
3- DP _r	3- DP _i	3- MA	3- MA			3- DP
	4- GG _r	4- IA				

Aula de 24.10.2011

1
1- AA
2- DP
3- CC

Aula de 31.10.2011

Resumo do número de vezes em que os elementos textuais foram utilizados nas

vinte e seis instruções veiculadas por P-U1, na turma de 2º ano

Passos/elementos	quantidade	Percentual
AA	19	73%
CC	5	19%
DP	26	100%
ET	12	46%
GG	5	19%
IA	3	12%
MA	6	23%

Resumo do número de vezes em que os elementos textuais foram utilizados nas

Sessenta instruções veiculadas por P-U1, nas turmas de 1º e 2º ano

Passos/elementos	quantidade	Percentual
AA	47	78%
CC	11	18%
DP	60	100%
ET	23	38%
GG	14	23%
IA	5	8%
MA	13	22%

Apêndice C - Configurações reais das instruções de P1-U2 – turma de 3º ano

1	2	3
1- AA	1- AA	1- GG
2- GG	2- DP	2- ET
3- DP		3- DP
4- DP _i		4- CC
5- MA		
6- DP _r		
7- DP _i		
8- GG		
9- DP _r		
10-IA		

Aula de 1.11.2011

Resumo do número de vezes em que os elementos textuais foram utilizados

nas três instruções veiculadas por P1-U2, na turma de 3º ano

Passos/elementos	quantidade	Percentual
AA	2	67%
CC	1	33%
DP	3	100%
ET	1	33%
GG	2	67%
IA	1	33%
MA	1	33%

Apêndice D - Configurações reais das instruções dos alunos

de P1-U2 – turma de 3º ano

1	2	3	4	As instruções dessa aula foram apresentadas pelos alunos-professores Karmen e Luan.
1- AA 2- GG 3- DP 4- MA 5- DP _i 6- DP _r 7- ET 8- DP _r	1- AA 2- DP	1- AA 2- DP	1- ET 2- AA 3- DP	

Aula de 4.11.2011

1	2	As instruções dessa aula foram apresentadas pelos alunos-professores Kris, Ana e Manuela.
1- AA 2- DP	1- AA 2- DP	

Aula de 8.11.2011

1*	2*	3*	4**	*As instruções de 1 a 3 foram oferecidas pelos alunos-professores Antonia, Marylin e Kate. **A instrução de n. 4 foi oferecida pelos alunos-professores Melissa e Letícia.
1- AA 2- DP	1- AA 2- DP	1- AA 2- GG 3- DP 4- IA	1- AA 2- DP	

Aula de 11.11.2011

1*	2**	3**	*Instrução apresentada pelos alunos-professores Angie, Peter e Maria.
1- DP 2- IA	1- AA 2- DP	1- AA 2- DP 3- ET 4- DP _i	**Instruções apresentadas pelos alunos-professores Cida e Sofia.

Aula de 18.11.2011

Resumo do número de vezes em que os elementos textuais foram utilizados nas treze instruções veiculadas pelos alunos-professores de P1-U2, turma de 3º ano

Passos/elementos	quantidade	Percentual
AA	12	92%
CC	-	-
DP	13	100%
ET	3	23%
GG	2	15%
IA	2	15%
MA	1	8%

**Apêndice E - Configurações reais das instruções de P2-U2 e seus
alunos-professores - turma de 2º ano**

1	2	3	4	5
1- GG 2- DP	1- GG 2- DP	1- GG 2- ML 3- AA 4- DP	1- AA 2- DP	1- GG 2- DP 3- MA 4- ET 5- DP _r

Aula de 7.11.2011

1	2	3	4	5
1- GG 2- DP 3- GG _r 4- DP _r 5- MA 6- CC	1- AA 2- DP	1- AA ^{ML} 2- GG 3- DP 4- CC	1- AA ^{ML} 2- DP	1- DP 2- MA 3- GG 4- DP _i 5- ET 6- DP _i

Aula de 9.11.2011

1	2	3 (i)	4	5
1- AA	1- AA	1- AA	1- AA	1- AA
2- DP	2- ML	2- ML	2- DP	2- DP
	3- ET	3- ET		
	4- DP			

Aula de 16.11.2011

(i)=Diretiva Principal implícita

1*	2**	3**	4***	5	6
1- GG	1- AA	1- AA	1- AA	1- AA	1- AA
2- DP	2- GG	2- DP	2- GG	2- GG	2- DP
3- CC	3- DP		3- DP	3- DP	3- IA
4- DP _r			4- ET	4- IA	
5- DP ^{ML} _i			5- CC		
6- CC			6- IA		
7- DP _i					

Aula de 21.11.2011

*A instrução 1 foi oferecida pelos alunos-professores Mig e Jonny.

**As instruções 2 e 3 foram oferecidas pelos alunos-professores Thais, Julio e Fátima.

***A instrução de n. 4 foi oferecida pelos alunos-professores Lucyla, Fred e Anne.

As instruções 5 e 6 foram dadas pela professora-formadora.

1	2	3*	4**	5**
1- DP 2- CC	1- AA 2- DP ^{ML}	1- AA 2- MA 3- GG 4- DP	1- AA ^{ML} 2- DP 3- GG 4- DP _i 5- DP _r 6- MA 7- ET	1- AA 2- GG 3- DP 4- CC 5- DP _r

Aula de 23.11.2011

*A instrução 3 foi oferecida pelos alunos-professores Betty, Carmem, Cindy e Sonia.

**A instrução 4 foi oferecida pelos alunos-professores Dayse, Vincent e Rana.

***A instrução 5 foi oferecida pelos alunos-professores Tina, Jane e Tania.

1	A instrução dessa aula foi oferecida pelos alunos-professores Anna, Kiara e Layla.
1- AA 2- GG	

Aula de 28.11.2011

Resumo do número de vezes em que os elementos textuais foram utilizados nas
dezenove instruções veiculadas por P2-U2, nas turmas de 2º ano

Passos/elementos	quantidade	Percentual
AA	13	68%
CC	3	16%
DP	19	100%
ET	4	21%
GG	8	42%
IA	2	10%
MA	3	16%

Resumo do número de vezes em que os elementos textuais foram utilizados nas oito
instruções veiculadas pelos alunos-professores de P2-U2, turma de 2º ano

Passos/elementos	quantidade	Percentual
AA	7	88%
CC	3	38%
DP	7*	88%
ET	2	25%
GG	7	88%
IA	1	13%
MA	2	25%

*Texto incompleto

Resumo do número de vezes em que os elementos textuais foram utilizados nas oitenta e duas instruções veiculadas pelos professores P-U1, P1-U2 e P2-U2

Passos/elementos	quantidade	Percentual
AA	62	76%
CC	15	18%
DP	82	100%
ET	28	34%
GG	24	29%
IA	8	10%
MA	17	21%

Resumo do número de vezes em que os elementos textuais foram utilizados nas vinte e uma instruções veiculadas pelos alunos-professores de P1-U2 e P2-U2

Passos/elementos	Quantidade	Percentual
AA	19	90%
CC	3	14%
DP	20	95%
ET	5	24%
GG	9	43%
IA	3	14%
MA	3	14%

Resumo do número de vezes em que os elementos textuais foram utilizados nas cento e três instruções veiculadas pelo total de participantes da pesquisa

Passos/elementos	quantidade	Percentual
AA	81	79%
CC	18	17%
DP	102	99%
ET	33	32%
GG	33	32%
IA	11	11%
MA	20	19%

APÊNDICE F: transcrição das 103 instruções analisadas

Transcrição das instruções orais das aulas de P-U1 (turma de 1º ano)

AULA DE 3.10.2011 = total de 6 instruções

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Say what you can do or can't do. Choose can or can't according to you. Instrução reproduzida (1)

82 Prof: so...we're going to:...do:... a few exercises related to the modal we were working with last class...and we are going to move on... right↑... so I'd like you to look at...that... () I'd like you to look at these exercises... there are three exercises here... I'd like you to do this one ((localizando o exercício na tela))... 'say what you can do or can't do. Choose can or can't according to YOU'... ((a professor está lendo em voz alta o cabeçalho do exercício)) so...there is no right or wrong sentences... because this is according to you...I'll ah:... give you a few minutes...I'd like you to complete the sentences...we'll share and then we'll move on

Choose can or can't according to the situation. Instrução reproduzida (2)

228 Prof: now let/let's go down and go to the next exercise ((Rolando a tela para mostrar o exercício seguinte))

229 Prof: 'choose can or can't according to the situation' ((lendo na tela do computador dela)) --oops↓ I forgot ((esqueceu de baixar a tela toda no quadro)) ((baixando a tela toda agora))...ok-- the example is↑... 'she can't answer the phone now: she is not at home' ((lendo em voz alta)) ... so here we're not talking about ability... we're talking about...possibility...it's not POSSible for her to answer the phone because she's not at home... it's not ability... ok↑... clear↑... so...I'd like you to analyze the sentences and write can or can't...can you do that↑...I'll give you one or two minutes... ()

Write the following words in order. Instrução parafraseada (3)

292 Prof: so I have one more exercise ()-- right↑ ...Fátima↑ ...ok-- now...I have some sentences here and they're NOT...in order...--I know I () I have to-- here we go...I'd like you to **put these sentences in order...so spend some time** REordering the sentences...ok↑

Talk to your friends. Say four things you can do and four things you cannot do. Think about ability and permission. Instrução reproduzida (4).

349 Prof: now...last one...maybe I should () ((arrumando a tela))...I'd like you to do this...ah:... orally...you don't need to write...'talk to your friends ...say four things you can do...and four things you cannot do...thinking about ability and permission'... maybe you could SAY something about... possibility ...so think about ability... possibility and permission ...so three meanings...ok↑...so talk to your friends ... saying things related to three meanings of can... ability...permission... and possibility...ok↑...I'll give you a few minutes...talk to your friends...so maybe...

350 Prof: () have a friend↑...so Luma and () together ...Ana...Jane...Fatinha tânã... Boa...Boa has to find ()...maybe you could/you could talk to Julia and Tânia...and Felícia you join Ric and Luma...ok↑

1. Which four things below are most important to learn a language? Instrução parafraseada (5)

599 Prof: all right...I'd like you to take a look at this (one)...we're going to start studying another modal () anymore...() should... I'd like you to take a look in this list...which/ I'd like you to talk to your friends about this... 'which four things below are most important for learning a language↑' ((lendo o cabeçalho do exercício))... and you have...one...two ...three.. four... five... six ...seven...eight ...nine ...ten...--what's the name of this↑ ten↑--

600 A?: bullets

601 Prof: bullets...ok...very good...you have ten bullets ...so I'd like/I'd like you to discussed the ten bullets with your friends...and decide which four things are most important... for learning a language...so you have...

- 'hard work'
- 'enjoy learning'
- 'really believing that you will be successful'
- 'having a good teacher'
- 'really wanting to learn (having motivation)'
- 'studying lots of grammar'

- ‘getting praise from you teacher’

602 Prof: --you know praise↑--

603 A?: --no--

604 Prof: --...elogio...ok...-- ‘getting praise from your teacher’ ...

- ‘being realistic about the progress you make or you can make’
- ‘developing an ear for the language... and’

‘reading and listening to lots of English’ ...ok↑ ((as frases acima estão sendo lidas em voz alta))

605 A?: ()

606 Prof: ah:... I see...one more ((subindo e descendo a tela para que os alunos pudessem visualizar as frases))
... ok↑...right↑...I’ll give you a few minutes...talk to your friends...and decide four things

1. You are going to read the opinions of two English teachers, Alistair and Teresa.
2. Which pieces of advice are most useful? What advice can you add? Instrução parafraseada (6)

722 Prof: now I’d like you to take a look at this because ...it’s going to be:: YOUR... homework ...ah:...there is/ do you remember last class we/ I gave YOU... a:: page...and in the beginning of the page there was ah:...tape script of a listening and then there was this small text...ah:...--Luppy was not here...I still have a copy--...so this page here... remember I gave it to you↑

723 A?: yes

724 Prof: so this page has this text ((mostra o texto na tela))... ‘what’s the secret of successful language learning’ ((lendo o título do texto em voz alta’...so I’d like you to::.../you’re going to read...this text... and --I can send you this file...no problem--...now I’d like you to read this text and... do the following... ‘you’re going to read the opinions of two English teachers... Alistair and Teresa’...as you read...mark each idea in exercise one...so you have here...the text...ah:...--I don’t have the marker--... ((procurando o pincel)) ah:...you’re going to identify...the ideas that...both of them have...ok↑...one person is speaking and then the other person is speaking...and then... you’re going to ...answer these questions ‘which piece of advice are most useful’↑ ... ‘what advice can you add’↑ ...ok ...so only that...you’re going to do for Thursday... you’re going to read...and answer these questions...ok↑... can you do that↑

AULA DE 6.10.2011 = total de 4 instruções

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Ø Instrução elaborada (1)

12 Prof: ah::... so apart from the book analysis... ah::...coursebook analysis... I'd like you to **take a look in these units 22... 23... 24** ((apontando para o quadro)) **in the vocabulary book...** so that we can continue ok↑... questions↑ ... no↑

1. Which four things below are most important for learning a language? Instrução parafraseada (2)

80 Miriam: ok...good↓...so here we go guys...ok let's () now...all right↑...so students...(as) I was saying...I'm going to continue with the modal verbs...we're going to continue talking about should...I believe she::...she has already introduced the::...the...the (modals) yes↑...a little bit...good↓

81 Miriam: so::...guys...I believe you have already talked about these topics...yes↑...it's possible to see/to read↑ ((perguntado aos alunos sobre o material projetado na tela))

82 A?: yes

83 Miriam: yes↑...have you discussed↑ about them↑...yes↑

84 A?: yes

85 Miriam: so... students...just as a quick reminder/ a quick revision... (you have) in pairs ...or in groups of three...ok↑...I would like you to talk quickly about these...ah::... ah::... concepts...of learning another language... all right↑...which ones are important for you... which ones you/you don't care (because) it doesn't make any difference...ok↑...ah::... is there someone who hasn't seen these before↑ ((apontando para a lista na tela)) ...someone who was not

[

86 A?: ()

87 Miriam: you have seen it↑

88 A?: I haven't

89 Miriam: you haven't...so if you have any problem...yes↑

90 A?: ()

91 Miriam: yeah↑...so guys...ah::...so here we got ah::...some ah::...learning concepts... yes↑... ah::...let's

have a look at them before we talk...right↑...so which FOUR things from the list...you know are most important for learning a language↑...then we have 'hard work'

92 Miriam: problems↑

93 A?: no

94 Miriam: no↑ éh:... 'enjoy learning'...

ah:... 'really believing that you will be successful'... 'having a good teacher'... 'really wanting to learn/motivation'... 'studying lots of grammar'... 'getting praise from your teacher'...

95 Miriam: what's a praise↑...do you remember↑

96 A?: ()

97 Miriam: yes...good...good comments....ah:...

'being realistic about the progress that you can make'... 'developing an ear ...for the language'

ok↑...ah:...treinar os ouvidos yeah↑...and

'reading and listening to lots of English' ((todos os itens entre aspas simples desta coluna estão em uma lista na tela e a Miriam está lendo esses itens em voz alta)) ...which ones are the four most important things for you when you come to learn English...ok↑...quick...two minutes...() groups of three...pairs...or groups of three... ok↑

2. You are going to read the opinions of two English teachers, Alistair and Teresa.

3. Which pieces of advice is most useful? What advice can you add? Discuss with other students.

Instrução parafraseada (3)

137 Miriam: ok...can we move on↑...would you like to say something ...somebody else↑...no↑

138 Miriam: so I (do believe) you have the text which ah:... ((nome da professor)) gave you...the text...yes↑...about two teachers ... have you read that↑

139 As: ()

140 Miriam: yes↑...did you talk about them last class↑

141 A?: no

142 Miriam: no↑...you didn't have the opportunity to talk about them↑...so guys...briefly I'm going to give you like five minutes to read... yes↑...and see:...what are the most important points for you...talk to your partners ...yes... and then we'll have some feedback on this ok↑ but the thing is....ah:... they're English teachers and they are talking about the secrets of successful language learning...yes↑...so according to them... according to their perspective...what are the secrets...yes↑...are they possible...to be followed↑... can we possibly follow them↑...so five minutes yes↑... read...if you have any problems...right↑...tell me...I'm here

2. Discuss these questions with your friends. Be honest!!! Don't forget to use **SHOULD** in your discussion. Take some notes if necessary.

Which of the things in the previous exercise do you always do when you read or hear a word? Which do you **SOMETIMES** do? Which do you never do? Should you do any of these things more often? What is the best order to do these things in? Instrução reproduzida (4)

264 Miriam: so let's practice...in your pairs... in your groups ok...so what I want you to do now is this...ah:...discuss these questions with your friends and you must be honest ((é o exercício que tá pedindo honestidade nas respostas)) ...did you see this last class...

265 A?: no

266 Miriam: no↑...ok↓...that's a new thing...so guys... 'which of the things in the previous exercise do you always do when you read or hear a word↑' ((lendo))... previous exercise I mean...remember that list of concepts↑... this one ok↑ ((localiza a lista na tela))...so which ones do you always do↑... éh:... 'which you SOMETIMES do↑... which you never do...should you DO any of these things more often'↑... so (we) have to (use) should...éh:...what's the best order to do these things in↑...so ' **don't forget to use should...in your discussions' ... and if you want to take some notes**...ok↑...so what should you do in order to improve your English... ok↑...THOSE ideas in the previous slides they were just ideas...if you have new things...that you want to:: insert in your discussion feel free... all right↑...então se você tiver ideias novas... coisas que não foram mencionadas ali... que você faz...que funciona com você:... pode colocar na (roda) all right↑...mas tentem usar o should...ouça o seu colega...às vezes ele tem alguma dúvida com relação a estudar... uma determinada...éh:...parte da/por exemplo... éh:... 'listening' é muito difícil... ah:... eca↑ ..que que o seu amigo deveria fazer↑... ah:... 'you should...ah:...listen to:: BBC... mentira...tortura ((risos))...don't do that...não agora...all right↑ ((risos))...ah:... enfim...as coisas que funcionam pra você... os conselhos...o que você já fez... comprovou... viu que dá certo...ok↑...use should...let's go guys

AULA DE 17.10.2011 = total de 6 instruções

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Ø	Instrução elaborada (1)
	111 Prof: right↑...so coming back to the picture... now I'd like you to talk to your friends... someone who is next to you and (when) you're speaking build sentences with 'he should'... he shouldn't...because there are lots of things that he should and he shouldn't do... remember he's studying for exams and this is the room where he is in...right↑ ...identify those items and talk about what he should do...what he shouldn't do...ok↑ I'll give you five minutes...talk to your friend and decide what he should do...what he shouldn't do...all right↑

2. Tick (✓) the statements you agree with and put a cross (x) next to the ones you disagree with. Instrução reproduzida (2)
211 Prof: ...yeah↑...ok↓... so::... 'tick the statements you agree with and put a cross next to the ones you disagree with' ((lendo o cabeçalho de uma atividade))...so you tell me... 'he should start work earlier'...did you see what time it was↑ ((se referindo às horas no relógio da gravura))

5. Read about the situations below. Discuss what each person should /shouldn't do. Examples: Carla should try to spend less money. Carla's grandmother shouldn't give her any more money. Instrução parafraseada (3)
247 Prof: ah::...not really british...but it's more formal than should...right↑...it's more formal... but we find it ...in many many places...so::...you/ I just want you to keep that in mind..that should and ought to ah::... are the same/have the same meaning ok↑...so I could say::...'he should...or he...he...ought to ah::... tidy up his notes' ((digitando))... that's the same as saying he should...ok...the difference is that..that's the only modal that

has a 'to'...ok↓...so it's more formal...not really used when you ask questions or things like that...but you know...you should know it exists...ok↑...**but I want to go on a bit more..** I'd like you to:...take a look at this... situation and...**tell me what the person should do or shouldn't do or ought to do or oughtn't to do ok↑** ...'Carla is a student and she is very bad with money. She spends everything on cloths and going out and doesn't have any money to buy books, etc. Her parents are annoyed with her and don't give her any extra money, but Carla's grandmother gives her extra money every time she sees her.' ((lendo o texto em voz alta))...ok↑...**so here we have some examples...'Carla should try to spend less money'...'Carla's grandmother shouldn't give her any more money'**((lendo))...I would like to know your opinion on this situation...

Ø Instrução elaborada (4)

342 Prof: oh...really↑...no he is a doctor...he is a doctor...Sócrates is a doctor...oh...strange kind of doctor...but he is a doctor ((risos)) ...ok...so...**just to:...to practice before we finish this...** I'd like you to help me to write some sentences **but we're going to help/to write sentences with should and ought to ok↑...** so...talking about Oliver...Oliver↑... 'should follow his dreams.' ...now writing the same sentence...'Oliver ought to follow his dreams'

3. Talk about and write two things you really must do this week. Instrução reproduzida (5)

448 Prof: so...if I say 'I have to do something' and 'I must do something' it's different... now...**I'd like you to do this before we finish...** number one...'talk about and write two things'/no this one we did...number one...so forget it...we did it...number two..talk about () a gente tentou fazer mas nem todo mundo conseguiu pensar ...no problem...**number three...'talk about and write two things you really must do this week'...**

449 Eric: only two

450 Prof: only two...I know you have ten...twelve...thirteen..fourteen...fifteen... only two things you **MUST** do this week

451 Luiza: we must do review...critical review

452 Prof: you must do a critical review...you must write...it's essential

453 Luiza: yeah

Talk about two things you mustn't do at home/at work/at university. Instrução reproduzida (6)

464 Prof: so must go there...ok...oh...the last one ... **'talk about two things you MUSTN'T do at home or at work'**...

465 Monica: I must no sleep

466 Prof: ((risos)) I must not sleep ((eco)) ((a aluna havia dormido em sala na aula anterior))
Monica...Monica...yes Monica you must not sleep

AULA DE 20.10.2011 = total de 7 instruções

Instrução contida no material didático

Instrução emitida pelo professor

Ø Instrução elaborada (1)

23 Prof: yes...informal English in...ah:... literary texts yes...but not in daily conversation...ok↓...now...ah:...we're going to/let's see if I can connect the internet here... **there is a quick exercise...I'd like to do with you**...just a second...let's see if I can connect ...ok...I'd like you to **do this exercise with me...in all of them we have to choose may or might ...ok↑**...so let's see...the first sentence IS↑... Eric read that

24 Eric: 'I was just wondering whether you (might) be able to help me' ((lendo e já completando))

Ø Mix and Match. Instrução elaborada (2)

147 Prof: ok...**this is the first exercise**...can you read↑((na tela)) is it big enough↑...ok↓ **we have two columns and I have to drag the question next to the right answer ok↑**...so let's start with 'shall we have lunch together'↑...which one is ()

Put the words in the correct order. Instrução parafraseada (3)

148 Prof: well done ((repetindo o que aparecia na tela))...very good↑...now **let's try the other** ((outro exercício))...ok..this is....piece of cake but I thought it was so beautiful ...it was so cute...ok you can use this with your children ()...**let's put the words together**...

Complete the questions. Instrução parafraseada (4)

149 Prof: yes...well done...well done ((professor e alunos se divertiram com a atividade no computador))..that's why it takes me time to prepare lessons () exercises ((risos)) I love this...it's so cute...((referindo-se à atividade)) ...ok...good...now **there is the last one...**

150 Dina: teacher

151 Prof: yes

152 Dina: ()

153 Prof: it depends on the sentence it can be used too

154 Dina: just like might

155 Prof: exactly () ok↓...this for ()...can you see↑ ((na tela))...**you have the words here and you have to put the words back** ((here...espalhadas pela tela fora das frases))

Match a sentence with its purpose. Instrução parafraseada (5)

Prof: ok↑...you see that in formal correspondences...so it's more formal...**NOW I'm going to go back to that one I couldn't open** ((referindo a um exercício anterior))... let's see if I can now...if I cannot I'll move on...

Paulo: ((depois de um tempo))

Prof: **this is the exercise** ((localizou na web))... **so it's a matching exercise again... match the sentences...ok...** so you have five sentences...and in blue...can you see it's blue↑...yes you can...you have the meanings (of) the sentences...right↑ () so I'd like you to **read the sentences and... match the meaning** ... 'you may not use my mobile phone↑...is↑

React to the following statements by using: I'm sure it won't happen; I don't think it will happen; I think it may happen; I think it might happen. In your life time. Instrução parafraseada (6)

206 Prof: ok↑...that's it...any question↑...no↑... can I () it all...yeah↑...now before we/...**we're going to do some oral practice...** I'd like you to:.../ **you're going to talk to your friend ok↓** ...this is an oral practice...I'd like/I have ten sentences here and...I would like you to **react to the sentences...using sentences like these or using might...may...** 'I'm sure it won't happen'... 'I don't think it'll happen'... 'I think it may happen' and 'I think it might happen'... ok↑

207 Monica: ()

208 Prof: () so...I'd like you **analyze the sentences thinking about YOUR life time** ok↑ ...so that's why I put here 'in your life time' ...**for example...** 'people will lose interest in football'...so I'd like you to **talk to your friend (saying)...** 'I don't think that will happen'...or 'may happen'...or something like that... **and you explain why...** ok↑...**ok talk to your friend** I'm going to leave/I think I'll leave the lights off...((para que eles possam ver melhor a projeção na tela))...you don't need to see the sentences...do you↑ ((referindo às sentenças modelo))

209 As?: ()

210 Prof: no↑ ...so here...ten sentences...read them and react to them...ok↑...**go ahead**

Ø Instrução elaborada (7)

216 Prof: now...before we finish... talking about women and top jobs...**let me give you your homework ok↑**

217 A?: ok

218 Prof: now...we're going **for Monday** I'd like you to **do the vocabulary book...ah::...units twenty-five...twenty six and twenty seven...**

219 Monica: for Monday or for Thursday↑

220 Prof: for Monday...for Monday...**and also... I left in the/in your folder...folder 761...I left ah::...exercises with may and might...** from this book...so if you have this book you don't need to take a copy ok↑ ((mostrando o livro))...**from this book units twenty-nine and thirty...** I didn't take the unit from/the unit ah::... about will and shall... because I think it's ok...will and shall it's easier you know... may and might is more problematic...so will and might...two pages...it is in the folder then ..so I'd like to correct these exercises on Monday and the vocabulary...and if you have time to **take a look at the modals...can ... could ...should... just bring your doubts and then we use the lesson to revise** ok↑...thank you very much...have a very good weekend...see you on Monday...

AULA DE 24.10.2011 = total de 11 instruções

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Look at the pictures and answer what would he/she like to be. Instrução reproduzida (1)

56 Prof: sorry↑...may and might...exactly...so let's just take a look at the...the exercises here ((esse here refere-se aos sites/links que ela está localizando e que contém exercícios)) ...ah:...this is for children...that's so cute...I couldn't/ you know...I couldn't resist...I couldn't (help) it... **'look at the pictures and answer...what would he/she like to be'**↑... ((lendo o cabeçalho do exercício))...e.g. **'she would like to be a nurse'** ((mostrando uma figura que representa uma enfermeira e assim prossegue sucessivamente usando as frases ao lado))...

Make questions using the given words than answer the questions. Instrução reproduzida (2)

57 Prof: **'make questions using the given words then answer the questions'** ((outro exercício))

WHAT WOULD YOU LIKE TO DO AT THESE PLACES? (CHOOSE THE CORRECT ANSWER) INSTRUÇÃO IMPLÍCITA (3)

68 Prof: **'what would like to do in these places'** ...so let's see...this is Buckingham Palace ...so what would like to do there↑... what can you do there in fact↑... we have some possibilities...what would you like to do↑...

Where would you rather go to? Why? Instrução elaborada (4)

69 Prof: ok...now... "where would you rather go↑" ...so...this is another structure very common with would...that means where would you prefer to go... 'where would you rather go and why↑'...here we have a picture of Harrolds ...and we have some sentences ...let me make it a bit smaller so you can see the whole thing right↑...then I make it () I have a few sentences the picture again...so... some sentences are wrong...so we're going to see the sentences and see/ and analyze... 'I'd rather go to Tate Modern because I'd like to see mummies and Egyptian art'... can you see mummies and Egyptian art in a modern museum↑

70 Eric: no

71 Prof: no...so this sentence is not right

Fill in the words to complete the sentences using "would, would like, would love or wouldn't like". Instrução reproduzida (5)

72 Prof: there are still...two exercises...ok... 'fill in the words to complete the sentences using would...would like...would love...or wouldn't like'...(lendo o cabeçalho do exercício)... number one...

Unscramble the sentences. Instrução reproduzida (6)

73 Prof: Unscramble the sentences...please

Ø Instrução elaborada (7)

88 Prof: right↓...get the copy/get the::...the may and might exercises...let's correct... let's see if I have it here...and then I'll show it to you ((falando com ela mesma))... ok...I'd like you to do something... ah::... I'm going to show you the answers and I'd like you to compare the answers to... your exercises ...to what you did...I'd like you to work in small groups or pairs ok↑...right↑...

Go through the use, meaning and form of can, could, be able to, should, ought to, must, may, might, will, shall, would. Instrução parafraseada (8)

121 Prof: no↑...ok↓...now...we finished here the modals...and I would like you to do the following... I'd like you to work in small groups... let me turn on the lights...and I would like you to use this/ you know I'll give you some minutes... maybe ten... fifteen minutes...to::...go through the use... meaning ...and form of the modals we studied ok↑... I'd like you to go back to your notes or... your material... and see if you really know we talked about () these modals... right↑... let's use this/the rest of the lesson you have today...we still have time... to revise... to see if you have problems...to see if you have questions... and then I have some two or three exercises...on line...I would like you to do...ok↑...so can you in maybe ten minutes take a look at the material...see if you have any doubts...take this moment to go back and see if have to ask or want to ask anything... right↑...if you don't think you have questions it's ok but you should go back and try to see...you don't have any material ((para Elena))

122 Elena: I forgot

123 Prof: you forgot/why don't...you don't either↑...((para Ric))

124 Ric: sorry↑

125 Prof: do you have any material

126 Ric: I have ()

127 Prof: so you could talk to Elena right↑... and go through the::...the modals...where is everybody↑ why is so many people missing class today↑

128 Eric: ()

129 Prof: so in my watch it's...it's five past five...I'll give you ten minutes ok↑...and I'll stop it...go through the material...take a look ((os alunos seguem revendo o material que tem em mãos e enquanto isso a professor aproveita o tempo para falar com alguns alunos sobre questões burocráticas e aproveita ainda para tirar dúvidas individuais sobre o tópico a respeito dos *modals*))

Choose the correct answer for each gap below, then click the “Check” button to check your answers. Some gaps have more than one correct answer. Instrução reproduzida (9)

130 Prof: ok...ok...ok...let's finish this then...here ...'choose the correct answer for each gap below then click the check bottom'... ((lendo o cabeçalho do exercício)) here...what would you choose here↑

For each sentence, choose the best word or phrase to complete the gap from the choices below. Instrução parafraseada (10)

131 Prof: now... here we have to use will...would ... shall and should...ok↑... will...would...shall and should...((seguem corrigindo o exercício retirado da fonte indicada ao lado))

Ø	Instrução elaborada (11)
132 Prof: ok...I'm going to send you the link and you can ah:...work at home...there is still ah:...there are two other exercises that you can do at home ...they're in the 'nonstopenglish' link...so you have to click here to start the two exercises ok↑ so you can do them at home right↑...thank you very much...I see you on Monday...and who is teaching before me on Monday↑... 133 Eric: ah:... today was ((nome)) but normally is ((outro nome)) 134 Prof: ok...so let's see if ((nome)) releases you not...too late on Monday because we have a test 135 As: () 136 Prof: bye see you...I have to talk to	

Transcrição das instruções orais das aulas de P-U1 (turma de 2º ano)

AULA DE 3.10.2011 = total de 3 instruções

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Ø	Instrução elaborada (1)
52 Prof: problems↑ 53 As: ((sem resposta verbal)) 54 Prof: no↑...ok↓...does everybody have this copy↑...no...I see some people don't...I'd like you/ you're together ((para Henrique e Sonia ...you're together (para Cristina e Sofia) ...you three ((para David...Claudia...Sophia)) ...I'm going to give you my copy...I'd like you to take a look in the theory and select three verbs you're not very confident with and work on that and create two or three sentences with this verb...and then we're going to share ...I'll give you some fifteen minutes...ten minutes to do that...here's my copy ((para um dos grupos))...() I'm sorry...did you understand what you have to do↑...two or three verbs you're not very happy with ok↑...you're not very confident	

Ø Instrução elaborada (2)

55 Prof: ok...thanks very much David...Ofélia and Henrique ((os alunos que foram ao quadro e escreveram as sentenças feitas pelas equipes)) now...ok now...ok listen now...you guys are going to be language professionals...and I'd like you to **take a look at the sentences and see if there is any problem (in any) sentence** ...let's start with ...the 'fancy thing'... I'd like you to take a look at the sentences and see any correction needs to be made...where is my pink piece of chalk↑...what do you think↑

Ø Instrução elaborada (3)

56 Prof: ok...listen...ah::...tomorrow...not today because I didn't bring the book...but I'll leave ah::...some...grammar exercises in our photocopy folder ok↑...one of the exercises comes from that book you have ((para Sônia)) so you pay attention () do this photocopy () you don't...ok↑...so **tomorrow afternoon ...you know...late afternoon** if you want to **go there... bring the copies right↑...take a look at the theory...and bring the copies...**you don't need to do the exercises ...but I'd like you to read the theory ...right↑

AULA DE 6.10.2011 = total de 5 instruções

Instrução contida no material didático

Instrução emitida pelo professor

Choose the correct answer for each gap below, then click the "Click" button to check your answers. Instrução implícita (1)

5 Prof: ()...so...we have the theory here () so... I'd like you to take a look at theses sentences...can you see well↑...eh::...**I'll give you a few minutes to take a look at the sentences ...**we have how many...ten↑...yeah

in this block we have ten sentences...think a bit about the sentences...and then we'll do it together...

6 Claudia: these exercises ()

7 Prof: no...no...they're on line...aha...this is good ((os exercícios aparecem na tela))...let's do it together↑...ok...here we have ()...ok 'enjoy'

8 As: reading

9 Prof: reading ((eco)) ok... 'suggest'

Multiple choice exercise. Instrução implícita (2)

10 Prof: Just this one and then we go to the paper...take a look ((David já retornava com as cópias das páginas do livro de gramática que a professora havia solicitado e distribuía ao colegas))... 'I hope [] from college next June' ((lendo em voz alta a primeira sentença do exercício seguinte)) so...select please... infinitive or /ai/ /em/ /dzi/↑...

Ø Instrução elaborada (3)

11 Prof: ok...now take a look at the first page ((do material que David entregou a eles))... let's start slowly...

12 David: the English page

13 Prof: eh:...wwwtheenglishpage dot com...slash ...gerunds...and you have the rest ((é o site de onde foi retirada a atividade que acabaram de fazer...mas ele não estava presente pois tinha ido providenciar as cópias para a próxima atividade))

14 Prof: thirty seven ((unidade))...ah:... what I'd like you to do is to go straight to the exercises ...don't/you don't need to go through the theory...you can do this/yes go straight to the exercises...if you have problems/ we'll check the answers and if you have problem we go back to the theory and... yes you have the advanced ((descobriu que o que os alunos em em mãos não era exatamente o material que ela queria))...it's no problem...let's go straight to the exercises () ok...I'll give you a few minutes ...can you please try to do the three exercises...right↑...if you need to go back to the theory you do...but try to do ()

Complete these sentences with either a to-infinitive or an ing- form. Choose an appropriate verb. Sometimes more than one verb is possible. (admire- buy – check –~~enjoy~~–introduce – live – notify –put – race –say –smoke –spend –talk – tell – tear – turn down) Instrução parafraseada (4)

20 Prof: turning only to the first exercise in the next block...ah:...it's a continuation... would you like a few minutes or you want to go straight to the exercises↑ ((querem um tempo para a leitura da teoria ou já vão direto para o exercício))...how do you prefer↑

21 Sonia: ((faz um gesto com as mãos))

22 Prof: a few minutes ok...so the idea here is that you have to choose if you put /ai/ /en/ /dzi/ of infinitive...and you have a set of verbs ah::... to complete the four blocks... so I'll give you some minutes

Ø Instrução elaborada (5)

27 Prof: next week...ah::... I'm giving you activities to compensate the lesson we're

not going to do... that we're not going to have...so next Monday ...seventeenth... we're going to check vocabulary book three units...because we haven't done anything this week...ah::... so it's just to remind you...it's in a different folder...a special folder for the vocabulary... I'd like you to study gerund and /ai/ /en/ /dzi/...so you have material... ah::...you have this photocopy...and the other one I left that's from the intermediate book () study... there are more two sites I used today I'm going to send them to you (so you can watch the video again) and do more exercises ...so study this part...ah::...on October remember we have agreed that we would have a test only on this... right↑...so we talked about that... correct the exercises...see if you have doubts on the seventeenth and on the twentieth we have a quiz test...on this...on gerunds .../ai/ /en/ /dzi:/ and infinitives right↑...and for the people who are doing the exercises to add marks in the third bimester you have this extra work...so you have three things to do (for help us in the assessment) any problems↑...if you have any question you can send me an e-mail because I'll be working () so I'll be around ...ah::... so let me know if you have problems ...right↑ thank you very much... have a very good week

AULA DE 17.10.2011 = total de 5 instruções

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Put the nouns in the box below in the correct places in the following sentences. Some nouns need to be changed to the plural form. Look at the example given. Instrução reproduzida (1)

41 Prof: and you didn't do the exercises...and you didn't bring the exercises...() so I will show you the exercises...other exercises (instead) I'd like you to do...() send by e-mail () ...so **what I would like you to do/ I'm going to show exercise by exercise** and I'd like you to **solve the exercises**...and then ah:...for the end...ah:...we're going to talk about the short test because the idea was to have some exercises to give you a grade...it's too small isn't it↑ ((referindo-se à projeção na tela))... so let's see the introduction of the exercise...and I'd like you to do the exercises on your notebook...you don't need to copy...just () the answers...here...this first exercise is only working with one aspect of gerund...which aspect is it↑...it's when we have gerunds as nouns...

42 A?: ()

43 Prof: sorry↑

44 A?: ()

45 Prof: anyway...so here we have /ai/ /en/ /dzi/ as nouns...'put the nouns in the box below in the correct place the following sentences... some nouns need to be changed to the plural form...look at the example given' ((lendo o cabeçalho do exercício))...so you have lots of nouns...and **the first example is... 'last century people used to attend public hangings outside local jails'** ... so what is a hanging↑

46 A?: **when they hang someone**

47 Prof: **when they hang someone** ((eco))...so public hangings...so hanging is a noun for this horrible act...ok↑...so I'd like you to take a look at the other words...remember that all of them are nouns...we're not talking about verbs ...and select one word for each of the fif/ fourteen sentences...**can you do that↑ ...I'll give you a few minutes** and then we'll check

In each of the following sentences add a suitable subject made from a verb. The first one is shown as an example. Instrução reproduzida (2)

68 Prof: ok...so in this exercise we worked with nouns ...formed with /ai/ /en/ /dzi:/ and they are gerunds...so let's move on... **have some others () exercise number three**...I'm going to make it a bit bigger ((falando com ela mesma -aumentando o zoom da tela))... ok↓ exercise number two...take a look please... **'in each of the following sentences add a suitable subject made from a verb'**...so you decide what you're going to add...'the first one is shown as an example'...so for example I have... **'is supposed to be good for your complexion'** and then we put **'drinking lots of water is supposed to be good for your complexion'**...do you remember the word complexion↑...what does that mean↑...

69 Claudia: ah:...skin of your face

70 Prof: **skin of your face...specially...ok...so the complexion ok↑** ...so I'd like to analyze the other nine sentences and suggest a beginning for these sentences...ok↑...**I'll give you a few minutes...go**

ahead...remember that you have to start with the gerund...verb with /ai/ /en/ /dzi:/

Underline the word that is correct. Instrução reproduzida (3)

71 Prof: ok...now **I'll leave number three** ((exercício da sequência)) and **I'd like to go to number four** because it's quicker...exercise number four is just to choose...you don't have to/ () anything...I'd like you to take a look... **'underline the word that is correct'** ...example is done... 'what do you mean blá...blá...blá... about the leaky pipes'↑...do you remember the meaning of leaky↑...

72 A?: yes

73 Prof: and pipes↑

74 A?: yes

75 Prof: so leaky pipes ((risos)) no problem ok↓ ...so here we're working with the verb mean ...do you remember there is a difference between mean to do and mean doing ...so I suppose that after ten days without having any lesson you MIGHT remember the meaning

76 A?: of course

77 Prof: of course ((eco)) right↓

78 A?: we have a good memory

79 Prof: you do yeah...you all do...so 'what do you mean to do about the leaky pipes'↑ ok...so because when I have 'mean to do' it's the same as asking what's your intention...what's your plan right↑...what about /bi:/↑...I have two options 'be' and 'being'... ((e segue na correção do exercício e explicando o uso de infinitivo e gerúndio))

Complete the following sentences with either a gerund or infinitive. In some cases the verb to use is indicated in the brackets. The first one has been done for you. Instrução implícita (4)

84 Prof: no I haven't...I will but it's also in the... in the folder...ok↑...and then **the last exercise here ah::...is also...related to the difference between /ai/ /en/ /dzi:/ and infinitive**...so let's try to do this together and then it's a kind of preparation for the quiz we're going to on Thursday ok↑...it's not a big test...just a quiz ok↑...it's a short...very short test...so take a look at the example... 'you'll remember to fill the car up with the petrol...won't you'↑... so you'll remember to do it...it's future isn't it↑ remember to do...you still have the opportunity of doing it...now take a look at number two... 'try blá...blá..blá... a cup of camomile tea before you go to bed'...so how should I complete the sentence↑

Ø Instrução elaborada (5)

93 Prof: ok↓...next class **we're going to correct this exercise here...** I can send it to you by e-mail if don't want to take the copies only because of one exercise...ah::... so what I would like you to do is...do this exercise 'preposition plus /ai/ /en/ /dzi:/...it's number three...I would like you to study the verbs that have a/ verbs followed by /ai/ /en//dzi:/ or infinitive'...and I will prepare a short quiz ok↑ ...for you to do multiple choice... very quickly ok↑...and ...next class we're going to do this quiz...() quick exercise here...correct the quiz and start relative clauses... which is our last topic if I'm not mistake...ok↑...thank you very much... I'll see you on Thursday

AULA DE 20.10.2011 = total de 5 instruções

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

For each of the questions choose the one correct answer. Instrução implícita (1)

10 Prof: no↑...we...did not have time to work on verbs followed by certain prepositions ...this was just a small sample...but we know that there are many verbs that we have to learn the verb and the preposition together right↑...for example ...interested...I'm interested () you have interest IN doing something...so this has to be learned together...we won't have time to expand that ...if you don't have any question ...ah:... as I said...we're going to have a short quiz ok↑...ah:...we have sixteen multiple choice questions...so I think in twenty minutes you can do it...right↑

11 A?: ()

12 Prof: sorry↑

13 A?: how many minutes↑

14 Prof: twenty...in twenty minutes you can do it...so I'd like you ah:...maybe you should sit apart because it's multiple choice so it's easy to see other () doing...so I really want this to be an individual work...I'd like you to/ you can do it just for practice ((para Michele e Susana –são alunas visitantes)) ...ok because you don't need the grades...they're lucky girls right↑ ((risos))...so I'd like you to do that in twenty minutes and when you finish ...I think it's () is enough...even if you spend one minute in each...question you have four minutes left

15 Henrique: can we use...can we use the materials↑

16 Prof: no...I'd like you to use your brain

17 Henrique: () grades

18 Prof: yes...

19 Henrique: what's the number↑

20 Prof: this is.../remember that/would you like to turn ...((a professor precisa de mais privacidade agora para falar com os alunos e pede para desligar a câmera))

21 Prof: so...I'd like you to/this is very simple... don't worry

22 Thalita: can I ask you something ()

23 Prof: sure

24 Thalita: because I don't remember imagine...

25 Prof: ((a professor ainda explica o uso de imagine com a forma gerúndio para a aluna antes do mini teste)) ok↑...are you going to do together like this↑ ((referindo-se ao estado de organização em que se encontram os alunos em sala – posições muito próximas uns dos outros))...

Paulo: ((os alunos então se reorganizam e a professora inicia a distribuição da folha de teste))

26 Prof: ok...two twenty Five in my watch...let's go↑...so ...a quarter to three we'll finish

Ø Instrução elaborada (2)

27 Prof: ok↑...so let's go on...ah:...we're going to do something called blind correction (now)... you're going to correct somebody's work... so I just () I folded the name ...so you () who you are correcting from...so I'd like you NOT () names please... right↑

28 A?: ()

29 Prof: no...no...no () I'll give you the answers...you'll correct the:/: I'd like you use pen or pencil and you're going to do something... you're going/we have sixteen... so you're going to do this...you're going to correct and then put the number here...ok↑

((escreve no quadro x/16 – irão colocar o número de acertos no lugar do xis)) ((a professor faz a redistribuição agora))

30 Prof: ok...number one is /ei/...number two is /bi/.....so the one...it's the person make a mistake you circle the correct one ok↑... number three is /si/...number four is /ei/... number five is /di/...number six is /di:/... number seven /di:/...are you ok or lost↑ ((estão me acompanhando↑)) eight /ei/... nine /bi/...ten /bi:/ for ball...eleven /di:/ for dog ... twelve /ei/ for apple...thirteen.../si:/ for cat... fourteen /bi:/ for ball... fifteen... /si:/ for cat...

31 A?: cookies

32 Prof: for cookies...yes...and sixteen.../ei/ for apple... so (nome da aluna)) got twelve... twelve out sixteen...give it back to the owner ((devolvam os testes para que os donos possam verificar a correção))

33 Prof: now...I'd like you to take a look and give it to me because I have to ()

Tick the correct sentence in each pair. Instrução reproduzida (3)

36 Prof: can you↑ ((pode apagar)) ...we're going to start the new topic...ok...I'd like you to take a look at the two pairs of sentences and tick ...the correct sentence in each pair

37 A?: should we take notes↑

38 Prof: no...you don't need to take notes () analyze the two pairs and choose the one that is correct

39 Henrique: is this a new subject↑

40 Prof: yes...we're starting a new topic

41 A?: it could be both↑

42 Prof: no...no...just one...in number one there is one..in number two there is one

Ø Instrução elaborada (4)

55 Prof: right↓...() turn on the lights please↑... () I brought some exercises... ok↓...I'm going to give you these exercises ...they're very very simple...just for us to practice...you have four exercises...I'd like you to go through them...you can do that in pairs...no problem...and then we correct (quickly) ok↑ ((e distribui a folha de exercícios aos alunos))

Ø Instrução Elaborada (5)

75 Prof: ok↓...before we finish ...ah::...let me talk to you about this I have just written ((no quadro))...so Monday the twenty-fourth ah::... we're going to start the lesson by checking the three units as usual...thirty-one...thirty-two- thirty-three...vocabulary book...then I left... before coming to class today I left in the folder three six two...ah::...two pages...two sheets of paper with relative clause exercises ...right↑... photocopies from the ah::... Murphy's vocab/ English vocab/ English grammar in use...so if you have the book you don't need to photocopy...this is the intermediate...not the advanced ok↑...so if you have the book it's from here...relative clause one and two right ↑

76 A?: did you send the ()↑

77 Prof: sorry↑

78 A?: did you send the ()↑

79 Prof: no...I don't have the /pi:/ /di:/ /ef/ from this book...you could try to find it () I don't have it

80 A?: page

81 Prof: pages...just a second...ah ok...in fact we have...we have five units in this book... ((mostrando o livro))...about relative clauses ... so it's an extension of what we did today... so I photocopied five pages...so that's units ninety-one...ninety-two...ninety-three... ninety-four and ninety-five...ok↑...so...all the units about relatives clauses...they are there ((na copiadora))... so if you have the book... you just bring it...so what I'd like you to do... I'd like you to do two units for Monday...ok↑ ...you have five...I want you to do the two first units...ninety-three and ninety-four... ok↑ ...ah::...so we're going to correct that on Monday...on Thursday twenty-seven we have ((nome do evento)) and this classroom is going to be used ...so we cannot have lessons... ok↑... and all the lesson/all the rooms here in ((nome do centro))... ((nome de outro centro)) ... everywhere we're going to be busy...so the department asked us to leave a list for you to sign ...so you go to the department ...on Thursday...at two o'clock...during the time of our class...you go there and sign your name ok↑...can please tell David about that if you manage to talk to him↑...so the twenty seven we won't have lessons...on Monday we will and then on the thirty first...that's Monday...

82 Thalita: ((nome do evento)) is going to be Monday...

[

83 Prof: no...it's Tuesday...Wednesday and Thursday...three days...and on Friday we don't have lessons because it's ah::... dia do funcionário publico...

84 Claudia: ()

85 Prof: ()...any question↑

86 As: ((acenam que não))

87 Prof: see you on Monday...have a good weekend

88 As: for you too

AULA DE 24.10.2011 = total de 7 instruções

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Ø Instrução elaborada (1)
30 Prof: ok↓...so I'd like you to work in pairs... good we have pairs...even number... and I'd like you to check the answers...some people have the book...only Cristina has the book right↑ 31 Cristina: yeah 32 Prof: you don't have a book↑ 33 Sonia: ((acena que não)) 34 Prof: ok...so I'm going to show you/ I'm going to show you the answers and I'd like you to compare the answers...can anybody settle a desk and...Cristina could you please...you're just in the middle ((Cristina está logo abaixo do equipamento de projeção e então sobe na cadeira e liga o aparelho...ela aproveita a oportunidade para coletar o dinheiro dos colegas e vai até a copiadora para reproduzir o material sobre vocabulário e enquanto isso a professora liga o computador)) 35 Prof: ok...so I'd like you to take a look at your grammar exercises...unit ninety-one ...I'd like you to compare the first exercise ...oh::... before we do it I'd like to have/I'd like to know if you have any question related to the theory...take a look...would you like to ask anything↑... is there anything you didn't understand↑ 36 As: ((se concentram na página 182 do livro de gramática que é onde está a teoria)) 37 Ofelia: actually I know where I need to put who or whom ()...but I don't know how to explain why I put it 38 Prof: ok...so...this is something we have to work on...let's try to understand because when you 're able to explain it means you really understood that...ok↑...otherwise you just () ...you have to explain right↑... Paulo ((entre os turnos 39 e 63 há uma série de explicações sobre defining and non-defining clauses e, inalmente, no meio do turno 63 a professora retoma a instrução)) now I'd like you to take a look at ooops...((projeção na tela))I'd like you to take a look at exercise one and see what you answered and compare ...you see that all the sentences are...what are they↑ defining or non-defining↑ 64 As: defining

Ø Instrução elaborada (2)

126 Prof: ok...have you done next unit↑... ((unidade 93))

127 As: ((acenam que sim))

128 Prof: ok...I would like you **take a look at the theory...** **you could do that in pairs** **and do first exercise...only number one...we're going to practice this part...we're going to do it together** and in the last probably twenty minutes we'll go to back to the vocabulary we haven't done ok↑... **Susana and Michele could you work together ok↑...Claudia and Ofelia... could you work in three here** ((para Cristina... Sonia e David))

Paulo: ((a professora pára no grupo de três pessoas para discutir sobre a edição de publicação das gramáticas dela e da Cristina e enquanto isso Thalita e Henrique se organizam em dupla))

129 Prof: are you ok↑ ((para a dupla Thalita e Henrique))

130 Henrique: yes

131 Prof: yeah↑...so only number one...do number one and then we'll check... **very quickly** ((para todos))

Complete the sentences ...use the sentences in the box to make relative clauses with where. Instrução reproduzida (3)

138 Prof: problems↑

139 Sonia: no

140 Prof: no↑...are you sure↑

141 As: yes

142 Prof: yes↑...**move to number two...** **'complete the sentences ...use the sentences in the box to make relative clauses with where'** ((lendo o cabeçalho do exercício))...so where is specific for↑...what↑

143 A?: places

144 Prof: for the places...so **the example is...** **'I recently went back to the town where I was born'** ((lendo em voz alta))...**go to number two...** ((os alunos prosseguem fazendo a atividade dois em duplas por algum minutos e depois a professora retoma a fala))

Complete the sentences using who...whom...whose and where. Instrução reproduzida (4)

150 Prof: problems↑

151 As: ((acenam que não))

152 Prof: piece of cake↑

153 As: ((acenam que sim))

154 Prof: piece of cake...number three... 'complete the sentences using who...whom...whose and where'...let's do this together...right↑... the example is 'what's the name of the man whose car you borrowed'↑...Henrique↑...can you read number two↑

Use your own ideas to complete these sentences. They are like the ones in Sections D and E. Instrução reproduzida (5)

159 Prof: wonderful...let's go to the last...number four... 'use your own ideas to complete the sentences...oh oh...they are like the ones in sections /di:/ and /i:/' ((lendo o cabeçalho do exercício)) ...be careful with you own ideas ok↑

160 As: ((risos))

Ø Instrução elaborada (6)

169 Prof: no↑...ok↓...turn the page ...now we're just going to talk about 'extra information' clauses...can you take a quick look at the theory please↑...page one eighty-eight... then we go to the exercises

Ø Instrução elaborada (7)

193 Prof: homework for Monday the thirty-first... ah::...we're going to finish relative clauses... so we have a few exercises from the units that we were working on...that's ninety-four and ninety-five...right↑...so ninety-four and ninety-five...and vocabulary book...units thirty four...five and six right↑...Ofelia has done that right↑

194 Ofelia: yes

AULA DE 31.10.2011 = total de 1 instrução

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Ø Instrução elaborada (1)
39 Prof: ok↓...this site ((apontando para o quadro)) is the site where you can download this book from ((que está nas mãos dela))...but remember that the book you have there is the new edition...this is the old edition ((nas mãos dela))...as that Cristina...so...but the book is the same but there few differences in some exercises...for example they change names of people ...instead Alice it's Margaret...instead of John it's Paul...some small things...small differences...sometimes there is one exercise that's a little bit different but the theoretical part is the same ...so if you/you can register and download for free...and I think it would be useful for you to have the book...not just ...now we're going to study passives...so the units we're going to use are from forty-one to forty-five from this book...but if you take a look at the new edition it's/if I'm not mistaken forty-two to forty-six so in the new edition it's one unit ahead...ok↑...but you see by the name...passives one and two...and then they change the names...but this range of the units ...so in the next classes we will be working with these units studying passives...I think this is the last topic of the year...I don't think we'll have time for one more topic but we can talk about this later...so we're going to go through passive voice and...I'd like you to bring the exercises next class and do the first unit... take a look at the theory and do the first unit...so next class we'll go/there is one more activity related to relative clauses that we didn't have time to do today and we have the quiz on relative clauses...short quiz...and then we'll work on passive voice...fine↑

Transcrição das instruções orais das aulas de P1-U2 (turma de 3º ano)

AULA DE 1.11.2011 = total de 3 instruções

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Ø Instrução elaborada (1)
1 Prof: so..shall we start↑...so this is our last class before you start your presentation yes... so () I don't know how exactly it's going to work yes↑...but I hope you () have some fun () some holiday () enthusiasm for something more relax today 2 A?: () 3 Prof: it's a competition...I'm really sorry...ah:... () to divide the class in two groups yes↑ () two

groups...the ones who comes they just go to one and the other ((os que forem chegando vão se acomodando em um ou outro grupo))...

4 A?: ()

5 Prof: five and five ((dois grupos de five))

6 As?: ok

7 Prof: can you just stay together... because you'll need to talk

8 As: ((segue um barulho intenso com os alunos arrastando as carteiras tentando se organizar em dois grandes grupos))

9 Prof: (ready)

10 Karmen: yes

11 Prof: ok↑...so let's see how it's going to work...ah:... you can () odd or even/ odd and even and see who starts yeah↑...

12 Antonia e Luan: ((decidem no par ou ímpar qual dos grupos vai iniciar a atividade e o grupo do Luan vence escolhendo o ímpar))

13 Prof: all right↓...so...we're going to start with this group ((no grupo estão Luan...Karmen ...Kate ...Angie e Mario))...I'm going to play the song...it's the theme song from a film yes↑... and then you have to think what () ...you have three ah:...situations yes↑...let's see ((e vai até o quadro))

14 Karmen: e se eu não souber o nome em inglês↑

15 Prof: ok...you ()

16 Karmen: you're going to accept the answers only in English↑

17 Prof: yes

18 Kate: ah:...that's not fair

19 Prof: ok...if you cannot remember the name or you cannot answer... yes↑...you go to the second ah:...to the second step...you're going to talk about the film...yes↑...just about the film ((escrevendo os passos no quadro))...and the last one is your impression or memories you have about ah:...the film...for example... an interesting situation that happened as you were going to the film...it's something () you know anything that makes you/that reminds you something interesting...funny...or disappointing or sad ... anything you can remember so...the first the name of the film...then something about the film just a brief...summary...and the last...the comment ah:...something related to the film or something you can remember

20 Mario: () group ()

21 Prof: anyone ((qualquer um do grupo pode responder)) ...I mean...one answer for each group yes↑

22 Kate: yes

23 Prof: if you cannot do it...() you start...if you cannot do part one of the/one of these parts then (we'll) give the point to the other group/ (too see) if they can tell that yes↑...if you don't know the name of the film ((interrompe a fala neste ponto e fala algo-mas está inaudível))

24 Karmen: ((também fala algo inaudível)) Prof: just in case you find many many () all right↑...so as I always say I don't know () ...and I'll see what's going to happen ok↑.. () I try to () these songs () what are you doing↑ () these songs↑...() I try to thing about films you use to watch ()...so let's see ...Cida comes to this group...the next student who comes/who arrives (comes to) this group ((apontando para o grupo do Luan)) ...all right↑...so let's see...let's say group /ei/ and group /bi:/...are you ready to start↑...

25 Karmen: we're /bi:/↑

26 Prof: yes

27 As: ((mais uma aluna chega e os colegas do brupo 'be' pedem a ela para se juntar a eles))

28 Prof: Just a minute ((arrumando o aparelho de som))

29 Karmen: they start ((para a colega que acabou de chegar e se juntou ao grupo))

30 Kate: () you play the song () movies and we both raise our hands↑

31 Prof: they're going to start ((é o grupo A que inicia))

32 Kate: ah::...ok

33 Prof: if they not answer than you (do) it

34 Kate: ok

35 Prof: ready↑ ((e já inicia a música toca uma parte e já pára))...() you say the name of the film↑

Ø Instrução elaborada (2)

78 Prof: so...what I'm going to do now...I'm going to play the video from that group...yes↑ ...they're singing the song...have you seen Bee Gess↑

79 A?: yes

80 Prof: so...what I want you to do ((para e vai ao quadro e escreve as seguintes palavras)) ... physical appearance...clothes... ((e retoma a fala)) ok...so what I want you to do is... you're going to listen to the song () but I want you to look at the () images...and I want you to talk () I want you to describe their physical appearance and their clothes yes↑...remember all those adjectives...parts of the body...that () called you attention...() describe... something very simple ok↑...

Ø Instrução elaborada (3)

128 Prof: ok↑...are you ready for your presentations↑ 129 Mario: Friday

130 Prof: yes...Luan...Karmen...and Mario...you start on Friday...ok↑

131 Mario: teacher...a thirty minutes class right↑

132 Prof: yes...so just like this...you do your job ...you do you class...you do whatever you (like) when we meet this class... yes↑(in this class we try) to discuss that's when I'm going to:... also evaluate your... participation ...yes↑ that's a continuous assessment...it's not just listening or pretending you're listening to the other ones yes↑...but really taking part in the situation... making comments ah:...saying how you would do different...if you like this part...if you (don't) really like... some other part because you're not ()

133 Karmen: teacher...half an hour for our presentation↑ 134 Prof: yes 135 Karmen: ok

136 Prof: you're not going to say what you're going to do...you're going to do...is that clear for you↑

137 As: yes

138 Prof: ok↓...I'm really looking forward to watching your presentation

139 As: oh 140 Prof: ok↑

AULA DE 4.11.2011 = total de 4 instruções (fornecidas por APs Karmen e Luan)

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Ø	Instrução elaborada (1)
7 Karmen:	ok...so...
8 Luan:	all right...so... before we (actually) start the class...we're going to play a little game...all right...so...I'll give you numbers...one or two ...and depending on your number you will be in group one or group two...one...two...one.. two...one...two....one...two...
9 Karmen:	group one please here...((do meu lado direito))...group two here ((lado esquerdo))
10 Luan:	the game is pretty...pretty ()
11 Karmen:	five an three↑ ((referindo-se aos membros dos grupos))
12 A?:	((um aluno aponta que ainda irá se movimentar para o outro grupo))
13 Karmen:	ah:...ok sorry
14 Luan:	I'm going to give you a word and you have to ah:...shake your body for () the word ...for instance the word /bi:/...
15 Karmen:	the word /bi:/...ok I am a /bi:/ and Luan is /i:/ ((se contorcendo os dois para representar as letras 'be' e 'e'))
16 Luan:	to your group
17 Karmen:	to your group...your group must () the word
18 Luan:	if they guess right () one point...if they don't know we go to the second group
19 Karmen:	ok...who wants to start↑...even or odd↑ ((para os grupos escolherem)) ((grupo um escolhe even e grupo dois escolhe odd))
20 As:	((dois alunos disputam))
21 Karmen:	seven...ok...odd...stand up please... ((para o grupo dois –vencedor da disputa inicial))
22 Luan:	a volunteer
23 Karmen:	no...they have to () the whole group ((para Luan))
24 Luan:	everybody please ((para os membros do grupo dois))
25 Karmen:	yes...everybody please stand up...
26 Karmen:	()
27 Luan:	they try...((grupo um))...if they don't know they don't get a point...if they get it right they get a point... ((Luan se dirigindo a Karmen))
28 Karmen:	((faz uma expressão facial parecendo não concordar, mas não diz nada))
Paulo:	((parece não haver um consenso entre a dupla de apresentadores de qual grupo, se o um ou o dois, deve

advinhar inicialmente as palavras do jogo))

Paulo: ((os membros do grupo dois se reúnem em volta de Luan para ver a palavra que eles devem formar, utilizando seus corpos, para o grupo adversário tentar advinhar))

29 Luan: () **are you going to do this** ((conversando com os membros do grupo dois))

30 Karmen: **yes...you have to do it with your body...we're gonna () you three minutes to try ()**

31 A?: () **word** ((alguém do grupo um checando os procedimentos da atividade))

32 Karmen: **yes a word...a five letter word**

33 Kate: () **I have to guess**↑ ((para os membros do próprio grupo))

34 Karmen: **they have to guess the letters ()**

((para Kate)) **and you have two minutes to ()** ((para os membros do grupo um))

Ø Instrução elaborada (2)

66 Luan: all right...now...we're going to play the song for you and there are four expressions that are missing in the song...I'm going to play it once...just to see if you get the expressions ...after that we're going to:... work with the expressions

67 A?: (and if I don't get it)

68 Luan: if you don't get it no problem...we'll talk about it...but just pay attention to the song

Ø Instrução elaborada (3)

79 Karmen: now...we're gonna play one more time...and you can sing together and afterwards we're gonna discuss ()

Ø Instrução elaborada (4)

80 Karmen: guys...ah:... we were going () discussing and talking about symbology in her clip that I guess if we try to discuss we can find many things related to symbology in her clip...but we don't have time...so...for next class this is your homework...try to watch this video at home and try to find some aspects ...some ()...I don't know...that we can relate to symbology ok...thank you very much

81 Luan: thank you

AULA DE 8.11.2011 = total de 2 instruções (fornecidas por APs Kris, Ana e Pamela)

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Ø Instrução elaborada (1)
47 Kris: ah::...so...you have... to watch a video now...you have to watch a video now...and it's a very fun video...I bet you have ever watched because ah::...it's very beautiful ok↑ and...are you seeing that some blankets here ((apontando para a folha de atividade entregue para a audiência))...yes↑...and you have just to watch the video and to/try to fill here these phrases...you have to complete here...just to say where does it...is supposed to be ok↑... ah::...it's this...and in the other exercise you gonna/you gonna see the video once more just to/to complete the other one ok↑... ok guys we prepared () video...try to look at some of that ((que está no quadro)) vocabulary if you find ((interrompe a fala ao ficar surpresa que a colega de equipe apagara o vocabulário do quadro para dar continuidade à atividade)) 48 Ana: () the exercise ((para Kris)) 49 Kris: ah::... ok ((para Ana))...try to...to look at the video if you can hear or find some of the vocabulary we just talked about ((para a audiência))
Ø Instrução elaborada (2)
60 Ana: so...now...we're going to watch the video again...AND we're going to:...to mark which word you can see in the video ok↑ 61 Kris: from that vocabulary at the beginning of the exercise ok↑ ((falando da atividade introdutória))

AULA DE 11. 11.2011 = total de 3 instruções (fornecidas por APs Antonia, Marylin e Kate)

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Ø Instrução elaborada (1)
32 Marylin: so...(we) are going to listen a song and ...yes I think Karmen knows what song is this... 33 Antonia: ((entrega a folha com a letra da música Old McDonald à audiência e deixa apenas tocar o som...sem a imagem)) 34 Marylin: so...now you listened to listen to the song () everything...can you tell me which animal did you see in the song↑did you listen ...in the song

Ø Instrução elaborada (2)
41 Marylin: so...now we're going to listen to the song again then you can see the video this time all right↑...ah::...sorry↑ 42 As: () com o McDonald↑ 43 Marylin: I don't think so...because you see... this guy () his name /em/.../ei/.../si/ () Paulo ((após algum tempo)) 44 Marylin: so guys...we have some technical problems...so instead of seeing the video we're going to sing together here in the classroom 45 Karmen: yeah...

Ø Instrução elaborada (3)
Kate: so... now we're going to play a game... a mimic game... so ah:...we're going to divide the class in two groups...so can I say one...two...one...two...one...two ((agrupando os alunos)) ...you separate...group one here ((do lado direito dela)) ((e então os alunos se movimentam)) Kate: ok...so...can I have a volunteer↑ Karmen: ((se voluntaria)) Kate: ok...you're going to get a...an animal here ((do pacote)) and you're going to mime ... you can't talk...()make any sound Karmen: I can talk↑

Kate: no...you cannot talk and make any sound...you have to mime...ok↑...ok so can you start↑

Karmen: ((faz a mimica))

As: dog

Karmen: who has to figure out↑my group↑

A?: yes

AULA DE 11. 11.2011 = total de 1 instrução (fornecidas por APs Melissa e Letícia)

Instrução contida no material didático
--

Instrução emitida pelo professor

Ø Instrução elaborada (1)

127 Melissa: ok guys...we're going to play the song for you now...Twist and Shout ...and just pay attention to the lyrics...ok.... because then we're going to talk about the song...you don't have to complete anything ...just pay attention ((e tocam a música))

AULA DE 18. 11.2011 = total de 1 instrução (fornecidas por APs Angie, Peter e Mariane)

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Ø Instrução elaborada (1)
6 Angie: Mariane...can you explain the exercise↑ 7 Mariane: ok...you just have to complete the parts that are missing ()... and then we're going to discuss about the ...the song 8 Angie: can I start↑ ()... 9 As: () 10 Angie: may I start 11 A?: yes

AULA DE 18. 11.2011 = total de 2 instruções (fornecidas por Cida e Sofia)

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Ø Instrução elaborada (1)
15 Cida: we've chosen this topic () last class professora ((nome próprio)) I don't know if you remember what she told about London London...the song by Caetano Veloso... 16 Sofia: () so it was a big surprise...() 17 Cida: () 18 Sofia: it's a song in English...that's in English as well even it was written by Brazilian ...() we're going to discuss () we want to know what you know about this period...ah:... the song was written during the sixties and seventies... 19 Cida: do you know what was going on in Brazil by this time↑

Ø Instrução elaborada (2)	
23 Cida: so we () prepared ah:... writing activity like we gave you some questions... and it's a kind of interpretation () Brazilian history and the music we listened to...we would ask you to do that and give you some time	
24 Sofia: or if you want...you can only go over the questions and discuss...but it was meant to making you write and ()	
25 Cida: so...the first one...'what can you infer'...	

Transcrição das instruções orais das aulas de P2-U2 (turma de 2º ano)

AULA DE 7. 11.2011 = total de 5 instruções

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Ø Instrução elaborada (1)	
30 Prof: movies ((eco)) () shine...vocês nunca ficam tão quietos ((risos)) ((os alunos estão muito tímidos com a câmera))...teve um dia que eu não consegui dar aula () I'll bring the câmera all the classes ((brincando com eles)) ...aqui logo na página eighty-six tem uma pergunta/tem uma frase que vocês deveriam ter completado/devem ter completado com a professora ((nome)) que diz assim... 'if the world were (a village) of a hundred people ... lembram dessa frase?...tantas seriam tal... tantas seriam tal...e assim por diante... what I want you to do...with a partner...see it with a partner...in pairs...	
31 A?: ()	
32 Prof: yes...in pairs of two ((brincando))...I want you to create a sentence... 'if the world were a village of only a hundred people'... and then construct your village ...it can be people from all over...it can be people from all professions... it can be people from different colors...it can be people...you know... who speak different languages...but create your own world with your colleagues...	

Work with a partner. Give these people advice. Instrução parafraseada (2)

63 Prof: anyway...did you do page eighty-seven ... activity number three↑ ...'dê conselhos usando o if↑ vocês fizeram esse↑ só pra gente esquentar um pouquinho...sim ou não

64 A?: sim

65 Prof: yes↑...**eu vou pedir que vocês façam com seus pares oralmente...** vocês já fizeram vocês já sabem como fazer...**tem uma frase e aí... tem um conselho encima dessa frase usando o 'if'**

Ø Instrução elaborada (3)

76 Prof: now...**I want you to change partners...sentem com novos partners...não podem ser os partners que vocês estão agora...quem está em dois faça grupos de três...() please find your partner...**

Paulo: ((os alunos se movimentam por um tempo até refazerem os grupos e então a professora retoma a fala))

77 Profa: na aula de writing a professora focou mais na parte de gramática...nós temos geralmente no if clause...na oração com 'if' ... duas sentenças...duas orações right↑...na do IF o verbo sempre vai aparecer...the verb in the IF clause will always be in the↑...in the↑

78 A?: past

79 Prof: past...simple past...e onde é que começa a segunda oração aqui↑ 'if the world were a village of a hundred people who would you like to have as neighbor↑...((lendo o exemplo que está no quadro)) ...onde a segunda oração começa↑...

80 As?: who

81 Prof: who ((eco)) to fazendo uma pergunta... esse é o complemento ((destacando a oração com if))... 'if the world were a village one hundred people' ((lendo novamente em voz alta))...quando que () a segunda oração↑

82 As: ()

83 Prof: conditional ...would like...como é uma pergunta...would YOU like...quais são as formas condicionais que vocês conhecem↑ would↑

84 A?: could

85 Prof: could ((eco))

86 A?: should

87 Prof: should ((eco))...ought to...que é mais formal...ought to...não é↑...então nós temos duas orações...a pergunta geralmente virá provocada por uma pergunta com o would... 'if you had...what would'...'where would'...'what could'...so **I prepared a few questions here... e vocês vão praticá-las com os seus parceiros...** **um pergunta os outros respondem...são imaginary situations** ...porque na verdade é um conditional...uma situação hipotética... poderia ou não acontecer...mas eu quero a sua opinião ...**Anna you ask each one of them and then you answer** ((entregando um papel com as perguntas para Anna que está junto com outros dois colegas))...**quando terminarem me avisem que daí eu vou ()** ((e segue distribuindo os papeis com as perguntas para os outros grupos))

Listen to three people who have reached a crossroads in their lives and complete the chart.

Instrução reproduzida (4)

110 Prof: do Náufrago...no finalzinho do filme ele não aparece de novo tão solitário no meio de nowhere...in the middle of a crossroads...what to do now↑ where to go↑...so **we have a listening here...**ah::...vou começar hoje e termino na quarta...nós não vamos corrigir agora...bom acho que dá tempo...we have here ...on this page... we have a picture of a crossroad...to be at a crossroads se torna uma expressão... 'look at the picture...what do you do at a crossroads↑...what do you think the expression at a crossroads in life/can you give any examples'...((lendo)) já vimos ...**'listen to three people who have reached a crossroads in their lives and complete the chart'**...((ela está lendo)) we have Andy...how old is Andy↑

111 As: thirty-one

112 Prof: Lucy...how old is Lucy↑

113 As: twenty-three

114 Prof: Maureen...how old is Maureen↑

115 As: sixty-eight

116 Prof: now... **'what has happened to these people and what choices do they have'**↑ ((lendo))...vamos ouvir e tentar completar...

Ø Instrução elaborada (5)

117 Prof: () let's correct this one on Wednesday ...ah::...hoje faltou ((nome)) e ((nome)) né () saiu no meio da aula...ah::...vocês lembram que uma das avaliações eh::...da parte/ principalmente da parte oral é um recorte de uma aula de speaking...lembram↑...**vocês mesmos podem fazer sua equipe de três...mais do que isso eu acho muita gente...**ah::... e vocês vão pensar numa atividade de speaking ...voltada para speaking...onde os colegas possam praticar em sala ah::...não nessa quarta-feira que vem...nem na outra...eu acho que vai ser na última quarta-feira () acho que vinte e três...eh::...eu estou a disposição se vocês já quiserem fazer os grupos...na quarta-feira eu já vou pegar os nomes dos grupos... então já pensem nisso...e aí se vocês quiserem trocar alguma ideia... eh::...**na hora de montar a aula vocês podem delimitar o nível... então vamos supor né...que seja entre básico e intermediário...não preparem uma aula para avançado... os alunos foco são seus colegas...** ah::...de 15 a 20 minutos...um recorte como se fosse de uma aula maior...um recorte focando uma atividade de speaking...tá bom↑...pensem nisso e quarta-feira nos conversamos... thank you for coming... ()

AULA DE 9. 11.2011 = total de 5 instruções

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Discuss each situation with a partner, and then with the class. Does everybody agree what they should do? Instrução parafraseada (1)

29 Prof: I'll ask you to sit in pairs... and I want to go over the three situations... and if I/ if you were going to give a suggestion or an advice... what would you advise them to do? () let's suppose that Andy comes to you and tells you his story... his moment of choice... his situation ... and he presents you the choices for and against... what would you do ah::... what would you say... what would you advise him or Lucy or Maureen to do ok↑... find/find a partner and discuss all/each one... each situation /each one of the situations... you two there... you two... you two... you and ((nome))... you two here... and you two girls ((ela mesma tratou de nominar os pares de forma rápida))

30 As?: () ((um dos pares))

31 Prof: () asked you to help them decide ... because () at a crossroads and have to make a decision... if YOU could give an advice... what would you advise them to do... based on the choices ok↑... for example for Andy ... would you advise him to go to Australia and starts a job there or would you suggest he stays... to stay and starts his own business↑... did you understand↑ ((para os outros alunos))..ok↓

Listen to Andy, Lucy and Maureen a year later. Were you right? Instrução parafraseada (2)

57 Prof: vamos ouvir o que eles resolveram↑... só que fecham o tapescript que tá lá na página ... vamos só ouvir o que esse povo resolveu (fazer) ((ouvem e comentam a opção que os três personagens fizeram))

Work in small groups and discuss what you would do in these situations and why.

Instrução parafraseada (3)

58 Prof: now... close your books... and I am going to read a few more situations for you... and these situations I will call dilemma... what's a dilemma↑... what's a dilemma↑... when do you say you have a dilemma↑...

59 Marina: when you have some options and you don't know what to do↑

60 Prof: uhu...it's to be at a crossroads in life... isn't it↑...when you have two options...two choices and you don't know how to decide/ what to decide...about...**I'm going to read a few situations and I'm going to ask...**Jonny porque você não senta junto às meninas lá↑... que é mais fácil... Sonia aqui ...vocês três aqui...vocês três lá..ah::...((nome)) vem um pouquinho mais pra frente...**I'm going to read a situation ok↑...which is () a dilemma...****I want you to discuss ah::...what...what would you suggest ...what would you recommend ...what would you advise these people to do...number one...** let us suppose that you have to choose between a very well paid...but BORing job or a job that you would LOve to take but which doesn't pay very much...which would you choose↑**...do you understand↑...**

61 A?: I'd choose

62 Prof: discuss this with your partner...

Listen and compare. What else do the people say? Instrução parafraseada (4)

65 Prof: ok class↓...ok↓...you know these are personal decisions...personal dilemma right↑ ...what is right to do...what should I do↑... pensando nisso...**tem uma atividade anterior a essa que nós fizemos de listening...aqui na page eighty-nine (open) your books again...it's ah::... possibilities ...é muito parecida né...com essas choices que você tem...então aqui vocês devem ter visto já com a ((nome da outra professora))...mas eu vou ouvir o tape com vocês/ o CD com vocês...só pra vocês entenderem essa/ a ideia de possibilidade né...**então as pessoas 'ah: eu posso talvez comprar um carro de tal marca ou de outra marca...eh::...ele vai usar bastante o might... pessoal shhh...não dá pra competir ((ela tá falando e eles estão conversando ao mesmo tempo))...então ele usa bastante o might... 'I might'... meaning 'it's possible'...**vamos só ouvir...acompanhar...activity number two... eleven point four...** vocês já devem ter visto isso com a professor ((nome))...só para concretizar...

Ø Instrução elaborada (5)

66 Prof: ok guys↑...I'm going to close here... eh::...eu preciso dos nomes das equipes para as apresentações...eh::... **eu gostaria que vocês preparassem uma aula de speaking...**o foco é fazer com que seus colegas pratiquem né... através de uma atividade que vocês vão 'bolar'... para o nível dos seus colegas ou seja né...advanced...((risos))...((ela tá brincando com eles, pois eles não são advanced))...

As: ((risos e comentários))

Prof: **é para o pré intermediate...tá↑...bom eu quero o recorte de uma aula...**então vocês não precisam mostrar como se fosse uma aula inteira porque não há tempo **...mas eu quero a atividade prática...vocês apliquem para os colegas essa atividade**

A?: pode trazer aquela atividade

complete ()

[

A?: quantas pessoas↑

Prof: olha...esse fill in the blank ele é mais para o listening do que speaking

A?: ah:... é speaking

Prof: a não ser que DEPOIS do listening /você traz uma música que depois as pessoas devem/ depois possam discutir ...seja um assunto que possa discutir...

As: ()

Prof: eu to pensando em speaking shhh... como comunicação...mais como forma de comunicação do que repetição por exemplo... né↑... cantar

[

A?: tema

Prof: mude o tema pode conversar...pode fazer uma atividade ...vamos supor que é uma música que tenha phrasal verbs como a gente vai ver na semana que vem...né↑...então você pode ver alguns desses aspectos...criar frases... perguntas...nós não vamos ter muito tempo... pra cada equipe

A?: ()

Prof: não semana que vem...na outra...vinte e um e vinte e três...porque não vai dar todo mundo no dia vinte três...

A?: o teacher... quantas pessoas↑

Prof: então...são entre três e quatro...eh... se vocês quiserem semana que vem já trazer alguma coisa pronta eu posso dar uma olhadinha... posso dar alguma sugestão...**pra mim vocês tem que entregar pelo menos uma folha com a explicação da atividade ...para os colegas seria (legal) ter também o material que vocês vão usar...**se forem depois usar o datashow pode mandar para o e-mail da turma ...MAS...se precisar...eu acho que a maioria dos exercícios vão precisar de uma folha...um xerox... né...pra não ficar tendo que escrever no quadro tudo... porque não dá tempo em vinte minutos... então na verdade serão entre quinze...vinte...vinte e cinco minutos porque/ não a atividade toda né↑...a atividade deveria ter entre...no máximo vinte minutos...porque cinco minutos pra discutir o que foi apresentado tá↑...e aí pessoal... funciona...não funciona...foi legal porque foi legal...motivou porque motivou... ((tá falando da parte da discussão))...

A?: só de...de

[

Prof: de oralidade...tá↑ ()...só que eu gostaria de mais ou menos saber quem serão as equipes...nós podemos já começar a pensar () vocês... vocês já tem uma equipe↑ ((para algumas das alunas sentadas à frente da sala))...

AULA DE 16. 11.2011 = total de 5 instruções

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Complete the sentences with a word from the box. Instrução parafraseada (1)

20 Prof: vamos voltar para o literal↑...aqui ((no livro)) a gente tem as preposições out...at...down...on e back...e aí temos algumas frases e eles pedem **coloque a partícula mais adequada para preencher essas frases...vamos fazer juntos↑ let us do together↑**..vocês tão animadíssimos hoje ... () fazer juntos...number one...

Complete the sentences with a phrasal verb form from exercise 3. Instrução parafraseada (2)

21 Prof: aqui tá pedindo pra gente fazer a mímica mas nós não vamos fazer ((outro exercício))

22 As?: ah::...

23 Prof: () câmara...vamos ver esses phrasal verbs...quando eu digo assim...pick something up...viu como é literal↑...pick something up...em português eu diria↑

24 As: ((sem resposta))

25 Prof: pegar algo...could you please pick this book up↑...could you please pick your cloths up...deixou jogado lá no quarto sua mãe veio e disse... sua mãe não...você não moram mais com a mãe...

26 Betty: nossa teacher↑...também não é assim

27 Prof: ((risos))...eu morei até os trinta e se pudesse eu morava até os sessenta...pick up your clothes...pick up your towels... ((e continua com outros phrasal verbs))...

28 Prof: eu vou dar um minutinho pra vocês fazerem essa atividade...é SÓ pra completar ...com um desses phrasal verbs que tá pedindo aí ((no livro))...

Complete the sentences with a phrasal verb form from exercise 6. Instrução implícita (3)

30 Prof: now...NOW...agora a gente vai ver o uso/o uso literal que é um pouco mais fácil ...vamos para o idiomático↑...então nós vimos lá...give up...que é o verbo desistir... né↑...take off...put off...vamos ver alguns outros↑...agora vem o que a Lucyla falou... é no sentido de cuidar...você vai dizer look after someone...take CARE of someone... ah::...babysitter for example...they do this a lot...they look after kids...look after children ...((e continua apresentando outros phrasal verbs e ao final da apresentação ela diz))...um minutinho↑...pra vocês fazerem essa atividade↑...

31 Prof: ((após algum tempo)) let us check↑... Tania...number one↑ ((responda a questão um)) ((e vai nomeando os alunos até o final da atividade))

Ø Instrução elaborada (4)

32 Prof: ok...o number/talking about you... podem fazer em casa↑ depois checar...eu vou fazer um listening rapidinho com vocês ...eu tenho aqui ((no quadro)) duas opções de phrasal verbs...eu vou ler uma frase () qual phrasal verb vocês usariam para completar essa frase que eu estou lendo... number one ...anotem qual phrasal verbs vocês colocariam tá↑...number one...would you...

33 A?: ()

34 Prof: não é pra falar...é só pra escrever... my dog this weekend↑ ...só escrever pessoal ...number two↑

35 Betty: ()

36 Prof: não precisa copiar os dois ((as duas opções de verbos frasais)) só one...two... three...four...five

Complete the sentences in A with so, such a , so many, or so much. Then match them with the sentences in B. Instrução reproduzida (5)

54 Prof: eu vou pedir pra vocês fazerem o número três... e aí a gente termina aqui com a correção dessa atividade...ah::... ‘complete com so...such a...such...so many or so much’ ...

AULA DE 21. 11.2011 = total de 6 instruções (1 fornecida pelos APs Mig e Jonny)

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Ø Instrução elaborada (1)
2 Mig: boa noite pessoal... 3 Prof: good evening 4 Mig: good evening...vai ser tudo em inglês↑ 5 Prof: OF course...most of it 6 Mig: most of it...all right...please () you () to be divided in two groups... I don't () please...can you/vocês podem se dividir em dois grupos↑mais ou menos iguais...por favor 7 A?: a teacher é nossa...né teacher↑ ((é do nosso grupo)) 8 Mig: teacher will not participate 9 Prof: I'm sorry ((para a aluna que a requisitou no grupo)) 10 As: ((se movimentam na sala para formar os dois grupos)) 11 A?: tá certo...sete e sete... 12 Mig: all right...so...ah:...as you can see↑... Jonny is drawing some squares on the (board) ((Jonny é o outro membo da dupla e está no quadro agora))...() tá fazendo alguns desenhos...and each ah:...each square... has a:: question...you're going to decide...by luck... cada um desses quadradinhos tem uma pergunta e vocês vão decidir na sorte qual do dois ((grupos)) vai começar...na sorte a gente também vai decidir () a atividade é dividida em dois momentos...no primeiro momento a gente divide na sorte quando cada grupo vai avançar...só que as perguntas vão ser feitas... a princípio... individualmente...depois...num segundo momento o grupo vai andar menos... só que quem vai responder tudo é o grupo inteiro... eu acho que ficou meio complicado pra entender agora mas na hora que a gente vai fazendo vai ficar mais fácil...ok↑...quem é que tem alguma pergunta↑...então a princípio no primeiro momento são perguntas simples... todo mundo sente por favor..estão cansados ((os alunos ainda se movimentavam pela sala)) () no meio da sala...pra quem acabou chegando atrasado...a gente tem alguns quadrados na lousa...esses quadrados estão numerados...cada um desses números correspondem a uma pergunta que eu tenho aqui ((aqui no livro))...a princípio a gente vai decidir ah:...na sorte qual dos dois grupos começa...um grupo ali...um grupo aqui ((apontando com o braço as localizações)) ...as perguntas serão feitas individualmente ...cada um que acertar () o ponto...cada um que errar não acontece nada...num segundo momento o grupo/ nesse primeiro momento quem responde as pessoas individualmente ...num segundo momento quem responde é o grupo todo...daí anda um pouco menos mas é o grupo todo que responde...são perguntas ...perguntas ()...ah:...alguém quer escolher alguma cor... vermelho ou azul↑ ((está falando das cores dos pincéis que se utiliza no quadro branco e que o Jonny está segurando nas mãos na frente da sala))...alguém 13 A?: não tem rosa↑ 14 Mig: não tem rosa...foi mal...vermelho para o Getúlio...eu sou péssimo pra desenhar...mas antes da gente começar...só pra vocês conhecerem...façam de conta que isto é uma moeda...certo↑ ((desenhou um círculo no

quadro))... uma moeda a gente tem/uma moeda a gente tem dois lados...um lado nós temos

15A?: face

16 Mig: um número né↑...e o outro lado nós temos...uma efígie...in English these are called ah::...tails ((no número)) and these are heads ((na 'efígie'))...ok↑...respectivamente cara e coroa ((apontando com o cabo do pincel))... alguma dúvida quanto a isso↑...

17 As: ()

18 Mig: não↑...pois então...nós temos o grupo vermelho...o grupo azul...vamos decidir na sorte...quem começa respondendo as perguntas ...ah::...como o Getúlio se propôs a ser o grupo vermelho então o grupo azul escolhe *heads or tails*...

19 As: ()

20 Mig: heads↑ ((e joga a moeda pra cima))... ah::;...no...you lost...sorry...so::....I'm going to start with YOU Vincent...all right↑

21 Vincent: me↑

22 Mig: yes...ah::...se você tirar cara o seu grupo vai avançar uma...se você tirar coroa o seu grupo vai avançar...duas...((duas casas, dois quadros))...ok↑...por favor tire...

23 Vincent: ((joga a moeda))

24 Mig: ele tirou coroa...ok↑...vai avançar duas... porém pra avançar duas você tem que responder corretamente a pergunta... começando do início e avançando duas você vai parar na segunda casa... somente o Vincent responde a pergunta...what's...your last name↑

AULA DE 21. 11.2011 = total de 6 instruções (2 fornecidas pelos APs Fátima, Júlio e Tina)

Instrução contida no material didático

Instrução emitida pelo professor

What will the impact of more people be on these things? Complete this table with your partner(s). Change the partners and share what you wrote. Change and share again. Instrução parafraseada (2)

42 Fatima: peoples...please...we prepared a listening activity too...but it's too long (because this) I will give to you this (paper)... with the text for you...sit in pairs please... ((e distribue o papel aos participantes...enquanto isso os outros dois membros tentam fazer o vídeo funcionar e após algum tempo a aluna retoma a fala))

43 Fatima: (we) won't be able to () this listening because we don't have the sound... so Julio will read the text to you...ok↑

44 Julio: well... ((e lê o texto em voz alta que a princípio estava em formato de vídeo))

45 Fatima: in this exercise I'm ask your opinion about this topic (here)...you can write the positive impact and the negative impact that you think is ()...according to this topic here ((do texto))...so when (you) finish we'll check about it...ok↑

CHAT: In pairs/groups, decide which of these topics or words from the article are most interesting and which are most boring. Instrução parafraseada (3)

55 Fatima: é... they're storing (seed) to do:...some tests ah:... some ways to find () to improve the production so...because we don't have enough food now... here ((no Brasil)) we don't have this problem () but in Africa we have this problem () **next exercise it's just to:...it's just to () these topics and what you think is important or not...the most important...and the least important...** () seven billion population

56 Julio: we don't have much time so...just select () the most important

AULA DE 21. 11.2011 = total de 6 instruções (1 fornecida pelos APs Fred, Lucyla e Anne)

Instrução contida no material didático

Instrução emitida pelo professor

Ø Instrução elaborada (4)

63 Fred: we decided to play a game ah:...that we called 'guess what' ...and we will divide the class in two groups...group /ei/ and group /bi:/ ...((sinalizando uma divisão imaginária com o braço))... a member of the group will come here ((na frente da sala)) and take a word ((que está em uma caixa)) and do a mimic or a draw and the other of the group try to/to guess... ah:...who first↑ who guess first↑...

64 Lucyla: ((membro da equipe que está apresentando se dirigindo à turma)) hold on a second... ((e continua a instrução))...after you guess the word you have to form a sentence... using the word guessed...and a phrasal verb...

65 Anne: (here are the) phrasal verbs...you have to use to form the sentence...you have thirty seconds to draw...and thirty second to (the form) eh:...((the form the phrasal verbs)) I will control eh:...to time

66 Lucyla: any doubts↑...

67 As: ((sem resposta verbal))

68 Lucyla: any one wants to start↑

AULA DE 21.11.2011 = total de 6 instruções (2 fornecidas pelo professor-formador)

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Listen to your teacher reading TEXT 1: “Nightmare neighbors” and circle/underline/cross either the correct word, verb or phrasal verb to fill in the blanks in this reading. (0,1 each=1,0) Instrução parafraseada (5)

89 Prof: we'll finish our test today...and listening test...

90 A?: today↑

91 Prof: today and Wednesday... então podem se arrumar... peguem uma caneta...

92 Betty: ()

93 Prof: listening

Paulo: ((os alunos se movimentam pela sala voltando aos seus lugares de origem e a professora distribui o material para o teste de escuta))

94 Prof: meu áudio não funciona...então () fazer...eu mesma vou ()...vocês tem aí/só cuidado...observem bem é um...dois na frente... três... quatro...cinco () porque na hora de imprimir eu não sei o que aconteceu...no computador do xerox...que não deu certo

95 A?: pode olhar↑

96 Prof: pode...vocês tem aí pair of either words or phrasal verbs... I'm going to read a text called 'nightmare neighbours'...'nightmare neighbours'...e na..no..local onde uma palavrinha deveria ir eu vou dar um espaço de silêncio...e aí né...vocês vão ah::... circular/'circle...underline...fazer um traço em baixo or

cross

[

97 A?: teacher

[

98 Prof: the correct word

[

99 A?: cada silêncio teu representa um..dois...

três

[

100 Prof: eu vou dar dez silêncio...eu vou fazer dez silêncio

101 A?: a tá...

102 A?: mas tá em ordem↑

103 Prof: está em ordem...aqui...aqui...aqui...aqui ((apontando um...dois...três))...pronto↑...vamos lá↑ ((e inicia a leitura em voz alta))

Listen to five people talking about their neighbors...put the pictures in order from one to five according to what you hear. Instrução reproduzida (6)

105 Prof: ok↓...letter /bi:/... ‘listen to five people talking about their neighbors...put the pictures in order from one to five according to what you hear...tem uma bolinha no cantinho de cada

106 A?: que que é essa primeira aqui teacher que eu não consigo entender ((perguntando sobre a primeira figura))

107 A? ()

108 Prof: é um jovem com um capuz...

109 A?: e na

110 Prof: na segunda ...o que tem na segunda↑ ((referindo à segunda figura))

111 A?: umas pessoas tomando café

112 Prof: três mulheres tomando café...eh::... abaixo...tem uma casa...uma casa sozinha aqui ((referindo-se à figura de número três))

113 A?: carros ((figura quatro)) e esse do lado dos carro o que é↑

114 Prof: um monte de carro...eu não sei você vai ouvir... e↑

115 A?: um cara com a mão na cabeça ((figura cinco))

116 Prof: vamos lá↑...ah::...a pergunta para as respostas /daí vocês vão marcando cada uma das pessoas...é a seguinte...’can I ask you if you get on well with your neighbours’↑... é essa a pergunta que eu tenho...tem cinco neighbours () neighbour number one

AULA DE 23.11.2011 = total de 5 instruções (2 fornecidas pelo professor-formador)

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Cross/circle/underline the appropriate usage of SO, SUCH, SUCH A or SUCH AN. Listen to your teacher’s sentences and mark the correct word to fill in the silences/blanks you hear. Instrução reproduzida (1)

1 Prof: it says... ‘cross...circle...underline the appropriate usage’...can I give you one Paulo↑ ((uma folha de prova))

2 Paulo: please

3 Prof: 'the appropriate usage of so...such... such a... or such an...listen to your teacher's sentences and mark the correct word to fill in the silences or blanks that you hear'...ok↑... number one↑...cada um olhando para o seu... vamos lá↑...number one↓...so...you either cross...circle... underline one of these words the/ that best completes my sentences...

4 A?: não entendi teacher...o que eu tenho que fazer↑...eu só ponho a continuação ou precisa escrever o que você vai falar↑

5 Prof: nós estamos no /be/ ((na atividade 'b'))

6 A?: ah:::....

7 Prof: tá↑...circle ...underline...circle or cross which word best complete my sentence

did you understand↑...number two↑

Listen to the beginning of the sentences read by your teacher, then complete them by using your imagination. (1) Do no copy the sentence you hear; (2) Pay attention to the verb usage of the sentence you have to write. Instrução parafraseada (2)

8 Prof: activity /ei/ is the following...I'm going to read the beginning of a sentence...with a second conditional...with the if clauses... ok↑ ...and you're going to complete the rest of the sentence...I'm going to read the beginning of a sentence...you're going to complete...it... just remembering some is going to start with IF ... OTHERS I'm going to start with the second clause... you have to complete with the IF clause...remember the second conditional..it's different...the first conditional...in the IF clause the verb is in the present...the second clause the verb is in the future...in the SECOND clause/in the SECOND conditional that we have here ((aqui na prova)) it's a bit different

9 A?: ((uma aluna levanta a mão)) a gente precisa ()

10 Prof: não...não...só continuar...leia o enunciado ((do exercício))

11 A?: ()

12 Prof: leia o enunciado para nós por favor...eu estou sem óculos...

13 A?: 'listen to the beginning of sentences read by your teacher...then complete them by using your imagination...one...do not copy the sentence you hear...two...pay attention to the verb tense usage of the sentence you have to write'

14 Prof: number one... 'if I were rich...'

15 A?: I...

16 Prof: é...você completa... não escreva 'if I were rich'..você escreve o que você completaria...

AULA DE 23.11.2011 = total de 5 instruções (1 fornecida pelos APs Carmem, Sonia, Betty e Cindy)

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Ø	Instrução elaborada (3)
34 Carmem:	good evening
35 A?:	good evening
36 Carmem:	I'm going to introduce you our group...I'm going to start (by) Betty... Cindy...the alphabetical order...me Carmem and Sônia... ah::...we're going to play a game ...and I would like you to pay attention because it's a/it's a listen and attention game ..so you () be quiet ()
37 Sônia:	good evening... the game we're going to play now is called 'I have been to the street market' ...and Cindy will start go/ ah::gives the example...
38 Cindy:	I've been to the street market and I bought melon...
39 Betty:	after that/next you'll say...'I've been... I've been to the street market and bought melon and apple...next
40 Carmem:	then... the next person it's gonna have so say...ah::... 'I've been to the street market and I bought melon...apple...and pineapple...
41 As:	((risos)) ((pensando nos alunos que ficarão por último))
42 Carmem:	you need to pay attention and () to () in circle but...could you please sit in circle↑...to everybory see everybody...
43 A?:	this is a circle
Paulo::	((e por alguns minutos o grupo tenta convencer os alunos a se moverem e a organizar um semi-círculo))
44 Carmem:	people...the sentence will be in the board...white board...Sônia (write) and then you choose/ you can choose these fruits and vegetables ((projetados na tela)) or any other you remind...and if you won't remind it doesn't/it doesn't matter...which fruit would you choose ...can you see::...↑the words written ((a sentence que Sônia está escrevendo como exemplo no quadro))...'I have been to the street market and I bought...' ((a sentence escrita por Sônia no quadro))

AULA DE 23.11.2011 = total de 5 instruções (1 fornecida pelos APs Rana, Vincent e Dayse)

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Ø Instrução elaborada (4)

47 Rana: ok people... **we're going to give you an activity that's called 'the fortune teller'** ... and what's the fortune teller↑... () know what it is↑...everybody knows↑...the fortune teller↑...

48 Vincent: somebody could say...to the class what↑

49 As?: I don't know

50 Rana: I'm going to explain...the fortune teller is a person who tells the people's future...

51 A?: vidente

52 Rana: seria cartomante...vidente...essas coisas...so this is going to be our activity...**so what does the fortune teller use to tell people's future↑...**

53 Dayse: **'here are something that a fortune teller can use to tell the future'** ((lendo)) ((escreve no quadro as palavras: **reading... cards...crystal... ball...palm**

54 Rana: **it's something that people can ask**

about

I

55 Vincent: **some topics**

56 Rana: **...she's going to write there** ((Rana está escrevendo os tópicos no quadro: work... love...family...money))...**because it's useful for you and ()**

57 Vincent: **you will use this...**

I

58 Rana: **these are some ideas for you**

59 Vincent: **you have to divide the class in two groups equality** ((e deixa que os groups se organizem)) **has too many people** ((para um dos grupos))...**ok you can sit there...ok...you will receive a piece of paper and you have to:... make/make some questions...with the:... future tense...will**

60 Carmem: sorry...I didn't pay attention...

61 Vincent: you have to make a question with the future tense...please...about these topics here ((apontando para o quadro))...you choose one of these topics and

62 A?: ()

63 Vincent: something you want to know

64 A?: about me↑

65 Vincent: **é...about your life...something you ask to a fortune teller...**

66 Prof: can you give an example↑

67 Rana: so people...you're going to make a question ...to write a question...why do you have to write↑...because you're going to change...and the other group is going to answer the questions...it's a question that you could ask to a fortune teller...but the questions can't be just simple questions...just yes or no answer...it has to be a long

[

68 Vincent: long

[

69 Rana: long answer

[

70 Vincent: complete answer

71 Rana: you can use...ah:... some examples... you can use where...questions with where... what...when...or who

[

72 Vincent: where will I live that for...

[

73 Rana: I have two examples here that you can ask ((aqui nas mãos))... 'how many children will I have↑'... Vincent: will I married↑

74 Rana: eh... will I be married...where () something you want to know about your future...ok↑...and we're going to give you some minutes to do it

AULA DE 23.11.2011 = total de 5 instruções (1 fornecida pelos APs Jane, Tina e Tânia)

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Instrução elaborada (5)
91 Tina: good evening guys
92 As: good evening
93 Tina: we decided to do a game and we need to:...to separate to groups...again
94 A?: group /ei/...group /bi:/ ((querendo dizer os grupos formados pela equipe anterior))
95 Tina: já tá↑ ((já tá dividido↑)) and...we need a voluntary...

96 A?: group two↑

97 Tina: one voluntary

98 A?: depende pra quê

99 Tina: I...I...I ()

100 A?: I...I...I ((risos))

101 Tina: I can't...I can't tell now...just...just after

102 Tânia: Anna ((Tânia percebeu que Anna se voluntariou e o grupo de apresentadores a chama para frente da sala))

103 Tina: ... a game...you...you have to do a/ no sorry...Anna/you have a:...you has a paper with the answer...and Tânia will do a question/a lot of questions about the answer and you ((a platéia)) have to guess what eh:...what the answer...did you understand↑

104 As: ((sem resposta))

105 Prof: explain it again

106 Tina: the answer could be...can be...a food... a profession...a person or object... ((as opções já estavam escritas no quadro e ela está lendo-as agora)) and the answer Anna will have... ((Anna é a outra colega do grupo que está se apresentando no momento)) and Tânia will go to:...to a question about the answer and you... all you have to:...

I

107 Mig: to guess

108 Tina: to guess what's the answer

109 Mig: ok ((mas o restante da turma ainda está com dúvida))

AULA DE 28.11.2011 = total de 1 instrução (fornecida pelos APs Anna, Kiara e Layla)

Instrução contida no material didático
Instrução emitida pelo professor

Ø	Instrução elaborada (1)
8 Anna: so...good evening everybody...first of all I'd like to thank to:...to teacher ((nome da professora)) () support () this semester... and for you for the patience () stay here... ()...so the activity is a crossword game... I will ask you to divide (in two) groups because it's a competition...ok↑...and I will ask you to take/ask one volunteer from () group to take one paper ((mostrando uma embalagem nas mãos))...and () ok↑...	

ANEXOS

ANEXO A - EMENTA DA DISCIPLINA DE P-U1 – TURMA DE 1º ANO**UNIVERSIDADE ESTADUAL...****PROGRAMA DE DISCIPLINA**

Centro de Letras e Ciências Humanas Departamento de Letras Estrangeiras Modernas	Ano Letivo 2011
---	--------------------

DADOS SOBRE A DISCIPLINA

Código	NOME
	ASPECTOS LÉXICO-GRAMATICAIS DA LÍNGUA INGLESA I

CURSO	Série
LETRAS	1ª.

CARGA HORÁRIA	X	ANUAL	SEM/OFERTA	HABILITAÇÕES
T P TOTAL				INGLÊS
120 120			1º ☐ ☐	

1. EMENTA

Diagnóstico da competência linguística do aluno. Desenvolvimento do conhecimento léxico-gramatical da língua inglesa, considerando-se a heterogeneidade linguística do grupo.

2. OBJETIVOS

Desenvolver o conhecimento léxico-gramatical da língua inglesa dos discentes, a partir da competência linguística apresentada pelos mesmos.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

ANEXO B – Material utilizado na aula de P-U1 no dia 3.10.2011 (1º ano)

Modals 2 – Should

1. Which four things below are most important for learning a language?

- Hard work
- Enjoying learning
- Really believing that you will be successful
- Having a good teacher
- Really wanting to learn (motivation)
- Studying lots of grammar
- Getting praise from your teacher
- Being realistic about the progress you can make
- 'developing an ear' for the language
- Reading and listening to lots of English

2. You are going to read the opinions of two English teachers, Alastair and Teresa.

What's the secret of successful language learning?

We asked two experienced teachers of English for their opinion.

Alastair Banton is a teacher at a private language school in the UK. He has also taught English in Japan.

1. I think the most important thing is that you really have to want to learn the language – without that, you won't get very far. You also have to believe that you will do it... imagine yourself using the language confidently, and think, 'Yes, I can do that'.
2. Then there are other things: of course you need to work hard, but at the same time you need to enjoy it and not get frustrated when you feel you're not making much progress. And you have to be realistic – learning a language takes time, and you can't expect to know and understand everything in a few weeks!
3. Also, you should try to 'develop an ear' for the language – not only to recognise the sounds of the language and to understand what people are saying, but also notice the exact words and phrases that people use... and then try to use them yourself. Some people can do this naturally, but others have to learn how to do it – that's where having a good teacher is important!

Teresa Pelc is a teacher of English in Poland. She has taught English in a secondary school for a number of years.

4. For me, motivation is the most important thing. You have to be ready to study grammar, read a lot, listen to English songs, radio and TV, and what's more you have to do these things systematically.
5. It is so easy to forget what you have just learnt... that's why I needed a teacher to force me to study. Even the most motivated students need that extra push sometimes. I believe that only a very few people can learn a language on their own.
6. Learning a language can be quite stressful, especially for adults... suddenly, we speak like children and make fools of ourselves! But if you're motivated, you learn to overcome this. It all sounds like very hard work – and it is. It is also very enjoyable – I praise my students for every thing they do well, however small it is. Many of them are very successful and speak English better than me, and some of them have even become English teachers themselves!

3. Which pieces of advice are most useful?

What advice can you add?

Discuss with other students.

ANEXO C – Material utilizado na aula E-U1 de 6.10.211 (1º ano)

	2. Discuss these questions with your friends. Be honest!!! Don't forget to use <i>SHOULD</i> in your discussion. Take some notes if necessary. • Which of the four things in the previous exercise do you always do when you read or hear a word? • Which do you sometimes do? • Which do you never do? • Should you do any of these things more often? • What is the best order to do these things in?
Introduction: Global educators Discussion: 5 minutes Presentation: 5 minutes	1. After all the previous discussions, introduce the following questions so that the groups keep on discussing the idea of learning English. 1. "How about the internet? Does it help you to learn a second language? Did you ever use or create a blog with this objective? 2. Present the Global Educators blog to the students and its objectives. (on the slides)
Global Educators debate: 30 minutes	1. Elicit students to read the posts and comments extracted from Global Educators blog (on the slides). Allow some minutes so that each group talk about the ideas presented in the posts/comments as well as their impressions. 2. The last post, "Why learning English", is perfect for a final discussion. Let the students express their feelings towards its polemic statements before showing them the comment made by one of the participants.
Ending the lesson: 5 minutes	1. Elicit students impressions about the blog: 1. Would you consider create a blog with the purpose of learning English? How would you like it to be?

ANEXO D – Material utilizado na aula de P-U1 na aula de 17.10.2011 – (1º ano)



- 1 **MD** Bruce is studying for some very important exams. Look at his room and find the things in the box.

the bin some rubbish an ashtray a cigarette end his files
his notes a computer game a dressing gown

- 2 Tick (✓) the statements you agree with and put a cross (X) next to the ones you disagree with.

- a. He should start work earlier.
- b. He should tidy up his notes.
- c. His coffee cup shouldn't be on the computer.
- d. He should get dressed before he starts studying.
- e. He shouldn't listen to the radio when he's studying.

OUGHT TO = SHOULD

HE OUGHT TO TIDY UP HIS NOTES.

He oughtn't do that.

You otta go

ANEXO E – Material utilizado na aula de P-U1 no dia 20.10.2011 – (1º ano)

whatever will be...will be↑

react to the following statement by using

- I'm sure it won't happen
- I don't think it will happen
- I think it might happen
- I think it may happen

in you lifetime...

1. people will lose interest in football
2. everybody will be slim without having to go on a diet
3. people will only cook for vey special occasion
4. there won't be any shops...people will by everything on the internet
5. nobody will sent letters by post anymore
6. both smoking and drinking alcohol will be illegal
7. all business will be open 24 hours a day
8. you will be able to 'design' your children
9. everybody will live at least 110
10. women will have most of top jobs

ANEXO F – Material utilizado na aula de P-U1 do dia 24.10.2011 – (1º ano)



Look at the pictures and answer

"What would he/she like to be?"



e.g. She would like to be a nurse



1.

Fonte: <http://www.englishexercises.org.makeagame/viewgame.asp?id=1569>

ANEXO G – Ementa da disciplina de P-U1 – (2º ano)

Centro: Centro de Letras e Ciências Humanas	ANO LETIVO
Departamento: Letras Estrangeiras Modernas	2011

PLANO DE ATIVIDADE ACADÊMICA

CÓDIGO	NOME
	Aspectos Léxico-Gramaticais de Língua Inglesa

CURSO	SÉRIE
	2ª

CARGA HORÁRIA				SEM. DE OFERTA	HABILITAÇÃO(ÕES)
T	P	TOTAL	☒ ANUAL	1º 2º ☐	☐ Inglês
			☐ SEMESTRAL		

PROGRAM1.DOC

1 - EMENTA

Desenvolvimento do conhecimento léxico-gramatical da língua inglesa, a partir dos níveis alcançados em aspectos léxico-gramaticais da língua inglesa I.

2 - OBJETIVO(S)

Desenvolver o conhecimento léxico-gramatical da língua inglesa dos discentes, a partir da competência linguística alcançada em aspectos léxico-gramaticais da língua inglesa I.

ANEXO H – Material utilizado na aula de P-U1 do dia 17.10.2011 – (2º ano)

1

Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Centro de Letras e Ciências Humanas
Aspectos Léxico-gramaticais da Língua Inglesa II
Profª

I - ...ING NOUNS

Put the nouns in the box below in the correct places in the following sentences. Some nouns need to be changed to the plural form. Look at the example given.

Showing	sighting	saying	setting	awakening
spelling	carving	hanging	following	fitting
airing	being	hearing	recording	reading

1. Last century people used to attend public *hangings* outside local jails.
2. We'll need to leave work early if we want to see the *earlier* of Tom Cruise's new film.
3. The rock group 'U2' has a very large all over the world.
4. Have there ever been any verified of the Loch Ness Monster?
5. I like to throw open the windows and give the room a good every morning.
6. Our second this evening comes from the poetic works of Oscar Wilde.
7. There's a lot of truth in the 'Everything comes to him who waits'.
8. We bought a beautiful wooden of a horse in Hungary.
9. The cabins were in the most attractive on the edge of a lake, surrounded by forest.
10. He felt a gradual of love for this strange, independent girl.
11. There was an official to discover who was responsible for polluting the river.
12. I'm sorry it's so crackly but it's the original 1948 concert
13. He told me he'd spoken to some alien from another universe!
14. The bathroom still has all the original Victorian
15. Actually, the word has two different and both are correct!

II – GERUNDS

In each of the following sentences add a suitable subject made from a verb. The first one is shown as an example.

1. *Drinking lots of water* is supposed to be good for your complexion.
2. causes a lot of unnecessary accidents every year.
3. is much less popular now than it was twenty years ago.
4. is by far the most common way of spending the evening.
5. often makes you appreciate the things you took for granted in your own country.
6. crossword puzzles is a classic time-eater.
7. is a good way of losing weight and getting fit.
8. in poor light can damage your eyesight.
9. is my favourite way of relaxing.
10. is a sign of nervousness or stress.

III – PREPOSITIONS + ...ING

Complete the following sentences by adding the correct preposition and a suitable gerund. Look at the example provided.

1. I'm really looking forward to *meeting* your sister; I've heard so much about her.
2. We're thinking to Porto Seguro next Summer.
3. Arnold was falsely accused cash from the till.
4. When I was a child my mother was always warning me lifts from strangers.
5. Jean doesn't believe today what she can put off until tomorrow!
6. William is absolutely hopeless photos – he always cuts your head or feet off!

1

ANEXO I – Material utilizado na aula de P-U1 do dia 20.10.2011 – (2º ano)

Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Centro de Letras e Ciências Humanas
Aspectos Léxico-gramaticais da Língua Inglesa II
Prof^a

Name: _____ Date: _____

QUIZ – GERUND: For each of the questions choose the one correct answer.

1. I don't remember _____ you at the party, were you there?

- a. seeing
- b. see
- c. to see
- d. saw

2. The grass is very long, it needs _____.

- a. cut
- b. cutting
- c. to cut
- d. to be cutting

3. Which of the following verbs is not followed by -ing?

- a. He stopped going to the cinema.
- b. He enjoyed going to the cinema.
- c. He wanted going to the cinema.
- d. He suggested going to the cinema.

4. Let me _____ for the meal, you paid last time.

- a. pay
- b. paying
- c. to pay
- d. paid

5. You look awful! Try _____ some rest!

- a. to have
- b. to having
- c. have
- d. having

6. _____ for the bus was not fun.

- a. Wait
- b. To wait
- c. Having waiting
- d. Waiting

7. Some students put off _____ their homework later.

- a. to do
- b. did
- c. done
- d. doing

8. After the movie, we hope _____ some coffee at Starbuck's.

- a. to get
- b. gotten
- c. getting
- d. got

9. Yesterday Sam meant _____, but she didn't have time.

- a. the talk to you
- b. to talk to you
- c. talking to you
- d. talked

10. Mike postponed _____ for the party.

- a. to get dressed
- b. getting dressed
- c. will get dressed
- d. gotten dressed

11. Tina was cold because she had forgotten _____ a jacket from home.

- a. bringing
- b. her bringing
- c. bring
- d. to bring

12. Tina regretted _____ her jacket.

- a. bringing
- b. her bringing
- c. bring
- d. to bring

13. Tina and her friend decided _____ for a jacket.

- a. for shopping
- b. shopping
- c. to shop
- d. for shop

14. _____ the clerk was difficult.

- a. To understand
- b. Understanding
- c. Understand
- d. Understood

15. My friend enjoys _____.

- a. to bake cookies.
- b. the bake of cookies.
- c. baking cookies.
- d. to baking cookies.

16. Please, ask them _____ here.

- a. not to smoke.
- b. don't smoke.
- c. don't to smoke.
- d. not smoking

ANEXO J – Material utilizado na aula de P-U1 em 24.10.2011 – (2º ano)

Relative clauses (3) – whose/whom/where

Whose

We use whose in relative clauses instead of his/her/their.

We saw some people – their car had broken down.
We saw some people whose car had broken down.

We use whose mostly for people:

- A widow is a woman whose husband is dead. (her husband is dead)
- What's the name of the man whose car you borrowed? (you borrowed his car)
- A few days ago I met someone whose brother I went to school with. (I went to school with his brother)

Compare who and whose:

- I met a man who knows you. (he knows you)
- I met a man whose sister knows you. (his sister knows you)

Whom

Whom is possible instead of who when it is the object of the verb in the relative clause (like the sentences in Unit 92B):

- The woman whom I wanted to see was away on holiday. (I wanted to see her)
- You can also use whom with a preposition (to whom / from whom / with whom etc.):
- The woman with whom he fell in love left him after a few weeks. (he fell in love with her)
- But we do not often use whom. In spoken English we usually prefer who or that, or nothing (see Unit 92). So we usually say:
- The man I saw... or The man who/that I saw...
- The woman he fell in love with... or The woman who/that he fell in love with...

For whom see also Units 94-95.

Where

You can use where in a relative clause to talk about a place:

The hotel – we stayed there – wasn't very clean.
The hotel where we stayed wasn't very clean.

- I recently went back to the town where I was born. (or... the town I was born in.)
- or... the town that I was born in.
- I would like to live in a country where there is plenty of sunshine.

D

We say: the day / the year / the time (etc.) that something happens or

- Do you still remember the day that we first met?
- The last time that I saw her, she looked very well.
- I haven't seen them since the year that they got married.

E

We say: the reason that something happens or

- The reason that I'm phoning you is to invite you to a party.
- The reason that I'm phoning... / The reason why I'm phoning...

Relative clauses (1) and (2) – **Unit 91-92** Relative clauses (4) and (5) – **Unit 93-95**

EXERCISES

93.1 Your met these people at a party:

1	2	3
 My mother writes detective stories.	 My wife is an English teacher.	 I own a restaurant.
4	5	6
 My ambition is to climb Everest.	 We've just got married.	 My parents used to work in a circus.

Later you tell a friend about the people you met. Complete the sentences using who... or whose...

- 1 I met somebody... whose mother writes detective stories.
- 2 I met a man...
- 3 I met a woman...
- 4 I met somebody...
- 5 I met a couple...
- 6 I met somebody...

93.2 Complete the sentences. Use the sentences in the box to make relative clauses with where.

I want to buy some postcards. I want to have a really good meal.
Ann bought a dress in a shop. we had the car repaired at a garage.
Ann is staying at a hotel. where I was born.

- 1 I recently went back to the town... where I was born.
- 2 Do you know a restaurant...
- 3 Is there a shop near here...
- 4 I can't remember the name of the garage...
- 5 Do you know the name of the hotel...
- 6 Ann bought a dress which didn't fit her, so she took it back to the shop...

93.3 Complete each sentence using who/whom/whose/where.

- 1 What's the name of the man... whose... car you borrowed?
- 2 A cemetery is a place... where... people are buried.
- 3 A pacifier is a person... whose... beliefs that all wars are wrong.
- 4 An orphan is a child... whose... parents are dead.
- 5 The place... where... we spent our holidays was really beautiful.
- 6 This school is only for children... whose... first language is not English.
- 7 I don't know the name of the woman to... whom... I spoke on the phone.

93.4 Use your own ideas to complete these sentences. They are like the ones in Sections D and E.

- 1 I'll always remember the day... that... I met you.
- 2 I'll never forget the time... when... was that I didn't know your address.
- 3 The reason... why... Unfortunately I wasn't at home the evening.
- 4 The reason... why... is that they don't need one.
- 5 The reason... why... 1989 was the year...

ANEXO L – Ementa da disciplina de P1-U2 – Turma de 3º ANO

LOGO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE...

SUPRIMIDA

PRÓ-REITORIA DE ENSINO

PROGRAMA DE DISCIPLINA

Curso:	Letras Habilitação Única: Inglês e Literaturas Correspondentes	Campus:	XXX
Departamento:	Departamento de Letras		
Centro:	CCH		
COMPONENTE CURRICULAR			
Nome: Oficina de produção e compreensão oral em Língua Inglesa II			Código:
Carga Horária: 136 h/a	Periodicidade: anual	Ano de Implantação: 2010	
1. EMENTA			
Desenvolvimento da habilidade de compreensão e produção da linguagem oral, introduzindo os processos argumentativos a partir de uma concepção de linguagem como forma de interação articulada com a formação do profissional de línguas. (Resolução 181/2005 – CEP).			
2. OBJETIVOS			
1. Criar oportunidades para que o aluno-professor desenvolva sua habilidade de compreensão e produção de linguagem oral em nível intermediário de proficiência; 2. Desenvolver a expressão de um posicionamento crítico em relação aos assuntos abordados, estando articulado com a formação profissional. (Res. 181/2005 – CEP)			

ANEXO M – Ementa da disciplina de P2-U2 – Turma de 2º ANO**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE...****PRÓ-REITORIA DE ENSINO****PROGRAMA DE DISCIPLINA**

Curso: Letras Habilitação Dupla: Português e Inglês e Literaturas Correspondentes

Departamento: Departamento de Letras

Centro: CCH

COMPONENTE CURRICULAR

Nome: Oficina de Produção e Compreensão Oral em Língua Inglesa I Código:

Carga Horária: 68 h/a Periodicidade: Anual

Ano de Implantação: 2007

1. EMENTA

Desenvolvimento das habilidades de recepção e de produção oral, considerando uma concepção de linguagem como forma de interação, em nível inicial. (Resolução 181/2005-CEP)

2. OBJETIVOS

- Desenvolver habilidades e estratégias de produção e compreensão textual;
- Desenvolvimento de atividades práticas de ensino. (Resolução 181/2005-CEP)

ANEXO N - Material utilizado na aula de P2-U2 do dia 9.11.2011 - (2º ano)

PRACTICE

Discussing grammar

1 Work with a partner. Choose the correct verb in the sentences.

- 1 A What's for supper?
B *We're having / we might have* lamb. It's in the oven.
- 2 A What time are we eating?
B Don't worry. *It'll be / it might be* ready before your TV programme.
- 3 A Who's eating with us?
B I've invited Jerry, but *he'll be / he might be* late. It depends on the traffic.
- 4 I'm going into town tomorrow.
I'm having / I might have lunch with Jo at 1.00.
- 5 A Are you going to have a winter holiday this year?
B *I am / I might*, I haven't decided yet.

T 11.3 Listen and check. Practise the conversations.

Possibilities

2 Make conversations with your partner about these future possibilities. One of you isn't sure about anything.

What sort of car are you going to buy?

Well, I might get a Fiat or a Toyota.

- 1 A What sort/car/buy?
B Fiat/Toyota
- 2 A Where/on holiday?
B Scotland/Spain
- 3 A What/have to eat?
B steak/takeaway pizza
- 4 A Who/going to the dance with?
B ask Tony/ask Richard
- 5 A What/do it/won the lottery?
B give it all away/travel the world

T 11.4 Listen and compare. What else do the people say?

- 3 Ask and answer questions with a partner about your possible future plans ...
 - after the lesson.
 - at the weekend.
 - this evening.
 - for your next holiday.

LISTENING AND SPEAKING

At a crossroads in life

1 Look at the picture. What do you do at a crossroads? What do you think the expression 'at a crossroads in life' means? Can you give any examples?

2 **T 11.5** Listen to three people who have reached a crossroads in their lives. Complete the chart.



	What has happened?	What choices do they have?
Andy		
Lucy		
Maureen		

3 **T 11.5** Listen again and check your answers. What reasons do they have for and against their possible choices?

What do you think?

What would you do if you were ... ?

• Andy • Lucy • Maureen

Discuss each situation with a partner, and then with the class. Does everybody agree what they should do?

4 **T 11.6** Listen to Andy, Lucy, and Maureen a year later. Were you right?

Discussion - Dilemmas

Work in small groups. Look at the situations on p151 and discuss what you would do.

▶▶ WRITING Writing for talking p114

UNIT 11 p89

Discussion – Dilemmas

Work in small groups and discuss what you would do in these situations and why.

- 1 You have the choice between a very well paid, but boring job, or a job you would love, but which doesn't pay much money. Which would you choose?
- 2 Someone who your family really doesn't like has asked you to get married. You understand your family's worries, but you are in love. Would you marry him/her?
- 3 Your best friend wants you to lie to his wife/her husband. You have to say that he/she was with you yesterday. Would you do it?
- 4 You see your neighbour's daughter steal something from a shop. You like her and your neighbour. What would you do?

UNIT 7 p57

Roleplay

Use the prompts for your role to help prepare for the interview.

Band members

Work with the other members of your band. Talk together to prepare your information.

- the name of the band
- what kind of music the band plays
- who plays what instruments
- how long you have been together
- who has influenced your music
- the albums you have made
- the places you have visited

Journalists

Work together with other journalists to think of some questions to ask. You can use these ideas, but you can ask anything you want!

- | | |
|---------------------------------|---------------------|
| • Name of band? | • Albums / made? |
| • Kind of music? | • Places / visited? |
| • Instruments? | • When / tour next? |
| • How long / together? | • Enjoy touring? |
| • How / musical career / begin? | • New album? |
| • Who / influenced? How? | |

When you are ready, have the interview.

UNIT 12 p98

Article 2

Faster than her father

Snow girl wins in Arctic

The teenage daughter of the well known polar explorer, David Hempleman-Adams, was celebrating yesterday. She's just become the youngest person to complete a route to the North Pole on foot.

'It was amazing.'

Alicia Hempleman-Adams said, 'We were walking up waterfalls and mountains, and across frozen lakes. It was amazing.'

Alicia has survived temperatures of -45°C and strong winds to finish the 200-mile walk in 10 days, two days quicker than planned. She has also finished the journey faster than her father did it!

How does she feel at the end of her Arctic adventure? 'It's a really good feeling. I'm glad we completed it. It's more of an achievement.'

'I'm extremely proud.'

But how does her father feel about her achievement?

Mr Hempleman-Adams said, 'I'm extremely proud, of course. I always wanted her to enjoy it. It has certainly given her a new maturity. I'm very proud – and a bit annoyed! She took a day less than I did – of course, she had much better skis than I had!'

Alicia is flying back to Britain today, as she is going back to school on Monday. She says she doesn't want to be an explorer, though. She would prefer to do something 'more arty' in the future!



ANEXO O - Material utilizado na aula de P2-U2 do dia 16.11.2011 - (2º ano)

VOCABULARY AND SPEAKING

Literal phrasal verbs

Literal phrasal verbs consist of a verb + adverb/ preposition. Some phrasal verbs are literal.

*I want to **go away** and travel.* (= go + away)

*I **take off** your coat.* (= take + off)

*She **gave away** all her money.* (= give + away)

Complete the sentences with a word from the box.

put at down on back

Put _____ something warm. It's cold today.

There's some ice-cream in the freezer. Can you get it _____?

Dave! Come here and sit _____ next to me.

Look _____ the countryside. Isn't it beautiful?

When are you going _____ to your country?

Do or mime the actions to a partner. Can your partner guess the phrasal verb?

pick something up
look for something
turn something off
lie down
turn round
try something on
throw something away

You're picking something up.



Complete the sentences with a phrasal verb from exercise 3.

I'm _____ my glasses. Have you seen them anywhere?

I like these jeans. Can I _____ them _____?

You shouldn't drop litter on the floor! _____ it _____!

Don't _____ the newspaper. I haven't read it yet.

If you don't feel well, go and _____.

'Do you like my dress?'

'Let me see. _____ Yes. Very nice.'

Why are all these lights on? _____ them _____.

11.7 Listen, check, and repeat.

Unit 11 • What if ...

Idiomatic phrasal verbs

Some phrasal verbs are idiomatic.

*I **gave up** my job because it was boring.* (= stop)

*The plane **took off**.* (= leave the ground)

*Let's **put off** today's meeting till next week.* (= postpone)

Do or mime the actions. Can your partner guess the phrasal verb?

look after someone
my car's broken down
get on with somebody
run out of milk
look up a word
Look out!



You're looking after a baby.

Complete the sentences with a phrasal verb from exercise 6.

1 Can I _____ this word in your dictionary?

2 I've _____ milk, so I can't have any cereal.

3 My boss is a great guy. I _____ well _____ him.

4 Leave little Ella here. I'll _____ her while you're out.

5 Oh no! Our car's _____, and there isn't a garage for miles!

6 _____! There's some broken glass on the floor.

11.8 Listen, check, and repeat.

Talking about you

Complete the sentences with one of the phrasal verbs on this page in the correct form.

1 How do you _____ your parents?

2 When did you last catch a plane? Did it _____ on time?

3 Have you ever _____ a baby? Whose?

4 Do you _____ all your rubbish, or do you recycle some of it?

5 When did you last _____ something _____ in a clothes shop? Did you buy it?

6 When you see litter in the street, do you _____ it _____?

7 Have you ever _____ petrol? What did you do?

8 If you won a lot of money, would you _____ any of it _____? Who to?

11.9 Listen and check. Ask and answer the questions about you with a partner.

ANEXO P - Material utilizado na aula de P2-U2 do dia 21.11.2011 pelos

APS – Julio, Fatima e Tania – (2º ano)

Leitura do texto realizada em voz alta pelo aluno Julio em substituição ao áudio do vídeo.

Population to hit 7 Bllion on Halloween

The United Nations says the world's population is set to reach seven billion on October 31. Analysts are wondering whether it is a coincidence this milestone falls on Halloween. The U.N. Population Fund predicts that some time on Monday, the world will welcome its seven billionth person. They also forecast that the baby will be born in India. The birth of a newborn baby is usually a source of joy, but this one has got alarm bells ringing with environmentalists. They say the world cannot cope with so many mouths to feed. The population has exploded in the past two centuries. In the early 1800s, there were just a billion of us; in 1960 that figure had trebled to three billion. Half a century later, that figure has more than doubled. Professor Jeffrey Sachs of Columbia University's Earth Institute told CNN that "the consequences for humanity could be grim." Other experts also paint a bleak picture. CNN's Jack Cafferty warned of an "unsustainable" population of 9 billion and stated that "at some point there's not going to be enough stuff for everybody." The New York Times declared that "the Earth is full [and that] we are eating into our future". John Davis, editor of the Earth First! Journal, went even further by saying we had no right to take so much from the Earth: "Human beings have no more value as species than slugs," he said. Critics say humans have the ability for billions of us to live on our planet in a sustainable way.

1. SEVEN BILLION: What will the impact of more people be on these things? Complete this table with your partner(s). Change partners and share what you wrote. Change and share again.

	Positive impact	Negative impact
The environment		
Travel		
Water		
Food		
Animals		
The future		

Fonte: http://www.breakingnewsenglish.com/1110/111025-world_population.html.

Acesso em 22 out. 2011

ANEXO Q – Material utilizado na aula de P2-U2 do dia 21.11.2011 – (2º ano)

UNIVERSIDADE ESTADUAL – DEPARTAMENTO DE LETRAS

DISCIPLINA: PRODUÇÃO ORAL-INGLÊS 2º Ano/Noturno - PROFA. – NOV/21/2011.

NAME: _____ R.A.: _____

PROVA PARCIAL 4 BIM – LISTENING (2,0)

Listen to your teacher reading TEXT 1: "Nightmare neighbours" and circle/underline/cross either the correct word, verb or phrasal verb to fill in the blanks in this reading. (0,1 each=1,0)

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| 1. LIVE / HAVE LIVED | 2. GO BACK / GO ON |
| 3. GO AWAY / GO OUT | 4. CHILDREN / CHILD |
| 5. GIVE THEM AWAY / GIVE THEM UP | 6. TURN OFF / TAKE OFF |
| 7. SIT DOWN / STAND UP | 8. GET ON WELL WITH / PICK IT UP |
| 9. GO OUT / GO BACK | 10. ADVISE / ADVICE |

B) Listen to five people talking about their neighbours. Put the pictures in order from 1 to 5 according to what you hear. (0,2 each=1,0)



ANEXO R – Material utilizado na aula de P2-U2 do dia 23.11.2011 – (2º ano)

UNIVERSIDADE ESTADUAL – DEPARTAMENTO DE LETRAS
 DISCIPLINA: PRODUÇÃO ORAL-INGLÊS 2º Ano/Noturno
 PROFA.

NOV/23/2011.

NAME: _____ R.A.: _____

PROVA PARCIAL 4 BIM – LISTENING # 2 (2,0)

A) **Second Conditional:** Listen to the beginning of sentences read by your teacher, then complete them by using your imagination (1) Do not copy the sentence you hear; 2) Pay attention to the verb tense usage of the sentence you have to write. (0,3 each=1,5)

- 1) If I were rich
- 2) What would you do if she ... ?
- 3) If someone asked Marlene to hold a lantern
SHE ?
- 4) If I gave up my job today I:....?
- 5) The little boy shouldn't be tired if...

B) Cross/circle/underline the appropriate usage of SO, SUCH, SUCH A or SUCH AN. Listen to your teacher's sentences and mark the correct word to fill in the silences/blanks you hear. (0,1 each=0,5)

- 1) SO / SUCH / SUCH A / SUCH AN
- 2) SO / SUCH / SUCH A / SUCH AN
- 3) SO / SUCH / SUCH A / SUCH AN
- 4) SO / SUCH / SUCH A / SUCH AN
- 5) SO / SUCH / SUCH A / SUCH AN

Autorizo a reprodução xerográfica para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, ____/____/____.

Assinatura