ALINE MARA FERNANDES

A METALINGUAGEM E A PRECISÃO GRAMATICAL NA PROFICIÊNCIA ORAL DE DUAS PROFESSORAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

São José do Rio Preto
2011

ALINE MARA FERNANDES

A METALINGUAGEM E A PRECISÃO GRAMATICAL NA PROFICIÊNCIA ORAL DE DUAS PROFESSORAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, "Julio de Mesquita Filho", campus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos (Área de Concentração em Linguística Aplicada – Ensino e Aprendizagem de Línguas)

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto
2011

Fernandes, Aline Mara.
A metalinguagem e a precisão gramatical na proficiência oral de duas professoras de inglês como língua estrangeira / Aline Mara Fernandes. - São José do Rio Preto: [s.n.], 2011.

225 f.; 30 cm.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de

Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa – Gramática – Estudo e ensino. 3. Língua inglesa – Formação de professores. 4. Professor de inglês - Formação. I. Consolo, Douglas Altamiro. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 811.111-07

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

COMISSÃO JULGADORA

Titulares:

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

Profa. Dra. Silvia Matravolgyi Damião
ITA – Departamento de Humanidades
Colaboradora do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da UNITAU

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

Suplentes:

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

Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida
UnB – Universidade de Brasília

Aos meus pais, Joel e Ana Rita

À minha irmã, Bruna

Ao Juliano, meu eterno companheiro

AGRADECIMENTOS

Ao professor Douglas Altamiro Consolo, pela orientação deste trabalho e de meus trabalhos acadêmicos desde o princípio, pela sua dedicação e pela maneira como ele me ensinou a crescer como pesquisadora e confiou no meu trabalho.

Às professoras participantes desta pesquisa, pela colaboração, empenho e comprometimento do início ao fim.

À professora Maria Helena Vieira-Abrahão, pelas contribuições ao projeto piloto e pela leitura e sugestões oferecidas ao texto do Exame de Qualificação.

À professora Suzi Marques Spatti-Cavalari, pela participação na banca do Exame de Qualificação e na banca da defesa, e pela cuidadosa leitura deste trabalho.

À professora Silvia Matravolgyi Damião, pelas contribuições ao texto preliminar desta dissertação na ocasião do II Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP e pela participação na banca da defesa.

Às colegas e professoras Vanessa Borges de Almeida e Melissa Baffi-Bonvino, pelos exemplos de profissionais e pesquisadoras, e pela ajuda, sempre tão importante.

À Camila Colombo, pela valiosa colaboração na transcrição dos dados desta pesquisa.

Aos amigos de caminhada Tatiana Mazza, Camila Kami, Bruna Busnardi, Fernanda Veloso e Ana Lúcia Fonseca Ducatti, pelo companheirismo.

À FAPESP, pelo financiamento desta pesquisa.

A minha família, meus pais, minha irmã e meu namorado, pelo apoio e compreensão constante seja nos momentos de desânimo e cansaço, seja nos momentos de alegria e satisfação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 26

1.1 Avaliação por testes 27

1.1.2 Concepção de língua 29

1.2 Testes de proficiência oral em língua estrangeira 31

1.2.1 Proficiência 32

1.2.2 Competências 36

1.2.2.1 Competência linguístico-comunicativa 36

1.2.2.2 Competência profissional 39

1.3 A avaliação do desempenho oral do professor de língua estrangeira 42

1.4 Exames e testes para fins específicos 43

1.4.1 O construto do TEPOLI 46

1.4.2 O EPPLE 54

1.5 Efeito retroativo 55

1.6 A fala do professor 63

1.7 A metalinguagem na sala de aula 73

CAPÍTULO II – METODOLOGIA 77

2.1 A natureza da pesquisa e o contexto estudado 77

2.2 As professoras-participantes 83

2.3 O teste oral 86

2.4 As aulas 87

2.5 As entrevistas 91

2.6 Transcrição e categorização dos dados 92

2.7 A análise da precisão gramatical 95

2.7.1 A repetição de tarefas: efeitos na precisão gramatical no TEPOLI 99

2.8 O arcabouço de Walsh: contribuições para a definição de categorias comunicativas na sala de aula de LE 100

2.9 A metalinguagem no TEPOLI e nas aulas 105

CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 109
3.1 Precisão gramatical e metalinguagem no TEPOLI 110
3.1.1 Precisão gramatical 110
3.1.2 Metalinguagem 122
3.1.3 Implicações para as faixas de proficiência do TEPOLI 132
3.1.4 Opiniões das professoras-participantes sobre o TEPOLI 134
3.2 Precisão gramatical nas aulas 139
3.2.1 Precisão gramatical na aula de P1 140
3.2.2 Precisão gramatical na aula de P2 142
3.3 Resultados da análise da precisão gramatical nas aulas
das professoras-participantes 143
3.4 Categorias comunicativas nas aulas 146
3.4.1 Características gerais da aula de P1 147
3.4.2 Características gerais da aula de P2 162
3.5 A metalinguagem nas aulas de língua inglesa 173
3.5.1 A metalinguagem nas aulas de P1 174
3.5.2 A metalinguagem nas aulas de P2 182
3.6 Resultados obtidos no TEPOLI e nas aulas quanto à metalinguagem:
semelhanças e diferenças 190
3.7 O componente metalinguístico na definição das faixas de proficiência
do TEPOLI 195
3.8 O curso de formação de professores: os resultados do estudo e as opiniões
das professoras-participantes 199

CONSIDERAÇÕES FINAIS
Retomada das perguntas de pesquisa 207
Pareceres das professoras-participantes 211
Limitações do estudo e encaminhamentos para pesquisas futuras 214
Implicações pedagógicas da pesquisa 215

BIBLIOGRAFIA 216

ANEXOS (vide CD)

01 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP

02 – Modelo do o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa (TCLE)

03 – Faixas de proficiência do TEPOLI

04 – Faixas de proficiência para uso da metalinguagem no TEPOLI

05 – Questionário aplicado às PPs

06 – Transcrições do TEPOLI (testes 1 e 2)

07 – Transcrição da aula 2 de P1

08 – Transcrição da aula 2 de P2

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01 – Arcabouço de Walsh
Quadro 02 – Etapas da coleta de dados
Quadro 03 – Descrição detalhada das etapas da coleta de dados
Quadro 04 – Descrição das fases do TEPOLI
Quadro 05 – Classificação das aulas de P1
Quadro 06 – Classificação das aulas de P2
Quadro 07 – Tipos de desvios cometidos pelas PPs
Quadro 08 - Número de palavras produzidas nos testes
Quadro 09 - Número de desvios gramaticais
Quadro 10 - Porcentagem de desvios gramaticais
Quadro 11 - Número de desvios por tarefa
Quadro 12 - Porcentagem de desvios por tarefa
Quadro 13 - Índice médio de desvios por faixa do TEPOLI
Quadro 14 - Tipos de desvios por faixa de proficiência
Quadro 15 - Descritores de precisão gramatical para as faixas B, C e D do TEPOLI
Quadro 16 - Faixas de proficiência para avaliação do uso da metalinguagem
Quadro 17 - Exemplo de faixa de proficiência
Quadro 18 - Exemplo de faixa de proficiência para uso da metalinguagem
Quadro 19 - Desvios gramaticais na aula 2 de P1
Quadro 20 - Desvios gramaticais na aula 2 de P2
Quadro 21 - Categorias comunicativas nas aulas de P1
Quadro 22 - Categorias comunicativas nas aulas de P2
Quadro 23 - Funções comunicativas na explicação gramatical no TEPOLI e em sala de aula por P1
Quadro 24 - Funções comunicativas na explicação gramatical no TEPOLI e em sala de aula por P2
Quadro 25 - Descritores da faixa B para uso da metalinguagem
Quadro 26 - Itens lexicais metalinguísticos por faixa de proficiência
Quadro 27 - Carga horária das disciplinas de LE

LISTA DE ABREVIAÇÕES

L-alvo	língua alvo
LE	língua estrangeira
ILE	inglês como língua estrangeira
LI	língua inglesa
LM	língua materna
P1	professora 1
P2	professora 2
PPs	professoras-participantes
TEPOLI	Teste de Proficiência em Língua Inglesa
T1	TEPOLI teste 1
T2	TEPOLI teste 2

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

ER	fala do examinador
A00(número)	fala do aluno/examinado
P1	fala da professora-participante 1
P2	fala da professora-participante 2
(school)	o que provavelmente foi dito
(INCOMP)	fala incompreensível
(nome de P1)	substituição para o nome da professora-participante
+	pausa breve (menos de 1 segundo)
[2]	duração de pausa em segundos
{ASC}	entonação ascendente
{DESC}	entonação descendente
?	entonação típica de pergunta
((risada))	ocorrências paralinguísticas
[ ]	falas simultâneas
=	turno interrompido
/.../	quebra de turno para fins de categorização
ENglish	sílaba enfatizada

RESUMO

Neste estudo investiga-se a questão da proficiência oral de duas professoras de inglês como língua estrangeira de acordo com o seu desempenho no TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa). A linguagem das professoras é analisada em termos da precisão gramatical e da metalinguagem por meio da comparação entre a produção oral em contexto pré-serviço e a produção oral em contexto em serviço, ou seja, em contexto de teste e em contexto de sala de aula, respectivamente. Busca-se contribuir para a validação do TEPOLI como instrumento de avaliação da proficiência oral do professor no cenário brasileiro, integrando-se aos demais estudos no escopo desse teste oral e no escopo do EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira). O objetivo principal desta investigação é observar se o tipo de metalinguagem produzido no teste oral condiz com o tipo de metalinguagem utilizado em sala de aula pelas professoras. Utiliza-se uma metodologia qualitativa para análise de transcrições do teste e de aulas ministradas pelas professoras-participantes formadas em Licenciatura em Letras de modo a obter-se um recorte do uso da metalinguagem em sala de aula, contexto real de uso da língua-alvo pelo professor de língua estrangeira. A precisão gramatical é analisada devido a sua importância na qualidade da produção oral do professor, cuja fala pode ser vista como a principal fonte de insumo para os alunos em sala de aula. O arcabouço teórico da investigação baseia-se em estudos sobre a avaliação de línguas por testes, os conceitos de proficiência e competência linguístico-comunicativa e competência profissional, o efeito retroativo e a fala do professor. Os resultados desta pesquisa trazem implicações para a segunda tarefa do TEPOLI especificamente, e para os descritores das faixas de proficiência do teste em relação à metalinguagem. A análise dos dados de sala de aula revela que o uso da metalinguagem nesse contexto corresponde à metalinguagem produzida no teste. Com relação à precisão gramatical, observou-se que os tipos de desvios apresentados pelas professoras-participantes são similares no teste e nas aulas. Por fim, nota-se que a escala holística das faixas de proficiência para uso da metalinguagem no TEPOLI não revela claramente o que configura uma fala metalinguística adequada para fins de tratamento de problemas estruturais da língua inglesa em contexto de sala de aula, principalmente no que diz respeito ao léxico especializado.

Palavras-chave: avaliação, proficiência oral, metalinguagem, formação de professores.

ABSTRACT

In this study we research the oral proficiency of two teachers of English as a foreign language according to their performance in the TEPOLI (*Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa*/ Test of Oral Proficiency in the English Language). The teachers' language is analyzed concerning grammatical accuracy and metalanguage by comparing the oral production in a pre-service context (test context) and the oral production in an in-service context (classroom context). We aim at contributing to the validation of the TEPOLI as a tool of assessment of teachers' oral proficiency in Brazil, integrating this study to the other studies developed under the scope of the TEPOLI and of the EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira/ *Examination of Proficiency for Foreign Language Teachers*). Our main objective is to observe if the type of metalanguage produced in the oral test matches the type of metalanguage produced in the classroom. A qualitative methodology is used in the analysis of transcripts of the tests and of lessons given by the two participant teachers, who graduated from a Letters course, in order to describe the use of metalanguage in the English classroom, a real teaching and learning context. The grammatical accuracy is analyzed due to its importance in the quality of the teacher's oral production, as her language can be considered the main source of input for the learners. The rationale for this investigation is based on studies about language testing, the concepts of proficiency, linguistic competence and professional competence, the washback effect and teacher's type of language. The results of this research study bring implications for the second task of the TEPOLI and for the descriptors of the proficiency bands of the test concerning metalanguage. The analysis of classroom data shows that the use of metalanguage in this context corresponds to the metalanguage produced in the test. Concerning grammatical accuracy, it was observed that the kinds of mistakes produced by the teachers in the test and in the classes are similar. Finally, it was noted that the holistic proficiency bands for the use of metalanguage in the TEPOLI are not clear about the adequate use of metalanguage for teaching structural features of the English language, mainly when it refers to specialized lexicon.

Keywords: assessment, oral proficiency, metalanguage, teacher education.

INTRODUÇÃO

A questão da formação de professores de língua estrangeira (LE) no Brasil tem referência extensa na literatura (por exemplo, ALMEIDA FILHO, 1999, 2002; BAGHIN-SPINELLI, 2002; BASSO, 2001; CONSOLO, 1996, 2002, 2004, 2007; CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2007; GIL E VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; GIMENEZ, 2002, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996, 2001, 2006, 2010), e configura-se como uma rica área de discussões e pesquisas em Linguística Aplicada. Os diversos enfoques e metodologias dos estudos na área de formação de professores de LE revelam a complexidade do assunto e a sua importância na busca pela qualidade no ensino de línguas no contexto brasileiro.

A atuação do professor de LE é embasada por suas competências, uma vez que, para desempenhar o papel de professor, tal profissional necessita de conhecimentos internalizados sobre a língua e conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Almeida Filho (1993, 2002) apresenta um modelo ilustrativo das competências envolvidas no trabalho do professor de LE. Nesse modelo, a competência comunicativa é constituída pela competência linguística (conhecimentos do código linguístico), a competência sócio-cultural (conhecimentos sócio-culturais e estéticos), a competência meta (conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos) e a competência estratégica (conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação). Não obstante, para desempenhar sua função em sala de aula, o professor necessita de competência aplicada e de competência profissional. A primeira embasará a maneira de ensinar do professor por meio da "subcompetência teórica, permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém" (p. 21). A competência profissional, por sua vez, permite que o professor reconheça seus deveres e sua importância no ensino de LE.

A competência linguístico-comunicativa - e esperada - do professor de LE é concretizada pelo seu nível de proficiência, ou seja, pela qualidade de sua produção e

compreensão oral ou escrita, ou nas quatro habilidades. Por outro lado, a competência teórico-aplicada é responsável pela maneira como o professor desempenha as ações pedagógicas adequadas a depender da necessidade, como o enfoque dos aspectos formais da língua-alvo (L-alvo), por exemplo, uma realização da competência meta do professor (ALMEIDA FILHO, 2002). A competência meta refere-se à capacidade de o professor saber o funcionamento da língua que ensina e poder explicá-lo por meio de taxonomia especializada. Outro termo utilizado por Almeida Filho (op. cit.) é *conhecimento meta-linguístico*, que significa a capacidade de o falante dizer nomes, definir termos e explicitar regras gramaticais. Para esse autor, o conhecimento meta-linguístico é um componente da competência comunicativa, juntamente com o conhecimento meta-comunicativo, isto é, a capacidade de usar regras socioculturais.

Entre as diferentes características do discurso de sala de aula e as competências do professor de LE está o uso da metalinguagem com foco na forma, uma vez que a aprendizagem pode ser potencializada e o processo de interlíngua dos aprendizes acelerado pelo ensino com foco na forma (PINTO, 2007). Espera-se, então, que o professor de LE tenha competência linguístico-comunicativa e profissional para lidar com as especificidades do contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

Esta dissertação trata do estudo da metalinguagem para explicação gramatical e da precisão gramatical na fala do professor de inglês como língua estrangeira (ILE), com base nos dados do TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa), teste oral criado na UNESP de São José do Rio Preto, aplicado a alunos formandos de cursos de Letras em faculdades públicas e particulares e a professores em atuação, e de gravações de aulas ministradas por duas professoras recém-formadas de um curso de Licenciatura em Letras.

O uso da metalinguagem para explicação gramatical é um aspecto observado neste estudo devido ao seu papel na segunda tarefa do TEPOLI, a qual envolve a solução de um

problema gramatical, seja ele um desvio cometido por um aprendiz de ILE ou uma dúvida sobre o uso de algum item gramatical.

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

O tema da metalinguagem foi escolhido ainda em função das características da linguagem do professor de línguas, pois este profissional, de acordo com Elder (2001), necessita de habilidades específicas que incluam o domínio da terminologia e da metalinguagem dos conteúdos a serem ensinados, além da competência discursiva para o tratamento desses conteúdos em sala de aula. Essa autora define a competência discursiva do professor como "a habilidade para comunicação efetiva do conteúdo da disciplina em sala de aula" (2001, p. 152).

Entende-se que o uso da metalinguagem pelo professor de LE, de acordo com o modelo de competência comunicativa de Almeida Filho (op.cit.), compreende a competência linguística (conhecimento do código) e a competência meta (conhecimentos metalinguísticos). Embora o foco deste trabalho esteja nessas competências específicas, elas não são vistas como tendo importância maior na fala do professor, mas são essenciais para o processo global de comunicação, juntamente com os outros aspectos que compõem esse processo.

O segundo aspecto da produção oral das professoras-participantes (doravante PPs) analisado neste estudo, a precisão gramatical, foi escolhido por ser um dos aspectos mais salientes na fala do professor, tendo papel fundamental na qualidade de sua produção linguística e, consequentemente, na qualidade do insumo fornecido aos alunos.

A primeira motivação para esta investigação veio da necessidade de se integrar os contextos de formação de professores com os diferentes contextos de sala de aula nas pesquisas em Linguística Aplicada, tal como apontado por Margonari e Silva (2007), por

exemplo, para uma melhor visão dos desafios com os quais os professores terão que lidar e desenvolver suas competências para isso, pois comumente verifica-se a incompatibilidade dos conteúdos trabalhados nos cursos de formação daqueles que eles terão que utilizar na sala de aula. Além disso, este tipo de pesquisa torna mais viável a interação do conhecimento produzido na teoria com a prática vivenciada pelos professores em-serviço, os quais na maioria das vezes se distanciam da produção de conhecimento acadêmico. Cristóvão (2005) lista como benefícios da interação entre o conhecimento teórico e prático a preparação dos futuros profissionais, o desenvolvimento contínuo dos educadores, a melhora na aprendizagem dos alunos e os avanços científicos nas pesquisas educacionais. Tal integração trará resultados positivos quando houver análise das necessidades específicas dos contextos de ensino e aprendizagem de línguas por meio de pesquisas nesse meio. Consolo (2007) afirma que a definição das características da competência linguístico-comunicativa do professor e de sua proficiência para atuação em contextos de ensino de LE é possível pelo mapeamento dos contextos de uso da linguagem e seus respectivos aspectos linguísticos, revelando recortes representativos do domínio linguístico do professor.

Uma segunda motivação para investigar-se o TEPOLI está relacionada à experiência da pesquisadora em estudos anteriores (pesquisa de estágio básico e estágio de iniciação científica) no escopo do teste. Os trabalhos de estágio trataram das funções comunicativas na fala dos examinados e examinadores, de acordo com as alterações sofridas pelo teste ao longo de quatro anos desde a criação de sua primeira versão no ano de 2002. Considerando-se as pesquisas de mestrado e doutorado sobre o TEPOLI já realizadas, que tiveram por foco o léxico, a precisão e a complexidade gramatical, por exemplo, notou-se a necessidade de análise de outros aspectos da produção oral dos examinados/(futuros) professores avaliados pelo teste oral. A escolha da metalinguagem foi feita devido ao seu papel na segunda tarefa desse teste oral.

Previamente a este estudo, foi realizada uma pesquisa-piloto no formato de um trabalho de conclusão de disciplina da pós-graduação no ano de 2008, a qual ofereceu bases para esta pesquisa de mestrado. Os resultados foram publicados em um artigo nos Anais do II Congresso Internacional da ABRAPUI, em 2009.

O trabalho trouxe considerações introdutórias a respeito da formação de professores de LE e das condições de trabalho destes profissionais no cenário brasileiro de ensino de línguas, passando por questões sobre a necessidade de parâmetros para a certificação dos cursos de formação e dos profissionais no mercado de trabalho.

Para tal estudo, contou-se com a análise das notas obtidas por duas alunas-formandas de um curso de Licenciatura em Letras no ano de 2007 no TEPOLI, além de uma breve análise de suas práticas como professoras de língua inglesa no que concerne o uso da língua para o ensino, ou seja, características das faixas de proficiência definidas pelo teste oral foram analisadas por meio de dados da prática de duas professoras recém formadas que passaram pelo teste.

Pela análise dos dados, foi possível dizer que as professoras apresentaram desempenho oral em sala de aula em nível similar ao que foi atestado pelo teste, embora haja evidências da influência negativa da situação de teste no desempenho das professoras e a situação de sala de aula ofereça oportunidades para maior interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do que a situação de teste pode oferecer. Com isso, verificou-se que o TEPOLI, desconsiderando suas possíveis limitações, sendo que nenhum teste oral é capaz de oferecer as mesmas condições de uma interação real de fala, foi eficiente em avaliar o nível de proficiência de (futuros) professores de ILE.

Com relação à formação propiciada pela universidade onde as professoras se formaram, apesar de o trabalho apresentar o estudo de dois casos e não dados quantitativos

para se obter uma visão geral do curso, pode se dizer que ela ofereceu condições satisfatórias na formação de professores proficientes para o ensino de ILE.

Metodologicamente, nesse estudo piloto foi possível testar a eficácia dos instrumentos e dos procedimentos para coleta de dados desta investigação.

A fala do professor está inserida em um contexto de comunicação único e complexo, uma vez que, nesse contexto, a língua é tanto meio quanto objeto de ensino. Diante dessa complexidade de usos da língua-alvo em contextos de ensino e aprendizagem, é imperativo que o professor tenha competência linguístico-comunicativa e profissional para lidar com as nuances impostas pelas situações de sala de aula. Além de organizar as práticas em sala de aula e proporcionar boas condições de aprendizagem, é grande a expectativa de que o professor tenha a responsabilidade de ensinar a língua estrangeira (LE) eficientemente, como aponta Walsh (2006).

A oralidade merece destaque nas pesquisas sobre as competências do professor de línguas. Teixeira da Silva (2000) mostra em sua pesquisa de doutorado, de acordo com as opiniões de alunos-formandos em Licenciatura em Letras, que pouca ou quase nenhuma atenção é dada a disciplinas dedicadas ao desenvolvimento de habilidades orais. Consolo (2008), por sua vez, aponta para os baixos níveis de proficiência dos professores, o que resulta no fracasso das aulas de LE em contexto de escolas regulares, em junção a outros fatores, gerando um “circulo vicioso”, no qual professores com uma formação linguística deficiente não são capazes de oferecer condições para seus alunos desenvolverem suas habilidades comunicativas para o uso da língua. Nesse processo, alguns desses alunos, então, entram na universidade sem um nível de proficiência suficiente para atingirem nível satisfatório até o término do curso.

Investigando as competências linguísticas do professor de LE, com base no desempenho de alunos do curso de Letras, Ortale e Duran (2009) identificaram

especificamente a falta de domínio do léxico típico da situação de sala de aula, o que permite questionar como esse domínio está sendo trabalhado nas aulas de LE para professores em formação. Esse problema pode ser interpretado pelas palavras de Cicurel: “Pode parecer paradoxal que a sala de aula, lugar de trocas metalinguísticas por excelência, não dê origem mais sistemática ao aprendizado de formulações metalinguísticas” (1985, apud Ortale e Duran, op.cit., p. 89).

Diante das necessidades linguísticas do professor de LE e das condições fornecidas ao futuro profissional nos cursos de formação, conforme discutido brevemente nesta introdução, é imperativo que haja uma certificação profissional mais específica para a proficiência linguística desse professor no contexto brasileiro, pois acredita-se que essa pode ser uma maneira de garantir a qualidade da formação docente por meio de um efeito retroativo positivo. Não há exames nacionais para a avaliação das habilidades linguísticas e pedagógicas do professor de línguas estrangeiras para o contexto brasileiro, ainda que o país conte com um grande número de professores de inglês como língua estrangeira (em torno de 126 mil professores atuando no ensino de ILE na educação básica no Brasil)[1]. Entre os exames internacionais de proficiência em LE, como o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) e os exames de Cambridge, por exemplo, o TKT (*Teaching Knowledge Test*) propõe-se a avaliar a competência linguístico-comunicativa e a competência profissional de professores de ILE em todo o mundo, no entanto, pesquisas como as realizadas por Camargo (2007) e Kol (2009), por exemplo, levantam algumas das limitações desse teste como instrumento de avaliação para professores de ILE, principalmente pela falta de alinhamento às necessidades e especificidades dos diferentes contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

Esta pesquisa busca então oferecer contribuições para o TEPOLI e para o EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira), exame em fase de

[1] Dados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.

desenvolvimento por uma equipe de pesquisadores coordenada pelo Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (www.epplebrasil.org). Busca-se definir mais precisamente como se configura a fala do professor, o que por sua vez poderá trazer contribuições para a criação de tarefas que representem essa fala mais autenticamente. Acredita-se que exames de língua oficialmente reconhecidos pelos órgãos educacionais competentes seriam maneiras eficientes na busca por melhores níveis dos profissionais do ensino de idiomas no Brasil.

A avaliação da proficiência do professor de LE é necessária para o estabelecimento de níveis desejados e, consequentemente, para melhoras nas condições de ensino de idiomas no Brasil, pois testes para verificar o desempenho do professor de acordo com um nível mínimo de exigência são instituições sociais importantes (McNAMARA, 2000). No entanto, como apontam Silva et al (2006), "apesar de reconhecida como um aspecto importante dentro do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação não tem sido, dentro do contexto nacional, foco intenso de estudos" (p. 82). Além disso, Caldas (2001) chama a atenção para o papel da avaliação como "uma ação fundamental para o contínuo aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem" (p. 03).

O objetivo principal desta investigação é comparar as características da fala metalinguística de duas professoras em dois contextos: no TEPOLI, enquanto na condição de alunas-formandas de um curso de Licenciatura em Letras, e em aulas ministradas por elas no ano seguinte ao término da graduação, de modo a obter indícios sobre a validade do teste, ou seja, observar se ele é capaz de predizer os usos de metalinguagem com os quais as professoras têm que lidar na sua prática, além de contribuir para a definição das características da produção oral das PPs nas faixas B, C e D do TEPOLI, em função dos aspectos constantes nos descritores das faixas de proficiência e possivelmente o aprimoramento desses descritores. A metalinguagem constitui um dos aspectos centrais na avaliação da proficiência do professor de LE por testes de línguas, pois no ensino de línguas o conhecimento da língua

e o conhecimento sobre a língua são indissociáveis e possuem uma relação dinâmica (FREEMAN et al, 2009). Desse modo, espera-se que o professor de LE tenha bons níveis de ambos os tipos de conhecimento.

A discussão dos resultados sobre a proficiência oral das PPs é feita com base em seu desempenho no TEPOLI em dois momentos e em aulas, além de contar com dados de entrevistas, alinhando-se à perspectiva da multiplicidade de abordagens em avaliação de língua, como proposto por Shohamy (1998). A multiplicidade, neste sentido, refere-se aos múltiplos procedimentos utilizados para a avaliação de um conhecimento e a múltiplas maneiras de interpretar os resultados da avaliação. De acordo com Shohamy e Inbar (2006), o conhecimento da língua consiste de diversas variáveis, assim um único procedimento de avaliação não é capaz de contemplar todos eles adequadamente.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

1. Analisar os níveis de proficiência atingidos pelas PPs, conforme atestado pelo TEPOLI, de acordo com os descritores das faixas de proficiência;
2. Comparar os níveis de proficiência atingidos pelas PPs no com aqueles observados nas aulas em relação à precisão gramatical;
3. Levantar o tipo de linguagem utilizado pelas PPs nas aulas para caracterização desse contexto;
4. Fazer um estudo comparativo dos dados obtidos no TEPOLI e dos dados obtidos pelas gravações de aulas para a caracterização da linguagem produzida pelas PPs, especificamente a metalinguagem para o ensino de ILE.
5. Discutir os níveis de proficiência das PPs no teste e nas aulas, suas experiências como professoras de ILE e sobre o curso de Licenciatura em Letras que elas frequentaram com base em uma entrevista com cada professora.

Para tanto, busca-se responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. O desempenho oral das professoras em sala de aula condiz com as faixas de proficiência referentes às notas obtidas no TEPOLI? Como se caracteriza esse desempenho em termos da precisão gramatical?

2. Quais são as similaridades entre o uso da metalinguagem pelas professoras nas aulas e o uso da metalinguagem no TEPOLI?

2.1 Quais as características da fala metalinguística em língua inglesa das professoras?

A justificativa para a escolha do tema desta pesquisa fundamenta-se em três eixos principais: a) a questão da formação de professores de LE linguística e pedagogicamente competentes para atuação em contexto brasileiro de ensino de LE, visto a necessidade de este profissional ter uma formação de qualidade para promover oportunidades de aprendizagem significativa para seus alunos e agir para que o "circulo vicioso" (CONSOLO, 2008) de insucessos na aprendizagem seja interrompido; b) o papel de testes e exames na avaliação da competência linguístico-comunicativa e profissional do professor de LE e o seu efeito retroativo na qualidade da formação desse profissional, uma vez que a avaliação e a consequente certificação profissional pode ser um caminho, embora não o único, na busca por melhores resultados pelos professores - em formação ou em atuação - em seu desempenho acadêmico e profissional, e pelas instituições educacionais no fornecimento de condições adequadas para a formação de profissionais competentes; c) a importância de se mapear o tipo de linguagem do professor de LE, especialmente a metalinguagem, em função do papel dessa linguagem na atuação do professor em sala de aula e na facilitação do processo de aprendizagem e em função dos objetivos do TEPOLI e do EPPLE.

Em relação ao TEPOLI, esta pesquisa busca preencher lacunas apontadas no estudo de Borges-Almeida (2009), que constatou a necessidade de se investigar o domínio específico da metalinguagem no escopo do teste por meio da relação entre a produção oral no TEPOLI e em situações não simuladas - como a sala de aula, um contexto real - na busca de indícios para a validade do teste na avaliação desse domínio da linguagem.

A descrição dos eventos de sala de aula, tal como da linguagem do professor, traz contribuições para a sua prática e permite que ele entenda melhor a dinâmica da comunicação nesse contexto, sendo capaz de estabelecer e manter a qualidade das interações e da prática comunicativa entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Segundo van Lier, “a aprendizagem somente pode ser otimizada quando o professor tem controle suficiente da sua metodologia de ensino e do uso linguístico” (1996, apud WALSH, 2007, p. 13). Assim, este estudo tem o intuito de ser mais uma contribuição para as pesquisas sobre a linguagem do professor, capaz de promover maior reflexão e entendimento da organização discursiva que está nas mãos desse profissional. Isso se torna possível a partir da descrição dos vários microcontextos presentes em diferentes contextos de ensino de LE existentes ao redor do mundo.

Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discutem-se as bases teóricas que fundamentam o estudo proposto. Discute-se a respeito da avaliação de línguas e da avaliação da proficiência por meio de testes e exames, além do possível efeito retroativo provocado pela avaliação. Trata-se ainda da fala do professor e da metalinguagem, especificamente.

No segundo capítulo desta dissertação, apresenta-se a metodologia da pesquisa, o que inclui sua natureza, os tipos de dados analisados, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos adotados para a coleta e a análise dos dados da produção oral das duas professoras em dois contextos, no TEPOLI e em sala de aula.

O terceiro capítulo é dedicado à análise e discussão dos dados. Primeiramente, analisam-se quantitativamente os dados do teste em termos da precisão gramatical, por meio do levantamento do índice de desvios gramaticais. Em seguida, é feita uma descrição, análise e discussão do uso da metalinguagem na segunda tarefa do TEPOLI. Em uma segunda etapa de análise, descreve-se a linguagem das professoras em sala de aula de modo a depreender-se o uso da metalinguagem. Por fim, é feita a comparação entre os dois contextos. A análise conta ainda com a apresentação das opiniões das professoras a respeito de sua proficiência linguística, com base em dados da entrevista. A triangulação dos dados permite uma visão mais ampla dos processos envolvidos nesta investigação e a discussão a respeito da proficiência oral das professoras com base em seu desempenho em dois contextos diferentes e as implicações dessa proficiência para o ensino da ILE.

Para finalizar, são apresentadas, no capítulo quatro, as considerações finais, as limitações do estudo e os encaminhamentos para estudos futuros, e, na sequência, a bibliografia e os anexos.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

> *The art of language testing comes from better descriptions of language features and from more valid sampling of critical contexts of language use* (DAVIES, 1995, p. 18)

Neste primeiro capítulo apresentam-se as posições teóricas que guiaram esta pesquisa, a qual está baseada em três eixos principais: a avaliação de proficiência oral, a avaliação da linguagem do professor e o efeito retroativo.

Primeiramente, são discutidas questões a respeito da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas e das concepções de língua que permeiam os diferentes instrumentos de avaliação (BACHMAN, 1990; CONSOLO, 2004; SCARAMUCCI, 2004; INBAR-LOURIE, 2008, SHOHAMY, 2008). Em um segundo momento, trata-se da avaliação da proficiência oral do professor de línguas por meio de testes, assunto que engloba a noção de proficiência e as competências desse profissional (SAVIGNON, 1983; ALMEIDA FILHO, 1993, 2004; SCARAMUCCI, 2000; TEIXEIRA DA SILVA, 2000; MARTINS, 2005; BAFFI-BONVINO, 2007; BORGES-ALMEIDA, 2009).

O arcabouço teórico deste trabalho é baseado ainda em considerações sobre o construto do teste e do exame de proficiência em língua estrangeira, TEPOLI e EPPLE, respectivamente, e sobre os possíveis efeitos desses instrumentos para a formação do professor de línguas (CONSOLO E TEIXEIRA DA SILVA, 2007; CONSOLO ET AL, 2009, 2010). Finalmente, apresenta-se a teoria sobre a fala do professor e o uso da metalinguagem em sua atuação docente (CICUREL, 1984; GIL, 1999). Como base para a categorização dos dados, utilizam-se os estudos de Sinclair e Coulthard (1975, 1992), Consolo (1996), Walsh (2006).

1.1 Avaliação por testes

Os estudos em avaliação têm recebido papel de destaque na área de Linguística Aplicada, sejam eles em língua materna ou língua estrangeira, dada a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Entre esses estudos estão os dedicados aos testes/exames como instrumentos de avaliação das habilidades do aprendiz de LE, por exemplo, Elder (1994), Elder e Brown (1997), Davies (2001, 2003), Consolo (2004), Consolo et al (2010), Scaramucci (2004), Fulcher e Davidson (2007), Inbar-Lourie (2008).

Nesta seção, discutir-se-á a respeito da avaliação em LE, focalizando a avaliação da proficiência em língua estrangeira por meio de testes orais. Tal perspectiva de avaliação é entendida em sua relação com o conceito de língua, ou seja, a questão do que é avaliar LE em um teste. Para tanto, inicia-se com algumas considerações gerais acerca do significado da avaliação no processo de ensino e aprendizagem em geral, passando, então, a discutir conceitos atrelados à avaliação de proficiência oral.

A avaliação é socialmente construída e contextualmente determinada. É uma prática social e um produto social (FILER, 2000, apud INBAR-LOURIE, 2008). Assim, o formato e o conteúdo de um instrumento de avaliação devem ser determinados em função das necessidades e dos objetivos dos aprendizes e/ou do currículo escolar de um curso. Assume-se, neste trabalho, a avaliação como um meio de oferecer evidências sobre a aprendizagem e um iniciador de possíveis mudanças em um contexto educacional, ao contrário de concepções negativas, que a veem como punição e controle, típicos de um modelo de ensino tradicional.

Raramente, entretanto, o aprendiz vê a avaliação como uma alavanca para mudanças positivas em seu processo de aprendizagem e, consequentemente, em seu desempenho. O professor deveria ser o agente de transformação dessa visão. Sendo assim, a avaliação em LE requer do profissional conhecimento em avaliação de língua e competências específicas, remetendo ao que Inbar-Lourie (op.cit.) chama de “letramento em avaliação de língua”

(*language assessment literacy*). De acordo com Shohamy (2008), essas competências englobam saber “o que é língua e avaliação” e “como” avaliar.

Estendendo as competências citadas acima, Inbar-Lourie (op.cit.) inclui o “porque” da avaliação e explica as três noções de acordo com o modelo de Brindley (2001, apud INBAR-LOURIE, op.cit.).

Primeiramente, o “porque” refere-se à dimensão mais atualmente desenvolvida em estudos sobre avaliação, aquela que considera o social, o educacional e o político. A avaliação é vista como exercendo um papel importante na sociedade e na construção do conhecimento. Já o “o que” refere-se à concepção teórica de língua implícita nos testes, às noções de competência e proficiência linguística. Finalmente, o “como” refere-se à metodologia no desenvolvimento e na aplicação de testes e na interpretação dos resultados. Esses três aspectos serão considerados na discussão aqui iniciada e no decorrer desta dissertação.

De acordo com Bachman (1990), testes de língua são utilizados principalmente para as seguintes funções: a) a partir dos seus resultados, apresentar informações para que decisões sejam tomadas em um contexto educacional e b) servir como indicadores de habilidades de interesse para pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas. Ambas as funções são de interesse para a pesquisa empreendida nesta dissertação, já que um teste de língua, o TEPOLI, pode levar a um efeito retroativo nos programas de formação de professores, conforme discutido mais adiante neste capítulo, além de ser um instrumento de pesquisas em Linguística Aplicada, especialmente sobre a natureza da proficiência linguística e da oralidade.

Como instrumento de avaliação, testes de proficiência linguística são desenvolvidos de acordo com uma noção de língua que guia o seu construto, portanto apresenta-se na próxima seção a concepção de língua assumida pelo TEPOLI, instrumento de avaliação da proficiência oral de professores de ILE utilizado nesta pesquisa.

1.1.2 Concepção de língua

Em se tratando de avaliação do ensino, deve-se considerar a relação entre o que foi ensinado em determinado contexto educacional e o que é avaliado, ou seja, espera-se que a avaliação reflita o tipo de ensino oferecido. Assim, se o ensino de uma LE é pautado por metodologias comunicativas, o resultado é medido por modelos comunicativos de testes ou exames. Por outro lado, a avaliação não terá efeito se é esperado que o aluno tenha a habilidade de usar a língua para fins comunicativos quando o ensino seguiu métodos tradicionais.

Desse modo, um teste ou exame de LE é desenvolvido segundo uma concepção de língua subjacente ao contexto de ensino e aprendizagem. Entende-se que o termo "ensino e aprendizagem" seja apropriado por se tratar de um processo de mão dupla, no qual o professor é responsável por oferecer um modelo de ensino e promover aprendizado e o aluno tem o papel de construir seu próprio conhecimento.

Em um contexto de ensino e aprendizagem de LE de metodologia comunicativa, avaliar língua significa basear-se em uma visão de língua como prática social, em oposição à avaliação tradicional, que mede o conhecimento fragmentado de itens isolados (*discrete points*, LADO, 1961, apud SPOLSKY, 2008). Em sala de aula, os alunos podem interagir na co-construção de conhecimento e de sua habilidade para o uso da língua.

A avaliação por meio de testes de itens isolados da língua reflete uma visão estruturalista da linguagem, na qual as categorias fonológicas, lexicais e sintáticas são vistas como dissociáveis. Por outro lado, a avaliação baseada na comunicação propõe verificar a habilidade de o falante utilizar a língua para comunicar-se em diferentes situações de uso. (DAVIES, 2003).

O TEPOLI é um tipo de teste integrativo, para o qual a língua não é formada de porções isoladas. Pelo contrário, a estrutura gramatical, o vocabulário, a pronúncia, a sintaxe e

os aspectos pragmáticos, de acordo com os descritores do teste, são integrados e testados conjuntamente como um todo. Para esse teste, a língua é aprendida com um propósito comunicativo, por isso a habilidade comunicativa deve ser avaliada e não somente o conhecimento de forma.

Para entender melhor como a língua, dentro da concepção adotada no construto do TEPOLI, é utilizada na sala de aula de LE, é necessário primeiramente entender a dinâmica da comunicação nesse contexto de ensino e aprendizagem. A língua é utilizada em sala de aula como um meio de comunicação e de aprendizagem da própria língua-alvo. O professor é responsável por criar padrões de interação e a forma como ele utiliza a língua determina as percepções dos alunos e o tipo de linguagem que eles produzirão (JOHNSON, 1995). A interação entre professor e aluno define o tipo de linguagem a ser utilizada pelos alunos, sendo essa interação rica para fornecer insumo (*input*) e promover a produção dos aprendizes (*output*). A interação favorece ainda a negociação de significados (SAVIGNON, 1983). Uma discussão mais detalhada da fala do professor e seu papel no ensino e aprendizagem de LE é apresentada na seção 1.6 deste capítulo.

Segundo o modelo de Canale (1983), o uso da língua para comunicação compreende a ativação das competências sociolinguística, gramatical, estratégica e discursiva do falante, sem deixar de incluir uma visão integradora de língua, na qual a fonologia, a morfologia e a sintaxe são indissociáveis. O teste analisado neste estudo foi desenvolvido segundo tal concepção, guiado por uma visão de língua como um todo indissociável usada por falantes inseridos em um contexto específico de comunicação, a sala de aula. Embora essa seja a visão de língua adotada na avaliação da proficiência oral do professor de ILE pelo TEPOLI, para este estudo foi necessário delimitar dois aspectos da produção oral dos candidatos, a precisão gramatical e a metalinguagem, devido a questões de análise, uma vez que não seria possível e adequado contemplar todos os aspectos que compõem o todo integrado da língua em uma

pesquisa de mestrado. A razão para a escolha da precisão gramatical se dá em função da saliência da gramática na fala do professor, que tem o papel de fornecer um modelo linguístico e insumo de qualidade para seus alunos. O desvio gramatical na fala do professor é facilmente percebido e muitas vezes até condenado em função do status desse profissional. Além disso, os descritores das faixas de proficiência do TEPOLI descrevem os diferentes aspectos da linguagem separadamente, pois, para que a faixa de proficiência do candidato seja definida, é necessário olhar detalhadamente para os aspectos que compõem a língua como um todo indissociável.

Feitas as considerações sobre a relação entre o conceito de língua(gem) e a avaliação em LE, a próxima seção deste capítulo tratará das características específicas de testes de proficiência em língua estrangeira e das questões que perpassam por este assunto.

1.2 Testes de proficiência em língua estrangeira

Testes ou exames[1] de proficiência em LE são desenvolvidos com o intuito de avaliar necessidades reais de uso da língua em contextos diversos. A avaliação da proficiência oral por testes tem um histórico recente na Linguística Aplicada, portanto sua teoria e prática estão ainda em desenvolvimento, como se pode ver em Fulcher (2003)[2].

Tomando a distinção de Scaramucci (2000) entre o uso técnico e o uso não-técnico do termo "proficiência", conforme discutido mais adiante, assume-se que testes de proficiência avaliam a habilidade de uso da língua para situações específicas, de acordo com o uso técnico do termo. Assim, um teste avalia não somente a proficiência na língua como algo estanque e distinto da competência comunicativa, pois isso seria impossível. A avaliação da proficiência

[1] Os termos "teste" e "exame" serão utilizados para designar o mesmo tipo de instrumento de avaliação, embora reconheça-se a diferença entre os tipos de habilidades avaliadas por cada um, uma vez que "teste" refere-se à avaliação de uma habilidade específica e "exame" refere-se à avaliação de todas as habilidades linguísticas em uma única prova.

[2] Um histórico da evolução dos testes orais pode ser visto em Baffi-Bonvino (2007), com base em Fulcher (op.cit.).

do professor envolve avaliar a competência comunicativa necessária para a situação de ensino da LE. O uso não-técnico, por outro lado, classifica o falante entre proficiente e não proficiente, sem distinguir níveis de proficiência ou situações de uso.

Ser proficiente em um teste como o TEPOLI significa o falante ter a competência para comunicar-se em uma situação real de uso da língua, utilizando-se de formas gramaticais e discursivas apropriadas, constituindo um domínio específico de uso da língua, além de ter um domínio geral da língua, aquele que permite que o professor comunique-se em situações diversas (CONSOLO, 2002, 2007). Dessa forma, o domínio de uso da L-alvo do professor de LE caracteriza-se por um domínio geral e um domínio específico, como apresentado na seção 1.2.2, sobre as competências do professor de LE. O usuário proficiente, nesta visão, utiliza-se de competências estratégicas, textuais, discursivas e socioculturais, de acordo com o modelo de Canale (op. cit.).

A avaliação da proficiência oral torna-se de fundamental importância no ensino de línguas para a comunicação, visto que usar a língua apropriadamente em diferentes contextos é o objetivo almejado pelo falante inserido em um mundo globalizado.

Para entendermos melhor o que é proficiência linguística e como avaliá-la, é necessário primeiramente definir o que é proficiência. Para tanto, apresentam-se na próxima seção diferentes concepções do termo bem como a definição adotada neste trabalho.

1.2.1 Proficiência

O termo “proficiência” é extensamente utilizado em pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas (LLURDA, 2000; CONSOLO, 2006, 2007), tomando, assim, diversas acepções. Apresentar-se-á uma breve discussão acerca desse termo de acordo com a visão de diferentes autores na busca de uma definição adequada para os propósitos desta investigação.

Scaramucci (2000) afirma que a diversidade de concepções se dá em função das diferentes noções de língua e linguagem existentes na literatura. Assim, ela busca resolver a confusão terminológica em relação a tal termo.

O conceito de proficiência pode ser visto como "o resultado de um processo de aprendizagem, uma meta" (SCARAMUCCI, op.cit., p. 12), assim, esse conceito pode ser utilizado na definição de padrões a serem avaliados em exames e testes. Contudo, essa visão dá espaço a interpretações inadequadas sobre como avaliar a proficiência eficientemente. Então, a autora faz a distinção entre o uso técnico e o uso não técnico para que se possam estabelecer noções mais precisas sobre o termo "proficiência".

O uso não técnico refere-se a visões holísticas ou julgamentos impressionistas, como a noção de que ser proficiente significa ter conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade, o que pressupõe a imagem do falante nativo ideal, possuidor de uma proficiência monolítica, estável e única. De acordo com esse conceito, a proficiência pode ser avaliada, por exemplo, por uma escala dividida em quatro níveis (0, 1, 2 e 3). Nessa escala, haveria a distinção entre ser proficiente e não ser proficiente, sendo o proficiente representado apenas pelo nível 3.

Por outro lado, o uso técnico seria o mais adequado para o contexto de avaliação de LE e é assumido como definição de proficiência no TEPOLI, pois esse uso é representado por uma escala que coloca, da mesma forma, quatro níveis, porém os níveis apresentam referências relativas, ao contrário do conceito absoluto da escala anterior. Os quatro níveis significam graus de proficiência, embora os níveis 0, 1 e 2 sejam menos proficientes que o nível 3. Desse modo, o uso técnico possibilita falar em níveis de proficiência para situações de uso da língua diferentes. Os diversos contextos de comunicação requerem proficiências distintas, ou seja, domínios linguísticos específicos. A proficiência do professor de LE seria

estabelecida pelo domínio, inclusive, da metalinguagem necessária para o ensino da língua. Este conceito, tal como apresentado por Elder (2001), é adotado neste trabalho.

Elder (op.cit.) afirma que professores de línguas necessitam de habilidades específicas que incluam o domínio da terminologia e da metalinguagem dos conteúdos a serem ensinados, além da competência discursiva para o tratamento desses conteúdos em sala de aula. Dada a inseparabilidade entre proficiência e habilidades didático-pedagógicas, é imperativo que um teste como o TEPOLI avalie a habilidade geral para uso da língua oral aliada a habilidades didático-pedagógicas. A avaliação das habilidades didático-pedagógicas caracteriza o TEPOLI como um teste para fins específicos.

Discussões teóricas acerca da noção de proficiência oral estão presentes em diversos estudos na área de testes de LE, como em Teixeira da Silva (2000), Martins (2005), Baffi-Bonvino (2007) e Borges-Almeida (2009). A primeira faz uma discussão detalhada da relação entre "competência" e "proficiência" e busca uma definição para "fluência", diante da dificuldade em se conceituar tal termo. Martins focaliza a posição de Elder (1994, apud MARTINS, op.cit.), para a qual "a proficiência linguística do professor engloba tudo o que se espera que os usuários da língua utilizem em contextos formais e informais, além de uma gama de habilidades específicas" (MARTINS, op.cit., p. 40). Na busca por essa gama de habilidades específicas, a autora elenca as seguintes características como parte do domínio linguístico do professor de LE: 1) a habilidade de usar a L-alvo tanto como meio quanto objeto da instrução; 2) a habilidade de modificar o insumo na L-alvo para que se torne um insumo compreensível aos aprendizes; 3) a capacidade de oferecer um insumo bem formado (em termos de precisão gramatical) para os aprendizes; 4) inteligibilidade – o professor apresentar uma pronúncia adequada de acordo com os padrões da L-alvo; 5) a capacidade de atrair a atenção do aprendiz às características da forma da L-alvo, por meio do uso da metalinguagem.

Baffi-Bonvino, por sua vez, apresenta um levantamento de diferentes posições teóricas a respeito do termo “proficiência”, assumindo que proficiência seja a capacidade de usar a competência linguística em determinado contexto social. Já Borges-Almeida distingue proficiência de capacidade linguístico-comunicativa, ressaltando que, embora os termos assumam significados similares, proficiência refere-se à amostra concreta da capacidade linguístico-comunicativa do falante em contextos específicos de uso da língua. Assim, o professor necessita de “um nível de proficiência satisfatório para o desempenho competente de suas funções” (BORGES-ALMEIDA, 2009, p.23). De acordo com a autora, para apresentar um nível de proficiência satisfatório, o professor deve ser capaz de desempenhar suas diversas funções em sala de aula usando a L-alvo competentemente.

Embora as discussões na literatura da área ainda apresentem-se intricadas, nesta dissertação, o conceito de proficiência é entendido nos termos de Scaramucci (op. cit.). Portanto, a noção de proficiência está de acordo com a definição de uso técnico do termo, ou seja, a proficiência é entendida como um conceito não estanque, no qual há níveis de proficiência dentro de uma determinada escala de proficiência e as características da produção do falante em cada nível são definidas em função do domínio de linguagem representativo da situação real de uso da L-alvo. Os níveis de proficiência das PPs são discutidos em função do seu desempenho em sala de aula, contexto de uso real da LI e que requer um domínio específico de uso da língua.

A seguir, apresenta-se uma breve discussão sobre as competências do professor de LE. A competência linguístico-comunicativa é destacada devido ao seu lugar na definição de proficiência, uma vez que esta última é vista como naturalmente decorrente da competência ou, nas palavras de Taylor (1988, p. 166), “proficiência designa algo como ‘a habilidade de usar a competência”. Assim, os níveis de proficiência dos falantes de LE para um contexto de uso, segundo o uso técnico de proficiência, são definidos em função do nível de competência

do falante, ou seja, do seu nível de conhecimento do domínio linguístico necessário para o contexto de uso em questão e da sua habilidade para utilizar tal conhecimento comunicativamente, envolvendo aspectos discursivos e pragmáticos.

1.2.2 Competências

Diante da complexidade de se avaliar a proficiência do professor de línguas e das diversas competências que subjazem o seu perfil, conforme apontado por vários autores em Consolo e Teixeira da Silva (2007), por exemplo, apresentam-se algumas considerações sobre as competências linguístico-comunicativa e profissional, tidas como essenciais no tipo de avaliação proposta pelo TEPOLI.

Entende-se que a competência linguístico-comunicativa do professor é representada pela competência de uso geral da língua e pelo domínio do discurso de sala de aula, conforme apontado por Consolo (2007). Dessa maneira, o desempenho linguístico do professor em sala de aula é marcado pelo uso dos conhecimentos e das habilidades linguísticas gerais e específicas, as quais o diferem de um falante comum da língua.

Em seguida, apresenta-se uma breve discussão das concepções que subjazem ao termo competência linguístico-comunicativa.

1.2.2.1 Competência linguístico-comunicativa

Quando se fala em competência linguística, logo se pensa em sua oposição à desempenho (*performance*), conforme definido por Chomsky (1980). Segundo a sua teoria, a competência linguística refere-se ao conhecimento da língua, às estruturas cognitivas do falante nativo. Diante disso, é possível distinguir a competência adquirida da competência aprendida. A competência adquirida refere-se à gramática (conhecimento da língua) do falante nativo, aquela desenvolvida independente do ensino escolar, ao passo que a

competência aprendida seria o conhecimento obtido no meio escolar. Esta última está relacionada à aprendizagem de uma LE. Para Chomsky, portanto, a competência corresponde ao conhecimento que o falante tem de sua LM, enquanto que o desempenho corresponde à habilidade de uso da língua em situações variadas de fala. Assim como a distinção entre competência e desempenho, as noções de conhecimento e habilidade também podem ser definidas pelo contraste entre os dois termos, pois o conhecimento de uma língua é demonstrado pela habilidade de uso do falante (usuário da língua).

De maneira semelhante, Savignon (1983) faz a distinção entre competência (o que o usuário sabe) e desempenho (o que o usuário faz). No entanto, essa autora inclui a comunicação à noção de competência. Para a autora, a competência comunicativa é específica em cada contexto, sendo que o usuário da língua faz escolhas específicas de acordo com a situação de comunicação.

A competência, em termos gerais, refere-se ao conhecimento abstrato, ao que se pode fazer, ao passo que desempenho é a concretização do conhecimento, o qual é colocado em prática. A competência de um falante é concretizada pelo desempenho. Mais do que competência em utilizar a língua de maneira adequada, o falante necessita competência comunicativa, de modo que possa fazer bom uso da língua para comunicar-se em diversos contextos e com diferentes interlocutores. Almeida Filho (1993) afirma que a competência comunicativa leva o falante automaticamente a obter competência linguística, sendo que o caminho contrário não necessariamente ocorre.

De acordo com Teixeira da Silva (2000), “o indivíduo demonstra possuir competência se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira” (p. 34).

O termo “competência comunicativa” foi cunhado pelo sociolinguista Hymes (1972) como uma alternativa para a competência linguística de Chomsky, uma vez que a noção de

competência linguística chomskiana está calcada na gramática, ou seja, ter competência linguística significa saber usar a gramática da língua corretamente. Hymes inclui ao termo o conhecimento sociolinguístico e o conhecimento das regras de uso, referindo-se à habilidade que o usuário da língua tem para combinar os dois conhecimentos em interações comunicativas (SAVIGNON, 1983), pois, para esse autor, seria inútil existirem regras da gramática sem as regras de uso. Assim, a competência comunicativa de Hymes (op. cit.) refere-se à competência que o falante e ouvinte "real" aciona ao interagir com outros usuários da língua, utilizando-se de conhecimentos variados da língua que vão além da gramática. Para ele, a gramática é um dos diversos setores da competência comunicativa.

Para Richards, Platt e Weber:

> A competência comunicativa inclui: (a) conhecimento da gramática e do vocabulário da língua; (b) conhecimento das regras do falar (por exemplo, saber como iniciar e finalizar conversas, saber que tópicos podem ser falados em eventos discursivos diferentes, saber como se dirigir a diferentes pessoas e em diferentes situações; (c) saber como usar e responder a diferentes tipos de atos discursivos tais como pedidos, desculpas, agradecimentos e convites; (d) saber como usar a língua apropriadamente. (1985, p. 49, apud NUNAN, 1999)

Além da competência comunicativa, a competência estratégica também recebe lugar de atenção nos estudos conversacionais e em pesquisas sobre avaliação por testes de língua. Bachman (1990) define essa competência como "a capacidade que relaciona competência linguística, ou conhecimento da língua, às estruturas de conhecimento do usuário da língua e as características do contexto no qual a comunicação acontece" (p. 107), e como a capacidade que "possibilita ao indivíduo fazer o uso efetivo das habilidades disponíveis em desempenhar uma dada tarefa" (p.106).

Neste ponto, é possível perceber que os limites entre a competência linguística e a competência comunicativa confundem-se. Como exemplo, o candidato em um teste de proficiência pode ter um bom comando da língua e não ser capaz de se comunicar de forma eficiente e adequada para determinada situação. Por outro lado, um segundo candidato pode fazer uso de estratégias para superar a dificuldade linguística e ser bem sucedido na

comunicação. Portanto, assume-se que, para provar seu nível de proficiência em uma LE, o falante necessariamente terá competência linguístico-comunicativa nessa língua, uma vez que testes de língua avaliam o candidato a partir de sua atuação em determinadas situações comunicativas.

Sendo as competências linguística e comunicativa necessárias a qualquer falante, usa-se o termo "competência linguístico-comunicativa", o qual é definido como a capacidade de o falante produzir linguagem em diferentes contextos de comunicação. Nesse sentido, no uso da língua para comunicação, componentes formais, organizacionais, pragmáticos e estratégicos interagem-se, conforme o modelo de Canale (1983). Para esse autor, o falante utiliza-se de quatro tipos de competências na comunicação, a saber: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.

Dada a sua dinamicidade, a competência linguístico-comunicativa em LE é desenvolvida por meio da prática, ou seja, da interação entre aprendizes/falantes. Assim, pode-se dizer que a interação interpessoal (aluno-aluno, professor-aluno) cria oportunidades de construção e negociação de significados.

A competência linguístico-comunicativa do professor é definida em função do tipo de linguagem utilizada por ele para ensinar e do contexto, a sala de aula, portanto, a competência profissional vem contribuir para a constituição de seu perfil. Essa competência é discutida a seguir.

1.2.2.2 Competência profissional

Na avaliação da competência linguístico-comunicativa do (futuro) professor não se pode deixar de considerar a sua competência profissional, a qual guiará suas ações comunicativas nas tarefas propostas no teste e, consequentemente, sua atuação docente em LE. Entende-se que o professor utilizará sua competência linguístico-comunicativa aliada a

sua competência profissional para criar um ambiente de aprendizagem onde a língua é adquirida pela interação entre os alunos e o professor e entre os próprios alunos. Utiliza-se o termo competência profissional como significando todo o conhecimento teórico e prático, crenças, intuições e sentimentos que acompanham o professor na sua trajetória docente.

Para Almeida Filho (2004), a competência profissional representa a relação entre a competência linguístico-comunicativa e a competência aplicada. Esta última refere-se ao conhecimento consciente da abordagem de ensinar do professor, aquele conhecimento teórico adquirido no curso de formação docente e o qual permite que ele saiba explicar porque ensina da maneira que ensina. A competência aplicada alinha-se à competência implícita[3], que se refere às crenças, experiências e intuições do profissional. Todas essas competências são desenvolvidas ao longo do processo de formação do professor, daí a necessidade de trabalhá-las profundamente nos cursos de licenciatura. Evidentemente, as competências do professor são também aperfeiçoadas por meio da experiência no ensino.

Além da competência profissional, o professor necessita equipar-se de conhecimentos metalinguísticos e meta-comunicativos, ou seja, ele deverá utilizar a língua-alvo para se comunicar com os aprendizes e para falar sobre a própria língua que ensina, o que Almeida Filho (1993) denomina de competência meta.

A metalinguagem tem papel crucial na linguagem do professor, pois ela permite ao aluno criar suas representações mentais sobre o funcionamento da L-alvo e ativar sua cognição para a recepção da nova língua, o que contribuirá para o estabelecimento das bases dessa língua para que o usuário possa usá-la de forma eficiente e ser entendido. Ela insere-se no domínio de língua específico para o professor, uma vez que o conhecimento metalinguístico e seu uso na fala é o que diferencia um professor de outros falantes de LE.

[3] Garbuio (2005) fez um estudo detalhado da competência implícita do professor, suas origens e desdobramentos, a partir da ação do professor em serviço.

Segundo Elder (1994) e Martins (2005), o domínio de uso da língua específico para o professor de LE é definido como:

A capacidade para usar a língua alvo tanto como meio quanto como objeto de ensino;
A capacidade para modificar o insumo para que seja compreensível ao aprendiz;
A capacidade para produzir insumo estruturado e adequado;
A capacidade para falar sobre a forma e uso da língua por meio da própria língua (metalinguagem).

O domínio da L-alvo e o conhecimento de seu funcionamento juntamente com os conhecimentos teóricos (competência aplicada) constituem o perfil do professor profissionalmente capacitado, diferenciando-o do falante de LE que pode utilizar essa língua para comunicar-se, mas não necessariamente para ensiná-la.

A competência linguístico-comunicativa e profissional do professor de LE é entremeada por intuições sobre a língua e sobre o processo de ensino e aprendizagem que são desenvolvidas ao longo de sua atuação docente. Essa idéia pode estar imbuída na noção de consciência linguística, a qual é vista por Almeida Filho (2004) como a sensibilidade do professor para entender os eventos de sala de aula com base em sua competência aplicada e sua competência implícita.

Martins (2005), em termos gerais, interpreta a consciência linguística como o "ensinar aos alunos como aprender sobre uma língua através de uma reflexão sobre o uso de sua própria língua" (p. 7). Para ela,

> a consciência de linguagem do professor pode ser vista tanto como uma dimensão pedagógica da competência lingüístico-comunicativa, bem como um sub-componente do conhecimento pedagógico do professor de L2/LE, que interage com os outros sub-componentes (p. 52).

Concário (2007) constatou, por meio de uma pesquisa com professores de inglês, que a consciência da linguagem permitiu maior atenção e sensibilidade dos professores a determinados aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Não obstante, foi observado que o aumento da consciência da linguagem pode aprimorar as competências do professor.

1.3 A avaliação do desempenho oral do professor de língua estrangeira

A proficiência linguística do professor de LE é constituída por um domínio geral da L-alvo e por um domínio específico da metalinguagem, conforme já atestado. Este último domínio é mostrado pelo profissional na sua atuação docente, seja ela uma situação real de sala de aula ou uma situação criada hipoteticamente. É somente pelo desempenho do profissional que sua habilidade linguística pode ser avaliada.

O TEPOLI pode ser definido como um teste de desempenho (*performance test*) por apresentar tarefas as quais são desenvolvidas de forma que o candidato atue em situação simulada similar ou praticamente idêntica à situação real na qual ele atuará. Assim, o tipo de linguagem elicitado nesse teste é aquele que procura criar uma situação futura da vida real (*future real-life situation*, FULCHER, 2003), ou seja, neste caso, uma situação de sala de aula.

Segundo Scaramucci (1995), em testes de desempenho é necessário que o falante tenha mais do que conhecimento da língua para ser bem-sucedido. O sucesso será medido pelo desempenho nas tarefas do teste. Para Clark (1972, apud SAVIGNON 1983), a diferença entre o teste de desempenho e o teste de proficiência está na maneira como a proficiência é avaliada, pois testes de desempenho medem a competência, enquanto testes de proficiência medem o uso dessa competência em contextos mais comunicativos.

Para Fulcher (1997), testes de proficiência são “capazes de prover informação que poderia ser usada para prever o sucesso de uma pessoa para se comunicar em alguma situação futura da vida real” (p. 75).

A afirmação de Baffi-Bonvino (2007), com base nas considerações de Savignon (op.cit.), parece ser apropriada para a posição a respeito de proficiência e desempenho adotada neste trabalho, pois se acredita que a avaliação da proficiência é possível por meio da observação do desempenho.

> A distinção entre desempenho e proficiência parece desaparecer quando há uma preocupação incessante com o desenvolvimento de habilidades funcionais para o uso voltado ao mundo real. O progresso do aprendiz em direção ao desempenho, no entanto, deve ser medido de maneiras consistentes com o construto de proficiência subjacente àquele objetivo. (p. 43)

Elder (1993) conduziu um estudo para medir o quanto um teste de proficiência pode prever o desempenho de professores em formação em sua atuação acadêmica. Tal estudo mostrou que altos níveis de proficiência na língua não necessariamente permitem que o futuro professor apresente desempenho satisfatório em atividades que requerem o uso da linguagem de sala de aula.

A distinção entre a avaliação do desempenho do candidato em um teste e a avaliação da sua proficiência linguística não é nítida, uma vez que essa proficiência apenas será mostrada pelo desempenho. Dessa forma, o candidato poderá ter melhor desempenho em uma tarefa se tiver familiarizado com o assunto abordado ou preparado para agir em tal situação de comunicação.

Dadas tais características a serem contempladas na avaliação do desempenho oral do professor de LE, discute-se a seguir como exames e testes de proficiência podem, de forma prática, criar oportunidades para o professor de LE demonstrar suas reais habilidades linguísticas e didáticas.

1.4 Exames e testes para fins específicos

Sendo a proficiência avaliada em termos do desempenho em diferentes situações de uso da língua, a linguagem utilizada pelo professor de LE pode ser acessada por testes ou exames[4] que sejam desenvolvidos em função de tarefas que representem a situação de sala de aula. Entende-se que uma tarefa seja "qualquer atividade na qual uma pessoa se engaja, dado um contexto apropriado para que se alcance uma classe especificável de objetivos (CARROLL, 1992, apud BAFFI-BONVINO, 2007). As tarefas são específicas de cada

[4] Assume-se que testes e exames para fins específicos apresentam características similares.

contexto e são definidas dentro do domínio de uso da L-alvo (BACHMAN E PALMER, 1996).

Douglas (2000) define o teste para fins específicos como

> aquele em que o conteúdo e os métodos são derivados de uma análise de uso específico da língua-alvo em determinadas situações, de forma que as tarefas do exame e o conteúdo sejam representantes autênticos de tarefas na situação-alvo, permitindo por um lado, uma interação entre a habilidade linguística do candidato e o conhecimento do conteúdo de uma situação específica e por outro lado as tarefas do exame. Tal exame permite-nos fazer inferências sobre a capacidade do candidato em usar a língua em domínios específicos. (p. 19)[5]

Testes de língua para fins específicos (*LSP – Language for Specific Purposes)* caracterizam-se por derivar de análises de situações de uso da língua-alvo. No entanto, os critérios de avaliação nesse tipo de teste geralmente não derivam de uma análise da situação de uso. Pelo contrário, eles tendem a originar de concepções teóricas sobre o que é saber língua e como usá-la, sem considerar as situações nas quais ela será utilizada. (DOUGLAS, 2001).

Douglas (op.cit.) argumenta a favor de análises empíricas sobre a situação real de uso da língua, que vão além de teorias sobre o uso comunicativo da língua, para o desenvolvimento de critérios de avaliação. Portanto, este estudo busca realizar uma análise inicial da situação de uso da metalinguagem pelo professor com o intuito de trazer resultados positivos para os critérios de avaliação no TEPOLI.

A necessidade de se utilizar testes para fins específicos, no caso de testes para professores de LE, se dá pela inseparabilidade entre proficiência linguística e habilidades didático-pedagógicas, de acordo com Elder (2001).

Martins (2005), a partir de um levantamento das necessidades pedagógicas dos professores brasileiros e de diferentes exames internacionais de proficiência em LE, aponta

---

[5] No original: *A specific purpose language test is one which test content and methods are derived from an analysis of a specific purpose target language use situation, so that test tasks and content are authentically representative of tasks in the target situation, allowing for an interaction between the test taker's language ability and specific purpose content knowledge, on the one hand, and the test tasks on the other. Such a test allows us to make inferences about a test taker's capacity to use language in the specific purpose domain*.

que um exame de proficiência para professores de LE no contexto brasileiro deve integrar as quatro habilidades da língua, levando o candidato a resolver problemas diários de sala de aula utilizando sua competência linguística (da e sobre a língua) e sua competência profissional em uma única resposta. A segunda tarefa do TEPOLI tem o objetivo de atender essa necessidade para a habilidade oral.[6]

Como exemplo de teste para fins específicos, há o *English Proficiency Test for Indonesia* (EPTI), desenvolvido para avaliar a proficiência de professores ao final do curso de formação ou para selecionar professores em serviço que necessitam de melhor formação linguística. Assim como o TEPOLI, sua característica de teste para fins específicos reside no domínio da linguagem do professor. O teste consiste de duas partes: *Reading/Writing* – compreensão e produção escrita (2 horas) e *Listening/Speaking* – compreensão e produção oral (1 hora). Por ter uma orientação comunicativa, o teste pretende influenciar positivamente a maneira como os professores são treinados, exercendo efeito retroativo no contexto de formação de professores (HILL, 1996).

Testes ou exames para fins específicos são justificáveis para usos profissionais dadas as particularidades e especificidades do tipo de linguagem utilizada pelo profissional dependendo da situação de uso. Dessa maneira, um teste ou exame específico para professores de LE pode ser útil para as escolas ou instituições educacionais basearem em suas escolhas, já que dentre os exames já consagrados no mercado não há ainda um que seja desenvolvido especialmente para o contexto de ensino de línguas no Brasil. Além disso, a avaliação baseada no desempenho é uma maneira mais autêntica de se ter acesso ao tipo de linguagem esperada do professor de LE e de incentivar práticas de ensino compatíveis com aquelas nele idealizadas.

---

[6] Para descrição da tarefa, ver seção 2.3 O teste oral, no capítulo II.

Embora exista, por exemplo, o TKT (*Teaching Knowledge Test*) no mercado internacional de testes para a certificação do professor de ILE, o estudo de Kol (2009), por exemplo, mostra que esse teste não é capaz de distinguir o profissional da área do falante leigo ou distinguir níveis de qualificação profissional. Observou-se que o teste é inteiramente composto por questões objetivas que não prezam pela avaliação das habilidades linguísticas dos candidatos de acordo com seu desempenho em sala de aula, pois o nível de conhecimento técnico-teórico exigido pelo teste "limita-se ao agir canônico e aos saberes descontextualizados" (KOL, op.cit. p. 112). O autor conclui que o uso de testes internacionais como padrão de certificação profissional no Brasil teria como consequência a adoção de padrões metodológicos e abordagens de ensino ditadas por instituições internacionais, principalmente britânicas e norte-americanas, deixando de retratar o contexto brasileiro.

As próximas duas seções são dedicadas à descrição dos construtos do TEPOLI e do EPPLE, um teste e um exame, respectivamente, desenvolvidos para a avaliação da proficiência do professor de LE.

1.4.1. O construto do TEPOLI

A definição do construto de um teste, ou seja, o que ele propõe-se a avaliar e como é essencial para as pesquisas em testagem de línguas e para a análise efetiva de seus resultados (MCNAMARA, 2000; FULCHER, 2003). Apresentamos, nesta seção, considerações sobre como o TEPOLI foi criado e está sendo desenvolvido, e suas características. Assume-se que testes e exames não devem ser criados, adotados ou inutilizados em um determinado contexto sem um devido estudo das motivações que levaram a sua criação e de seus resultados ou efeitos nos contextos para os quais eles foram adotados. Na definição do construto, é essencial que o propósito do teste esteja alinhado as suas características para que os efeitos realmente ocorram, como o efeito de gerar ou não transformações em um contexto educacional.

O primeiro passo na definição do construto de um teste oral é responder a duas perguntas: (a) o que é falar? e (b) o que constitui a habilidade de falar?. O desenvolvimento de um teste oral deve basear-se na definição de fala adotada por ele (DAVIES, 2001). Para o TEPOLI, falar significa usar a língua inglesa competentemente no contexto específico de ensinar essa mesma língua, ou seja, ter a habilidade de uso de linguagem geral e especializada. Essa última inclui o comando da metalinguagem ou da terminologia específica e competência discursiva para ensinar o conteúdo (ELDER, 2001).

De modo a avaliar o uso da habilidade comunicativa do (futuro) professor de ILE tanto para objetivos gerais de comunicação oral quanto para fins específicos, conforme as características da linguagem necessária para esse profissional, o TEPOLI apresenta duas tarefas. A primeira tarefa do teste consiste na descrição de uma gravura, escolhida pelo examinado e a segunda tarefa consiste na correção de erros linguísticos cometidos por alunos ou dúvidas apresentadas por professores de ILE. Aquela tem o propósito de levar o examinado a usar a língua para discutir tópicos relacionados ao dia-a-dia e a suas experiências pessoais, ao passo que esta envolve uso da metalinguagem para lidar com uma situação de ensino da língua. A descrição técnica do TEPOLI encontra-se no capítulo de metodologia (capítulo II).

Como o teste é feito em duplas, a tarefa é utilizada em virtude de sua característica fundamental de permitir a interação entre indivíduos, “usando a língua com o propósito de atingir um objetivo específico em uma determinada situação” (BACHMAN e PALMER, 1996, p.44). A identificação das características da tarefa faz com que ela aproxime-se da situação do mundo real, oferecendo condições para que os examinados produzam linguagem mais autêntica. Ela ainda concentra o foco no examinado, uma vez que os interlocutores são os próprios examinados, reduzindo a atuação do examinador. De acordo com Taylor (2000), o formato em pares contribui para a produção dos examinados em função dos seguintes pontos:

1. reflete o ensino na abordagem comunicativa, alinhando-se à prática de sala de aula;
2. permite maior interação entre os pares de examinados;
3. reduz o tempo de fala do examinador e aumenta a duração da produção do examinado.

Os resultados de um teste de proficiência oral refletem o desempenho do examinado nas tarefas, o qual por sua vez é avaliado e interpretado pelas escalas. A escala é definida como "uma série de níveis construídos em relação aos quais o desempenho do aprendiz de língua é julgado. Como um teste, uma escala de proficiência oferece uma definição operacional de um construto linguístico" (DAVIES, 1999, p. 153-4). No TEPOLI, as escalas vão de A a E, ou seja, de um nível altamente proficiente até um nível insatisfatório para o professor de ILE. Essas escalas são constituídas de descritores, que caracterizam as funções possíveis de serem desempenhadas pelo falante e o seu domínio de componentes linguísticos, tais como vocabulário, sintaxe, fluência e entonação. Os descritores informam decisivamente os resultados obtidos pelo examinado, pois o TEPOLI é um teste baseado em critérios pré-estabelecidos. Neste trabalho, serão discutidas as possíveis inferências dos resultados obtidos pelas professoras-participantes no teste para sua atuação docente.

Para uma descrição mais precisa da linguagem do professor, o TEPOLI conta com dois tipos de escalas de proficiência, uma linguístico-comunicativa e uma metalinguística[7]. Ambas serão consideradas na análise da produção oral das PPs, embora a escala de metalinguagem possa oferecer material para as conclusões a respeito da linguagem específica do professor, conforme os objetivos desta pesquisa. Para ser classificado em um faixa de proficiência no teste, o candidato deve produzir linguagem que atenda a todos os aspectos presentes nos descritores de tal faixa. A escala metalinguística recebe maior ou menor peso de acordo com o tempo de experiência docente do examinado (CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2007).

As escalas fornecerão resultados apropriados se o teste for válido e confiável. A validade, segundo Hughes (1989), refere-se ao verificar se o teste efetivamente mede o que

[7] Vide anexos 3 e 4.

ele pretende medir e é evidenciada tanto no construto do teste quanto no processo de testagem. De maneira prática, a amostra de uma determinada competência em um teste deve refletir a competência no contexto real de uso da linguagem para que esse teste tenha validade. Por sua vez, a confiabilidade de um teste pode ser mostrada por seus resultados, ou seja, eles serão idênticos ou similares se o teste for aplicado a um mesmo candidato em ocasiões diferentes. Esses dois conceitos são centrais para qualquer estudo sobre testes, uma vez que o uso desse instrumento leva a resultados e possíveis decisões que afetam pessoas, por isso a preocupação com a sua qualidade.

A validade de um teste será demonstrada com base no seu construto, de forma que os conhecimentos, habilidades e domínios linguísticos para as quais o teste foi desenvolvido estejam presente no desempenho do candidato e na situação de uso de tais domínios. Fulcher e Davidson (2009) argumentam que os resultados esperados pelos responsáveis por um teste e o uso desses resultados devem estar articulados para que o instrumento de avaliação seja bem-sucedido no seu propósito, afinal "nenhum teste é válido para todos os propósitos ou em todas as situações" (AERA, 1999, apud FULCHER e DAVIDSON, op.cit.). Além disso, de acordo com Bachman (1990), quanto mais importantes forem as decisões a serem tomadas, maior deverá ser a preocupação com a validade e a confiabilidade de um teste.

Os conceitos de validade e confiabilidade são importantes ainda para a noção de efeito retroativo, uma vez que mudanças serão significativas e efetivas em determinado contexto educacional dependendo da qualidade do instrumento avaliativo iniciador de tais mudanças. A interpretação das notas, ou das faixas de proficiência, constitui uma das facetas da validade com base no construto para a promoção de mudanças, sejam elas no sistema educacional ou na formação de professores, uma vez que a interpretação desses resultados não acontece livre de valores sociais, pois a avaliação de língua não pode ser vista estritamente científica e objetivamente.

A partir de um levantamento das ações comunicativas[8] ocorridas em várias amostras do teste, Consolo (2004) conclui que o TEPOLI pode ser considerado um instrumento de avaliação "relativamente" válido, por apresentar "ações comunicativas definidas e que exigem desempenho oral em diferentes níveis de proficiência e confiável, com base nas regularidades discursivas verificadas nas transcrições, bem como nas convergências entre os dados analisados" (p. 279).

A pesquisa de Borges-Almeida (2009) mostrou, por meio da comparação da produção oral de futuros professores de ILE em seminários e no TEPOLI, que esse teste pode predizer o desempenho do candidato em situações de sala de aula, ao menos no que diz respeito a sua competência gramatical. A sua capacidade de extrapolar os resultados para além da situação de teste, indica que o TEPOLI é um instrumento válido para avaliação da proficiência oral do professor.

A análise dos dados coletados no escopo desta pesquisa pretende oferecer contribuições para os estudos sobre a validade do TEPOLI e, consequentemente, do componente oral do EPPLE em relação ao contexto real para o qual eles foram desenvolvidos, isto é, a sala de aula.

Depois de feitas as considerações teóricas a respeito do construto do TEPOLI, apresenta-se um breve histórico do seu desenvolvimento desde a criação no ano de 2002, com base em Colombo (2010).

O TEPOLI foi criado com o objetivo de ser um instrumento de avaliação útil para o delineamento da proficiência oral do professor em formação nos cursos de Licenciatura em Letras no Brasil e contribuir para a melhor definição dos níveis de proficiência oral esperados

[8] Ações comunicativas são vistas neste trabalho como formas linguísticas utilizadas para desempenhar funções comunicativas. Assim, as funções comunicativas são formadas por ações comunicativas. Um grupo de ações comunicativas pode expressar diferentes funções conforme o contexto de uso e os objetivos da comunicação e essas funções podem ser organizadas em categorias comunicativas.

para o professor de ILE no país e para que decisões possam ser tomadas em relação à qualidade da formação do professor de línguas.

A primeira versão do TEPOLI foi aplicada no ano de 2002 e consistia em uma entrevista entre o examinador e um examinado. O teste era composto de três fases: fase de aquecimento (*warming-up phase*), fase de avaliação (*assessment phase*) e opinião dos candidatos e conclusão (*candidate's opinion and conclusion*). Na fase de aquecimento, ao examinado eram feitas perguntas pessoais a respeito de sua experiência com a língua inglesa e suas expectativas em relação ao seu futuro profissional. Nesse momento, o examinado não era ainda avaliado. Na fase de avaliação, o examinado discorria sobre o conteúdo de duas gravuras, descrevendo e interpretando-as. Na última fase, opinião dos candidatos e conclusão, o examinado dava sua opinião sobre a experiência de passar pelo teste. Nesse ano, o TEPOLI não contava ainda com faixas de proficiência, pois era o momento de testagem do formato do teste.

A primeira escala de proficiência do teste foi desenvolvida no ano de 2003 e constituía-se de três faixas de proficiência (A, B, C). A faixa A era a faixa mais alta e a faixa C representava o nível mínimo de proficiência oral exigido dos examinados/formandos em Letras. Os candidatos que não atingiam a faixa C eram considerados reprovados no teste. De acordo com os descritores das faixas de proficiência, avaliavam-se aspectos gramaticais, lexicais, fonológicos (pronúncia) e a competência linguístico-comunicativa do candidato, ou seja, se os objetivos da comunicação foram atingidos.

Nesse mesmo ano, inclui-se ao teste uma segunda tarefa na fase de avaliação. Então, como na versão de 2002, o candidato deveria discorrer verbalmente sobre uma gravura e, em seguida, simular uma situação de aula na segunda tarefa, ou seja, fornecer uma explicação sobre o uso de um item gramatical para um aluno. O examinador exercia o papel de aluno e o examinado, o papel de professor.

Entre os anos de 2003 e 2004, a escala de proficiência sofreu alterações, assim acrescentou-se uma faixa de nível mais baixo, faixa E, e um nível de proficiência mais alto, faixa A, sendo as faixas anteriores mantidas como B, C e D. A faixa E passou então a representar um nível de proficiência insuficiente para um professor de ILE. Nesta escala, foram atribuídas notas numéricas, de acordo com a seguinte configuração:

nível A: 10,0 e 9,5;
nível B: 9,0 e 8,5;
nível C: 8,0 e 7,5;
nível D: 7,0 e 6,5;
nível E: 6,0.

Os descritores das faixas de proficiência contemplavam a fluência e a habilidade de produção oral, estruturas sintáticas e gramaticais, complexidade lexical e sintática, pronúncia e compreensão oral.

A versão do TEPOLI no ano de 2004 não sofreu alterações, ao passo que no ano de 2005 o teste passou a ser realizado em duplas, sendo a interação entre o examinador e dois examinados. Na primeira tarefa, cada examinado descrevia uma gravura diferente e interagia com o outro examinado em relação ao conteúdo da sua gravura. Na segunda tarefa, os candidatos realizavam um jogo de interpretações (*role-play*), simulando uma correção de erros em sala de aula. A dupla de examinados revezava-se nos papéis de aluno e professor. O formato em dupla permitiu que aos examinados fossem dadas maiores chances de fala, diminuindo a participação do examinador.

Em 2005, foi criada a escala de proficiência para o uso da metalinguagem. Assim como a escala de proficiência geral, essa escala é composta por cinco faixas de proficiência (de A a E). Os descritores dessa escala contemplam principalmente o conhecimento linguístico e o emprego de linguagem específica para explicações sobre o funcionamento da língua, uma vez que a segunda tarefa do teste envolve o uso da metalinguagem para solução de problemas de sala de aula. A faixa de proficiência do candidato do TEPOLI nesse

momento era constituída pela combinação das notas de ambas as escalas, assim a proficiência geral constituía 70% da nota do candidato e a proficiência para uso da metalinguagem constituía 30% da nota.

Até o ano de 2007, o TEPOLI não sofreu alterações. A partir de 2008, esse teste oral passou a integrar um exame maior, o EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira). O objetivo para a criação desse exame é o fornecimento de certificação profissional para o professor de LE no Brasil em função de suas habilidades orais e escritas. Maiores informações sobre esse exame são apresentadas na próxima seção (1.4.2).

O breve relato do desenvolvimento do TEPOLI até chegar ao atual EPPLE demonstra que o teste tem um conjunto de resultados de pesquisas que permite confirmar sua validade para a avaliação da proficiência do professor de LE em contexto nacional, o que pode ser visto pelas diversas pesquisas realizadas no escopo do TEPOLI até o momento, como exemplificado ao longo desta dissertação, e outras pesquisas estão em desenvolvimento no escopo do EPPLE.

Reconhece-se que existem testes e exames internacionais que avaliam a proficiência em LI, como os exames de Cambridge, os exames de Michigan e o TOEFL, somente para citar alguns, e testes específicos para avaliação da proficiência do professor, como o TKT (*Teaching Knowledge Test*), no entanto, não existe até o momento um exame que possa ser utilizado para avaliar a proficiência linguística do professor de LE no contexto brasileiro e que represente o domínio de linguagem desse profissional. Além disso, é necessário ainda definir mais claramente nas pesquisas sobre formação de professores qual é o perfil de professor de LE esperado para as necessidades do contexto brasileiro.

A próxima seção é dedicada às considerações sobre o construto do EPPLE.

1.4.2 O EPPLE

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

O TEPOLI ofereceu contribuições significativas para a delimitação do domínio de linguagem oral para fins de ensino em contexto educacional brasileiro a ser avaliado pelo EPPLE, conforme mostram Consolo et al (op.cit.). No entanto, estudos estão sendo realizados com o objetivo de contribuir para o construto do exame, principalmente na definição de tarefas que possibilitem a produção de linguagem representativa do tipo de linguagem utilizada pelo professor em sala de aula.

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

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

O projeto de criação do EPPLE inclui ainda a aplicação do exame por meios eletrônicos, dada a grande extensão do país e o significativo aumento da presença da

tecnologia nos contextos educacionais, em destaque o crescimento do ensino a distância no Brasil, o que demanda a criação de instrumentos de avaliação desse tipo de ensino.

O exame é composto de dois testes: um para leitura e produção escrita e outro para compreensão auditiva e produção oral. O teste escrito conta com tarefas baseadas em ações comuns para professores de línguas, como escrever questões para uma atividade de compreensão escrita ou fazer correções no texto de um aluno. O teste oral é feito em pares e é dividido em duas partes: na primeira, os candidatos devem discutir o assunto e o conteúdo de um trecho de vídeo; na segunda parte, eles devem demonstrar proficiência no uso da metalinguagem por meio da solução de problemas reais encontrados por alunos, assim como na segunda tarefa do TEPOLI.

A seguir, apresentam-se algumas bases teóricas e uma discussão sobre o efeito retroativo, uma vez que um dos objetivos do EPPLE é exercer um efeito retroativo positivo para os contextos de formação de professores de línguas no Brasil.

1.5 Efeito retroativo

O efeito retroativo na área de avaliação, de modo geral, é visto como mudanças positivas ou negativas que um teste, exame ou prova podem provocar em um determinado sistema educacional. Shohamy et al (1996) definem o conceito de efeito retroativo como um impacto no processo de ensino e aprendizagem ou no desenvolvimento de currículos. Semelhantemente, Pierce (1992) e Cohen (1994) descrevem-no como capaz de afetar as práticas educacionais, ou seja, o desenvolvimento de currículos e políticas educacionais. O conceito de efeito retroativo é resumido pela tríade ensino-aprendizagem-avalição. Entende-se que um ou mais instrumentos de avaliação são utilizados, intencionalmente ou não, não somente para avaliar o resultado da aprendizagem, mas também para identificar problemas e provocar mudanças no ensino para posteriormente obterem-se melhores resultados. Embora

inúmeros estudos na área de avaliação de línguas têm se dedicado a esse assunto, seja para teorização, seja para a criação de instrumentos para medir o efeito ou impacto de um teste, há ainda pouca evidência empírica sobre a existência do efeito retroativo, conforme atesta Andrews (1994).

Scaramucci (2004), em uma revisão da literatura em efeito retroativo, discute as controvérsias existentes acerca da concepção do termo, assumindo a complexidade do conceito.

Diante das diversas visões de efeito retroativo, distinguem-se duas interpretações: efeito e impacto. Autores como Bachman e Palmer (1996), Hughes (1993) e Cheng (1997) tratam efeito retroativo como sinônimo de impacto. Segundo Scaramucci (op. cit.), impacto refere-se ao efeito que testes tem em pessoas, professores a alunos, nas políticas e práticas educacionais, seja no âmbito da sala de aula, da escola ou do sistema educacional como um todo. A autora toma o termo "impacto" como não técnico e sinônimo de "efeito".

Bachman e Palmer (op.cit.) pertinentemente dividem o impacto da avaliação sobre o processo de ensino e aprendizagem em dois níveis:

a)Micro nível: o efeito do teste nos alunos e nos professores;

b) Macro nível: o impacto do teste na sociedade e no sistema educacional.

Essa distinção possibilita que os responsáveis pela criação de testes e exames delimitem mais claramente os objetivos do instrumento de avaliação e planejem seus possíveis impactos. O primeiro nível pode ser visto como a base para mudanças no segundo nível, já que professores e alunos são os sujeitos atuantes no sistema educacional, sem desconsiderar o papel político das instituições. O macro nível mostra que esses autores não deixam de enfatizar a importância de se considerar o impacto de um teste no contexto social. Borges-Almeida (2009) declara que, para um teste ou exame apresentar impacto positivo satisfatório, seus resultados, além de serem utilizados para certificação profissional, como no

caso de exames para professores de línguas, devem ser reconhecidos por políticas educacionais. Ela acredita que o efeito retroativo da exigência de certificação profissional poderia ser observado no interesse dos cursos de formação de professores em oferecerem melhor qualidade e condições para a formação de professores linguisticamente competentes e, em um segundo nível, no interesse do professor em formação em buscar seu auto-desenvolvimento. É possível, então, obterem-se efeitos positivos tanto para o aluno (professor em formação), na busca de desenvolvimento pessoal ainda na fase pré-serviço, quanto para os responsáveis pelos cursos de formação de professores, na reflexão sobre o tipo de formação oferecida e na reorganização dos currículos desses cursos. Poder-se-ia dizer ainda que um exame de proficiência em LE reconhecido é capaz de gerar mudanças não apenas na formação inicial do profissional, como também na sua formação continuada ao agir como identificador de necessidades, ou lacunas, a serem sanadas, criando um efeito pró-ativo. Esses são resultados esperados e os quais muitos agentes educacionais esperam, no entanto, é conhecido que nem sempre os resultados de exames oficiais são positivos, como acontece com o vestibular no Brasil. O reconhecimento por políticas públicas não garante um ensino de língua inglesa bem sucedido no que concerne à formação do usuário competente da língua, pois observa-se que os vestibulandos dificilmente conseguem obter um bom comando da língua apenas com o ensino oferecido na escola regular de ensino fundamental e médio ou nos cursinhos preparatórios. Embora os exemplos no contexto brasileiro não sejam animadores, espera-se que mudanças possam ocorrer para avançarmos na busca por um ensino de línguas estrangeiras de qualidade.

Apresentando um modelo mais detalhado de efeito retroativo, Hughes (op.cit.) sugere que esse modelo considere três instâncias de impacto: os participantes, processo e produto. Dentre os participantes estão aprendizes de língua e professores, administradores, elaboradores de materiais didáticos. O processo refere-se às “ações dos participantes para

contribuir para o processo de aprendizagem" (p.2), o qual inclui o desenvolvimento de materiais e currículos e mudanças em métodos e conteúdo de ensino. Finalmente, o produto refere-se ao "que é aprendido e à qualidade da aprendizagem" (p.2). Essa tricotomia representa um desencadeamento no qual as percepções e atitudes dos participantes afetam o processo e esse afetará o produto. Bailey (1999), por sua vez, distingue dois tipos de efeito retroativo, o efeito no aprendiz e o efeito no programa, sendo que o segundo inclui professores, administradores, material didático, entre outros.

A noção de efeito retroativo recebeu maior atenção na área de avaliação com o advento dos testes e exames comunicativos de língua. Como exemplo, dentre os critérios para avaliação de testes comunicativos de língua propostos por Morrow (1991), está a ideia de que testes devem "refletir e encorajar uma boa prática de sala de aula" (p. 111). Um segundo exemplo do uso desta noção vem do grupo de pesquisadores do Instituto para Estudos em Educação de Ontário (*Ontario Institute for Studies in Education*), da Universidade de Toronto. Um dos princípios seguidos por esse grupo era "Trabalhar para o efeito retroativo" (*Work for washback*), ou seja, testes comunicativos deveriam ser desenvolvidos para necessariamente trazer um efeito retroativo positivo.

Os três modelos apresentados colocam primeiramente o aprendiz como alvo do efeito retroativo. Dessa forma, faz-se necessário considerar seus sentimentos e opiniões diante de um processo de avaliação.

Um teste pode gerar mudanças de comportamento, já que ele é capaz de determinar o sucesso ou insucesso, ou permitir a entrada do candidato em um grupo. O efeito positivo no aluno está na sua motivação para ser bem sucedido, o que faz com que ele prepare-se melhor e consequentemente atinja melhores resultados. Essa mudança acarretará mudanças comportamentais também nos professores, que mudarão suas estratégias de ensino com a finalidade de preparar seus alunos para o sucesso.

Ao considerarem-se as percepções e atitudes dos aprendizes candidatos a um exame, segundo Shohamy et al (1996), a questão sobre a influência ou não das visões dos professores sobre o exame nas visões dos alunos emerge. Cabe investigar até que ponto as visões dos alunos são independentes e expressam suas próprias concepções. A opinião dos alunos pode oferecer contribuições para o planejamento e desenvolvimento das aulas com o objetivo de prepará-los para o exame, as quais atingirão um objetivo ainda maior de oferecer um ensino de qualidade, sendo o propósito de o exame melhorar os níveis dos programas de ensino.

Almeida Filho (1993), a partir do seu Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas, constata que a avaliação do rendimento é capaz de promover mudanças significativas nas fases anteriores, uma vez que "a avaliação tem alto poder de controle nas instituições justamente por seu efeito retroativo nas fases anteriores da operação de ensino-aprendizagem" (p. 19).

Todas as fases do modelo têm origem na abordagem de ensinar do professor, a qual é responsável pelo tipo de formação oferecida, com base nas teorias linguísticas e de ensino e aprendizagem adotadas. Dessa maneira, o formador de professores, também professor trabalhando em certa abordagem, será o ponto de chegada e de partida das mudanças no contexto de cursos de formação de professores.

Conforme atestado por Bailey (1999), a maioria das pesquisas em efeito retroativo apresenta foco no professor, o qual é visto como o iniciador do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, mesmo sendo inegavelmente uma peça importante do processo, ele não é o principal responsável pelo sucesso ou insucesso dos alunos em um exame ou teste. Muitas vezes, apesar de todos os esforços do professor e do aparato da escola ou instituição e do material didático, alguns alunos não apresentarão desempenho satisfatório, uma vez que o aluno exerce também papel fundamental, pois ele é o agente da aprendizagem.

Para investigar a ação do professor na preparação dos alunos para um exame, é necessário investigar primeiramente como ele está sendo ou foi preparado para oferecer o tipo de ensino esperado por esse exame. Andrews (1994) aponta que um exame pode ser a condição para mudanças num dado contexto de ensino, porém ele não é a única condição. Sua idéia é complementada por Anderson e Wall (1993), os quais dizem que um exame por ele só não pode trazer mudanças se o sistema educacional não prepara seus professores adequadamente.

O último nível, os programas de ensino e o sistema educacional, é analisado, por exemplo por Cheng (1997), o qual, em pesquisa sobre o exame HKCEE (*Hong Kong Certificate of Education Examination*) aplicado em contexto de ensino secundário, define efeito retroativo como uma mudança intencionada de currículo educacional. Foi observado que, apesar do impacto intencional no ensino e aprendizagem da língua inglesa, efeitos não-intencionais e acidentais ocorreram.

Para se avaliarem os efeitos de um teste, é necessário olhar para a relação direta entre ensino e resultados de aprendizagem, questão ainda pouco investigada nas pesquisas em Linguística Aplicada.

Para que os resultados da avaliação não sejam mal interpretados e não se faça uso inadequado deles, surtindo efeitos negativos nos currículos escolares, é necessário que possíveis mudanças sejam refletidas na prática dos professores.

A área de avaliação, a partir dos anos de 1990, tem apresentado grande interesse e preocupação com a validade sistêmica do efeito retroativo ou com o efeito que um teste tem na prática de sala de aula, de acordo com Berry (1994). Por validade sistêmica, entende-se, segundo a concepção de Shohamy et al (1996), a integração de testes no sistema educacional e a necessidade de se demonstrar o quanto um novo teste pode melhorar a aprendizagem. Contudo, essa visão implica que um teste sempre será capaz de trazer benefícios para a

aprendizagem, sendo que isso nem sempre será verdadeiro, uma vez que o efeito pode ser tanto positivo quanto negativo. Um teste é dito ter efeito negativo quando ele é baseado em uma visão um tanto que limitada de linguagem, por exemplo, quando a testagem é focada na gramática da L-alvo sem considerar questões discursivas e sociolinguísticas, levando a um ensino equivocado do que seja língua ou como utilizá-la. O efeito positivo de um teste, por outro lado, resulta em um ensino de língua que considere os objetivos comunicativos dos usuários. Por exemplo, um teste de proficiência oral é elaborado para que haja o ensino e/ou o desenvolvimento da habilidade oral de certo grupo e que prepare os falantes do grupo para atuar nas diferentes situações comunicativas.

Embora seja desejável que um teste ou exame resulte em efeitos positivos, isso nem sempre é possível de ser realizado, pois seus elaboradores não têm controle total sobre o instrumento desenvolvido. Segundo Alderson e Wall (op.cit.), seria uma visão ingênua e determinista acreditar que assim o fosse.

Os estudos sobre efeito retroativo no cenário brasileiro tratam especificamente do efeito provocado pelo vestibular em contextos de Ensino Médio e pré-vestibular. Dois dos maiores estudos foram conduzidos por Scaramucci (1998, 1999, 2002, apud Scaramucci, 2004) e Gimenez (1999). Outras pesquisas no mesmo contexto foram feitas por Bartholomeu (2002) e Correia (2003). Lanzoni (2004), por sua vez, pesquisou o efeito retroativo do TEAP (*Test of English for Academic Purposes*) – teste que avalia a proficiência em leitura de textos acadêmicos – nas atitudes dos candidatos.

Os exames vestibulares, apesar de não serem concebidos como criadores de efeito retroativo no sistema educacional, o são por natureza. Os currículos do Ensino Médio brasileiro são profundamente pautados pelo vestibular, tomando a dimensão de intensidade forte de efeito retroativo nos termos de Scaramucci (op. cit.), ou seja, o exame determina praticamente todas as atividades de sala de aula. No entanto, a mudança nos currículos não

acontece basicamente em função de um exame. Mudanças dependem também das atitudes dos professores e alunos, os quais devem refletir sobre tais mudanças e sobre suas crenças e os quais são peças fundamentais na ação do efeito retroativo, além de essas mudanças atingirem os níveis mais altos de regulação da educação, como as políticas educacionais governamentais e institucionais.

Não há ainda pesquisas direcionadas ao estudo do efeito retroativo em demais contextos de ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. Isso se dá principalmente pela não existência de instrumentos de avaliação de âmbito maior capazes de promover mudanças educacionais. Embora o foco deste trabalho não esteja no estudo do efeito retroativo em si, ele tem o intuito de oferecer subsídios para estudos futuros sobre o poder de impacto do TEPOLI e do EPPLE principalmente no sistema de formação de professores de LE no Brasil. Reconhece-se que para pesquisas como essas são necessários métodos baseados em evidências sobre os sentimentos e opiniões dos envolvidos no processo de testagem de língua para que se tenham resultados justos a respeito do verdadeiro status de um teste ou exame na sua comunidade de usuários. Martins (2005) aponta a "ação indireta" que um exame de proficiência pode exercer, sendo capaz de re-direcionar o processo de ensino e aprendizagem em contexto de formação de professores.

Um exame como o EPPLE tem como objetivo fornecer parâmetros para uma melhor qualidade na formação de professores de LE, levando a possíveis redimensionamentos do ensino de inglês para futuros professores, ou seja, ele busca criar efeitos positivos nos cursos de Licenciatura em Letras. O EPPLE é visto neste trabalho não apenas como um instrumento de avaliação, mas também como um iniciador de mudanças significativas nos contextos de formação docente.

Finalmente, de acordo com Martins (op.cit.), um exame como esse poderia apresentar os seguintes benefícios para o professor e para as escolas ou instituições de ensino:

> a) uma certificação profissional - uma maneira de comprovar, para fins educacionais e profissionais, a proficiência do professor em inglês;
> b) uma contribuição para a carreira do professor, fornecendo um parâmetro para seu crescimento profissional e pessoal a partir de uma análise de seu desempenho, fornecendo, assim, elementos de uma boa prática de ensino;
> c) uma representação realista da competência do profissional, tornando seu trabalho mais visível para coordenadores e diretores, fornecendo um quadro real para seleção desses profissionais, plano de carreira e uma revisão de seu desempenho;
> d) uma forma de promover a imagem pública do ensino de inglês como língua estrangeira nas escolas da rede pública, particulares e centros de idiomas. (p. 94, 95)

Tratadas as questões mais gerais relacionadas às competências e proficiências dos professores de LE e como essas habilidades podem ser acessadas por meio de testes ou exames de proficiência específicos, além do papel social de tais testes, a próxima seção dedica-se à linguagem do professor em termos do discurso de sala de aula e como a LE é utilizada na interação entre professores e alunos.

1.6 A fala do professor

Diante dos atuais contextos de ensino e aprendizagem de LE para a comunicação, pode-se dizer que a fala do professor sofreu alterações com relação a sua função se comparada às características da fala do professor em contextos mais tradicionais. Atualmente, verifica-se que ela é construída a partir da interação entre professor e alunos, ou seja, grande parte dessa fala é desenvolvida em relação à fala do aluno. Ela tem o papel de orientar as interações em sala de aula e oferecer insumo ao aluno, daí a preocupação com sua qualidade. O professor utiliza-se primordialmente de linguagem verbal para controlar o “sistema de comunicação” e gerenciar as interações. (CAZDEN, 1988). Embora o professor assuma diferentes focos dependendo da metodologia de ensino, ele tem papel central no processo de ensino e aprendizagem por ter a responsabilidade de guiar e gerenciar a fala dos alunos e a interação entre eles. Acredita-se que as oportunidades de aprendizagem sejam altamente determinadas pela maneira como o professor estrutura seu discurso e promove momentos significativos de interação, já que a ele é atribuída a responsabilidade de iniciar e fechar as interações com ou

entre os alunos. Além disso, o papel do professor é fornecer um modelo linguístico – insumo (KRASHEN, 1982) -para seus alunos e criar condições para a internalização do insumo (CONSOLO, 1996). Em sala de aula, o insumo oferecido pelo professor é reconhecido como sendo de vital importância para a aprendizagem da L-alvo pelos alunos por meio da instrução formal. De acordo com Consolo (op.cit.), "toda a linguagem em sala de aula pode funcionar como insumo, do qual os aprendizes podem se beneficiar no seu processo de desenvolvimento na língua" (p. 69).

O discurso de sala de aula possui características específicas. O tipo de linguagem utilizada é definido em função dos objetivos pedagógicos desse contexto de uso. Cullen (1998) define a comunicação em sala de aula da seguinte maneira:

> A sala de aula, tipicamente um encontro formal que acontece por razões pedagógicas ao invés de razões sociais, terá suas próprias regras de comunicação, entendida por todos os envolvidos. Os padrões estabelecidos são diferentes das normas de tomada de turnos e interações comunicativas que operam em encontros sociais informais fora da sala de aula. (p. 181)[9]

A partir dessa definição, é possível estabelecer um paralelo com as seguintes características do discurso de sala de aula, de acordo com Gil (1999, p. 98):

> 1. Ele tem o objetivo de ensinar e aprender (Wells, 1993), sendo essencialmente um discurso de ensino e aprendizagem com uma estrutura discursiva específica que transita entre o natural e o pedagógico;
> 2. É complexo (Edmondson, 1985; Breen, 1985) por ter a L-alvo como objeto e meio de comunicação;
> 3. Devido a sua natureza metalinguística, ele tem dinâmica tri-dimensional (dimensões explícita, implícita e ficcional).

Gil (op. cit.) acredita que um modelo tri-dimensional seja mais rico para descrever as interações em sala de aula do que a tradicional dicotomia forma versus comunicação, já que a forma não está dissociada da comunicação. Para ela, para entender o nível de comunicatividade em sala de aula, é necessário entender o que é e o que não é comunicativo

---

[9] No original: *The classroom, typically a large, formal gathering which comes together for pedagogic rather than social reasons, will have its own rules and conventions of communication, understood by all those present; these established patterns are likely to be very different from the norms of turn-taking and communicative interaction which operate in small, informal social gatherings outside. Any analysis of the characteristics of the communicative classroom needs to take these differences into account.*

para esse contexto, conforme mostrado em seu estudo. A autora explica as três dimensões de acordo com as ideias de Cicurel (1984, 1985, 1990, apud GIL, op. cit.)[10].

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

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

1. Controle dos padrões de comunicação: controle do tópico da conversação e da tomada de turnos - por meio da estrutura IRF, de Sinclair e Coulthard (1975, 1992);
2. Uso de técnicas de elicitação: perguntas facilitadoras usadas como modificação discursiva para ajuda ou manutenção da participação dos alunos;
3. Reparo: correção de erros;
4. Modificação do discurso: simplificação lexical e sintática, redução da velocidade de fala, uso de gestos e expressões faciais.

[10] Gil (1999) desenvolveu um modelo de unidades de análise do discurso de instrução formal em LE, mostrando ser este um tipo especial de discurso guiado por mecanismos metalinguísticos.

Esse autor desenvolveu um sistema de categorias de modos (*modes*) para a descrição da linguagem do professor em busca de uma representação dos múltiplos fatores que compõem o contexto de aula de LE. O modo é definido como "um micro-contexto na sala de aula de L2 que tem um objetivo pedagógico claramente definido e características interacionais determinadas em grande parte pelo uso da língua pelo professor" (p. 63)[11]. Seu sistema pretende ser um ponto de partida para estudos interpretativos da interação em sala de aula, além de ser um sistema descritivo que pode ser usado pelo professor para expandir seu entendimento dos processos interativos operantes em suas próprias aulas.

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

Modo	**Objetivos pedagógicos**
Gerencial	• Transmitir informação; • Organizar o ambiente físico; • Direcionar os alunos para o material; • Introduzir ou concluir uma atividade; • Mudar o agrupamento (trabalho em duplas, individual, etc.)
Materiais	• Oferecer prática linguística em torno do material; • Elicitar respostas em relação ao material; • Verificar e expor respostas; • Esclarecer quando necessário; • Avaliar contribuições.
Habilidades e sistemas	• Possibilitar que os alunos produzam formas corretas; • Possibilitar que os alunos manipulem a L-alvo; • Oferecer feedback corretivo; • Oferecer prática em sub-habilidades para os alunos; • Expor respostas corretas.
Contexto de sala de aula	• Possibilitar que o aluno expresse-se claramente; • Estabelecer um contexto; • Promover fluência oral.

Quadro 1*: arcabouço de Walsh*

[11]No original: (...) *mode as an L2 classroom microcontext that has a clearly defined pedagogic goal and distinctive interactional features determined largely by a teacher's use of language.*

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

Esse sistema possui algumas das características do modelo tri-dimensional apresentado por Gil (op.cit.), no entanto ele define mais precisamente os usos da língua pelo professor a partir de estruturas e padrões recorrentes de interações reais de sala de aula, relacionando propósitos pedagógicos e uso linguístico.

Pensando em termos de estruturação do discurso, pode-se dizer que o discurso de sala de aula obedece às características de um discurso institucionalizado. Ele contém formas discursivas que vão desde estruturas convencionais (formas altamente estruturadas) até uma conversação espontânea, natural. A forma prototípica de uma aula é apresentada no modelo IRF/E (***I****nitiation*, ***R****esponse*, ***F****eedback*/***E****valuation*) (SINCLAIR e COULTHARD, 1975)[12] de professor e alunos. Esse modelo foi revisto mais tarde e transformado em I (R/I) R (F)

[12] O sistema IRF/E é traduzido para o português como IRA, isto é, Iniciação, Resposta e Avaliação.

(***I**nitiation, **R**esponse/**I**nitiation, **R**esponse* e ***F**ollow-up*), incluindo mais dimensões possíveis na interação professor-aluno. Os estudos de Sinclair e Coulthard (op.cit.) e Stubbs (1989) foram pioneiros em determinar a estrutura das trocas conversacionais em sala de aula, a qual apresenta características singulares. A característica que define as interações em sala de aula é, de acordo com Sinclair (1992), a presença do *feedback*/retorno do professor, pois esse movimento não ocorre em outros tipos de conversas ou aparecem com outra função que não a de avaliar a resposta do interlocutor, o aluno neste caso. Além disso, os movimentos de feedback exercem importante função pedagógica no discurso do professor (SINCLAIR E COULTHARD, op.cit.).

Atendo-se a uma análise estrutural do discurso do professor, separando função pedagógica de estrutura linguística, os autores desenvolvem um modelo descritivo de unidades, organizando-as em uma escala que vai das estruturas menores para as estruturas maiores.

No modelo de análise do discurso de sala de aula de Sinclair e Coulthard, o nível mais baixo é denominado atos (*acts*), o qual é formado de orações ou enunciados orais que não necessariamente constituem orações completas, embora contenham significados. Os atos são organizados e formam movimentos (*moves*), que por sua vez formam trocas verbais. A troca verbal (*exchange*) típica de uma aula é constituída pelo esquema IRF, ou seja, o professor inicia (I) a interação geralmente com uma pergunta, a qual é seguida por uma resposta (R) do aluno e de avaliação (*follow-up/feedback* (F)) do professor. Os limites entre as trocas verbais são comumente marcados por palavras como “ok”, “right”, “good”. O nível imediatamente acima da troca verbal é chamado de transação (*transaction*). O nível mais alto do discurso de sala de aula é a aula (*lesson*).

Os atos são realizados na aula por meio de elicitações do professor, por exemplo, seja para requerer uma resposta verbal do aluno ou um determinado comportamento, como dirigir-se ao material.

Os movimentos são interpretados não apenas em função dos itens linguísticos presentes nele, mas sim por evidências extra-linguísticas do ambiente.

Por se tratarem de itens discursivos, os atos e os movimentos são definidos a partir da intenção do falante no momento em que eles são pronunciados. Os usuários da língua podem, então, fazer diferentes escolhas gramaticais para expressarem-se, não sendo essas fixas para cada função comunicativa.

Embora a estrutura IRF/E seja indispensável em alguns momentos de interação entre professor e aluno na análise de Walsh, ele vê o sistema IRF/E de Sinclair e Coulthard como representação do modelo tradicional de aulas de escola primária na década de 1960, onde o status de professor como detentor de poder ainda era predominante. Atualmente, é assumido que a relação entre professor e aluno é mais igualitária, professor e aluno trabalham em parceria no processo de ensino e aprendizagem. Assim, embora esse sistema traga contribuições importantes sobre as trocas verbais entre professor e aluno, ele não é suficiente para demonstrar toda a dinamicidade do processo (WU, 1998, apud WALSH, op.cit.).

Consolo (1996) traz uma versão revisada do modelo de Sinclair e Coulthard por meio de modificações e expansões nos níveis dos atos e movimentos feitas a partir de contribuições teóricas sobre o discurso de sala de aula de vários autores em concordância com as necessidades impostas pelo tipo de dados e os objetivos de sua pesquisa, que estudou a interação professor-aluno em contexto brasileiro em busca de padrões discursivos que caracterizem esse tipo de interação.

A partir de tais características do discurso pedagógico, entende-se que a sala de aula seja um ambiente propício para aprendizagem de uma LE exatamente pelo fato de apresentar

um modelo de interação diferente das interações do dia-a-dia do aprendiz, ou seja, a fala iniciadora do professor é responsável por criar oportunidades de aprendizagem, como mostram os estudos de O'Connor e Michaels (1995), Poole (1992), e Wells (1993), por exemplo. Desconsidera-se, assim, a interpretação de que a fala comunicativa e a fala com foco na forma representam abordagens opostas para o ensino de línguas. A co-ocorrência dos dois tipos de fala pode oferecer benefícios para a aprendizagem, uma vez que o aprendiz terá oportunidades de usar a língua para se comunicar com seus colegas de classe e com seu professor e será guiado, por meio da instrução, a produzir linguagem adequada, de modo não agramatical, de acordo com seus objetivos comunicativos. Embora a noção de instrução formal possa parecer tradicionalista, assume-se que a língua é organizada em constituintes gramaticais, sejam eles enfatizados ou não nas diferentes abordagens de ensino. Não existe língua sem estrutura. Assim, mesmo que uma metodologia de ensino de LE não apresente a língua em sua forma, a estruturação estará presente cognitivamente no aprendiz, que criará esquemas formais implicitamente para usar a nova língua. A instrução formal é definida por Ellis (1990) como "a tentativa de ensinar uma característica específica do código da L2 – geralmente uma característica gramatical – de uma forma ou de outra" (p. 13).

Dado o papel da instrução no processo de ensino e aprendizagem de LE, entende-se que o professor necessita de conhecimento do funcionamento das estruturas da L-alvo e de termos linguísticos, ou jargões, simplificados o suficiente para o entendimento por parte dos alunos, além de uma fala gramaticalmente correta para favorecer o aprendizado da língua. Luoma (2004) afirma que o uso de formas gramaticais adequadas é a base para a observação do progresso do aprendiz de línguas. Dessa maneira, considera-se, neste trabalho, que a precisão gramatical é fundamental na produção linguística do professor de LE e na avaliação

do seu desempenho em uma dada língua, daí a escolha por esse aspecto para ser analisado nos dados do TEPOLI e de sala de aula.[13]

Long (1983) advoga que a instrução formal no ensino de línguas recebe posição de vantagem em relação à aquisição natural de segunda língua em função de sua característica de objeto e conteúdo de ensino, sendo que a instrução formal gera maior consciência metalinguística e conhecimentos mais complexos sobre a L-alvo. Por outro lado, autores como Seedhouse (1994, 1996) e Kennedy (1996) argumentam contra a instrução formal no ensino de línguas por ser um tipo de linguagem não natural, além de resultar em interação assimétrica entre professor e alunos, já que o professor detém os momentos de fala, segundo Breen (1985).

A linguagem da sala de aula de LE é essencialmente não natural, já que, como atesta Gil (1997), a conversa nesse contexto é baseada em um contrato implícito entre professor e alunos, a qual se caracteriza por certos tipos de discursos que seriam considerados absurdos, artificiais ou não autênticos em outros contextos. A questão nos estudos sobre a linguagem de sala de aula está, então, na sua caracterização conforme suas especificidades e não na identificação da sua naturalidade, em busca do seu alinhamento com as características das conversas naturais.

Quanto ao uso da metalinguagem, acredita-se que o conhecimento metalinguístico é fundamental não apenas para o professor, como também para o aprendiz de LE, uma vez que tendo este o conhecimento de sua primeira língua, ele utilizar-se-á das realizações conscientes de linguagem para adquirir o conhecimento da LE, apoiando-se em suas habilidades linguísticas gerais. Assim, de acordo com Vygotsky (1986), o sucesso na aprendizagem de uma LE acontece em função do conhecimento metalinguístico do aprendiz, além de a

[13] Embora se reconheça a importância de demais componentes gramaticais, como a complexidade, na análise da forma, este estudo limitou-se à precisão devido aos objetivos desta pesquisa, que não tem o intuito de fornecer um estudo detalhado da gramática da língua falada, mas apenas uma comparação da qualidade da língua produzida por duas professoras em momentos distintos.

aprendizagem de LE favorecer a construção desse conhecimento. Além disso, para Gil (op.cit.), a metalinguagem tem papel relevante para uma verdadeira compreensão do discurso de sala de aula.

A multiplicidade de abordagens existentes para o estudo da linguagem de sala de aula reflete a complexidade do assunto. É imperativo que o professor entenda a riqueza das interações na aula de LE para fazer o uso adequado da língua e promover oportunidades de aprendizagem significativas para seus alunos. O conceito de método de ensino de línguas é baseado em conceitos idealizados e, por isso, limitado para explicar a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem de línguas nos diferentes contextos (KUMARAVADIVELU, 2003). De acordo com Larsen-Freeman (1990, apud KUMARAVADIVELU, op. cit.), uma única perspectiva da língua, explicação para aprendizagem ou visão unitária das contribuições dos aprendizes é capaz de dar conta dos desafios enfrentados pelo professor de línguas no seu dia-a-dia. A condição pós-método traz consequências para a capacitação do professor para gerar estratégias de ensino específicas para o contexto em que trabalha, dando-lhe mais autonomia para tomar decisões a respeito do seu contexto de ensino.

Na pedagogia do pós-método, o professor reflete sobre seu próprio ensino, analisando-o e avaliando-o, para realizar mudanças na sua sala de aula conforme as necessidades impostas pelas especificidades de cada contexto (WALLACE, 1991, apud KUMARAVADIVELU, 2006).

Os contextos são vários, e apenas o entendimento das características específicas de cada um pode gerar resultados satisfatórios. A descrição dos contextos de ensino e aprendizagem de LE, cada qual com suas especificidades, pode dar ao professor as condições para ele refletir sobre o processo em si e sobre sua prática. Reconhece-se que a visão de ensino e aprendizagem exposta no fechamento desta seção, tal como trazida pela condição

pós-método envolve muitas outras variáveis, no entanto, buscou-se apenas introduzir a reflexão.

1.7 A metalinguagem na sala de aula

Dadas as dimensões apresentadas por Gil (1999), com base em Cicurel (1984, 1985, 1990), esta seção discute principalmente a dimensão metalinguística explícita e seus efeitos para a fala do professor e apresenta algumas posições a respeito do foco na forma no ensino de LE.

A dimensão explícita, como já definida anteriormente, é aquela em que há o uso de palavras ou expressões metalinguísticas (*singular, plural, present, verb*, etc) para tratar de um tópico da língua. Para Hymes (1972), a função metalinguística da linguagem é particularmente relevante para a dinâmica da comunicação em sala de aula.

A noção de metalinguagem é vasta na área da Linguística, portanto, é necessário buscar uma definição que se enquadre à linguagem do professor de LE. Segundo Roehr (2006), "as bases teóricas de pesquisas preocupadas com o construto do conhecimento metalinguístico não estão totalmente estabelecidas" (p. 42).

Assume-se que a metalinguagem em sala de aula refere-se a "atividades de reflexão na língua e seu uso", podendo lidar com aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos ou pragmáticos (GOMBERT, 1992, apud GIL, op.cit.), ou, de maneira mais geral, a "momentos na sala de aula nos quais o discurso está focalizado na LE" (FAERCH, 1985, apud GIL, 1997).

Para Cicurel (1984), a atividade comunicativa metalinguística é constituída basicamente pela explicação semântica (léxica) e a explicação gramatical. Essa autora define três dimensões do discurso metalinguístico:

1. Explícita com terminologia específica: quando o professor utiliza-se de termos que se referem à língua para fazer explicações sobre a própria língua;
2. Explícita sem terminologia específica: comum nas correções da fala do aluno realizadas pelo professor;
3. Implícita: dimensão prática, das conversas e diálogos simulados, dos jogos de papéis e brincadeiras.

A primeira dimensão, explícita com terminologia específica, é aquela que está mais próxima de uma definição de uso da metalinguagem pelo professor de LE foco deste trabalho, uma vez que a análise proposta neste estudo preocupa-se com o uso da metalinguagem pelo professor para lidar com explicações gramaticais. São observados os usos da língua para, por exemplo, apresentar ou enfatizar regras formais, elicitar formas ou auxiliar o aluno na produção da forma correta. Essas são características típicas da fala do professor e que marcadamente distinguem o contexto de sala de aula, ambiente de aprendizagem da língua, dos demais contextos de comunicação.

A dimensão metalinguística explícita compõe a terminologia específica do professor de LE. Essa é a característica que define a sala de aula como um contexto diferente dos demais contextos de comunicação.

O uso da metalinguagem para explicações gramaticais envolve duas perspectivas diferentes: o foco na forma e o foco nas formas. A questão a respeito de qual perspectiva é mais eficiente para a instrução gramatical é constante em estudos sobre o ensino de LE para a comunicação. De acordo com Sheen (2002), o debate está pautado no quanto o professor deve ou não direcionar a atenção do aluno para a gramática enquanto mantém o foco na comunicação.

O foco na forma faz com que a atenção do aluno para os elementos linguísticos aconteça tal como eles aparecem incidentalmente nas aulas cujo foco está no significado e na

comunicação (LONG, 1991). A aquisição de LM e LE são vistas como similares na perspectiva do foco na forma, porém assume-se que os processos são diferentes, por isso há a necessidade de focar a atenção do aluno para elementos gramaticais da LE. Por outro lado, o foco nas formas está ligado a um ensino tradicional de pontos gramaticais em porções separadas da aula ou dos momentos de comunicação. Nessa perspectiva, a aprendizagem de LE é vista como a aprendizagem de uma habilidade. Ela envolve explicação na LM para apontar diferenças entre a LM e a LE, exercícios de uso da gramática em atividades não-comunicativas e atividades comunicativas e fornecimento de oportunidades para o uso comunicativo da gramática para promover uso automático e preciso (SHEEN, op.cit.).

O ensino de línguas principalmente até a metade do século XX consistia no ensino de regras gramaticais, assim aprender uma língua significava saber o funcionamento de suas estruturas. Não se pode negar que esse modelo ainda é utilizado em alguns contextos de ensino de LE no Brasil. De acordo com Pinto (2004)[14], com o movimento comunicativo e os efeitos da globalização veio uma preocupação com o significado e com o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos aprendizes. Passa-se, então, a organizar cursos de línguas e materiais didáticos em termos semânticos em detrimento do foco sintático-morfológico dos movimentos gramaticalistas (ALMEIDA FILHO, 1993).

O posicionamento de Widdowson (1990) parece concordar com a linha que se busca expor nesse trabalho, pois, na sua concepção, forma e uso da língua na ação pedagógica não devem ser dissociados, de forma que a gramática seja um recurso para o usuário da língua atingir seus objetivos comunicativos.

Rutherford (1987) e Sharwood Smith (1994), por exemplo, defendem a inclusão de atividades que envolvam a saliência de itens da língua por meio da metalinguagem no processo de ensino e aprendizagem de LE. Não obstante, Larsen-Freeman (1991), Celce-

[14] Pinto (2004) faz um histórico das abordagens de ensino de LE e do papel da gramática nesse contexto em sua dissertação de mestrado.

Murcia (1991) e Garret (1991) apontam problemas para o desenvolvimento linguístico do aprendiz quando se prioriza uma abordagem puramente estrutural ou uma abordagem puramente comunicativa, pois se entende que não há comunicação sem a forma e, por outro lado, o ensino da forma sem comunicação não permite que o aprendiz expresse-se adequadamente na língua em situações reais.

Diante dessas posições teóricas, assume-se que o professor precisa estar equipado do conhecimento das estruturas da língua que ensina bem como ter a habilidade de utilizar terminologia específica para fornecer explicações gramaticais em momentos em que há necessidade de focar-se a forma da língua em sala de aula, visto que a forma é essencial para a comunicação e consequentemente para o processo de aprendizagem de LE.

Conclusão do capítulo

Este capítulo apresenta uma discussão a respeito principalmente das teorias de língua, proficiência, competência e avaliação. Traçou-se um caminho desde a concepção de avaliação e avaliação de LE até a questão da (meta)linguagem do professor de LE.

Na discussão sobre avaliação e testagem de língua, tratou-se do papel dos testes de língua para os contextos de ensino e aprendizagem de línguas, das noções de competências (linguístico-comunicativa e profissional, de modo mais geral) e proficiência oral, do construto do TEPOLI e da noção de efeito retroativo na interpretação dos resultados dos testes/exames de proficiência.

Por fim, apresentaram-se as características da fala do professor e a teoria para análise de metalinguagem adotada.

O próximo capítulo trata da metodologia utilizada nesta investigação.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

> *We should look to do ever more wisely what we do: asking better and better questions, appreciating that wisdom has many antecedents and forms, and that the quest for it is endless.*
>
> (Peshkin, 1993)

Este capítulo é dedicado às bases metodológicas da pesquisa, ou seja, aos instrumentos e procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados. Serão apresentadas as posições teóricas que justificam o tipo de pesquisa realizada e os métodos utilizados.

2.1. A natureza da pesquisa e o contexto estudado

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, não intervencionista, que procura observar a linguagem de duas professoras de ILE tal como ela ocorre naturalmente em sala de aula e analisar sua produção oral em um teste de proficiência oral.

A pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características, segundo Richards (2003):

a) Estuda seres humanos em ambientes naturais, ou seja, em contextos do dia-a-dia;
b) Procura entender o significado das ações a partir da perspectiva dos envolvidos;
c) Utiliza-se de diferentes métodos de coleta de dados para obterem-se diferentes perspectivas do aspecto pesquisado;
d) Usa quantificação quando apropriado para propósitos específicos.

Kleiman (2001, apud GIL, 2005) afirma que a abordagem qualitativa e interpretativa permite a verdadeira apreensão da realidade em sala de aula, já que permitem ver e conhecer esse contexto natural.

Embora este não seja um estudo etnográfico, a análise do discurso de sala de aula representa um desdobramento das pesquisas etnográficas por utilizar instrumentos metodológicos desta linha de investigação científica (CHAUDRON, 1989), sendo a pesquisa de sala de aula classificada como de base etnográfica.

Entre os benefícios do uso de métodos qualitativos para as pesquisas em testes de línguas, Lazaraton (2002), com base em Fulcher (1987), Shohamy (1991), McNamara (1997), por exemplo, aponta a análise do discurso e da conversação como meios uteis para se obterem resultados mais concretos sobre a natureza da interação oral em testes.

A natureza do discurso de sala de aula de LE, constituído pela interação professor-aluno e aluno-aluno, requer o uso de instrumentos que captem o momento real da interação, por isso utilizaram-se gravações em áudio das aulas ministradas pelas professoras-participantes (PPs). Os dados do teste foram também gravados em áudio, além do vídeo, pois se entende que as gravações possibilitam que o pesquisador observe, sem participação no ambiente natural onde os fenômenos ocorrem, como a construção de significados é feita pelos falantes, ou seja, como os papéis sociais de cada falante são exercidos no uso da linguagem, seja na interação em sala de aula, papéis assimétricos, ou no teste, relação mais simétrica entre os candidatos.

A gravação em áudio das interações entre professor e aluno em sala de aula permite que se tenha acesso às características mais gerais desse contexto e, consequentemente, aos fenômenos que indicam os princípios de interação que regem a produção linguística dos participantes, neste caso a produção oral das professoras, principalmente. A fala dos alunos é utilizada quando ela interfere nas ações comunicativas das professoras, na interpretação e produção de significados.

As pesquisas em aprendizagem de LE têm se pautado no estudo qualitativo e interpretativo de áreas específicas da interação em sala de aula, ao invés de empreenderem uma etnografia completa da sala de aula, daí surge a necessidade de se utilizarem determinados métodos e procedimentos dessa tradição de pesquisa (CHAUDRON, 1988).

Segundo Walsh (2006), um conjunto pequeno de dados de sala de aula é capaz de oferecer uma descrição detalhada de um contexto específico, o que permite que pesquisadores

e professores tenham um entendimento detalhado do tipo de aula analisada e estendam tal entendimento a fim de ser desenvolvido e melhorado em outros contextos.

A utilização de métodos qualitativos para a análise dos dados do teste oral, o TEPOLI, constitui, de acordo com Milanovic e Saville (1996), a melhor maneira de se ter um entendimento mais rico e profundo sobre o comportamento discursivo do candidato no teste de produção oral. A interpretação qualitativa tanto dos dados do teste como dos dados de sala de aula é justificada pela organização dos atos comunicativos em categorias segundo seus significados e usos pragmáticos.

Foram utilizados procedimentos de natureza quantitativa para a análise estrutural da produção oral das PPs em função do estudo da precisão gramatical. Chaudron (op.cit.) afirma que esse tipo de estudo envolve a contagem da frequência ou proporção da ocorrência de unidades analíticas. A quantificação oferece maior validade para a análise qualitativa e, na maioria das vezes, surge a partir de considerações conceituais, ou seja, do levantamento de quais categorias linguísticas serão contadas. A análise quantitativa foi essencial para a comparação dos dados do desempenho das professoras em relação à precisão gramatical em dois momentos: a) entre os dois contextos de aplicação do TEPOLI; e b) entre a produção no teste e nas aulas.

Este estudo é baseado em uma tradição de análise do discurso de base anglo-saxônica. Conta-se com dados linguísticos de interação em sala de aula, focando-se em uma abordagem estrutural-funcional. Sinclair e Coulhard (1975), nessa linha, desenvolveram um trabalho pioneiro na descrição da interação em sala de aula, o qual resultou em um sistema de hierarquia discursiva que coloca as unidades na seguinte ordem:

AULA
↓
TRANSAÇÃO
↓
TROCAS VERBAIS
↓
MOVIMENTOS
↓
ATOS

Nesse esquema, cada unidade é definida por um grupo de unidades do nível imediatamente abaixo. A aula é a maior unidade discursiva enquanto que o ato é a menor unidade. Os movimentos são compostos por atos, eles são as unidades interativas mínimas para a definição das posições dos falantes. Os movimentos de cada falante combinam-se para formar trocas verbais. A estrutura típica das trocas verbais entre professor e aluno, segundo os autores, é baseada em três movimentos: Iniciação, Resposta e Feedback (IRF). A transação, por sua vez, coincide com a mudança de tópico. Finalmente, a combinação de transações constitui a aula.

O modelo de Sinclair e Coulthard objetiva descrever unidades comunicativas que vão além de categorias gramaticais, ou seja, a maneira como a língua é utilizada funcionalmente na estrutura discursiva das aulas. A questão principal do trabalho desses teóricos está em definir o quanto da estrutura discursiva da sala de aula é pedagógico e o quanto é linguístico (CONSOLO, 1996). Embora esse modelo seja útil para a análise aqui proposta, é importante ressaltar que o contexto estudado por Sinclair e Coulthard é diferente do contexto dos dados deste estudo, já que esses autores analisaram aulas de conteúdos outros que não a língua em si.

A pesquisa relatada nesta dissertação contou com a participação de duas professoras (doravante P1 e P2) recém-formadas do curso de Licenciatura em Letras com habilitação dupla nas línguas portuguesa e inglesa de uma universidade estadual do interior do estado de São Paulo. As professoras concluíram a graduação no ano de 2008 e ambas lecionaram a

língua inglesa no ano de 2009. O fato de as professoras estarem trabalhando com o ensino do inglês no ano seguinte ao do término da graduação possibilitou que este estudo fosse realizado, pois pretende-se mostrar o papel da formação oferecida pelo curso de Licenciatura em Letras citado na qualidade do trabalho desenvolvido pelas professoras em sala de aula, no ano imediatamente posterior à conclusão do curso. No entanto, este estudo não tem o intuito de oferecer resultados generalizáveis sobre a linguagem utilizada pelas professoras ou sobre a formação de professores linguisticamente competentes.

Foram coletados dois tipos de dados: o primeiro, dados linguísticos, ou seja, a gravação em áudio da produção oral das professoras em três momentos distintos, no TEPOLI (em 2008, no final do curso de graduação), nas aulas ministradas por elas no segundo semestre de 2009, e na segunda aplicação do TEPOLI (em 2010, após a coleta de dados de sala de aula); e, o segundo, dados referentes às experiências e opiniões das professoras, os quais foram obtidos por meio de uma entrevista semi-estruturada.

O quadro 2 mostra as etapas de coleta de dados em ordem cronológica:

Etapa 1	Novembro/2008	**TEPOLI – versão 1**
Etapa 2	Agosto a outubro/2009	**Gravação das aulas em áudio**
Etapa 3	Janeiro/2010	**TEPOLI – versão 2**
Etapa 4	Janeiro e Fevereiro/2010	**Entrevistas com PPs**

Quadro 2: *etapas da coleta de dados*

Nos quatro momentos, utilizou-se a gravação em áudio da produção oral das PPs, feita com um gravador de áudio da pesquisadora. As duas versões do teste contaram ainda com a gravação em vídeo. Optou-se por não fazer gravações em vídeo das aulas para não se interferir demasiadamente na naturalidade das interações entre as professoras e os alunos.

Como meio de coleta de dados qualitativos, a observação já foi estabelecida como um processo consagrado de pesquisa em sala de aula e pode ser feita por diferentes instrumentos, tais como gravações em áudio e/ou vídeo e notas de campos. Acredita-se que a observação da

produção oral das PPs por meio das gravações dos testes e das aulas é capaz de fornecer dados para comprovação empírica do nível de proficiência atingido pelas professoras-participantes em dois contextos distintos, mas com características linguísticas semelhantes, já que o teste tem a intenção de reproduzir o tipo de linguagem utilizado pelo professor em sala de aula.

A seguir, apresentam-se mais detalhadamente cada etapa da coleta de dados:

Etapa	Objetivo para a pesquisa	Descrição
1	Obter dados linguísticos característicos da faixa de proficiência de cada PP na fase pré-serviço.	A primeira aplicação do TEPOLI foi realizada com o objetivo de avaliar a habilidade lingüístico-comunicativa dos alunos na disciplina de Língua Inglesa IV e estabelecer os níveis de proficiência de cada aluno formando, futuro professor de LI.
2	Obter dados da produção oral das professoras após a conclusão do curso de Licenciatura em Letras, fase em-serviço.	Gravação em áudio de aulas ministradas por P1 e P2. (total de 10 horas de aula de cada professora/ 7 aulas de cada uma transcritas e categorizadas)
3	Avaliar o nível de proficiência das PPs após um ano de experiência como professoras de LI.	A segunda aplicação do TEPOLI foi realizada com o intuito de oferecer uma base de comparação entre os níveis de proficiência das PPs em 2008 e os níveis de proficiência em 2009. Assim, contou-se com mais evidências a respeito dos níveis de proficiência atingidos pelas PPs.
4	Obter as opiniões das PPs quanto seus níveis de proficiência e suas experiências como professoras de LI e sobre o curso de formação que elas frequentaram.	As entrevistas foram feitas após todos os outros procedimentos da pesquisa para que se pudessem ter informações que embasem a interpretação dos dados das gravações.

Quadro 3: *descrição detalhada das etapas da coleta de dados*

A entrevista foi conduzida pela pesquisadora individualmente com cada PP e aconteceu após aproximadamente dois meses das gravações das aulas. As entrevistas foram transcritas seguindo o modelo convencional de escrita, levando em consideração as pausas nas falas das professoras. O uso da entrevista reforça a natureza descritiva-interpretativista deste

estudo, pois esse instrumento é capaz de evidenciar a voz dos participantes da pesquisa por meio do diálogo entre cada participante e o pesquisador.

Após a análise de cada tipo de dado, realizou-se uma triangulação dos dados para uma melhor visão, representatividade e qualidade do estudo proposto. O ponto mais importante nesse procedimento está em comparar as evidências dos dados com a opinião das participantes.

2.2 As professoras-participantes

Diante dos objetivos desta pesquisa, o critério para a seleção das professoras-participantes foi, primeiramente terem sido avaliadas pelo teste em 2008, ou seja, serem alunas-formandas do curso de Licenciatura em Letras nesse ano, e estarem atuando como professoras de inglês no ano de 2009. Depois de a pesquisadora fazer uma pré-seleção de todos os possíveis participantes dentre os formandos de 2008, somente P1 e P2 aceitaram contribuir para o estudo proposto, embora outros ex-alunos estivessem também atuando como professores de inglês.

A participação das PPs neste estudo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, em 08 de setembro de 2009, de acordo com o parecer nº 061/09 (anexo 01).

A pesquisa relatada nesta dissertação não ofereceu riscos às participantes, uma vez que a sua participação é voluntária e documentada, e a coleta e análise dos dados não feriram a integridade das participantes. Os nomes dos participantes do estudo não são revelados, mantendo-se confidencialidade sobre suas identidades (utilizam-se os códigos P1 e P2 para referir-se às participantes). De acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa (TCLE – modelo no anexo 02), obtido pela pesquisadora, os dados serão sigilosos e confidenciais, tendo acesso aos dados coletados, a pesquisadora e o orientador. Os resultados da análise foram lidos pelas professoras-participantes, as quais assinaram um documento de

autorização da publicação dos resultados e expressaram por meio de um parecer sua avaliação da pesquisa, como pode ser visto na seção “Parecer das professoras-participantes”, no capítulo de Considerações Finais desta dissertação. A literatura da área não relata prejuízos para participantes deste tipo de pesquisa, mas foi consentindo que qualquer manifestação de sofrimento por parte dos sujeitos, em função da metodologia utilizada, seria critério para a suspensão da pesquisa e a re-elaboração da metodologia.

Todas as informações serão sigilosas de modo a preservar a privacidade e a identidade das professoras-participantes. Em qualquer momento da pesquisa, as professoras tiveram a oportunidade de se recusar a participar, sem qualquer penalidade ou prejuízo a elas. Os resultados desta pesquisa são apresentados para a finalidade de obtenção do título de mestre pela pesquisadora e poderão resultar em artigos científicos.

Com relação ao desempenho das PPs no TEPOLI, na primeira aplicação do teste, ao final de 2008, P1 atingiu a faixa D de proficiência e P2, a faixa B. Assim, este estudo conta com dados de uma faixa considerada alta e uma faixa representante do nível limiar do teste, o que permite uma análise das características de cada um desses níveis, de acordo com as habilidades linguísticas e metalinguísticas das professoras, para uma melhor definição do nível de proficiência que cada faixa representa. O estudo de Borges-Almeida (2009) mostra que a faixa D, especialmente, necessita de mais estudos empíricos em função das irregularidades encontradas e a consequente impossibilidade de definir-se claramente o que o falante dessa faixa é capaz de produzir.

Na segunda aplicação do teste, no início de 2010, P1 atingiu a faixa C de proficiência, enquanto que a P2 manteve-se na faixa B. A diferença nos níveis de P1 permite fazer uma comparação qualitativa de sua produção oral com vistas a definir as diferenças linguísticas entre as faixas C e D, ao passo que a faixa B pode ser estudada quanto às semelhanças na produção linguística da professora nas duas ocasiões do teste.

A seguir, apresenta-se um breve histórico das professoras quanto a suas experiências como aprendizes de língua inglesa e suas experiências profissionais.[1]

Professora 1

Iniciou o curso de Licenciatura em Letras em 2005. Sua experiência de aprendizagem do inglês antes da universidade resume-se às aulas da escola regular nos níveis fundamental e médio. Iniciou um curso de inglês em escola particular de idiomas no primeiro ano da graduação e freqüentou as aulas até o quarto ano do curso de graduação, concluindo o nível intermediário na escola de línguas. A princípio, decidiu fazer o curso de Letras para ser professora de português, interessando-se pela língua inglesa no decorrer do curso. Começou a lecionar a língua inglesa no ano de 2009.

Professora 2

Iniciou o curso de Licenciatura em Letras em 2005. Começou a estudar inglês em escola de idiomas quando estava no Ensino Médio e continuou a freqüentar as aulas durante a graduação. Optou pelo curso de Letras com o objetivo de ser professora de inglês, em função de sua admiração pela língua quando estava no Ensino Médio. Começou a lecionar a língua inglesa no quarto ano da graduação, em 2008.

A próxima seção deste capítulo trata dos três instrumentos de pesquisa utilizados nesta investigação, a saber: o TEPOLI, as aulas e a entrevista. Os dados desses instrumentos foram triangulados para se obter uma melhor visão das características da linguagem do professor tanto em formação quanto em serviço.

[1] Informações coletadas por meio da entrevista com as professoras-participantes.

2.3. O teste oral

O TEPOLI é aplicado para a avaliação da produção oral dos alunos da disciplina de Língua Inglesa IV da universidade onde as PPs formaram-se, além de ser um instrumento de pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas. Ele vem sendo aplicado aos alunos formandos do curso de Licenciatura em Letras de universidades públicas e particulares desde o ano 2002, configurando-se como instrumento para pesquisas de mestrado e doutorado (ANCHIETA, 2010; DUCATTI, 2010; BORGES-ALMEIDA, 2009; BAFFI-BONVINO, 2007, MARTINS, 2005).

O teste é composto de duas tarefas, desempenhadas por uma dupla de examinados, além de conter uma fase de aquecimento. Um examinador conduz o teste e direciona a interação dos examinados. As fases do teste acontecem na seguinte ordem:

Fases	Descrição
Aquecimento	O examinador interage com cada examinado fazendo-lhes perguntas sobre suas experiências de aprendizagem de LI e seus planos profissionais após a conclusão do curso de graduação.
Tarefa 1	Descrição de uma gravura escolhida pelo examinado. Cada examinado fala sobre sua gravura e, posteriormente, faz comentários sobre a gravura do outro examinado.
Tarefa 2	Análise de um trecho contendo dúvidas de professores e alunos a respeito de alguns aspectos da língua inglesa. Interação entre os examinados. O examinado que está no papel de "conselheiro" linguístico oferece sugestões da maneira que julgar adequada. Cada examinado tem que oferecer soluções para um dos dois trechos diferentes apresentados.
Conclusão	Os examinados expressam suas opiniões sobre o teste.

Quadro 4: *descrição das fases do TEPOLI*

Na fase de aquecimento, os examinados são entrevistados pelo examinador para um relato de suas experiências como graduando em Letras e futuro professor. Nesta fase, também são apresentadas aos candidatos as tarefas do teste.

As tarefas 1 e 2 constituem a fase de avaliação, (*assessment phase)* (CONSOLO, 2004). Na tarefa 1 são apresentadas três figuras, as quais foram selecionadas de acordo com conteúdos típicos de diferentes níveis linguísticos. O examinado escolhe uma das figuras para

descrever, expressar sua opinião sobre a mesma e fazer relações com suas próprias experiências. A tarefa 2 consiste na solução de problemas linguísticos encontrados por alunos ou sugestões para dúvidas trazidas por professores quanto ao ensino de um aspecto da língua. Cada examinado recebe dois trechos diferentes e deve escolher um para comentar, interagindo com o outro examinado. Espera-se que os examinados produzam linguagem típica da fala do professor e solucione os problemas utilizando-se de metalinguagem.

As faixas de proficiência no TEPOLI são representadas pelas letras A, B, C, D e E. Cada faixa conta com duas classificações numéricas, ou seja, a faixa A refere-se às notas 10.0 e 9.5 e a faixa D refere-se às notas 7.0 e 6.5. A faixa D é considerada a faixa mínima esperada para um professor de ILE. A faixa E demonstra que o candidato não está apto para lecionar a língua. A descrição das faixas encontra-se no anexo 3.

Os examinadores e avaliadores do TEPOLI são professores da universidade ou pesquisadores da área de avaliação. O examinador é responsável pela condução do teste e interage com os examinados, enquanto que o avaliador posiciona-se como observador durante o teste.

Nas duas ocasiões de aplicação do teste às PPS, ele foi aplicado em uma das salas onde acontecem as aulas de língua inglesa na universidade e foi conduzido por um examinador e avaliado por um avaliador externo, ou seja, ele não foi avaliado pelo professor responsável pela disciplina de Língua Inglesa IV no ano de 2008. Na primeira versão do teste, P1 e P2 interagiram com colegas do curso, já na segunda versão, as duas professoras foram avaliadas conjuntamente, interagindo entre si.

2.4. As aulas

As aulas gravadas aconteceram em duas escolas de idiomas diferentes, localizadas em cidades diferentes.

A escola onde P1 trabalhava em 2009 era uma escola de idiomas de uma cidade de pequeno porte no interior do estado de São Paulo que está no mercado há sete anos e tem uma média de 180 alunos. As aulas gravadas eram de duas turmas: uma de nível inicial 2, ou seja, o segundo semestre do curso, e outra de nível inicial 3, terceiro semestre do curso, as turmas tinham entre 2 e 3 alunos. O material didático adotado pela escola é o *Top Notch*, da editora Longman.

Na sala de aula de ambas as turmas, os alunos reuniam-se em volta de uma mesa grande, onde podiam interagir facilmente. O professor mantinha-se à frente da mesa, local onde tinha acesso ao quadro branco, podendo movimentar-se pela sala e interagir com os alunos durante a aula.

A escola onde P2 trabalhava em 2009 era uma unidade de uma franquia de escolas de idiomas em uma cidade de médio porte no interior do estado de São Paulo que está no mercado há 12 anos, contando com uma média de 240 alunos. As aulas gravadas eram de duas turmas: uma de nível inicial 3, ou seja, terceiro semestre do curso, e outra de nível 4, pré-intermediário, quarto semestre do curso. As turmas tinham entre 3 e 5 alunos. O material didático utilizado nas aulas é de autoria da própria franquia.

Na sala de aula as cadeiras dos alunos eram colocadas em círculo e o professor ficava à frente da sala e do quadro branco, podendo caminhar pela sala e interagir com os alunos durante a aula.

As aulas que forneceram os dados para esta pesquisa foram gravadas em áudio entre os meses de setembro e outubro de 2009 e, posteriormente, transcritas e categorizadas. Para que os dados tivessem o maior grau de autenticidade possível, sem afetar o comportamento principalmente das professoras, descartaram-se as gravações das primeiras aulas de cada professora, além disso, outras duas aulas não foram utilizadas em função da qualidade do

material de áudio coletado. Assim, de um total de 10 aulas gravadas de cada professora, 7 foram utilizadas para a análise.

A categorização das transcrições foi feita de acordo com a função comunicativa de grupos de turnos ou de apenas um turno em alguns casos, ou seja, de acordo com o que os falantes faziam em cada momento, de forma a identificar o objetivo comunicativo de cada porção de linguagem, como descrito mais a frente, na seção 2.6. Considerou-se a transcrição completa das aulas para a categorização e discussão dos eventos em sala de aula, assim a fala das professoras foi utilizada completamente para que obtivesse a maior amostra possível de seus usos linguísticos. As falas dos alunos também foram transcritas por completo e foram relevantes para a categorização dos dados, dado seu papel na construção do discurso do professor. Os alunos foram identificados por suas vozes ou por nominações pelas professoras. A boa qualidade das gravações permitiu que a maior parte das falas dos alunos fosse compreendida, salvo momentos nos quais eles falavam em voz baixa, pois o gravador foi posicionado para captar principalmente a voz do professor.

É importante ressaltar que a aula configura-se como um micro-contexto, portanto cada uma pode apresentar características singulares a depender do contexto educacional maior, do foco, dos objetivos, dos perfis dos professores e alunos, entre outras.

As aulas utilizadas para a análise foram classificadas de acordo com os assuntos e os tópicos gramaticais estudados.

Aulas de P1:

Aula	Assunto	Aspecto gramatical estudado	Duração
02	1. Comida – diálogo típico de restaurante.	1. Artigos definidos e indefinidos	47min 6seg
03	1. Produtos de cuidados pessoais – tipos e marcas.	1. Substantivos contáveis e incontáveis	50 min 50seg
04	1. Comida – diálogo típico de restaurante –continuação da aula 02;	Nenhum específico	36min 46 seg

	2. Comida e saúde – vocabulário de tipos de comidas.		
05	1. Comida – continuação das aulas 02 e 04 - vocabulário sobre comida e saúde.	Nenhum específico	48min 56seg
06	1. Produtos de cuidados pessoais – diálogo e vocabulário típicos de salão de beleza; 2. Pronúncia do / ə/ (schwa).	1. Uso dos pronomes *someone* e *anyone*	48min 10seg
07	1. Diálogo típico de restaurante – vocabulário sobre nomes e tipos de alimentos.	1. there is/there are – formas afirmativa, negativa e interrogativa	40min 29seg
09	1. Ficar em forma – informações calóricas e atividades físicas.	1. Advérbios de frequência	52min 57seg
		Total: 7 aulas	**5h 25min 14seg**

Quadro 5: *classificação das aulas de P1*

Aulas de P2:

Aula	Assunto	Aspecto gramatical estudado	Duração
02	1. Dar informações pessoais e responder; 2. Perguntar sobre fatos de conhecimentos gerais.	1. Presente perfeito 2. Pronomes reflexivos 3. Uso de *should* e *shouldn't*	1h55m55seg (2 aulas)
03	1. Perguntar e responder sobre gostos pessoais;	1. Presente perfeito	53min53seg
04	1. Serviços telefônicos e diálogos ao telefone; 2. Experiências pessoais; 3. Falar sobre filmes.	1. Revisão do presente perfeito	50min 37seg
05	1. Jogo para prática do presente perfeito: perguntas e respostas sobre experiências pessoais; 2. Superstições.	1. Revisão do presente perfeito	55min 47seg
08	1. Exercícios de compreensão auditiva – realizações pessoais e profissionais 2. Características de esportes individuais e de equipes	1. Presente perfeito	50min 42seg

09	1. Experiências pessoais	1. Passado simples e presente perfeito; 2. Pronomes possessivos e objetos.	1h 1min 36seg
		Total: 7 aulas	**6h 28min 30seg**

Quadro 6: *classificação das aulas de P2*

2.5 As entrevistas

Uma entrevista semi-estruturada foi utilizada com o propósito de se obterem as visões das PPs sobre a questão da avaliação da proficiência oral do professor, o uso de testes para esse fim, e suas percepções sobre seus níveis de proficiência ao final da graduação e depois de um ano de experiência docente, pois, segundo Silverman (2006), a entrevista qualitativa oferece meios para explorar os pontos de vistas dos participantes. Não obstante, a entrevista pode ser vista como construída conjuntamente pelos participantes e pesquisadores de forma que haja uma construção social do conhecimento, capaz de tornar os participantes mais ativos na representação de uma realidade. A escolha da entrevista como um instrumento de coleta de dados desta pesquisa se deu em função de sua capacidade de flexibilizar as respostas, uma vez que o pesquisador pode explorar aspectos mais obscuros das respostas dos participantes, levando-os a oferecer explicações mais precisas sobre seus pontos de vista. Ela foi utilizada como fonte de dados secundários da pesquisa.

A entrevista semi-estruturada pode ser vista como uma conversa profissional, e por isso é capaz de oferecer dados baseados em fatos reais, tais como eles vêem à mente do entrevistado. As perguntas foram elaboradas levando em consideração os objetivos gerais desta pesquisa.

As entrevistas com as PPs aconteceram após a coleta dos dados do TEPOLI e das aulas, foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. As entrevistas com as PPs foram

feitas em janeiro e fevereiro de 2010, respectivamente, e seguiu um roteiro de 18 perguntas abertas (anexo 5).

Os dados deste instrumento foram analisados qualitativamente. Discutiram-se as opiniões das professoras-participantes em alguns pontos da análise da produção oral das professoras, ou seja, momentos onde há discussão de suas opiniões a respeito de seu nível de proficiência e sobre o teste oral, e na discussão final das interpretações dos resultados desta investigação.

2.6 Transcrição e categorização dos dados

As gravações do TEPOLI e das aulas foram transcritas de acordo com a simbologia adotada em Fernandes (2007), com base em Lazaraton (2002). Os símbolos estão listados na página 8 desta dissertação.

As palavras foram transcritas de acordo com a ortografia padrão e desvios de pronúncia foram sinalizados por uma observação logo em seguida da palavra quanto ao som prejudicado, por exemplo: *spicy /i/*, onde a letra *i* foi pronunciada */i/* ao invés de */ai/*. Alterações na entonação foram marcadas por letras maiúsculas quando certas letras ou sílabas eram enfatizadas. As pausas foram indicadas pelo sinal + , quando menor que um segundo, e [2], [5], por exemplo, de acordo com a duração da pausa em segundos.

Na transcrição das aulas, as professoras foram identificadas como P1 e P2 e os alunos, por números, seguindo a ordem em que suas falas apareceram na aula (A1, A2, A3, etc). Já no teste, havia sempre três interlocutores, ou seja, o examinador (ER) e dois examinados.

Após o processo de transcrição realizou-se a categorização das transcrições dos testes e das aulas, com o objetivo de levantar as ações comunicativas ocorridas nas falas dos participantes, a fim de obter-se uma visão mais detalhada do tipo de linguagem utilizada por eles de acordo com as funções comunicativas desejadas.

As categorias comunicativas são delimitadas em função do que o falante está dizendo em um determinado conjunto de turnos, os quais variam de extensão. Para demarcação das categorias comunicativas, alguns marcadores conversacionais desempenham função fundamental, como *ok, all right, so*.[2]

Para a delimitação e caracterização das categorias comunicativas, propõe-se delimitar fronteiras que demonstrem ação discursiva significável de acordo com o tópico tratado em um grupo de turnos, ou até mesmo em apenas dois ou três turnos, pois as sequências podem variar de extensão dependendo da ação desejada pelo falante. O TEPOLI, por ter como interlocutores o examinador e os alunos examinados, apresenta bem definido o papel desempenhado por cada interlocutor no processo de intercâmbio, de interação, na qual há a alternância entre dizer e ouvir. Assim, a mudança de turnos entre o examinado e o examinador é realizada em função da necessidade da ação comunicativa.

A categorização das transcrições das aulas foi feita com base nos objetivos pedagógicos dos modos gerencial, materiais, habilidades e sistemas e contexto de sala de aula, de acordo com o arcabouço de Walsh (2006). É importante ressaltar que esse arcabouço foi levantado a partir dos dados das aulas analisadas pelo autor, por isso categorias comunicativas da sala de aula são criadas a partir dos dados desta pesquisa, já que o micro-contexto representado por determinadas aulas não é capaz de prever todos os usos linguísticos do professor. Já as transcrições do TEPOLI foram categorizadas de acordo com a metodologia adotada por Fernandes (2007) com base nas ferramentas analíticas propostas por Pomerantz e Fehr (1997, apud LAZARATON, 2002), por se tratar de um contexto com características diferentes do contexto de sala de aula. Os objetivos pedagógicos da sala de aula não estão presentes no teste. Assim, para uma descrição mais detalhada do uso da metalinguagem pelas professoras-participantes na segunda tarefa do TEPOLI e nas aulas, seus turnos de fala foram

[2] Entende-se por categoria comunicativa um conjunto de funções comunicativas classificado de acordo com a intenção dos falantes em determinado momento da comunicação. A categoria comunicativa pode ser comparada à noção de troca verbal de Sinclair e Coulthard (1972).

segmentados em movimentos e classificados de acordo com a função comunicativa e a dimensão metalinguística (explícita, implícita e ficcional) realizadas.

Após a transcrição e a categorização dos dados do TEPOLI, primeiramente, realizou-se a análise da precisão gramatical. Para tanto, foram contados os números de palavras produzidas pelas professoras em cada teste e levantados os desvios gramaticais, tal como será descrito mais detalhadamente na próxima seção. Posteriormente, delimitaram-se os turnos de fala das professoras onde havia casos de uso de metalinguagem, especificamente aqueles presentes na segunda tarefa do teste. Lazaraton (2002) define turno como "a unidade primária de organização da interação" (p. 77). O conteúdo dos turnos das professoras no teste ou nas aulas constitui a unidade básica de análise dos dados deste estudo.

A análise dos dados de aula foi feita de acordo com a seguinte ordem: primeiramente, foi feito o levantamento dos índices de desvios das aulas para a comparação com aqueles levantados dos testes em busca da resposta à primeira pergunta de pesquisa ("O desempenho oral das professoras em sala de aula condiz com as faixas de proficiência referentes às notas obtidas no TEPOLI? Como se caracteriza esse desempenho em termos da precisão gramatical?"). Posteriormente, delimitaram-se as categorias comunicativas. Finalmente, selecionaram-se todas as ocorrências de usos de metalinguagem, de acordo com a dimensão explícita da metalinguagem, como teorizado com base em Gil (1999), para comparação com o tipo de metalinguagem usada no TEPOLI. Para uma visão mais detalhada de como o professor faz uso da metalinguagem para expor um conteúdo gramatical, utiliza-se os princípios da análise da conversação, ou seja, analisam-se mais especificamente os turnos de fala das professoras a partir das ações comunicativas presentes e como elas contribuem para a construção do sentido da mensagem.

As demais categorias comunicativas encontradas nas aulas são utilizadas para a descrição das aulas das professoras, de modo a obter-se um referencial do contexto onde as ocorrências de metalinguagem estão inseridas.

As entrevistas foram transcritas de acordo com os símbolos adotados nas transcrições das aulas, utilizando-se a ortografia convencional formal, mesmo quando abreviações eram pronunciadas, tal como *tá* invés de *está*.

Nas próximas seções, descreve-se a metodologia adotada para análise da precisão gramatical e de comparação entre os índices de desvios obtidos nos dois contextos desta pesquisa, além dos procedimentos de delimitação das unidades de metalinguagem para o estudo das diferenças e semelhanças entre o uso da metalinguagem no teste e nas aulas.

2.7 A análise da precisão gramatical

O estudo da precisão gramatical foi selecionado neste trabalho como um aspecto específico a ser analisado na produção oral das PPs, em função, primeiramente, da pergunta de pesquisa: 1. O desempenho oral das professoras em sala de aula condiz com as faixas de proficiência referentes às notas obtidas no TEPOLI? Como se caracteriza esse desempenho em termos da precisão gramatical?; e dada a necessidade de estabelecer-se um item de análise que oferecesse base para a comparação dos níveis de proficiência atingidos pelas PPs no TEPOLI em dois momentos distintos, já que não seria possível responder a essa pergunta levando em consideração todos os aspectos da produção oral das professoras/examinadas. A escolha desse aspecto justifica-se pela importância da fala do professor como modelo para os alunos, ou seja, o professor é responsável por oferecer insumo de qualidade a seus alunos, conforme discutido na seção de fala do professor no capítulo de fundamentação teórica, além de ser um dos aspectos mais salientes na avaliação da qualidade da produção oral de um falante de língua estrangeira. Assume-se, portanto, que a precisão gramatical refere-se ao uso

das formas da língua consideradas corretas de acordo com regras morfossintáticas da língua inglesa.

A precisão gramatical está entre os três componentes de maior destaque na produção oral em LE, competindo com a complexidade gramatical e a fluência nos esforços cognitivos do falante, como mostram os estudos de Bygate (2001) e D'Ely (2006). Juntamente com a complexidade, a precisão faz parte do sistema de regras do falante, enfatizando, portanto, o foco na forma. Por outro lado, a fluência ativa o sistema de memória do falante, o que prioriza o foco no conteúdo.

Para a análise da precisão gramatical partiu-se da contagem do número de desvios linguísticos[3] ocorrentes na fala das PPs para chegar-se a um índice percentual de desvio. Foram considerados todos os desvios gramaticais cometidos pelas professoras nos testes e nas aulas para um levantamento do número e do tipo do desvio. A análise dos desvios nas aulas foi feita com base em uma aula prototípica, ou seja, uma aula de cada professora foi selecionada como prototípica em função de suas características representativas em relação às demais. Os desvios são identificados e categorizados de acordo com o constituinte linguístico (verbo, pronome, preposição, etc) afetado. A noção de desvio aqui adotada não apresenta distinção entre erro (*error*) e engano (*mistake*) (Corder, 1992, apud CAVALARI, 2005), uma vez que a identificação de um ou de outro na produção do usuário de LE não é clara. Portanto, o desvio linguístico é visto como um uso divergente das regras da gramática normativa.

O cálculo da porcentagem de desvios foi feito a partir da contagem do número de palavras produzido pelas professoras, assim levantou-se o número de desvios para cada 100 palavras produzidas, pois, de acordo com Bygate (2001), esse método é visto como o mais confiável por contar todo e qualquer desvio. Para a contagem do número de palavras, consideram-se os *tokens* como unidades de análise, ou seja, todas as palavras lexicalizadas

[3] Desvios, erros e lapsos são considerados sinônimos neste trabalho.

ocorridas na fala das participantes, não importando o número de vezes que a palavra foi pronunciada. Excluem-se palavras que não se configuram como itens lexicalizados, como *uh, eh, well, ok, you know* e *so*, os quais representam pausas preenchidas (BORGES-ALMEIDA, 2009). A palavra *ok* foi considerada como item lexical quando carregada semanticamente, de acordo com o exemplo *I think that's ok*. Já a palavra *yes* foi mantida como item lexical quando contém informação, como no caso de resposta a uma pergunta. As pausas preenchidas não se constituem em palavras nesta análise por que podem representar busca lexical, planejamento discursivo, manutenção/tomada de turno ou ainda não produção efetiva ou produção de vocabulário rico. De acordo com Marcuschi (1999, apud BORGES-ALMEIDA, op.cit.), pausas preenchidas "são de fato momentos de planejamento *on line* que interferem no processamento" (p. 169). Os exemplos abaixo mostram como as pausas preenchidas aparecem nos dados[4].

P1:	***ok*** *+* ***uh*** *+ here in letter A the + the student is asking why his teacher corrects him* ***uh*** *when he says I live in São Paulo all my life +* ***ok?*** *+ and he wants to know + he or she wants to know the problem +* ***uh*** *+ and the problem is the use of the simple present +* ***yes****? + because + in Portuguese + that's correct to use the the present to say I + eu moro em São Paulo +* ***ok****? + but in English + he or she should use the present perfect + because is something that started in the past + and continues + until now*

P2:	***uh*** *+* ***uh*** *about prepositions because +* ***uh*** *we have some rules but sometimes we don't have any rule +* ***so*** *+ I think in this problem here + it's not that difficult because we have at when we have time + at one o'clock for example + I think it's easier for them*

Após a contagem do número de *tokens*, foi feito o levantamento dos tipos de desvios gramaticais de acordo com o constituinte sintático-morfológico afetado, os quais foram categorizados no seguinte quadro:

[4] As marcas de transcrição, assim como as pausas preenchidas, foram retiradas para a contagem do número de palavras.

Constituinte afetado	Sigla
advérbio	adv.
artigo	art.
conjunção	conj.
nome (flexão)	flex.
léxico	lex.
sintaxe	sint.
preposição	prep.
pronome	pron.
verbo	verbo

Quadro 7: *tipos de desvios cometidos pelas PPs*

Determinou-se como estruturação sintática, os desvios que representam prejuízo para a formação da sentença, o que pode ser a ordenação errada dos constituintes da oração ou a falta de um desses constituintes.

Para obter-se a porcentagem de desvios cometidos, utilizou-se o seguinte cálculo:

Índice de desvios = n° de desvios ÷ n° de palavras x 100[5]

Após o levantamento dos tipos e números de desvios nas transcrições dos testes, procedeu-se à descrição dos mesmos em busca de uma caracterização das faixas de proficiência nas quais as PPs estão incluídas, a saber faixas B, C e D, em relação à precisão gramatical. Para tanto, os números foram analisados separadamente por professora e por tarefa do teste, já que um dos objetivos desta fase de análise é verificar indícios da hipótese da repetição de tarefas (BYGATE, op.cit.) no desempenho das professoras no TEPOLI. A partir desses números, foi feita, então, a análise qualitativa dos desvios, alinhando as interpretações desses tipos de desvios aos descritores das escalas de proficiência, uma vez que estes prevêem o que se espera do candidato em termos de estruturação da língua a depender da faixa na qual ele está inserido.

[5] Neste cálculo, quanto menor o resultado, melhor será o desempenho linguístico do falante em termos de precisão gramatical, porque significa que o falante produziu menos erros por cada 100 palavras produzidas.

Para a análise dos dados de sala de aula, após a seleção de uma aula representativa de cada professora, calculou-se a porcentagem de desvios em relação ao número total de palavras produzidas na língua inglesa, ou seja, foram retiradas todas as palavras de língua portuguesa constantes nas transcrições.

A descrição dos desvios cometidos pelas PPs no TEPOLI e nas aulas poderá contribuir, ao menos em parte, para a definição do tipo de linguagem que o candidato das faixas B, C e D pode produzir, já que as pesquisas no escopo do TEPOLI têm caminhado para especificações mais precisas sobre a linguagem a ser esperada por cada descritor.

2.7.1 A repetição de tarefas: efeitos na precisão gramatical no TEPOLI

De acordo com Bygate (1999), o uso de tarefas pode ser um meio para o desenvolvimento do sistema de interlíngua do falante ao integrar fluência, precisão e complexidade gramatical. Além disso, Bygate, em estudo sobre a repetição de tarefas em L2, mostra que a atenção do falante é guiada para diferentes aspectos de seu desempenho oral cada vez que ele tiver a oportunidade de desempenhar a tarefa novamente. Segundo sua hipótese, o desempenho de um falante será melhor na repetição de uma mesma tarefa se comparada ao seu desempenho na primeira tentativa em termos de fluência, precisão e complexidade linguística.

D'Ely (2006) vê a repetição como um processo no qual o falante exerce controle e regulação sobre o que ele sabe a partir da primeira experiência com a tarefa. Dessa forma, pretendeu-se analisar especificamente as diferenças quantitativas – número de desvios – e qualitativas – tipos de desvios gramaticais - na produção oral das PPs nos dois momentos em que elas passaram pelo TEPOLI, analisando o seu desempenho nas duas tarefas do teste: 1. descrição de gravura e 2. solução de um problema apresentado por um aluno ou um professor.

Para esta fase da análise, foi feito primeiramente um levantamento do número de desvios ocorridos na primeira e na segunda tarefa do TEPOLI separadamente, excluindo-se aqueles que aparecem nas fases de aquecimento e de conclusão do teste. Procedeu-se assim para que se tivessem dados referentes apenas às tarefas em si. Posteriormente, empreendeu-se uma análise descritiva dos tipos de desvios, conforme apresentado no quadro 7, comparando-os entre os dois testes.

2.8 O arcabouço de Walsh: contribuições para a definição de categorias comunicativas na sala de aula de LE

A análise da fala das PPs, tanto no TEPOLI quanto nas aulas, foi feita de forma a entender como a L-alvo é utilizada para o ensino nesses dois contextos, em termos de funções comunicativas.

A categorização dos dados de sala de aula consistiu basicamente na classificação das transações de acordo com suas funções comunicativas, baseando-se no arcabouço de objetivos pedagógicos levantado por Walsh (2006). A partir desse procedimento, analisaram-se mais detalhadamente as transações nas quais havia uso da metalinguagem para correção de erros ou explicação de um tópico gramatical. Não se partiu de categorias pré-estabelecidas, uma vez que este procedimento poderia limitar a análise e influenciar o foco da pesquisa (CHAUDRON, 1988), não considerando todas as particularidades dos contextos estudados.

Nas categorias onde havia tratamento explícito da forma, de acordo com a dimensão explícita da metalinguagem (GIL, 1999), definiram-se e analisaram-se as trocas verbais para, em seguida, determinar os movimentos e classificar os atos comunicativos realizados por eles. Não raramente um ato pode exercer mais de uma função, devido à subjetividade inerente a procedimentos como estes e à própria natureza do discurso. No entanto, procura-se determinar as categorias de acordo com as funções mais salientes. Segundo Consolo (1996), a

classificação dos tipos de atos em função de suas características linguísticas revela aspectos sobre a qualidade da linguagem oral em sala de aula e as características da linguagem produzida por professores e alunos.

Walsh (2006) desenvolveu um arcabouço para descrição e entendimento das interações na sala de aula de L2 com base nos objetivos pedagógicos do professor, classificando-os de acordo com modos, como apresentado no capítulo de fundamentação teórica.

A definição das categorias comunicativas nos dados desta investigação foi feita com base nesse arcabouço, uma vez que ele foi criado a partir de dados reais de aulas de L2 e pode oferecer uma visão válida do tipo de linguagem utilizada pelo professor. Entretanto, os objetivos pedagógicos levantados por este autor não foram capazes de contemplar todos os usos linguísticos encontrados nos dados deste estudo, por isso propõe-se uma extensão desse arcabouço segundo os objetivos comunicativos das transações verbais nas aulas das PPs. Tal procedimento é justificável em função da busca por uma descrição da (meta)linguagem do professor que seja fiel à realidade capturada pelas gravações das aulas. Entende-se que a descrição e interpretação dos dados de sala de aula, cada qual com suas especificidades, permite avanços para as teorias já estabelecidas. Para se definirem as categorias, considerou-se o contexto social representado pela sala de aula, os papéis desempenhados pelos falantes – professor e alunos – e os seus objetivos comunicativos em determinados grupos de turnos conversacionais, além de descrições dos padrões de interação em sala de aula trazidos por outros estudos, sob a perspectiva do papel da LI nesse contexto, que é utilizada tanto como conteúdo a ser ensinado e aprendido quanto meio de comunicação. Neste estudo, o diálogo dos dados com o referencial teórico de apoio possibilitou entender as aplicações e as limitações do arcabouço de Walsh.

De acordo com os objetivos pedagógicos apontados por Walsh e os dados deste estudo, foram criadas as seguintes categorias comunicativas da sala de aula de LE:

	Modo gerencial
01	cumprimentos
02	abertura da aula
03	atenção dos alunos direcionada para o material/aula
04	introdução do assunto da aula
05	introdução de atividade
06	organização do agrupamento
07	organização das condições de aprendizagem
08	gerenciamento de assuntos organizacionais da aula
09	retomada do assunto da aula anterior
10	encerramento da aula
11	despedida

	Modo materiais
01	introdução do assunto do material
02	elicitação de conhecimento sobre o tópico da atividade
03	elicitação de respostas em relação ao material
04	verificação de compreensão
05	exposição de respostas em relação ao material
06	exposição de informações do material
07	fornecimento de prática linguística em torno do material
08	avaliação de contribuições dos alunos
09	fornecimento de feedback corretivo
10	esclarecimentos sobre o tópico da atividade
11	esclarecimentos de dúvidas
12	comentários sobre o uso de um item linguístico
13	auxilio do professor para o aluno produzir linguagem adequada
14	reestruturação das respostas dos alunos
15	verificação de respostas em relação ao material

	Modo habilidades e sistemas
01	manipulação da L-alvo
02	elicitação de formas corretas
03	elicitação de respostas em relação ao sistema linguístico
04	reestruturação das respostas dos alunos
05	auxilio do professor para o aluno produzir linguagem adequada
06	esclarecimentos sobre o sistema linguístico
07	esclarecimento de dúvidas
08	fornecimento de prática em sub-habilidades
09	fornecimento de feedback corretivo
10	avaliação de contribuições dos alunos
11	verificação de compreensão

	Modo contexto de sala de aula
01	prática de fluência oral
02	permissão para o aluno expressar-se
03	elicitação de informações pessoais

No modo gerencial estão as categorias referentes às funções comunicativas de estabelecimento e encerramento do contexto de comunicação em sala de aula e de organização do ambiente de aprendizagem. A linguagem do professor nesse modo caracteriza-se pela instrução. Os turnos de fala são basicamente do professor, havendo pouca ou nenhuma participação dos alunos.

O modo materiais refere-se às trocas conversacionais baseadas no material didático. A função do professor é guiar a fala dos alunos por meio de perguntas do tipo exposição sobre o conteúdo apresentado pelo material. Após a exposição do tópico da atividade, há momentos de prática linguística pelos alunos. O professor geralmente atua no decorrer das atividades para expor respostas e informações com relação ao material, para auxiliar os alunos na produção de linguagem adequada para os objetivos da atividade ou esclarecer dúvidas.

O modo habilidades e sistemas contem categorias referentes ao uso do sistema linguístico em geral ou às habilidades linguísticas do usuário (compreensão e produção oral e escrita). Ele apresenta semelhanças com o modo materiais por ambos tratarem o sistema linguístico, no entanto, enquanto no modo materiais os itens são delimitados pelo material didático, neste eles surgem naturalmente na aula ou podem estar relacionados a assuntos estudados anteriormente.

Finalmente, no modo contexto de sala de aula, as interações são livres, podendo estar dissociadas dos assuntos da aula. Nele os turnos dos alunos são maiores, pois eles têm a chance de falar livremente, seja em LE ou LM. Em função das especificidades dos dados de aula deste estudo, aulas para níveis iniciante e pré-intermediário, não foi possível obter muitas interações em LE além daquelas motivadas pelo material didático, por isso classifica-se a

transação como “prática de fluência oral” nos momentos em que há uso da LE ou ao menos tentativas de uso. Por outro lado, a categoria “permissão para o aluno expressar-se” refere-se aos momentos em que os alunos falam de si mesmos, comentam ou opinam sobre assuntos diversos em LM.

Segundo Chaudron (1988), o discurso verbal em sala de aula deve ser visto como integrante de um contexto social maior. Além disso, a produção oral é dependente de operações cognitivas que permitem ao falante desempenhar funções linguísticas de acordo com a situação de instrução que caracteriza a sala de aula. A análise do discurso (AD) de sala de aula preocupa-se com o que as pessoas fazem, ao invés de concentrar-se na análise do léxico ou das regras gramaticais (SILVERMAN, 2006). Seguindo a linha adotada por Stubbs (1983), esta pesquisa preocupa-se com o discurso oral tal como ele ocorre naturalmente, tratando a organização da língua nos níveis acima da sentença, isto é, olhando para as trocas conversacionais e suas relações com o objetivo do falante. Metodologicamente, a AD pode ser caracterizada como principalmente qualitativa, já que as atividades linguísticas interacionais correm o risco de perder sua essência se apenas contadas e/ou codificadas.

A AD, a qual se preocupa com o uso da língua em contextos sociais, é utilizada neste trabalho para a categorização e descrição dos eventos de sala de aula de acordo com a função das estruturas utilizadas pelo professor. No entanto, não se pode deixar de considerar a multifuncionalidade das estruturas e as dificuldades que isso traz para relacionar estrutura e categoria. Tal orientação metodológica é adotada com o intuito de oferecer uma descrição ordenada de como o professor faz uso da linguagem para gerenciar e promover as interações em sala de aula, bem como usar a língua inglesa para ensinar a própria língua – metalinguagem. Essa posição é justificada pelo lugar ocupado pelo professor na sala de aula, ou seja, ele carrega comportamentos conversacionais específicos, juntamente com o seu papel social. A análise do discurso de sala de aula tem como objetivo estudar como os papéis de

professores e alunos são desempenhados por meio da organização detalhada do discurso em enunciados (STUBBS, op. cit.).

Nesta seção apresentaram-se os meios utilizados para a definição das categorias comunicativas nos dados de sala de aula. Em seguida, são apresentados os procedimentos para seleção das sequências comunicativas que denotam o uso da metalinguagem no TEPOLI e nas aulas das professoras-participantes.

2.9 A metalinguagem no TEPOLI e nas aulas

O TEPOLI busca avaliar a habilidade oral do (futuro) professor em desempenhar sua função em sala de aula, por meio de uma amostra do domínio linguístico em uma simulação do uso da LI em sala de aula. A situação de sala de aula, ou situação de ensino, é representada especialmente pela segunda tarefa, no entanto, não se pode deixar de considerar o domínio de uso geral da língua, que é representado pela primeira tarefa.

O foco da análise proposta neste estudo está em como o professor desempenha a segunda tarefa por meio do uso da metalinguagem para a solução de um problema linguístico, pois se acredita que esse é um dos usos com o qual o professor geralmente se depara em sua prática.

A seguir, apresenta-se um exemplo dos trechos da segunda tarefa do teste que são analisados.

EXCERTO 01 - TEPOLI – versão 2/P1 – 08/01/2010

the problem is the use of the simple present + yes? + because + in Portuguese + that's correct to use the the present to say I + eu moro em São Paulo + ok? + but in English + he or she should use the present perfect + because is something that started in the past + and continues + until now

Ao usar os nomes *simple present* e *present perfect*, a professora faz referência à própria língua, diferentemente de expressões que fazem referência a algo no mundo com exemplificado em:

EXCERTO 02 - TEPOLI – versão 2/P1 – 08/01/2010

we have a woman + and a + child + I think the child uh + is learning to + ride a bike + ok? + maybe the the bike is + too big to the girl ((risada))

Após a seleção dos trechos em que as professoras desempenham a segunda tarefa do TEPOLI nos dois testes pelos quais elas passaram, descreve-se como os problemas linguísticos apresentados a elas são solucionados. Neste momento, observa-se como as dimensões propostas por Gil (1999) ocorrem nos dados, dispensando-se atenção para como a linguagem com foco na forma é utilizada pelas professoras, uma vez que o foco da tarefa 2 do teste está na utilização de terminologia específica na LI principalmente para explicações sobre as formas gramaticais da própria língua. Esse uso específico representa a dimensão metalinguística explícita, tal como desenvolvida por Gil (op. cit.).

Neste estudo, as aulas ministradas pelas duas professoras-participantes foram analisadas com relação aos tipos de usos da LI para fins de ensino, especificamente para o ensino da própria língua, com foco na forma linguística.

Embora os contextos de teste e de aula ofereçam quantidade de dados diferentes, já que o tempo de gravação das aulas é maior do que o tempo dos testes, é preciso afirmar que o critério de comparação entre esses contextos está no tipo de linguagem produzida pelas professoras e não na quantidade de dados, além disso, apenas o olhar para a sala de aula pode oferecer indícios mais válidos para a delimitação dos domínios de linguagem do professor de LE, o que envolve a observação extensiva das interações entre professor e alunos.

Para o estudo da metalinguagem nas aulas, após a categorização das ações comunicativas, selecionaram-se todos os momentos em que o professor comentava um tópico

gramatical ou corrigia a produção de um aluno ou um exercício utilizando-se de metalinguagem. Tal aspecto foi selecionado em função do tipo de tarefa que as professoras desempenharam no TEPOLI – tarefa 2 – que pressupõe o uso da metalinguagem e a qual constitui a principal fonte de comparação de dados desta pesquisa.

Ressalta-se que há vários momentos na interação entre os falantes em que a língua materna é utilizada em função do nível linguístico dos alunos na LI. Os recursos de tradução ou de uso da língua materna refletem a competência limitada dos alunos na LI. As ocorrências onde há uso da LM são discutidas a parte, uma vez que o objetivo deste estudo está no uso da metalinguagem em LI.

Conclusão do capítulo

Este capítulo apresentou uma descrição do contexto da investigação, incluindo os tipos de dados utilizados, bem como os instrumentos para coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

Os dados desta pesquisa são formados por gravações do TEPOLI e das aulas e uma entrevista com as PPs a fim de fornecer maiores evidências a respeito das inferências levantadas a partir da análise da sua produção oral. A entrevista possibilitou que as atitudes, crenças e opiniões das professoras fossem consideradas, aumentando a confiabilidade dos resultados.

A primeira pergunta de pesquisa é respondida especialmente pela comparação entre os dados do TEPOLI e das aulas no que concerne à precisão gramatical, já que o teste não é constituído apenas pelo uso da metalinguagem e é necessário considerá-lo como uma unidade global de avaliação da proficiência oral. Já a resposta para a segunda pergunta de pesquisa, a qual lida especificamente com a metalinguagem, é obtida a partir da descrição da linguagem de sala de aula e da comparação do uso da metalinguagem para explicação gramatical entre o TEPOLI e as aulas.

No próximo capítulo apresenta-se a análise dos dados.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

When we start out with a piece of data, the question of what we are going to end up with, what kind of findings it will give, should not be a consideration. We sit down with a piece of data, make a bunch of observations, and see where they will go. (SACKS, 1984)

A análise dos dados deste estudo foi feita na seguinte sequência: primeiramente, realizou-se o estudo da precisão gramatical no TEPOLI e o efeito da repetição de tarefas no desempenho das professoras, já que ambas fizeram o teste oral em duas ocasiões. Em seguida, analisou-se o uso da metalinguagem no contexto do TEPOLI, buscando descrever como as professoras desempenharam a segunda tarefa do teste utilizando-se de metalinguagem. Em uma segunda fase, analisou-se a precisão gramatical e os usos de metalinguagem nas aulas ministradas pelas professoras-participantes, de modo a identificar as semelhanças e diferenças entre os dados do teste e os dados das aulas. Além disso, as demais categorias comunicativas presentes nas aulas foram descritas de modo a caracterizar o contexto maior onde a metalinguagem é utilizada. Discutem-se os resultados obtidos à luz das faixas de proficiência do TEPOLI em busca de uma melhor definição do domínio de linguagem do professor a ser avaliada por esse teste oral.

A primeira pergunta de pesquisa, “O desempenho oral das professoras em sala de aula condiz com as faixas de proficiência referentes às notas obtidas no TEPOLI? Como se caracteriza esse desempenho em termos da precisão gramatical?”, norteia a análise comparativa proposta, ou seja, a resposta para essa pergunta requer uma análise da qualidade da linguagem utilizada pelas professoras-participantes em contexto de teste e em contexto de sala de aula. Como a produção oral em LE envolve vários aspectos, foi necessário delimitar

uma entre as características da fala avaliadas no TEPOLI, por isso selecionou-se a precisão gramatical como um item de comparação entre os dois contextos. A precisão gramatical aparece nos descritores do TEPOLI juntamente com a complexidade gramatical, o léxico e a fluência, por exemplo, e merece destaque em função de sua importância para a qualidade da produção oral do (futuro) professor, fonte de insumo para os alunos nas aulas de LE.

Com relação à segunda pergunta de pesquisa, “Quais são as similaridades entre o tipo de linguagem, especialmente a metalinguagem, produzido pelas professoras nas aulas e o tipo de linguagem produzido no TEPOLI?, acompanhada da sub-pergunta “Quais as características da fala metalinguística em língua inglesa das professoras?”, foi feita primeiramente uma descrição da linguagem utilizada pelas professoras-participantes em sala de aula para posteriormente focar a atenção para a metalinguagem, um dos componentes fundamentais da linguagem do professor. A descrição da linguagem de sala de aula de ILE permite que se tenha uma base empírica para a validação da linguagem avaliada pelo TEPOLI a partir do olhar para o uso autêntico da língua.

3.1 Precisão gramatical e metalinguagem no TEPOLI

3.1.1 Precisão gramatical

Nesta seção apresenta-se a análise da quantidade e dos tipos de desvios gramaticais cometidos pelas PPs no TEPOLI e discute-se como eles influenciam a determinação da faixa do teste em que cada uma das participantes está inserida. Esta fase da análise conta com dados dos dois momentos pelos quais as professoras passaram pelo teste, isto é, ao final da graduação e após um ano de experiência como professoras de ILE, de modo a obter-se uma evidência dos níveis de proficiência das PPs após o término da graduação que fosse além dos dados das gravações.

Primeiramente, apresenta-se o número de palavras produzidas pelas professoras-participantes em cada teste (teste 1 e teste 2) para observar se a quantidade de itens lexicais é capaz de influenciar a qualidade da produção das professoras, determinando assim a diferença entre as faixas de proficiência. Em um segundo momento, mostra-se os números de desvios cometidos por cada professora, em números absolutos e percentualmente. Não obstante, os números são apresentados separadamente para cada tarefa do teste, de modo que estes possam dizer algo sobre a influência da repetição de tarefas no desempenho do candidato de um teste, ou seja, verificar se houve diferenças no desempenho das professoras nos dois momentos do teste, tal como atestam as faixas de proficiência obtidas pelas PPs. Vale ressaltar que P1 obteve classificação diferente entre o primeiro e o segundo teste, ou seja, está na faixa D no teste 1 e na faixa C no teste 2. Já P2 manteve-se na faixa B nos dois testes.

A comparação da quantidade de palavras produzidas pelas PPs nos dois contextos do TEPOLI mostra que P1 apresenta diferença mais acentuada no número total de palavras lexicais pronunciadas entre o primeiro e o segundo teste, enquanto que P2 manteve-se estável, como pode-se ver no quadro 8:

	P1	**P2**
Teste 1	591	706
Teste 2	762	702

Quadro 8: *número de palavras produzidas nos testes*

Com relação ao número de desvios, ambas as professoras apresentaram maior ocorrência de desvios gramaticais no teste 1. No teste 2, a quantidade de desvios cometidos por P1 foi a metade da quantidade de desvios do teste 1, enquanto que P2 apresentou um terço do número de desvios no teste 2 em comparação ao teste 1, conforme ilustrado no quadro 9:

	P1	P2
Teste 1	16	10
Teste 2	8	3

Quadro 9: *número de desvios gramaticais*

	P1	P2
Teste 1	2,7%	1,42%
Teste 2	1,04%	0,42%

Quadro 10: *porcentagem de desvios gramaticais*

A partir do levantamento dos números de palavras produzidas pelas PPs nos dois testes e da porcentagem de desvios cometidos por elas, observa-se que o desempenho de P1 foi, em termos linguísticos, melhor no teste 2, no qual ela produziu mais palavras e cometeu menor número de desvios gramaticais. Já P2, apesar de não apresentar diferenças significativas no número de palavras produzidas nos dois testes, também apresentou melhor desempenho com relação ao uso de formas gramaticais ditas corretas no teste 2, pois o índice de desvios no teste 2 foi menor que o índice no teste 1. Essa diferença no desempenho de P2 não resultou em mudança de faixa de proficiência da professora de um teste para o outro pelo fato de a avaliação no TEPOLI ser baseada em uma visão de linguagem que envolve além de aspectos estruturais, como a precisão e a complexidade gramatical, também aspectos pragmáticos, os quais se referem aos objetivos de comunicação do falante e a sua habilidade para interagir verbalmente, seja em termos de produção oral ou de compreensão oral.

A melhora no desempenho das PPs no teste 2 em relação à precisão gramatical pode significar que elas sentiram-se mais familiarizadas com o teste e as tarefas a serem desempenhadas e, portanto, mais confiantes e preparadas para falar também em função da experiência com o ensino da língua. Além desses fatores, no teste 2 as PPs já estavam formadas e possivelmente sentiram a responsabilidade profissional de apresentar um bom desempenho no teste.

O quadro 11 mostra o número absoluto de desvios que as professoras cometeram em cada tarefa dos dois testes.

		P1	P2
Teste 1	Tarefa 1	10	1
	Tarefa 2	5	5
Teste 2	Tarefa 1	5	0
	Tarefa 2	1	2

Quadro 11: *número de desvios por tarefa*

Em termos de porcentagem de desvios por tarefa em relação ao número de palavras produzidas em cada uma, foram obtidos os seguintes resultados:

		P1	P2
Teste 1	Tarefa 1	3,36%	0,37%
	Tarefa 2	3,9%	2,39%
Teste 2	Tarefa 1	1,97%	0
	Tarefa 2	0,68%	0,96%

Quadro 12: *porcentagem de desvios por tarefa*

Ao considerar-se individualmente o índice de desvios para cada 100 palavras nas tarefas do teste, observa-se que P1 e P2 apresentaram melhor desempenho nas tarefas do teste 2.

A significativa diferença entre os números do teste 1 e do teste 2 para P1 pode ter sido um fato determinante para que ela passasse da faixa D no primeiro teste para a faixa C no segundo. P2, por outro lado, apresentou maiores divergências na tarefa 2, enquanto que na tarefa 1 a diferença foi pequena. Esses números, porém, não foram suficientes para que ela mudasse de faixa de proficiência, mantendo-se na faixa B nos dois testes.

As diferenças entre os resultados de P1 e P2 revelam as diferenças entre as faixas de proficiência do TEPOLI, especificamente entre as faixas B, C e D, ao menos no que diz respeito à precisão gramatical. Considerando-se a média percentual de desvios ocorridos nos dois testes para os dados desta pesquisa, tem-se a seguinte configuração:

Faixa	**B**	**C**	**D**
Índice de desvios[1]	0,92%	1,04%	2,7%

Quadro 13: *índice médio de desvios por faixa do TEPOLI*

Assim, dir-se-ia que para cada uma das faixas, esses são os índices médios de desvios gramaticais que as caracterizam; no entanto, para um resultado mais válido em relação a esse aspecto, seria necessária a análise de um conjunto maior de dados do TEPOLI.

A redução do número de desvios acontece tanto no índice geral de desvios quanto no índice por tarefas. Para ambas as professoras a diferença maior está na tarefa 2, a qual requer o uso da metalinguagem e habilidades para lidar com problemas linguísticos apresentados por alunos e professores de ILE.

Os índices médios de desvios apresentados no quadro 13 mostram que a diferença existente entre as faixas B e C é sutil. Esse fato aparentemente indica que a precisão gramatical não é um aspecto determinante na definição dessas faixas de proficiência do TEPOLI.

A interpretação dos dados apresentados nos quadros de 08 a 13 deve considerar dois fatos: 1. A repetição das tarefas do teste; 2. A influência da experiência profissional das professoras. Dessa forma, nota-se que as professoras apresentaram um desempenho melhor no teste 2, o que pode ser visto pela redução nos números de desvios nesse momento, em função de elas estarem familiarizadas com o tipo de tarefas do TEPOLI e do tempo de prática das professoras no ensino da língua inglesa. Além disso, estudos cognitivos mostram que o falante é capaz de recuperar a informação crucial de sua memória de longo termo ao desempenhar uma tarefa pela segunda vez (cf. BYGATE, 2001). Bygate e Samuda (2005,

[1] Média entre as porcentagens de desvios de P2 nos dois testes.

apud D'ELY, 2006) tratam a repetição de uma tarefa como um momento de planejamento baseado na experiência anterior com tal tarefa.

As diferenças na produção das professoras no que concerne à precisão gramatical permitem fazer inferências sobre as escalas de proficiência mesmo que de modo parcial, por tratar-se apenas de um elemento dentre toda a gama de características da produção oral e dos descritores do TEPOLI. Borges-Almeida (2009), em pesquisa que abrange a precisão e a complexidade gramatical nas faixas do TEPOLI, traz resultados significativos em relação à consistência interna das escalas de proficiência desse teste, confirmando o aumento do número de desvios quanto menor a faixa.

Considerando-se os sete tipos de desvios ocorridos, a fala de P1 nos dois testes apresentou maior número de desvios quanto ao uso de preposições (6 ocorrências).

P1 apresentou os seguintes tipos de desvios nos testes:

EXCERTO 03 – TEPOLI versão 1 – 18/11/2008

026 P1: ***in*** *the weekends + and + I think it's nice because uh + my mother works there /.../* prep.

EXCERTO 04 – TEPOLI versão 1 - 18/11/2008

167 P1: *yes + I agree that uh + I think it + it's nice to show uh + the difference uh + in the sam + the same sentence with* ***the*** *going to and with will* art.

EXCERTO 05 – TEPOLI versão 1 - 18/11/2008

089 P1: */.../ maybe she is [3] she is + kind of happy + because she + she + makes* ***she's think*** *that she's beautiful and* verbo

EXCERTO 06 – TEPOLI versão 1 - 18/11/2008

091 P1: *okay? {DESC} + or + or no maybe she is + she* ***she doesn't*** *the man is looking* ***for*** *her* sint. prep.

EXCERTO 07 – TEPOLI versão 1 - 18/11/2008

117 P1: */.../ I think that + that o:ne or two: +* ***it's*** *okay + but + here we have too much* pron.

EXCERTO 08 – TEPOLI versão 1 - 18/11/2008

193	P1:	*you see the picture and + your + your feelings about that + it + it's personal + but it + it's not* ***the*** *easy as the grammar*	adv.

EXCERTO 09 – TEPOLI versão 2 – 08/01/2010

137	P1:	*yes + what calls my attention about this picture is that uh + it's a a* ***black white*** *picture /.../*	conj.

EXCERTO 10 – TEPOLI versão 2 - 08/01/2010

159	P1:	*/.../ I think that + every* ***women like*** *+ things like bags and glasses and necklaces + I* ***like very much*** *but I don't have all of that + all of that watches ((risada)) yes?*	lex. verbo pron.

Os desvios gramaticais contidos nos excertos de 03 a 10 são exemplos de cada tipo de desvio, podendo algum deles aparecer mais de uma vez devido a sua ocorrência com outro desvio no mesmo turno de fala.

Verifica-se que a colocação inadequada de preposições pode ou não causar efeitos no sentido desejado por P1, pois no excerto 03, a preposição *in* foi utilizada sem danos para o significado da sentença, já no excerto 06, o uso de *for* ao invés de *at* resultou em um significado diferente do esperado, já que a professora quis dizer que o homem está olhando para ela (a mulher) e não que a está procurando, como em *looking for*.

Com relação ao uso de verbos, o problema observado foi quanto a sua conjugação. No excerto 05, não houve a adição de *–s* em *think* como deveria acontecer por ser um caso de sujeito de terceira pessoa do singular (*she*). Nota-se que houve uma antecipação do uso de *–s* para logo após o sujeito, possibilitando a interpretação como *she is (she's*). No caso de *every women like*, o problema com a conjugação verbal se deu em razão do uso lexical incorreto, pois a frase mais adequada seria *every woman likes things like bags (...)*.

No excerto 07, o erro de pronome se deu porque o sujeito para o verbo *is* já havia sido fornecido – *one or two*, por isso o uso de *it* pode ser considerado uma redundância.

Os desvios com relação a artigo e advérbio referem-se ao uso inadequado do *the* nos dois casos em que ocorrem. No excerto 04, o artigo não era necessário por ele não estar especificando o substantivo que o segue, mas sim se referindo a todo e qualquer caso de *going to*, assim como aparece em *and with will*. Já no excerto 08, *the* é utilizado no lugar do advérbio *as*, formando a estrutura de comparação *as easy as*.

Finalmente, o último tipo de desvio selecionado refere-se à falta de conjunção na expressão *black and white*.

P2 apresentou seis tipos de desvios. O tipo que teve maior número de ocorrências na fala de P2 foi quanto à conjugação verbal (4 ocorrências).

EXCERTO 11 – TEPOLI versão 1 – 20/11/2008

079	P2:	*/.../ but I'm not sure what uh + **in** which aspect I'm going to focus on right? + so I have to start to think about it /.../*	prep.

EXCERTO 12 – TEPOLI versão 1 - 20/11/2008

188	P2:	*/.../ show him this that the action started in the past and **continue** up to now + and if he says something like that + uh [3] it's + **actually** English because he **speak** in Portuguese*	verbo lex. verbo

EXCERTO 13 – TEPOLI versão 2 – 08/01/2010

238	P2:	*and then try to + uh **explain his** or her that + we don't have to know + try to link those*	prep. pron.

EXCERTO 14 – TEPOLI versão 2 - 08/01/2010

298	P2:	*and then uh + and no matter if w + we have to receive a grade or not but we are + you know + being in this situation + of **being testing** + so I think it's + kind of difficult to deal with + this situation*	verbo

Com relação ao desvio mais comum na fala de P2, a conjugação verbal, observa-se que, no exemplo do excerto 12, os verbos *continue* e *speak* não recebem o morfema de terceira pessoa do singular –*s* para concordar com os sujeitos *the action* e *he*.

Os casos de escolha lexical, classificados como *lex.*, referem-se a escolhas inadequadas de itens lexicais para expressar os significados esperados por P2, pois, em *it's*

actually English, pelo contexto esperava-se o sentido de "é inglês de verdade, genuinamente". Assim, a sentença produzida perdeu o sentido da forma como foi construída.

No excerto 13 foram encontrados dois tipos de desvios em uma mesma frase. O verbo *to explain* rege a preposição *to* e, em caso de pronomes após verbos como esse, a forma pronome objeto é requerida, ao invés do pronome possessivo como aparece na sentença. Em geral, os desvios encontrados tanto na fala de P1 quanto na de P2 não trazem prejuízos para a comunicação, não impossibilitando o entendimento por parte do interlocutor.

Para uma melhor visão de como os desvios afetam as faixas de proficiência, conforme os dados da produção linguística das PPs, levantou-se o tipo de desvio, de acordo com o constituinte afetado, e o número de ocorrências correspondente a cada item.

Faixa de proficiência	**Tipo de desvio/ constituinte afetado**	**Número de ocorrências**
B [2] (P2)	preposição	1
	verbo	3
	léxico	1
	nome (flexão)	2
	pronome	1
	sintaxe	1
C (P1/T2)	preposição	2
	conjunção	1
	léxico	1
	verbo	1
	pronome	3
D (P1/T1)	artigo	3
	preposição	5
	verbo	2
	sintaxe	2
	léxico	2
	pronome	1
	advérbio	1

Quadro 14: *tipos de desvios por faixa de proficiência*

[2] Para esta faixa, considerou-se os desvios apresentados por P2 no teste 1 apenas, uma vez a faixa B aparece no teste 1 e 2 e as faixas C e D aparecerem em apenas um teste cada uma.

Na primeira coluna do quadro, estão as faixas de proficiência nas quais P1 e P2 foram inseridas no TEPOLI, seja no teste 1 ou no teste 2. Sinalizou-se em quais faixas elas estão, assim, na faixa B, está P2 nos dois testes, já na faixa C e D está P1, no teste 2 e no teste 1, respectivamente.

Observa-se que principalmente os desvios referentes ao uso de preposições diminuem gradativamente da faixa D para a faixa B. Na faixa D, há cinco ocorrências desse tipo de desvio, na faixa C, há dois, ao passo que, na faixa B, foi encontrado apenas um desvio nesse constituinte. Ainda, na faixa D, o número de constituintes afetados é maior do que nas demais faixas. Os desvios de artigo e advérbio aparecem somente nesta faixa de proficiência. Com relação a desvios no uso de preposições, o falante inserido na faixa D tende a cometer grande número de desvios referentes a esse constituinte, como também demonstrado pelo estudo de Busnardi (2008), o qual mostrou que desvios de concordância verbal são frequentes na faixa D.

Por outro lado, em comparação às faixas C e D, a faixa B apresenta o maior número de desvios de conjugação verbal, desvios representados na tabela pelo item “verbo”. Esta faixa também é a única que apresenta desvio quanto à flexão nominal, com duas ocorrências. Contrariamente ao que seria esperado para a faixa B, os dados indicam que esta apresenta maior número de desvios do que a faixa imediatamente abaixo, a faixa C. Assim, a faixa D caracteriza-se por apresentar maior número e tipos de desvios gramaticais e a faixa C apresenta menor número e tipos de desvios. No estudo de Borges-Almeida (op.cit.), a faixa B caracteriza-se por apresentar baixa frequência de desvios e poucos tipos de desvios.

Comparando os resultados obtidos por Borges-Almeida e os resultados desta investigação, observa-se que os falantes da faixa B em ambos os estudos cometem desvios mais significativos quanto à concordância verbal. Com relação aos falantes inseridos na faixa C, neste estudo encontrou-se maior frequência de desvios referentes ao uso de pronomes e

preposições, enquanto que naquele estudo desvios de léxico, concordância e preposição sobressaem-se. Por fim, para a faixa D, os dois estudos mostram que os itens mais afetados são artigos e preposições.

De acordo com Fulcher (2003), desvios referentes a pronomes, preposições, tempos verbais e ordem das palavras são comuns na fala de usuários em processo de aprendizagem de LE.

Ao olhar para o descritor correspondente à precisão gramatical no TEPOLI, nota-se que este e os dados aqui apresentados não estão em total concordância para a faixa B especificamente. Atesta-se que, nesta faixa, o candidato "utiliza estruturas sintáticas corretamente e, se comete erros gramaticais, é capaz de se auto-corrigir", no entanto, não há exemplos de auto-correção na produção de P2, que está nessa faixa. Em contrapartida, os descritores das faixas C e D deixam implícito que os falantes dessas faixas, em geral, não se autocorrigem. A diferença entre as duas faixas está em como o candidato faz uso correto das estruturas sintáticas ou utiliza estruturas simples, aspecto relacionado à complexidade gramatical, o qual não é abordado neste trabalho.

B2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente e, se comete erros gramaticais, é capaz de se auto-corrigir.
C2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente na maior parte do tempo, podendo cometer eventuais erros gramaticais.
D2) Utiliza, na maioria das vezes, estruturas sintáticas simples, apresentando eventuais erros gramaticais.

Quadro 15: *descritores de precisão gramatical para as faixas B, C e D do TEPOLI*

É preciso ressaltar que esta pesquisa conta com uma quantidade pequena de dados da produção linguística, não sendo possível alcançarem-se conclusões generalizáveis em relação aos aspectos analisados.

Os casos de autocorreção são vistos como momentos nos quais o falante é capaz de utilizar a forma correta instantaneamente na maioria das vezes. A reformulação, por outro lado, aparece quando o falante reorganiza sua fala para expressar sua ideia.

Na fala de P1, a distinção entre os casos de autocorreção e reformulação não está clara. Nos excertos 15 e 16 abaixo, observa-se que a professora reformula sua fala para expressar sua ideia, porém a nova sentença aparece reestruturada gramaticalmente, o que levaria a dizer que ela está se autocorrigindo. Consideram-se os dois casos como reformulação por ambos envolverem uma reconstrução sintático-semântica. No excerto 15, P1 a professora descreve uma gravura onde há três pessoas. Ao se remeter aos dois homens presentes, ela reestrutura o uso das formas singular e plural para se referir às duas pessoas. No excerto 16, P1 fala sobre sua experiência como professora substituta, alternando entre o singular e o plural para dizer que eram mais de um professor (*other teachers*) quem ela substituía.

EXCERTO 15 – TEPOLI versão 1 – 18/11/2008

083 P1: *[2] okay + I agree with (nome do candidato 2) + uh + when she said about the stereotype + because of the + the + woman + it's a blond + woman + and uh [3] it's interesting because uh [3] the + the woman + and the men + the two men uh + are + are wearing a +* ***a + elegant + elegant clothes***

EXCERTO 16 – TEPOLI versão 2 – 08/01/2010

062 P1: *I have to teach +* ***what the other teacher + what the other teachers*** *asked*

Na produção oral de P2, no teste 2, foram encontrados quatro casos de reformulação, enquanto que, no teste 1, apenas um caso foi encontrado. Não houve casos de autocorreção na fala dessa professora em nenhum dos dois testes. Como exemplo de reformulação, tem-se o seguinte excerto, no qual P2 reorganiza a enunciação da palavra *boyfriend*:

EXCERTO 17 – TEPOLI versão 2 – 08/01/2010

112 P2: *and I have a + **a boy + a boyfriend** + who is Japanese*

Relacionando as ocorrências de casos de autocorreção às faixas de proficiência, nota-se que, na faixa B, assim como na faixa C, não há casos de autocorreção, já na faixa D há três casos. Assim, a faixa D destaca-se pelo número de ocorrências talvez em função da maior quantidade de desvios existentes. A reformulação não é vista como determinante para a definição das faixas de proficiência do TEPOLI e por isso não será discutida neste trabalho.

Conforme demonstrado por Borges-Almeida (2009), a faixa D caracteriza-se por apresentar o maior número de casos de autocorreção. Os dados desta pesquisa apresentam resultados que concordam com os resultados de Borges-Almeida, revelando a necessidade de uma revisão do descritor para esse item nas faixas de proficiência do TEPOLI.

Nesta fase da análise foi possível observar as diferenças no número e nos tipos de desvios cometidos pelas PPs nas faixas de proficiência B, C e D do TEPOLI. A próxima seção trata do desempenho das professoras especificamente na segunda tarefa do teste, ou seja, como elas fazem uso da metalinguagem para resolver problemas linguísticos, com o objetivo de, posteriormente, contrastar esses dados com os dados de uso da metalinguagem em sala de aula pelas mesmas professoras.

3.1.2 Metalinguagem

Assim como foi feito na seção anterior, esta seção apresenta uma análise comparativa entre o teste 1 e o teste 2 do TEPOLI. O objetivo neste momento é observar como a metalinguagem é utilizada pelas candidatas (P1 e P2) para realizar a tarefa 2 do teste, a qual envolve a solução de um problema linguístico dentre as duas opções fornecidas na tarefa.

As falas das professoras na segunda tarefa do TEPOLI foram segmentadas e classificadas de acordo com a função comunicativa e a dimensão metalinguística realizadas, pois dessa maneira é possível observar mais claramente o conteúdo linguístico de suas falas.

Nos dois testes, P1 escolheu o mesmo trecho e buscou sanar a dúvida de um aluno sobre o uso do presente perfeito (*present perfect*). No teste 1, seus turnos foram mais breves em comparação ao teste 2, um total de 55 palavras, e não contaram com uso de exemplos para ilustrar a questão sendo discutida, enquanto que, no teste 2, seus turnos totalizaram 128 palavras e, além de oferecer ajuda para a dúvida do aluno, ela estendeu sua explicação por meio da sugestão de como abordar o problema em sala de aula, como pode ser visto no turno 231 do teste 2.

Pela classificação das ações comunicativas, é possível perceber que a fala de P1 apresenta uma estruturação comum aos dois testes, com identificação do problema, fornecimento da forma correta e explicação do problema por meio da justificativa do uso considerado correto. No entanto, no teste 1, ela não contextualiza o problema na sua identificação, assim, a maneira como o problema aparece na pergunta do aluno não é fornecida a seu interlocutor. Já no teste 2, a professora apresenta o problema contextualizando-o tal como ele foi colocado pelo aluno.

O conteúdo das explicações de P1 para o mesmo problema difere entre os dois testes, embora nos dois casos ela compare o uso do presente perfeito com o presente simples. A justificativa para o uso do presente perfeito é fornecida por meio de dois usos diferentes desse tempo verbal (*it's a history about the the life* – para expressar uma experiência de vida – e *because is something that started in the past + and continues + until now* – para expressar uma ação inacabada).

EXCERTO 18 – TEPOLI versão 1 – 18/11/2008

turno		conteúdo linguístico	função comunicativa	dimensão
143	P1:	*[2] okay {DESC}uhm + uhm + I think the problem is + because uh + it's eh + the verb is in the present + tense {DESC} + okay?*	identificação do problema	explícita
		+ and it + and it would be + to be in the pr + in the present perfect	fornecimento da forma correta	explícita
		+ because + it's [3] it's about uh + it's a history about the the life	esclarecimento	explícita

EXCERTO 19 – TEPOLI versão 1 – 18/11/2008

turno		conteúdo linguístico	função comunicativa	dimensão
145	P1:	*okay? + and + generally we use the present in + things that happens in our + day by day*	esclarecimento	explícita

EXCERTO 20 – TEPOLI versão 2 – 08/01/2010

turno		conteúdo linguístico	função comunicativa	dimensão
225	P1:	*ok + uh + here in letter A the + the student is asking why his teacher corrects him uh when he says I live in São Paulo all my life*	apresentação da dúvida do aluno	---------
		+ ok?	verificador de compreensão	---------
		+ and he wants to know + he or she wants to know the problem	apresentação da dúvida do aluno	---------
		+ uh + and the problem is the use of the simple present	identificação do problema	explícita
		+ yes?	verificador de compreensão	----------
		+ because + in Portuguese + that's correct to use the the present to say	comparação entre LI e LM	explícita
		I + eu moro em São Paulo	exemplificação	ficcional
		+ ok?	verificador de compreensão	---------
		+ but in English + he or she should use the present perfect + because is something that started in the past + and continues + until now	esclarecimento	explícita

EXCERTO 21 – TEPOLI versão 2 - 08/01/2010

turno		conteúdo linguístico	função comunicativa	dimensão
231	P1:	*uhm + I think we could give some more examples + to show him or her the use of the simple present and the use of the present perfect + and + so he or she could notice the difference + between the + the tenses*	sugestão para tratamento do problema em sala de aula	explícita

Ao tratar a dúvida sobre o erro na sentença *I live in São Paulo all my life*, P1 utiliza-se de nomenclatura formal, nomeando os tempos verbais, aspecto característico da dimensão explícita, segundo o modelo tridimensional do discurso metalinguístico (CICUREL, 1984,

1985, 1990, apud GIL, 1999). Essa dimensão permite que ela reflita e fale sobre o funcionamento linguístico, faça generalizações e formule regras.

P2, por sua vez, também selecionou a mesma questão para comentar nos dois testes, ou seja, dúvidas quanto ao uso das preposições *in, at* e *on* com referência temporal. No teste 1, ela insere seu interlocutor, candidato e parceiro no teste, na conversa, levando-o a assumir a posição de professor possuidor da dúvida na tarefa. No teste 2, ela deixa explícito que a dúvida é de um aluno, no entanto, ainda sim procura envolver seu interlocutor na discussão, como se pode ver pelo trecho *I think we can teach them those rules. What do you think?*, colocando ambos na condição de professores. A extensão de seus turnos não sofreu variações, pois nos dois testes suas falas tiveram 128 e 129 palavras, respectivamente teste 1 e teste 2.

Assim como a primeira professora, P2 também utiliza a dimensão explícita para fornecer explicações para o problema que lhe foi apresentado na tarefa do teste. Ela demonstra os diferentes usos das preposições *in, on* e *at* do inglês por meio de exemplos.

Pela categorização das funções comunicativas na fala de P2, verifica-se que cada porção de explicação que ela fornece a respeito do assunto gramatical trabalhado é seguida por um exemplo, o que é ilustrado pela constante alternância entre as funções "esclarecimento" e "exemplificação". Essa característica é comum na fala da professora nos dois testes. A semelhança na fala de P2 na resolução da segunda tarefa nos dois testes é mais um indício para sua manutenção na faixa B em ambos os testes.

EXCERTO 22 – TEPOLI versão 1 – 20/11/2008

turno		**conteúdo linguístico**	**função comunicativa**	**dimensão**
192	P2:	*okay + uh so (nome do candidato) I have many students uh who have problems with prepositions + I don't know if you have those students*	busca de interação com o interlocutor	----------
		but + they usually ask us things concerning prepositions because they never know + when + they have to use at in on you know?	apresentação do problema	explícita
		+ uh [2] and I was thinking + about an explanation and		

	I thought about telling them that we use at when we have a very specific time you know?	esclarecimento	explícita
	at seven o'clock at six o'clock	exemplificação	ficcional
	when we have times + uh + and ON when we have dates right?	esclarecimento	explícita
	+ uh + ON the twenty first of November	exemplificação	ficcional
	+ right?	verificador de compreensão	---------
	you have the date but when we have only the month or the year + more + not so speciFIED time	esclarecimento	explícita
	and then you have IN 2008 + IN July or something like that	exemplificação	ficcional
	[2] I think they can remember when they are studying + what do you think?	opinião	---------

EXCERTO 23 – TEPOLI versão 2 - 08/01/2010

turno		conteúdo linguístico	função comunicativa	dimensão
245	P2:	*ok + I think letter B is a good problem and then the student + uh + is worried about some prepositions + uh + with time reference + for example at in and on + uh + he doesn't know + when + and + how to use them + you know*	apresentação do problema	----------
		+ and I think it's a very common problem	opinião	----------
247	P2:	*uh + uh about prepositions because + uh we have some rules but sometimes we don't have any rule + so + I think in this problem here + it's not that difficult*	opinião	explícita
		because we have at when we have time	esclarecimento	explícita
		+ at one o'clock for example	exemplificação	ficcional
		+ I think it's easier for them and then	opinião	--------
		in {ASC} we have months of the year	esclarecimento	explícita
		+ may april + something like that	exemplificação	ficcional

+ *and on when we have + the + date*	esclarecimento	explícita
+ *on april the first for example*	exemplificação	ficcional
+ *I think we can + teach them s + those rules* + *what do you think?*	opinião	--------

No que concerne ao conteúdo dos turnos, as explicações sobre o uso de preposições que foram fornecidas por P2 são semelhantes, seja pelo uso de exemplos ou pela maneira como ela introduz e encerra sua fala. Por outro lado, P1 apresentou algumas diferenças entre os testes, ou seja, no teste 1, ela foi diretamente à indicação e solução do problema, ao passo que, no teste 2, ela introduz sua fala com a apresentação da sentença problemática e fecha com a sugestão de como mostrar a diferença entre um ou outro emprego da forma verbal.

De acordo com as faixas de proficiência para o uso da metalinguagem, a fala das PPs apresentam as seguintes características:

B	B6) Cumpre a tarefa mas pode cometer eventuais erros estruturais ou apresentar alguma dificuldade em utilizar o léxico especializado. B7) Sua fala é clara na maior parte do tempo, podendo apresentar, ocasionalmente, aspectos de difícil compreensão por alunos interlocutores. B8) Demonstra conhecimento apropriado do conteúdo linguístico mas o conteúdo de sua fala pode apresentar ausência de informações relevantes ao(s) aluno(s).
C	C6) Cumpre a tarefa com limitações, decorrentes de dificuldades estruturais, de uso do léxico especializado ou devido a desvios de pronúncia. C7) Sua fala é parcialmente clara e apresenta aspectos de provável incompreensão por alunos-interlocutores. C8) Demonstra conhecimento parcial do conteúdo linguístico e desconhece determinadas regras ou informações importantes de serem fornecidas ao(s) aluno(s).
D	D6) Cumpre somente parte da tarefa devido a dificuldades estruturais, de uso do léxico geral ou especializado, e a desvios de pronúncia. D7) Sua fala é minimamente clara e apresenta aspectos de provável incompreensão por alunos-interlocutores. D8) Demonstra conhecimento limitado do conteúdo linguístico, e desconhece regras ou informações importantes de serem fornecidas ao(s) aluno(s).

Quadro 16: *faixas de proficiência para avaliação do uso da metalinguagem*

As faixas de proficiência classificam o candidato diferentemente a depender do tempo de atuação como professor de LI. Assim, no teste 1, as PPs ainda estavam na condição de alunas de graduação, ou seja, futuras professoras, por isso a primeira tarefa do teste teve peso 70% e a segunda tarefa (metalinguagem) correspondia a 30% da nota final. No teste 2, as professoras tinham entre 1 e 2 anos de atuação e por isso a metalinguagem recebeu 40% de peso. Para professores com mais de dois anos de atuação, as duas tarefas recebem o mesmo peso, 50% cada uma.

Observa-se que os descritores das faixas de metalinguagem envolvem conteúdos de uso e conhecimento da estrutura da língua, como léxico e sintaxe, além de aspectos de pronúncia, tais como eles aparecem nos descritores das faixas de proficiência para uso geral. Questões de pronúncia não serão tratadas nesta análise por não serem foco desta dissertação. Assim, o descritor de número 7 (B7, C7 e D7) não será discutido. Além disso, a questão da presença do item pronúncia na escala de metalinguagem é discutível, uma vez que esse item já aparece nas faixas de proficiência para uso geral e não seria considerado essencial para a avaliação do uso da metalinguagem. Entende-se que, para a avaliação do uso da metalinguagem, três componentes da escala apresentada no quadro 16 são fundamentais: o conhecimento do conteúdo linguístico, o uso do léxico especializado e a clareza na fala do professor para fornecer explicações linguísticas. Dessa maneira, os itens “erros estruturais”, referentes à precisão gramatical, e pronúncia aparecem mais apropriadamente nos descritores das faixas de proficiência para uso geral e não nas faixas para uso da metalinguagem.

O desempenho de P2 na segunda tarefa, de forma geral, permite dizer que ela cumpriu a tarefa, de acordo com o primeiro descritor (B6), porém com alguns desvios. Conforme já mostrado na seção anterior, nessa tarefa, P2 apresentou 3,9% e 0,68% de desvios, respectivamente no teste 1 e no teste 2. Embora a professora faça sua explicação sobre a dúvida apresentada na tarefa por meio de exemplos, sua fala contém pouco léxico

especializado, já que sua explicação traz apenas alguns dos usos possíveis das preposições *in*, *on* e *at*. Essa constatação pode interferir no último descritor da faixa B, ou seja, a professora demonstra conhecimento apropriado dos usos corretos das preposições, mas, transferindo sua explicação para um contexto real de sala de aula, acredita-se que seriam necessários maiores detalhes para que os alunos entendessem a dinamicidade do funcionamento das preposições na língua inglesa. No teste 2, a professora buscou mostrar que o assunto não é simples, como na frase *we have some rules but sometimes we don't have any rule*, no entanto sua explicação ficou reduzida em função da maneira breve com que ela a fez.

Se as interpretações tecidas neste estudo a respeito do que é o uso da metalinguagem em sala de aula pelo professor de LE estão corretas, o léxico especializado é entendido como uma terminologia específica composta por palavras que, nos dados aqui analisados, remetem a itens gramaticais para o fornecimento de explicações gramaticais.

No teste 2, de acordo com a faixa C, P1 consegue cumprir a tarefa, no entanto a presença de léxico especializado é limitada ao uso da nomenclatura dos tempos verbais *simple present* e *present perfect*. A incompletude das informações pode ter ocorrido em função do desconhecimento do funcionamento correto do tempo verbal apropriado para a sentença em questão na tarefa, o que reflete nas dificuldades estruturais constantes no primeiro descritor da faixa C. Além disso, como apoio para a sua explicação, P1 faz uma comparação da língua inglesa com a língua portuguesa, possivelmente para compensar a falta do uso de léxico especializado.

O desempenho de P1, no teste 1, de acordo com a faixa D, revela sua dificuldade em completar a tarefa. Seu turno na segunda tarefa do teste 1 é bastante breve possivelmente em função de seu desconhecimento das regras que regem o funcionamento das estruturas em questão na tarefa ou de dificuldades em fornecer a explicação na L-alvo. Apesar de não se considerar a fluência neste estudo, percebe-se que o grande número de pausas representadas

pelo símbolo "+" permite concluir a limitação da professora em dar sua explicação de maneira satisfatória.

Apesar de as características da fala metalinguística das professoras estarem de acordo com os descritores das faixas de metalinguagem, é possível dizer que a questão da utilização de léxico especializado não está clara, pois os descritores não explicitam o que define o léxico especializado para tal contexto e nem o que se caracteriza como informações relevantes ou não para os alunos, já que no teste não se tem a participação de alunos reais. Esses são alguns dos pontos que se busca melhor definir nas pesquisas no escopo do TEPOLI.

Embora o contexto do teste não seja idêntico ao contexto de sala de aula, espera-se que ele o represente, pois a intenção é avaliar o candidato do teste quanto a sua capacidade de atuar em situação de ensino da LE e fazer uso de linguagem especializada para fornecer explicações sobre a L-alvo. Então, pode-se dizer que, assim como acontece na sala de aula, as PPs, ainda na condição de candidatas do teste, são capazes de ao menos fazer uso da dimensão explícita do discurso metalinguístico, mesmo que de maneira limitada, em detrimento das outras duas dimensões, implícita e ficcional, por não haver espaço para tais na situação de teste. Além disso, o teste não permite que haja trocas conversacionais entre os candidatos da maneira como elas ocorreriam em contexto de sala de aula.

Com relação ao desempenho das professoras na tarefa 2 do TEPOLI, observa-se pela descrição das funções comunicativas presentes na fala das PPs nessa tarefa que P1 apresentou diferenças significativas entre o teste 1 e o teste 2, enquanto que P2 apresentou desempenho similar nos dois contextos. Essas constatações sobre a precisão gramatical e a metalinguagem colaboram para a justificativa da manutenção de P2 na faixa B e da passagem de P1 da faixa D para a faixa C. Já com relação à repetição das tarefas do teste, é possível concluir que, em termos de precisão gramatical, as duas professoras tiveram melhor desempenho na tarefa 2 do teste 2, se comparado à mesma tarefa do teste 1, como apresentado no quadro 10 e já

levantado na seção 3.1, embora essa diferença na qualidade da produção das professoras não esteja explícita nos recortes da tarefa trazidos nesta seção, mas sim na análise da segunda tarefa como um todo.

Os resultados comentados nesta seção serão retomados posteriormente para a comparação com o uso da metalinguagem em sala de aula.

Na próxima seção, discutem-se as implicações dos resultados alcançados nesta etapa da análise dos dados para as faixas de proficiência do TEPOLI.

3.1.3 Implicações para as faixas de proficiência do TEPOLI

De modo a concluir os apontamentos feitos nesta fase de análise dos dados do TEPOLI, discutem-se brevemente os resultados obtidos com relação às faixas de proficiência e de metalinguagem do teste 1 em comparação aos dados da produção oral das PPs no teste 2 e as contribuições que este tipo de estudo pode trazer para uma visão mais concreta do tipo de linguagem esperada especificamente para as faixas de proficiência B, C e D do teste.

As faixas de proficiência e as faixas de metalinguagem do TEPOLI são complementares, uma vez que, dadas suas características de teste para fins específicos, ele propõe-se a avaliar a produção oral do professor quanto ao domínio geral da língua e ao domínio específico da linguagem de sala de aula. Desse modo, as duas escalas apresentam um quadro geral dos diferentes níveis de habilidade comunicativa do professor.

A habilidade oral do professor é avaliada em termos de uma competência linguística que engloba gramática, discurso e pragmática, por meio de critérios holísticos.

Olhando para as faixas de proficiência na escala de uso geral e na escala de uso da metalinguagem, pode-se ver que, de maneira geral, constituintes gramaticais – “erros gramaticais”, “estruturas menos complexas”, e os constituintes pronúncia e léxico aparecem em ambas as escalas. As competências discursiva e pragmática são contempladas também

pelos dois tipos de faixas. Acredita-se que seria necessário rever a necessidade da presença principalmente dos itens referentes à precisão gramatical e à pronúncia nas duas escalas.

As faixas de metalinguagem avaliam o candidato do TEPOLI em dois aspectos: o seu nível de conhecimento do funcionamento adequado de estruturas da língua inglesa e sua habilidade linguística para tratar da metalinguagem.

Faixa de proficiência

C1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal satisfatoriamente.
C2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente na maior parte do tempo, podendo cometer eventuais erros gramaticais.
C3) Utiliza-se de estruturas menos complexas e não exibe grande variedade lexical.
C4) Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões de falantes competentes da língua inglesa.
C5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor a ponto de prejudicarem a interação verbal. Havendo ocasiões de incompreensão, consegue solucioná-las.

Quadro 17: *exemplo de faixa de proficiência*

Faixa de metalinguagem

C6) Cumpre a tarefa com limitações, decorrentes de dificuldades estruturais, de uso do léxico especializado ou devido a desvios de pronúncia.
C7) Sua fala é parcialmente clara e apresenta aspectos de provável incompreensão por alunos-interlocutores.
C8) Demonstra conhecimento parcial do conteúdo lingüístico e desconhece determinadas regras ou informações importantes de serem fornecidas ao(s) aluno(s).

Quadro 18: *exemplo de faixa de proficiência para uso da metalinguagem*

A análise comparativa da precisão gramatical e da metalinguagem em dois momentos no TEPOLI permite identificar convergências e divergências dos dados em relação às faixas de proficiência. O primeiro ponto de divergência refere-se à autocorreção, pois se observou que essa é uma característica mais comum na fala de P1, na faixa D, embora haja ocorrências também nas faixas B e C. No entanto, esse item aparece apenas nos descritores da faixa B.

Quanto à ocorrência de desvios gramaticais, evidentemente, a faixa B foi a que apresentou menor índice de desvios e a faixa D, o maior. Entretanto, a diferença entre os índices médios de desvio das faixas B e C foi pequena (0,92% para a faixa B e 1,04% para a faixa C). Conforme observado em Busnardi (2008), o falante da faixa D apresentou maior número de desvios do que o falante da faixa E. Esses fatos sugerem que a precisão gramatical não é um critério determinante na definição das faixas de proficiência do candidato do TEPOLI, uma vez que a avaliação nesse teste considera o desempenho global do examinado.

Com relação às faixas de metalinguagem, as diferenças e semelhanças encontradas na fala metalinguística das professoras permitem distinguir as características da produção oral do candidato inserido em uma ou outra faixa, especialmente no que diz respeito a seu conhecimento de conteúdo e suas habilidades linguísticas. Por outro lado, para uma melhor definição do domínio da metalinguagem no desempenho do professor no teste, seria necessário determinar mais claramente o que se espera do professor em cada faixa quanto a sua habilidade em usar léxico especializado e fornecer informações relevantes aos alunos.

3.1.4 Opiniões das professoras-participantes sobre o TEPOLI

Esta seção busca embasar os resultados da análise comparativa da produção oral das professoras-participantes no TEPOLI em dois momentos – teste 1 e teste 2 - a partir de suas opiniões, mostradas na entrevista conduzida após a coleta de dados. As respostas fornecidas pelas professoras contribuem para uma visão menos subjetiva dos dados por parte da pesquisadora e dão voz às participantes da pesquisa. Uma vez que este estudo envolve a avaliação da proficiência oral em LI por meio de um teste, julga-se necessário incluir a opinião dos candidatos na validação de seus resultados em termos de classificação em faixas de proficiência.

Primeiramente, com relação à experiência de passar pelo teste pela segunda vez, P1 afirmou que se sentiu mais confiante no teste 2, especialmente na tarefa de uso da metalinguagem.

EXCERTO 24 – Entrevista com P1 - 28/01/2010

eu acho que assim a situação foi mais confortável porque não valia nota e porque talvez + eu estava ali como + ah eu acho que eu estava ali um pouco mais segura daquilo que eu estava falando

EXCERTO 25 – Entrevista com P1 - 28/01/2010

eu acho que principalmente na segunda parte do teste que é aquela que você tem que explicar + resolver um problema gramatical + eu acho que eu encarei com muito mais facilidade do que eu encarei do ano passado /.../ eu achei essa parte muito mais fácil + e esses problemas de sala de aula são reais mesmo + você encontra + é muito difícil por exemplo o que caiu comigo + ensinar mostrar em alguns casos a diferença do simple present *e do* present perfect *+ e aí são muitas coisas assim que eu vejo nos meus alunos que eu vejo que eu também fazia*

P2, por outro lado, acredita que emocionalmente sentiu-se da mesma forma nos dois testes, ou seja, a situação de estar sendo avaliada deixou-a desconfortável nos dois momentos.

EXCERTO 26 – Entrevista com P2 - 11/02/2010

eu fiquei nervosa do mesmo tanto + o mesmo nervoso que eu fiquei quando eu fui me formar que eu fui tirar nota + que fazia parte da nota que ia pro histórico + e ai eu penso nossa eu falei o que não devia ter falado o que eu tinha que falar eu não falei e assim é + talvez situação de prova ou teste e eu sei que a pessoa está ali me medindo

Certamente, as atitudes das professoras com relação ao teste revelam as diferenças pessoais existentes entre elas, pois cada uma encarou a situação de maneira diferente.

Ao ser perguntada sobre o seu desempenho em cada momento de submissão ao TEPOLI, P1 acredita ter obtido um melhor resultado no teste 2, mesmo sem ter conhecimento dos resultados desse teste.

EXCERTO 27 – Entrevista com P1- 28/01/2010

eu acho que hoje entre o (nível) *C e se eu estudar um pouquinho mais assim eu ainda estou lá no B + eu acho que hoje eu estou muito mais pro C do que pro D*

P2 não deixa claro, entretanto, sua posição quanto ao seu desempenho em um ou outro teste.

EXCERTO 28 – Entrevista com P2 - 11/02/2010

eu acho que + ah não sei se foi melhor + não saberia justificar porque melhor porque pior

Pode-se ver que principalmente P1 foi capaz de notar as semelhanças e/ou diferenças entre seu desempenho no teste 1 ou no teste 2, tal como os resultados mostram.

O resultado do desempenho das professoras no teste 2 não está livre de influências do tempo em que passaram ensinando a língua desde a primeira experiência com o teste ao final do curso de graduação. Portanto, cabe comentar, mesmo que brevemente, o que as professoras fizeram nesse período com relação ao seu aperfeiçoamento linguístico. Ambas as professoras indicam os filmes como uma forma de manter o contato com a língua inglesa, especialmente para a melhora da sua compreensão oral e a aprendizagem de vocabulário. No entanto, para elas, a produção oral não é desenvolvida o suficiente em função da falta de oportunidades para praticar a LE. As aulas não são mencionadas pelas professoras como um momento de prática da língua por serem níveis básicos e, portanto, não fornecerem oportunidades para um uso mais elaborado da L-alvo e consequentemente desenvolver sua proficiência.

EXCERTO 29 – Entrevista com P1 - 28/01/2010

eu faço alguns exercícios é + assim de ouvir muita música em inglês + eu tento sempre assistir os filmes sempre em inglês isso é uma coisa que eu melhorei muito + esse ano eu consigo entender muito mais uma música e um filme completamente em inglês do que eu entendia há dois anos atrás + e + tento sempre que eu posso falar em inglês mesmo + mas é complicado + acho que + encontrar alguém /.../ eu acho que aí você sempre acaba que dando uma enferrujadinha + isso eu sinto falta + mas eu pretendo também entrar + fazer algum curso + um curso de férias no exterior

alguma coisa assim pra + melhorar mesmo + esse aspecto da oralidade + porque talvez agora eu to treinando a escuta e a fala está ficando um pouquinho de lado mas eu estou tentando

EXCERTO 30 – Entrevista com P2 - 11/02/2010

o que eu faço que eu acho que contribui bastante é assistir filmes que eu presto + às vezes eu presto mais atenção no que eles estão falando do que na estória aí eu vejo a pronúncia que eles falam /.../ aí eu já entendo o que significa e eu tento memorizar essas palavras novas que eu aprendo bastante quando eu vejo filmes + eu acho que é basicamente isso

EXCERTO 31 – Entrevista com P2 - 11/02/2010

às vezes o que eu sinto falta é que no tempo da faculdade a gente falava assim assuntos mais complexos + mais polêmicos + eu trabalho com os níveis básicos com as crianças então às vezes eu acabo praticando uma linguagem mais básica + pouco elaborada + mais simples por conta dos alunos então às vezes em penso que na época da faculdade eu falava uma linguagem um pouco mais elaborada por conta do contexto da universidade

P2 afirma que as aulas do curso de Letras ofereciam-lhe mais oportunidades de prática oral do que a que ela tem em sua prática docente, o que revela a qualidade das aulas de língua inglesa do curso de licenciatura e seu papel no aperfeiçoamento da habilidade oral dos futuros professores.

Por fim, com relação ao teste oral, as professoras expressaram suas opiniões sobre o papel de testes de língua para avaliação da proficiência do professor de LE. Ambas concordam que este é um instrumento válido de avaliação. P2 afirma que testes de língua podem ser uma maneira de o professor que não esteja em um nível adequado para atuar profissionalmente com qualidade buscar um melhor desempenho, o que pode gerar efeitos positivos para o ensino de línguas.

EXCERTO 32 – Entrevista com P2 - 11/02/2010

eu acho super necessários + eu acho que eles devem existir mesmo /.../ acho que para um professor de inglês se ele não conseguiu uma nota boa ele PRECISA fazer alguma coisa pra chegar naquela nota ou naquela faixa que pode ser aceitável pra um professor

P1, por sua vez, acredita que testes sejam necessários para a certificação profissional, pois eles são um meio de garantir que o profissional mais bem preparado e mais adequado assuma o ensino de LE, principalmente no contexto da escola pública. Novamente, acredita-se que o uso de testes para certificação profissional pode melhorar as condições de ensino de LE no Brasil.

EXCERTO 33 – Entrevista com P1 - 28/01/2010

eu acho muito importante + porque eu acho que a gente é testado o tempo todo pra tudo o que a gente faz + então eu acho que por exemplo a faculdade ela tem a responsabilidade de certificar que aquele aluno está bem preparado pra desenvolver aquela profissão e eu acho que o teste é um meio válido assim + talvez não seja o meio mais justo + porque às vezes tem gente que não sabe muito bem lidar com isso + mas é um meio válido porque por exemplo um advogado pra ele exercer a profissão dele passa por um teste não passa? + e eu acho justo

EXCERTO 34 – Entrevista com P1 - 28/01/2010

eu fico muito triste quando vejo atribuições de aula por exemplo do estado de aula de inglês que em muitos casos uma pessoa que nem tem formação no inglês + tem formação no espanhol pega + porque por tempo de aula ele está classificado na minha frente entendeu? eu acho válido esse tipo de teste + é útil pra mostrar mesmo que o aluno tá apto praquilo porque de repente você vai lá + eu + a graduação aqui na faculdade foi muito boa ofereceu um curso muito bom mas eu tenho certeza que tem um monte de gente que pega licenciatura pra língua inglesa e que a faculdade não ofereceu um bom curso e que a pessoa não está apta pra ensinar língua inglesa + ela faz aquilo por causa da necessidade dela + de trabalhar então eu não acho justo isso + já aconteceu de eu ir em atribuição e o professor ter formação em espanhol e ele como tem mais tempo de serviço ele estava na minha frente e ele pegou as aulas

No geral, observa-se que as opiniões das professoras corroboram os resultados encontrados para o seu desempenho oral no TEPOLI quanto à precisão gramatical e a metalinguagem. Pela observação dos dados dos testes e das opiniões das professoras, é possível concluir que um ano experiência com o ensino da língua inglesa foi um fator significativo para que elas obtivessem mais conhecimento dos problemas de sala de aula e

desempenhassem a segunda tarefa do teste com mais propriedade. Esses resultados podem, acima de tudo, indicar que tipos de conhecimentos são necessários para o professor de línguas desempenhar sua função competentemente, embora eles não sejam generalizáveis. Além disso, como as duas professoras deixam claro, o TEPOLI, assim como outros testes ou exames de línguas, é um meio importante para a certificação do professor de línguas, especialmente para melhores condições de trabalho desse profissional no contexto brasileiro.

3.2 Precisão gramatical nas aulas

Para a análise da precisão nas aulas das PPs, selecionou-se a aula 02 de cada uma das professoras, dada a representatividade dessas aulas entre as demais em função da variedade de funções comunicativas ocorridas e das ocorrências de tratamento de assuntos gramaticais (metalinguagem). Buscou-se selecionar aulas que oferecessem o melhor contexto para a análise comparativa da precisão gramatical e do uso da metalinguagem entre o TEPOLI e as aulas e para o estudo dos níveis de proficiência das professoras. No entanto, é importante ressaltar que a aula 02 da P2 é uma aula dupla, ou seja, sua duração é o dobro da duração da aula 02 de P1, diferença quantitativa que não interfere na qualidade das aulas. Além disso, os alunos dessa aula estão em um nível de conhecimento da LI acima daquele apresentado pelos alunos da aula de P1. Embora os contextos de teste e aula e entre as aulas de P1 e P2 não sejam totalmente equivalentes em relação à quantidade de dados gerados, ou seja, palavras produzidas, esta seção de análise busca descrever de maneira geral como os desvios ocorrem nas falas das professoras em um ou outro contexto.

Será apresentada, primeiramente, a discussão dos dados referentes à precisão gramatical na aula típica de P1 e P2, respectivamente. Então, após o levantamento das categorias comunicativas nas aulas das PPs, analisa-se como a metalinguagem é utilizada em suas aulas.

3.2.1 Precisão gramatical na aula de P1

São apresentados para discussão o número total de palavras produzidas na aula 02, a porcentagem de palavras na língua inglesa, pois em ambas as aulas a língua portuguesa ainda é falada pelas professoras, e a porcentagem de desvios cometidos, de acordo com o mesmo cálculo utilizado na análise da precisão gramatical no TEPOLI. As porcentagens são apresentadas no quadro 19:

Número de palavras produzidas	**Número / porcentagem de palavras produzidas em LI**	**Número / porcentagem de desvios**
2151	1084/50,3%	7/0,64%

Quadro 19: *desvios gramaticais na aula 2 de P1*

De um total de 2151 palavras produzidas por P1 na aula 02, foram encontradas 49,7% de palavras na língua portuguesa ou de palavras na L-alvo lidas do material didático, ou seja, praticamente metade da aula foi conduzida em língua materna, o que pode ser justificado por, ao menos, três razões hipotéticas: o nível de conhecimento de inglês dos alunos (nível básico), o nível de proficiência da professora insuficiente para lidar com o tipo de linguagem requerido pelo material, a metodologia adotada e/ou a sua crença no método da tradução. O uso da LM e da tradução é justificado pela professora como uma orientação da escola de idiomas em função das necessidades e, principalmente das expectativas dos alunos de nível básico.

A porcentagem de desvios gramaticais cometidos na aula foi menor em comparação aos dois momentos em que a professora foi submetida ao TEPOLI.

Teste 1	**Teste 2**	**Aula**
2,7%	1,04%	0,64%

A redução no número de desvios na aula não se dá apenas em função de a professora ter mais tempo de prática com a língua, pois ela foi submetida ao teste 2 após a coleta dos dados de aula e ainda assim a aula apresenta o menor índice de desvios. Portanto, pode-se dizer que a aula é um contexto onde há menos pressão se comparado ao teste e no qual a professora está menos nervosa. O contexto de aula é ainda capaz de oferecer meios para a professora controlar mais a sua fala, uma vez que há uma preparação prévia para lidar com os assuntos da aula, quando o professor pesquisa sobre os aspectos da língua dos quais ele tratará. Além disso, o nível linguístico requerido na aula é mais baixo do que aquele requerido no teste em função do nível da turma.

P1 apresentou os seguintes tipos de desvios na aula:

EXCERTO 35 – Aula 02/P1 – 26/09/2009

011	P1:	*/.../ + ok let's* ***listen the conversation*** *(audio) + ok did you understand the dialogue? + yes? + so let me see + uh + first of all he said (...) and he said + eu acho que eu quero salada + certamente pra beber água por favor + yes? + he is so* ***healthful*** *+ tão saudável /.../*	prep. lex.

EXCERTO 36 – Aula 02/P1 - 26/09/2009

175	P1:	*/.../ + let's correct + (nome de A1) can you start? no (nome de A2) can you start reading? because* ***is the husband***	pron.

EXCERTO 37 – Aula 02/P1 - 26/09/2009

206	P1:	*no + it's not a question +* ***it's a + affirmative***	art.

EXCERTO 38 – Aula 02/P1 - 26/09/2009

277	P1:	*/.../ let me see* ***what do you have*** *on the menu + vamos ver o que vocês têm no menu aí + tonight's specials /.../*	sint.

Os desvios referentes ao uso de pronomes e preposições se sobressaem, assim como acontece nos dados dos testes. P1 apresentou sete ocorrências de desvios de preposição e quatro de pronome no total entre os dois testes. Na aula, foram encontradas duas ocorrências para cada item. Isso pode indicar que os desvios referentes ao uso de pronomes e preposição

configuram-se entre os tipos de desvios mais comuns aos falantes das faixas C e D do TEPOLI.

Conclui-se que, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, a produção oral de P1 foi melhor na aula típica do que nos testes.

3.2.2 Precisão gramatical na aula de P2

Sendo a aula de P2 de nível pré-intermediário, sua fala naturalmente apresenta maior número de palavras produzidas em língua inglesa se comparada à aula típica de P1.

Número de palavras produzidas	Número / porcentagem de palavras produzidas em LI	Número / porcentagem de desvios
4795	3651/76,2%	0,16%

Quadro 20: *desvios gramaticais na aula 2 de P2*

A aula típica de P2 apresentou 76,2% de palavras em LI. Do total de palavras produzidas na L-alvo, a professora apresentou 0,16% de desvios, índice menor do que aqueles apresentados nas sua produção nos dois momentos do teste. Ressalta-se que são considerados desvios os usos linguísticos que ferem as formas ditas corretas de acordo com a gramática normativa.

Teste 1	**Teste 2**	**Aula**
1,42%	0,42%	0,16%

Entre os desvios cometidos por P2, encontram-se os seguintes:

EXCERTO 39 – Aula 02/P2 – 31/08/2009

435 P2: */.../ and how long **have** Brazil been an independent country? [5] how long **have** Brazil been an independent country? /.../* verbo

EXCERTO 40 – Aula 02/P2 – 31/08/2009

577 P2: *all right + and how about me + (nome do aluno A2)? [3] how many questions + I got **it** correct?* pron.

EXCERTO 41 – Aula 02/P2 – 31/08/2009

640 P2: */.../ + let me write **in** the board + we are discussing the last one + the last one /.../* prep.

Assim como aconteceu no teste, P2 cometeu, por exemplo, desvio referente ao item "verbo" também na aula. Em ambos os casos, o desvio implica a flexão verbal para fazer a concordância adequada. No excerto 39 acima, ela usa *have* quando o sujeito *Brazil* requer o verbo auxiliar na terceira pessoa do singular, *has*. O desvio de pronome revela a confusão na referenciação, enquanto que o uso preposicional revela a confusão entre o uso de *in* e *on*, o qual é comumente apresentado por falantes brasileiros de LI. Borges-Almeida (2009) constatou que desvios referentes à concordância e preposição foram os mais altos na faixa B. Os dados do teste e da aula parecem indicar serem esses os itens de maior dificuldade na estruturação gramatical pelos falantes inseridos na faixa B do TEPOLI, ou itens ainda não resolvidos na evolução da interlíngua do falante de ILE.

3.3 Resultados da análise comparativa da precisão gramatical nas aulas e no teste oral

Em relação à pergunta de pesquisa 1. "O desempenho oral das professoras em sala de aula condiz com as faixas de proficiência referentes às notas obtidas no TEPOLI? Como se caracteriza esse desempenho em termos da precisão gramatical?", buscou-se analisar se as professoras apresentam desempenho oral quanto à precisão gramatical semelhante nos contextos de teste e de aula de modo a contribuir para a validação do TEPOLI enquanto instrumento de avaliação da proficiência oral do (futuro) professor de ILE. Entretanto, ressalta-se que a precisão gramatical é um entre os vários aspectos determinantes do nível de proficiência de um falante de LE, ou entre os aspectos avaliados pelo teste, e que os dados

deste estudo não configuram uma amostra capaz de apresentar resultados generalizáveis sobre a precisão gramatical na produção oral do professor de ILE.

O levantamento e a descrição dos desvios cometidos pelas professoras nas aulas revelam, como já mencionado, que suas falas nesse contexto apresentam menor número de desvios se comparado aos dados do TEPOLI nos dois momentos, teste 1 e teste 2, portanto o desempenho oral das professoras nas aulas supera o desempenho no TEPOLI ao menos no que diz respeito ao uso de estruturas formalmente corretas na LI. Entre as possíveis interpretações para tal resultado, estão os fatores afetivos que podem ter influenciado o comportamento das professoras na situação de teste oral. Já nas aulas, as professoras estavam em situação mais confortável para planejarem sua fala e poderem monitorar seu discurso.

Os resultados da comparação da precisão gramatical entre os dados do TEPOLI e os dados das aulas funcionam como apoio para o estudo das diferenças na qualidade da linguagem produzida nesses dois contextos, portanto, não se pretende descrever extensivamente esse aspecto.

Os níveis de proficiência no TEPOLI são atestados por meio de escalas holísticas, o que não permite que se tenha uma descrição detalhada do que o falante é capaz de produzir de acordo com os descritores de cada faixa de proficiência. Em função dos objetivos deste estudo e da primeira pergunta de pesquisa, buscou-se levantar o número de desvios cometidos pelas professoras e descrever de maneira geral os tipos de desvios para caracterizar a qualidade de sua fala em relação aos descritores das faixas de proficiência referentes a estruturas sintáticas. Os dados do teste e das aulas permitiram a caracterização dos tipos e frequências de desvios nas falas das professoras nas faixas B, C e D, como demonstrado pelo quadro 13, da seção 3.1.1, embora ressalta-se a necessidade da análise de um conjunto maior de dados para conclusões mais válidas com relação a esse aspecto. Conclui-se que o desvio é inevitável na produção oral do falante de ILE, pois mesmo estando inserida na faixa B do TEPOLI, uma

faixa alta, P2 comete desvios, em contraste com o que atesta o descritor referente à sintaxe, o qual diz “utiliza estruturas sintáticas corretamente”. Assim, a produção oral das professoras em aula e no teste, estejam elas inseridas em qualquer uma das faixas de proficiência em questão, é marcada pela presença, em maior ou menor frequência, de desvios gramaticais. Embora haja diferenças quanto à frequência de ocorrência dos desvios por tipo de constituinte morfossintático afetado, elas não são significativas para caracterizar diferença entre as faixas de proficiência do TEPOLI.

De certo modo, de acordo com os resultados obtidos nesta fase de análise, pode-se dizer que, em situação de teste oral, o (futuro) professor de LE tende a apresentar uma proficiência linguística de qualidade relativamente inferior àquela que ele possui para conduzir suas aulas em função das características da situação de teste, na qual estão envolvidas questões emocionais e aspectos cognitivos do falante diferentes da situação de sala de aula. Em consequência desse fato, o TEPOLI permite prever que professores avaliados em um nível de proficiência no teste podem ser igualmente ou mais proficientes em contextos de ensino.

A precisão gramatical não é vista, e nem deve ser, como um aspecto determinante do nível de proficiência do professor no TEPOLI por ser este um teste que avalia a competência linguístico-comunicativa do professor de ILE. Mais do que avaliar a forma somente, o TEPOLI tem a língua como um conjunto de habilidades integradas para uma comunicação efetiva em sala de aula.

A próxima seção apresenta uma descrição das aulas das professoras a partir do levantamento das categorias comunicativas da sala de aula para a melhor contextualização das ocorrências de uso de metalinguagem, o qual será tratado posteriormente.

3.4 Categorias comunicativas nas aulas

A análise das aulas das professoras é realizada a partir da categorização das funções comunicativas realizadas na interação entre professora e alunos com base no arcabouço de objetivos pedagógicos levantado por Walsh (2006), tal como apresentados no capítulo de fundamentação teórica. As categorias foram delimitadas com base no autor, no entanto, como esse é um arcabouço inicial para interpretação das interações em sala de aula, os dados desta pesquisa levaram à criação de categorias que pudessem ser baseadas nos objetivos pedagógicos propostos por ele. As categorias pedagógicas, como são chamadas aqui, representam os padrões de comunicação nas aulas, os quais são descritos de modo a interpretar como as professoras-participantes deste estudo estruturam seu discurso e interagem com os alunos e quais os efeitos dessa estruturação para a caracterização do uso da metalinguagem. Acredita-se que, dessa maneira, será possível entender melhor a dinâmica do discurso de sala de aula.

A aula é vista aqui como uma unidade maior constituída por diferentes tipos de unidades menores. Assim, a primeira unidade é denominada “aula” e é dividida em categorias comunicativas (transações, nos termos de Sinclair e Coulthard (1992)), as quais são formadas ações comunicativas que desempenham diferentes funções segundo os objetivos da interação verbal.

As aulas das PPs são analisadas a seguir. As características gerais das aulas de cada professora são descritas e exemplificadas a partir das categorias comunicativas identificadas. Essa descrição permite traçar conclusões a respeito das regras e convenções da comunicação em sala de aula, pois esse contexto apresenta padrões comunicativos que o difere dos demais contextos de comunicação por ter objetivos pedagógicos e não sociais (CULLEN, 1998). As normas de interação comunicativa definem o ambiente de sala de aula.

Diante da descrição das aulas de P1 e P2 proposta, ressalta-se que o uso da L-alvo em contexto de ensino de LE, principalmente como essa língua é utilizada pelo professor, depende em grande parte da metodologia adotada pelo professor e de seus objetivos pedagógicos, além de ser ajustada de acordo com o nível de proficiência dos alunos (CONSOLO, 1996).

3.4.1 Características gerais das aulas de P1

De acordo com o sistema de categorização das interações em sala de aula criado a partir do arcabouço de Walsh, nas aulas sete de P1, foram identificadas as seguintes categorias:

	CATEGORIA	**MODO**[3]	**N° de ocorrências**
01	abertura explícita da aula	MG	3
02	cumprimentos	MG	2
03	atenção dos alunos direcionada para a aula	MG	2
04	atenção dos alunos direcionada para o material	MG	16
05	introdução do assunto do material ou da aula	MG	2
06	exposição de conteúdo/informação do material	MM	1
07	elicitação de conhecimento sobre o tópico da atividade	MM	1
08	introdução de atividade	MG	40
09	elicitação de respostas em relação ao material	MM	35
10	fornecimento de prática linguística em torno do material	MM	36
11	exposição de resposta	MM	2
12	comentários sobre o uso de um item linguístico	MM/MHS	1
13	esclarecimentos	MM/MHS	10
14	esclarecimento de dúvidas	MM	24
15	manipulação da L-alvo	MHS	2
16	reestruturação das respostas dos alunos para verificação	MM	1
17	auxílio do professor para o aluno produzir linguagem adequada	MM	12
18	verificação de compreensão	MM/MHS	6
19	verificação de respostas	MM	14
20	avaliação de contribuições dos alunos	MM/MHS	3
21	fornecimento de feedback corretivo	MM/MHS	1

[3] MG = Modo Gerencial
MM = Modo Materiais
MHS = Modo Habilidades e Sistemas
MCS = Modo Conteúdo de Sala de aula

22	promoção de fluência oral	MCS	9
23	permissão para o aluno expressar-se claramente	MCS	14
24	gerenciamento de assuntos organizacionais da aula	MG	17
25	organização das condições de aprendizagem	MG	1
26	encerramento da aula	MG	4
27	despedida	MG	4

Quadro 21: *categorias comunicativas nas aulas de P1*

De maneira geral, P1 inicia suas aulas cumprimentando os alunos e localizando-os com relação ao material didático, de acordo com o assunto da aula. Ela indica a página do livro e o assunto que será estudado. Para contextualizar os alunos, ela faz perguntas referentes ao conteúdo apresentado na lição, configurando um aquecimento (*warm-up*), além de elicitar a participação dos alunos. Essa é uma maneira de localizar os alunos temporal e pedagogicamente (WALSH, op. cit.). As categorias de 01 a 07 no quadro 21 representam a organização típica da parte inicial das aulas de P1. O excerto 42 exemplifica a interação inicial típica nas aulas de P1.

EXCERTO 42 – Aula 02/P1 – 26/09/2009

001 P1: *good morning + let's start our class today + open your books on page fifty six + (nome de A1) {ASC} + you do your homework later ((risada)) yes*
002 A1: *(INCOMP)*
003 P1: *ok + today we start lesson two + make food choices + it's myself + yes {ASC} +* fazer escolhas de comidas + *yes {ASC} + look at this pictures here +* olha pra essa figura aqui *+ what do you think + it's happening? +* o que você acha que está acontecendo
004 A2: *the guy + is + looking for [1] is making food choices in the menu*

Para introduzir uma atividade, a professora lê o enunciado do livro e comenta sobre a tarefa a ser desempenhada. A leitura das frases do livro vem sempre acompanhada da tradução, essa é uma característica comum às aulas de P1. Na entrevista, a professora afirma que o uso da língua materna em suas aulas de nível iniciante tem papel fundamental e nesse nível todas as frases, textos e enunciados de exercício em LI são seguidos de tradução. Nos níveis mais altos, a língua materna tende a desaparecer e a tradução aparece apenas em momentos em que o aluno não consegue entender algo após a explicação na própria LI pelo

professor. Esse procedimento é adotado pela escola onde ela trabalha em consenso com todos os professores em função da resistência dos alunos ao uso da LI somente.

EXCERTO 43 – Aula 02/P1 – 26/09/2009

135 P1: *now you have an + a pronunciation exercise* + vocês têm um exercício de pronúncia aí + *THE + yes? + compare the pronunciation of the before consonant and vowel sounds + read and listen then repeat* + então compare a pronúncia do the antes de consoantes e antes de + antes de som de consoantes antes de som de vogais + eh leia e escute e depois repita tá bom? + *notice that if it's before consonant sounds you pronounce THE* + tá? + *if it's before vowel sounds you pronounce THE + the and the + yes? let's listen and pay attention to the difference [36] + yes? + so you say THE fried eggs but you say THE eggs + ok?*

Os excertos 42 e 43 acima são exemplos de ocorrências do modo gerencial na fala de P1. Esse modo caracteriza-se pela predominância da fala do professor, há pouca ou nenhuma participação de turnos de alunos, por turnos mais longos e pela presença de marcadores conversacionais, tais como "all right", "ok" e "*tá*". O objetivo é estabelecer o contexto de uma tarefa ou organizar as condições de aprendizagem. Eles representam atividades conversacionais típicas do professor, com comportamentos conversacionais específicos.

O uso de expressões de confirmação é comum na fala de P1, como "tá bom?", "yes?", "ok?". Esse é um mecanismo utilizado por ela para verificar a compreensão dos alunos sobre o que acabou de ser dito, uma função tipicamente metacomunicativa (STUBBS, 1983). A professora provavelmente não espera um retorno dos alunos nesse momento, o que pode ser visto pela imediata continuação do seu turno de fala. Somente ao final do turno é que o aluno pode participar verbalmente confirmando seu entendimento ou expressando dúvidas.

Em alguns casos, antes de apresentar o tópico de uma atividade, P1 elicita o conhecimento dos alunos sobre o assunto em questão. Dessa forma, os alunos recebem mais espaço para participação e a professora pode guiar a exposição do assunto de acordo com o conhecimento prévio dos alunos.

EXCERTO 44 – Aula 02/P1 – 26/09/2009

091	P1:	*/.../ + now let's see grammar + do you know the definite and indefinite articles in Portuguese? + vocês lembram defi + dos artigos definidos e indefinidos em português + yes + and in English do you remember?*
092	A2:	*A*
093	P1:	*the indefinite articles are*
094	A2:	*A*
095	P1:	*a or*
096	A2:	*the?*
097	P1:	*An*
098	A2:	*An*
099	P1:	*and the definite article is THE + yes? + so you have + you have a or an + indefinite [2]*
100	A2:	*for me + A is definite + and an indefinite*
101	P1:	*ah yes + because you thought in Portuguese*
102	A2:	*yes*
103	P1:	*and the + is the definite + yes?*
104	A2:	*yes*
105	P1:	*ok + uhm + when do you use a and when do you use an?*
106	A2:	*a =*
107	P1:	*do you know?*
108	A2:	*A*
109	A1:	*A*
110	P1:	*(nome de A1)*
111	A1:	*a to [2]*
112	A2:	*A*
113	A1:	*a + first [1]*
114	P1:	*letter*
115	A1:	*letter + consoante*
116	P1:	*is a consonant?*
117	A1:	*consonant + and an =*
118	A2:	*and an before vogals*
119	P1:	*yes an before vowels*
120	A2:	*vowels*

No excerto 44, P1 sinaliza que será tratado um assunto gramatical - *now let's see grammar* – e busca a participação dos alunos por meio de uma pergunta. A pergunta parece ser a maneira mais eficaz de garantir a participação dos alunos na aula e especificamente na construção do conhecimento sobre o uso dos artigos na LI.

O excerto 45 a seguir mostra o momento em que a professora está corrigindo um exercício. Observa-se que a estrutura conversacional IRF, típica da sala de aula, acontece, pois há a alternância entre o turno de P1 e os turnos dos alunos. Para garantir a participação de ambos os alunos presentes na aula, ela nomeia cada um, controlando o momento em que eles

falarão. **I** refere-se à iniciação da troca verbal, **R** à resposta e **F** ao feedback ou retorno avaliativo. A iniciação e o feedback são normalmente realizados pelo professor.

EXCERTO 45 – Aula 09/P1 – 14/11/2009

490	P1:	*everyday + what do you do everyday? (nome de A2)?*	**I**
491	A2:	*I study English + sleep*	**R**
492	P1:	*it's a lie + sleep you sleep everyday + thanks God*	**F**
493	A2:	*take a shower*	**R**
494	P1:	*take a shower everyday + and you (nome de A1)? + what do you do everyday?*	**F/I**
495	A1:	*I study English ((risada)) is a lie*	**R**
496	P1:	*yes I know*	**F**
497	A1:	*sleep + and read*	**R**
498	P1:	*uhm very good*	**F**

P1 inicia a interação por meio de uma pergunta, utilizada como uma técnica de elicitação da participação dos alunos. Essa é uma característica comum à fala do professor, uma vez que, de acordo com Chaudron (1988), as perguntas facilitam a produção dos alunos, incitando-os a utilizar formas corretas da L-alvo e fornecer a resposta adequada em função do conteúdo estudado. O aluno então responde a pergunta e a professora lhe dá um retorno, por meio de um comentário sobre a resposta do aluno. Em seguida, o segundo aluno responde a mesma pergunta iniciada pela professora e esta, por sua vez, lhe dá um retorno, reestruturando a resposta de A2. No mesmo turno, P1 fornece novamente uma iniciação, composta pela mesma pergunta, direcionada a A1. A sequência comunicativa é finalizada pela avaliação da professora sobre as respostas dos alunos. Ela inicia e finaliza o segmento. Essa estruturação é típica das aulas de P1, e da fala do professor em geral, o que revela o seu controle sobre os padrões conversacionais da aula, seja no tópico da conversa ou nas tomadas de turno. Segundo Johnson (1995), esse comportamento é resultado do status especial do professor, ou seja, as relações de poder tradicionalmente são atribuídas ao seu papel. É importante notar que a maneira como o professor controla os padrões de comunicação em sala de aula pode facilitar ou atrapalhar as oportunidades de aprendizagem (WALSH, 2002), porém essa constatação

demanda outros tipos de abordagem aos dados de sala de aula para sua interpretação que não os empregados neste estudo.

Embora a estruturação do discurso no excerto 45 seja típica da sala de aula, representado pela sequência IRF, é possível notar um comportamento comunicativo na interação entre professora e alunos, uma vez que as respostas (*feedback/follow-up*) da professora *it's a lie + sleep you sleep everyday + thanks God* e *yes I know* focam os objetivos comunicativos e não a forma linguística. (CULLEN, 1998).

Em momentos onde a interação que prevalece é a do tipo aluno-aluno, a participação do professor em grande parte dos casos é necessária e funciona como um auxílio na construção da fala do aluno. Ele busca manter o seguimento do discurso, diminuindo os entraves na comunicação em LE.

No exemplo do excerto 46, pede-se aos alunos que pratiquem o diálogo que escutaram anteriormente, utilizando as mesmas palavras do áudio. P1 inicia a sequência comunicativa e interfere ao longo do diálogo entre os alunos para reformular as frases produzidas por eles ou fornecer dicas sobre como a sentença deve ser estruturada, o que pode ser representado pela categoria "auxílio do professor para o aluno produzir linguagem adequada". Observa-se que uma estratégia utilizada por ela é o fornecimento das palavras equivalentes no português para o aluno dizê-las em inglês. Para fechar a sequência comunicativa, P1 utiliza um movimento de retorno (*feedback/follow-up* (F)) – "yes".

EXCERTO 46 – Aula 03/P1 – 26/09/2009

175	P1:	*ok + now without looking to the book* + sem olhar no livro + *let's do the dialogue + who wants to start?* + quem quer começar*?*
176	A1:	*excuse me + where would I find toothpaste?*
177	A2:	*toothpaste? + have a look in aisle two*
178	A1:	*(INCOMP)*
179	P1:	*Actually*
180	A1:	*actually I*
181	P1:	eu já fiz + *I + did*
182	A1:	*I did + (INCOMP)*
183	P1:	e não estava + e não tinha + não havia nenhuma

184	A1:	*I did and there wasn't*
185	P1:	*and there wasn't any*
186	A1:	*and there wasn't any*
187	A2:	*sorry + let me get you some from the back*
188	A1:	*thank you so much*
189	P1:	*yes*

Walsh (2006) argumenta que o auxílio do professor pode contribuir ou atrapalhar o desenvolvimento linguístico do aluno, pois ele pode tirar do aluno a oportunidade de aprender ou dar-lhe mais chances de prática ao levá-los a reiterar sua fala a depender da maneira como o professor fornece o auxílio.

No excerto 46, é possível ver como a organização interacional é determinada pelo material. O foco é fornecer a prática em torno de uma porção de linguagem específica de acordo com a atividade proposta pelo material didático, daí a definição da categoria "fornecimento de prática linguística em torno do material".

A interação aluno-aluno se caracteriza pela participação da professora. Observa-se que os alunos realizam a interação por meio de perguntas e respostas, no entanto, a fala da professora aparece como uma maneira de oferecer meios para que os momentos de fala dos alunos continuem. A partir daí, o tópico é mantido pelas perguntas da professora. As perguntas da professora no excerto 47 podem ser classificadas como perguntas referenciais, pois, embora o objetivo seja oferecer condições para os alunos usarem o vocabulário aprendido, ela não conhece as respostas dos alunos. Essa característica permite classificar a interação como comunicativa (CULLEN, 1998). Os limites entre as funções pedagógica e comunicativa não estão claras, pois, embora o objetivo seja praticar a porção de linguagem aprendida, o contexto comunicativo é estabelecido em função do não conhecimento das respostas para as perguntas feitas pelos alunos ou pela professora e da livre expressão das opiniões e sentimentos dos falantes.

EXCERTO 47 – Aula 05/P1 – 03/10/2009

633 P1: *you have to talk + I want you speaking* + eu quero vocês falando
634 A1: *what kind of food do you like?*
635 A2: [1] fala de novo
636 A1: *what kind of food + do you like?*
637 A2: *ice-cream* ((risada))
638 A1: *what else?*
639 P1: [2] mais alg*a*uma coisa?
640 A2: eh + um monte de coisa + *french fry + chicken + salad + MEAT*
P1: *what's your favorite food?* + assim num almoço + com direito a prato principal
641 e sobremesa
642 A2: *rice + beans* + eh + como é que fala bife?
643 P1: *beef*
644 A2: *beef + french fries + salad*
645 P1: *uhm*
646 A2: *tomato*
647 P1: *it's wonderful + perfect + and the dessert? + ice-cream*
648 A2: *ice-cream* ((risada))
649 P1: *and the + beverage?*
650 A2: *chocolate cake*
651 P1: *the beverage?*
652 A2: *beverage?*
653 P1: bebida {ASC}
654 A2: *ah + soda*
655 P1: *yes? + do you like?*
656 A2: *I love*
657 P1: *and you (nome de A1)*
658 A1: *I like rice + beans + beef + egg*
659 P1: *egg? + I don't like egg*
660 A1: *I like + uh + French fries + uhm [2] for desserts*
661 A2: *garlic ((risada))*
662 A1: *yes + I'm gonna eat garlic for desserts ((risada)) + garlic with chocolate*
663 P1: *garlic with chocolate must be wonderful + for dessert cake + chocolate cake + ice-cream?*
664 A1: *[ice-cream with cake]*

Os segmentos nos quais o aluno inicia uma categoria comunicativa são, quase que exclusivamente, casos de exposição de dúvidas. O movimento tem, então, a seguinte configuração:

EXCERTO 48 – Aula 06/P1 – 03/10/2009

196	A1:	*/.../ + what does ahead + ahead + ahead*	**I1**
197	P1:	*ahead of you?* + alguém na sua frente + *someone ahead of you*	**R**
198	A1:	frente?	**I**
199	P1:	*Yes*	**R**
200	A2:	lembra *go ahead?*	**I2**
201	P1:	*yeah ahead* é frente	**R/F**

A1 inicia a sequência comunicativa com uma pergunta, a qual recebe a resposta da professora. Em seguida, A1 faz outro movimento de iniciação para confirmar a resposta e o professor responde. A segunda iniciação é feita por A2, uma pergunta para A1, mas que é respondida pela professora, o que funciona também como um retorno para a pergunta de A2, por isso a classificação do turno 201 em R/F. O movimento F, neste exemplo, assume um papel avaliativo (CULLEN, 2002), ou seja, permite que o aluno confirme sua suposição. O foco está na forma da resposta do aluno, em julgá-la apropriada ou não.

A participação voluntária dos alunos pode ser vista no excerto 49, onde há espaço para o aluno iniciar uma troca conversacional – turno 031. P1 incorpora o tópico iniciado pela pergunta de A1 na discussão e redireciona a interação. A iniciativa do aluno é capaz de direcionar a interação de forma que ela responda a suas necessidades e interesses, além de desenvolver suas habilidades de gerenciamento interacional (GARTON, 2002).

EXCERTO 49 – Aula 03/P1 – 26/09/2009

023	P1:	*and you* (nome de A2)+ *why do you use Seda*?
024	A2:	[2] *because the* [4] não lembro a palavra agora
025	P1:	*it's*
026	A2:	(INCOMP)
027	A1:	*tradition + tradition*
028	P1:	*it's a tradition + it's not so expensive + and not so cheap* + não é tão caro nem tão barato
029	A2:	*it's a good* [1] *price* [2] custo benefício
030	P1:	*yes* [1] *I don't know this expression*
031	A1:	*what 's more expensive* [1] *shampoo*? + *it's Natura* não?
032	P1:	*I don't know you have many brands*
033	A2:	*the + the professional*
034	P1:	*you have many + many brands much more expensive than Natura*
035	A2:	*my mother use + a shampoo and conditioner that the + ph + ph* + ph controlado
036	P1:	*yes + there is a + a brand + it's named Éh + do you know?*

037 A2: *Éh?*
P1: *Éh + that's the brand + it's very expensive + it's eighteen reais + a [2] a shampoo*
038 *and a conditioner + yes and do you have the + the + the imported products + yes? + they are very very expensive + yes? {ASC} + and the soap what do you use soap?*
039 A2: *I use Dove*
040 P1: *yes? + why?*
041 A2: *because it's a + doctor's recommendation*
042 P1: *yes? really?*
043 A2: *dermatologist*

Para terminar a aula e sinalizar o fechamento da unidade discursiva "aula", P1 geralmente despede-se dos alunos e comenta sobre a tarefa para a aula seguinte ou dá algumas orientações para os alunos. Em algumas aulas, observa-se ainda que o fechamento da aula é explicitado claramente, como no exemplo *now it's time to finish our class*.

EXCERTO 50 – Aula 03/P1 – 26/09/2009

479 P1: /…/ + *ok have a nice week + have a nice weekend + study and work hard you too + do the + do the English homework please and bye bye*

EXCERTO 51 – Aula 05/P1 – 03/10/2009

705 P1: /…/ + *ok + now it's time to finish our class + see you on Saturday + study to ENEM ok?* + aproveite seu tempo + *thanks for coming* {ASC}
706 A1: *you're welcome*
707 P1: *and bye bye*

Para analisar o quanto a fala de P1 representa a interação em sala de aula, contou-se o número de turnos da professora e dos alunos em uma aula (aula 2). Observa-se que o número de turnos da professora é menor do que o número de turnos dos alunos (A1 e A2). Pode-se dizer então que os alunos tiveram oportunidades significativas de participarem da construção do discurso de sala de aula.

Turnos da professora	**Turnos dos alunos**	**Total de turnos**
216	311	527
41%	59%	

Embora esses números indiquem simetria nas falas da professora e dos alunos, pelo menos em relação à quantidade de fala (número de turnos), os turnos dos alunos tendem a ser

de menor extensão, eles são formados basicamente por apenas um ato, que pode ser de resposta a uma iniciação do professor ou de um outro aluno ou a iniciação de uma troca conversacional, em casos de exposição de dúvidas, por exemplo. O turno da professora, por sua vez, caracteriza-se por ser mais longo, principalmente em momentos em que há explicação de um assunto ou item, exposição de respostas ou esclarecimentos. Já em momentos de interação entre alunos, a fala do professor resume-se a dar instruções sobre como a atividade será desenvolvida, transferindo o foco para a fala dos alunos.

As investigações a respeito da fala do professor atualmente dedicam-se principalmente sua qualidade e não à quantidade. Segundo Cullen (1998), a ênfase está na eficácia da fala do professor, ou seja, em quanto ela é capaz de facilitar a aprendizagem e promover interações comunicativas em sala de aula. Essa orientação pauta-se na hipótese do insumo compreensível, essencial para a aquisição da língua (KRASHEN, 1982).

Em termos de categorias comunicativas da sala de aula de LE, a aula de P1 define-se basicamente por: introdução de atividade, elicitação de respostas em relação ao material, fornecimento de prática linguística em torno do material e esclarecimento de dúvidas. Essas são as categorias que tiveram maior número de ocorrências nas aulas da professora. Diante desses dados, pode-se dizer que as aulas são baseadas no material didático, pois praticamente todas as trocas verbais são motivadas pelo assunto do material e pela prática de itens linguísticos constantes nele.

De maneira geral, as aulas de P1 podem ser caracterizadas como “controladas pelo professor” (*teacher-fronted*), uma vez que há poucos exemplos da interação do tipo aluno-aluno e de iniciações de transações verbais pelo aluno. Mesmo quando há atividades nas quais predominam a interação entre os alunos, a fala da professora está presente para guiar ou controlar as interações ou auxiliar os alunos. A maneira como a professora organiza suas aulas pode ser interpretada pela abordagem do material didático, pelas crenças da professora do seu

papel na sala de aula ou pela orientação da instituição onde ela atua. As interações são basicamente motivadas pelo material didático e, embora ele apresente situações de uso real da língua, como fazer pedido em restaurante (aulas 02, 04 e 07, por exemplo), a prática linguística concentra-se na repetição dos diálogos e das estruturas apresentadas por ele. Essa configuração da sala de aula pode ser alvo de críticas por aqueles que defendem uma metodologia comunicativa de ensino de línguas, justificando-se pelas poucas oportunidades para os alunos nominarem tópicos de seu interesse ou para negociar significados. Por outro lado, a fala iniciadora do professor é responsável por criar oportunidades de aprendizagem, como mostram os estudos de O'Connor & Michaels (1995), Poole (1992), e Wells (1993), por exemplo. É essa característica que diferencia o contexto de sala de aula dos demais contextos de comunicação. A sala de aula torna-se o ambiente propício para a aprendizagem de LE em função do papel desempenhado pelo professor.

Para Musumeci (1996, apud WALSH, op.cit.), a prevalência da fala do professor de acordo com a sequência IRF se dá por quatro razões: 1. alunos e professores vêem a configuração pergunta e resposta como um comportamento de sala de aula apropriado, ou seja, a estruturação da linguagem em sala de aula em perguntas e respostas é tida como típica do contexto de ensino e aprendizagem; 2. professores sentem a necessidade de fazerem seus alunos "se sentirem bem", assim o feedback do professor é importante e necessário; 3. a relação de poder na maioria das salas de aulas significa que o professor detém o direito de dominar os momentos de fala; 4. em função do falta de tempo suficiente em sala de aula, a rotina pergunta e resposta é mais eficiente e promove avanços no discurso. Jarvis e Robinson (1997, apud WALSH, op.cit.) oferecem uma quinta explicação para a predominância da fala do professor em sala de aula. Eles reconhecem o papel do professor como importante para o desempenho verbal do aluno, pois não há evidências empíricas suficientes para comprovar a contribuição da interação aluno-aluno para a aquisição de LE.

De modo a embasar a descrição das características das aulas de P1, comenta-se a visão da professora a respeito do ensino de LE em geral e do papel da habilidade oral nas suas aulas e na metodologia da escola onde ela trabalha, com base na entrevista semi-estruturada.

Para P1, primeiramente, ensinar significa mediar a relação entre o aluno e o conhecimento. Na sua concepção, o aluno tem o papel de construir o seu próprio conhecimento, tendo o professor a responsabilidade de fornecer as condições propícias para a aprendizagem acontecer. A língua seria, então, um meio para que as interações aconteçam. O uso da L-alvo é tido como fundamental na mediação pelo professor. Vejamos o excerto 52:

EXCERTO 52 - entrevista com P1 - 28/01/2010

acho que a nossa função como professor de língua estrangeira é possibilitar + propiciar um ambiente e condições para que o aluno consiga aprender essa língua + então você fazer uso da língua estrangeira em sala de aula entendeu e você mediar as atividades /.../ o papel do professor de língua estrangeira também é de fazer + de elaborar uma aula e fazer essa aula fluir pra desenvolver o intere + pra despertar o interesse do aluno

De acordo com o conceito de Vygotsky (1988) e a observação das aulas de P1, a mediação pode ser entendida no papel do professor de LE como uma interligação entre o conhecimento da língua e as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento). O professor, então, possibilita que o aprendiz da língua estabeleça relações com o meio e atue sobre ele, que no contexto de ensino e aprendizagem de línguas pode ser interpretado como os usos da L-alvo para a comunicação social.

Entre os conhecimentos necessários para o professor de LE, P1 destaca o conhecimento sociolinguístico, referindo-se ao tratamento do erro. Sua fala deixa implícita a ideia de que o erro nem sempre é prejudicial no processo de aprendizagem de línguas. Nesse momento, P1 compara a atuação de um professor devidamente capacitado para ensinar LE e a

de um falante da LE sem formação na área, indicando a dificuldade desse último em lidar com as várias nuances da língua e sua relação com o processo de aprendizagem de uma LE.

A noção de conhecimento sociolinguístico como referente à correção de erros fornecida por P1 não parece adequada para o conceito da sociolinguística, uma vez que, de acordo com Savignon (1983), a competência sociolinguística do falante manifesta-se no seu conhecimento das regras sociais de uso da linguagem. Assim, essa competência requer um entendimento do contexto social no qual a linguagem é usada – aos papéis dos participantes, as informações que eles compartilham e a função da interação para os diferentes contextos de comunicação. O conhecimento sociolinguístico está mais ligado ao entendimento do que é ou não apropriado para uma determinada situação, ou seja, saber o que dizer e como dizer. Por outro lado, a questão da correção de erros está relacionada ao cuidado do professor com o filtro afetivo do aluno, a ele saber quando e por que corrigir a produção do aluno de modo que o aluno sinta-se confortável para usar a L-alvo.

EXCERTO 53 - entrevista com P1 - 28/01/2010

eu acho que o professor tem que ter o conhecimento formal + eu acho que principalmente tem que ter conhecimento sociolingüístico + eu acho conhecimento sociolinguístico muito importante é + é principal + o que eu percebo muito em casos de professores que não são + de pessoas que dão aula de língua estrangeira mas que não são licenciadas + ou que fizeram tradução ou que moraram no exterior e que dão aula só porque falam a língua é no + no que diz respeito a concepção de erro + então às vezes assim eu já percebi de professores que corrigem os alunos sempre ele falou o professor para o que ele ta falando pra corrigir em cima + isso acaba atrapalhando a comunicação por uma coisa que nem faria + nem teria tanta importância assim + você conseguiria entender o que ele está falando sem ter feito a correção + então eu acho esse conhecimento linguístico e sociolinguístico muito importante /.../ além de ter aquele feeling de perceber o que que desperta o interesse do aluno em sala de aula + como que aquela sala vai receber aquela atividade que você vai dar entendeu? se aquela atividade funciona naquela turma se não funciona

A competência aplicada, a qual permite que o professor saiba explicar porque ensina da maneira que ensina, e a competência implícita, conjunto de crenças, experiências e intuições do profissional, são evidenciadas na resposta de P1 entre os conhecimentos

necessários para o professor de LE. Essas competências permeiam as ações do professor em sala de aula, até mesmo as funções comunicativas escolhidas e realizadas por ele nesse contexto.

Segundo P1, a oralidade tem papel central na metodologia em que ela trabalha, pois as lições se iniciam e finalizam com atividades de prática oral. Para ela, a comunicação na aula é determinada pelos tópicos tratados, tais como diálogos de restaurante, em aeroporto, na escola, conforme mostra o excerto 54. Pela observação dos dados, é possível perceber que a oralidade é trabalhada nas aulas de P1 tanto na LE quanto na LM, já que há extenso uso do português na recorrência à tradução nas aulas dessa professora. Como apontado pela professora no excerto 55, o recurso à tradução é uma orientação da escola para atender às expectativas dos alunos de nível básico.

EXCERTO 54 - entrevista com P1 - 28/01/2010

a gente trabalha com um material que todas as aulas vem então num restaurante no aeroporto na escola e aí + eles acabam aprendendo de é como se comunicar naquelas possíveis situações então uma boa parte da aula é dedicada à oralidade

EXCERTO 55 - entrevista com P1 - 28/01/2010

o *uso da língua materna nas minhas aulas depende do nível em que o aluno se encontra. Se ele ainda for um aluno iniciante, a língua materna ainda tem um papel fundamental. Qualquer frase, texto, enunciado de exercício em língua estrangeira é sempre seguido da tradução. Conforme o aluno avança, a tendência é que a língua materna desapareça das aulas. É traduzido apenas trechos de um texto que o aluno realmente não consegue entender pelo contexto e frases que os alunos não entendem mesmo quando são explicadas com outras palavras e de uma outra forma. É importante ressaltar que essas são normas estabelecidas pela escola em um consenso entre os professores, e que por mais que a gente tente não usar a língua materna desde o nível iniciante, os alunos apresentam imensa resistência as aulas.*

Nesta seção, foram descritos os episódios comunicativos mais comuns às aulas de P1 e discutidas brevemente as suas posições a respeito do processo de ensinar LE.

Na próxima seção, serão adotados os mesmos passos para a descrição das aulas de P2.

3.4.2 Características gerais das aulas de P2

Nas aulas de P2, foram identificadas as seguintes categorias:

	CATEGORIA	MODO	N° de ocorrências
01	cumprimentos	MG	4
02	abertura da aula	MG	3
03	elicitação de informações pessoais	MCS	2
04	retomada do assunto da aula anterior	MG	9
05	atenção dos alunos direcionada para o material	MM	22
06	elicitação de respostas em relação ao material	MM	22
07	manipulação da L-alvo	MHS	3
08	introdução de atividade	MM	28
09	fornecimento de prática linguística em torno do material	MM	9
10	fornecimento de prática em sub-habilidades	MHS	9
11	auxílio do professor para o aluno produzir linguagem adequada	MM	2
12	Esclarecimentos	MM/MHS	15
13	esclarecimento de dúvidas	MM/MHS	30
14	verificação de compreensão	MM/MHS	7
15	verificação de respostas	MM	17
16	fornecimento de feedback corretivo	MM/MHS	1
17	elicitação de formas corretas	MM/MHS	3
18	avaliação de contribuições dos alunos	MM/MHS	4
19	gerenciamento de assuntos organizacionais da aula	MG	24
20	organização do agrupamento	MG	4
21	organização do ambiente físico	MG	3
22	prática de fluência oral	MCS	2
23	permissão para o aluno expressar-se claramente	MCS	12
24	encerramento da aula	MG	2
25	despedida	MG	5

Quadro 22: *categorias comunicativas nas aulas de P2*

As aulas de P2 iniciam-se sempre com cumprimentos e com a retomada do assunto trabalhado na aula anterior como um aquecimento (*warm-up*). Os cumprimentos podem ainda estar acompanhados da elicitação de informações pessoais dos alunos, como se pode ver no excerto 57, o que se configura como uma maneira de estabelecer um canal de comunicação com os alunos e permitir que eles produzam linguagem autêntica. Na maioria dos casos, após os cumprimentos, a professora trata de assuntos organizacionais da aula, especialmente a entrega de livros de exercícios aos alunos.

EXCERTO 56 – Aula 08/P2 – 28/10/2009

001	P2:	*/.../ + all right + so how are you guys? + how are you today?*
002	A4:	*fine*
003	P2:	*very [fine]?*
004	A1:	*[fine] + well + I'm tired*
005	P2:	*very tired + did you study a lot this afternoon?*
006	A4:	*a lot (INCOMP)*
007	A1:	como fala dormi tarde?
008	P2:	*ah: + I went to bed late + last night? + right?*

EXCERTO 57 – Aula 03/P2 – 01/09/2009

001	P2:	*hello guys:*
002	A4:	*hello: + hello*
003	P2:	*how are you doing?*
004	A2:	*fi:NE*
005	A4:	*fine + [fine]*
006	P2:	*[fine]? + okay [1] first of all + let me give your books + ba:ck [2] you forgot + to write + your names guys + this is + your book*

EXCERTO 58 – Aula 03/P2 – 01/09/2009

075	P2:	*/.../ + so tell me guys about last class {ASC} [1]*
076	A3:	*we: =*
077	A2:	*busys person [1]*
078	P2:	*sorry (nome do aluno A2)?*
079	A2:	*busys person + (INCOMP)* + pessoa muito ocupada
080	P2:	*ah: okay + a BUsy person + yes*

A retomada do assunto da aula anterior aparece em todas as aulas de P2. Essa categoria é marcada pela pergunta da professora, que tem a função de iniciar a sequência comunicativa, de modo a elicitar a participação dos alunos e estabelecer o contexto de aprendizagem. Assim como aponta Walsh (op. cit.), os turnos da professora são curtos devido ao objetivo de aumentar as chances de participação dos alunos, que farão esforços cognitivos para usar a L-alvo e para falar do conteúdo da aula anterior. Os alunos se tornam ativamente

envolvidos no estabelecimento do contexto por meio da construção de significados conjuntamente.

Vejamos a seguir, no excerto 59, um exemplo de movimentos comunicativos presentes na aula de P2:

EXCERTO 59 – Aula 03/P2 – 01/09/2009

092	P2:	*how about conversation A? [1] what + can you remember from conversation A? + the first one [1]*	**I**
093	A2:	*she invited + [she invited he] =*	**R**
094	A4:	*[(INCOMP)]*	**R**
095	A2:	*(INCOMP)*	**R**
096	P2:	*oka:y + ah: + she invited + ah + John*	**F**
097	A2:	*(INCOMP)*	**R**
098	P2:	*oka:y + no problem + to see a new play + ri:ght*	**F**
099	A2:	*yes + and + he + can't + go*	**R**
100	P2:	*why? + [why no]?*	**I**
101	A2:	*[oka:y] + be[CAUse] =*	**R**
102	P2:	*[beCAUse]*	**F**
		(...)	
110	P2:	*[she invited him] + to + see the new play + but he COULdn't go + because =*	**R**
111	A1:	*[eh tá o:] =*	**R**
112	A3:	uma reunião + né + de negócios + [num é]?	**R**
113	P2:	*[yeah] + he had =*	**F**
114	A3:	*a meeting?*	**R**
115	*P2:*	*a mee:ting + which day? + do you remember the day?*	**F/I**
116	*A2:*	*Friday*	**R**
117	*A3:*	*Friday*	**R**
118	*P2:*	*on Friday evening + perfect (nome do aluno A2) + very goo:d + excellent [1] and do you remember the relationship + between them?*	**F/I**
119	*A2:*	*friends*	**R**
120	*A3:*	*friends*	**R**
121	*P2:*	*friends? + oka:y + they are friends + grea:t /.../*	**F**

O auxílio da professora na construção das sentenças é representado nos movimentos de retorno (*feedback/follow-up*) e é essencial para a continuidade do exercício, uma vez que os alunos apresentam dificuldades em formá-las. Nesse momento, é possível ver como o professor é o participante da comunicação em sala de aula que monitora o sistema de comunicação, sejam as interações verbais ou os aspectos da própria língua, tal como editar e corrigir a fala dos alunos (STUBBS, 1983).

Os movimentos de iniciação (I) da professora no excerto 59 são compostos por perguntas retóricas ou pedagógicas (*display questions*), para as quais ela já conhece a resposta. Esse tipo de pergunta é utilizado para a continuidade da interação e tem função estritamente pedagógica. Os movimentos F funcionam como uma avaliação das respostas fornecidas pelos alunos, a qual é feita por meio da repetição da contribuição dos alunos (CULLEN, 2002).

O retorno fornecido pela professora pode apresentar a sobreposição de função pedagógica e função discursiva, como ocorre no excerto 60, no qual P2 elicita informações pessoais de A3 por meio de perguntas referenciais, para as quais ela não conhece as respostas. No turno 11 do excerto 60, observa-se que a professora utiliza-se da estratégia de reformulação da fala do aluno sem interromper o fluxo do discurso, o que pode ser comprovado pelo novo movimento de iniciação que ela faz logo em seguida para manter a interação com A3. Em função das características desse excerto, ele configura-se como um exemplo de comunicação genuína em sala de aula, o que Gil (2002) classifica como modo natural, com foco no significado.

EXCERTO 60 – Aula 02/P2 – 31/08/2009

007	P2:	*yeah? {DESC} + and how was your wee:kend? {ASC} + two weekends (nome do aluno A3) + because you + didn't + come last week + right? [1] give me + important + arguments*	**I**
008	A3:	((risada))	**R**
009	P2:	*why you didn't come last week?*	**I**
010	A3:	*I have a vacation?*	**R**
011	P2:	*oh yeah I HAD a vacation + oh all right + one week? {ASC}*	**F/I**
012	A3:	*ten =*	**R**
013	P2:	*ten [days]?*	**F**
014	A3:	*[days]*	**R**
015	P2:	*fi:ne + did you travel?*	**F/I**
016	A3:	*yes*	**R**

Na apresentação das atividades a serem desempenhadas pelos alunos, P2 busca a participação dos alunos, nomeando-os para exemplificar a tarefa ou para fazer a leitura de itens no material. Assim, após a localização dos alunos no material e no conteúdo da atividade, eles são convidados a participar com o objetivo de praticar sub-habilidades da língua, no caso do excerto 61, a leitura. Embora haja a predominância da fala da professora, os alunos recebem um papel ativo na introdução da atividade. Observa-se o uso frequente de marcadores conversacionais (*ok, right*) para a verificação do entendimento dos alunos.

EXCERTO 61 – Aula 04/P2 – 09/09/2009

591 P2: */.../ all right guys + now we are going to talk =*
592 A1: *yes:*
593 P2: *= on the PHOne + ok? + we are going to have a conversation on the phone + task number two + act out the following conversations + right? + we are going to have + a telephone conversation + right? + so: + ah: + let me see: + I think (nome do aluno A3) can call to (nome do aluno A2) + right? + and then you are going to + have + a phone conversation*

EXCERTO 62 – Aula 05/P2 – 15/09/2009

711 P2: */.../ + all right + so let's + do task number one guys + read these old wives's tales and check the statement that BESt reFLEcts your opinion + so you REAd those + ah tales + and then you are going to CHEck + ok? the one that reflects your opinion for example + check ok? you are going to check =*
712 A6: *ah + task one?*
713 P2: *task number one + ok + let's go to test number one now + could you read the first affirmative (nome do aluno A1) please?*

A realização das tarefas é nomeada pela categoria "fornecimento de prática linguística em torno do material". Nesse momento, embora o foco esteja na interação aluno-aluno, a fala da professora aparece para orientar e ajudar os alunos quanto à linguagem a ser utilizada. O excerto 63 mostra como a participação da professora é necessária para o desenvolvimento da tarefa.

EXCERTO 63 – Aula 0 /P2 – /09/2009

780 P2: *[ah:] + of course teacher + okay + now (nome do aluno A1) + ask one question to (nome do aluno A5) [1]*

781 A1: *do you have + to been + shopping + yet?*
782 P2: *have you been*
783 A1: ah eh + eu coloquei *BEEN + TO* + shopping + yet?
784 P2: *to the mall*
785 A5: *so + so*
786 A1: tem que colocar mall?
787 A4: *shopping mall:*
788 P2: *yeah + shopping mall + [or just] + yeah: + [if you say] + [just shopping] + (INCOMP) =*
789 A2: [porque só *shopping* é compras né]?
790 A1: [é verdade] + [é que eu tava colocando] tudo em português eu esqueci
791 P2: *ah: + oka:y*
792 A5: *so so [1]*
793 P2: *have you or + not?*
794 A4: perguntando se já foi + veio
795 A5: so so {ASC}

Como uma maneira de avaliar o desempenho dos alunos na tarefa, a professora requisita a participação voluntária de alguns alunos para executar a atividade para toda a classe.

EXCERTO 64 – Aula 04/P2 – 09/09/2009

692 P2: *okay + now I would like to have TWO volunteers*
(…)
696 P2: *right? + to perform the telephone conversation {DESC}*

De modo geral, a participação dos alunos na interação de sala de aula raramente acontece por sua própria iniciativa, ficando determinada pelas elicitações do professor. Essa característica da fala do professor é apontada por van Lier (1996) como vantajosa para o controle e a eficiência das interações em sala de aula, no entanto, ela limita as chances de o aluno desenvolver suas habilidades de gerenciamento interacional. As sequências comunicativas iniciadas por alunos são aquelas onde há esclarecimento de dúvidas ou quando há um pedido para o professor.

EXCERTO 65 – Aula 09/P2 – 10/11/2009

898	A1:	ai teacher parece que vai ser muito difícil você vai explicar?
899	P2:	como assim?
900	A1:	[an:tes]
901	P2:	[explicar o que]?
902	A1:	parece que tá muito difícil lá no livro:
903	P2:	ah: tá + eu posso explicar então + querem que eu explique agora?
904	A1:	uhum

O turno do aluno (turno 898) representa sua tomada de piso conversacional, ou seja, sua fala inicial, uma pergunta, determina toda a sequência. Diferentemente das sequências iniciadas pela professora, o turno do aluno não se constitui na resposta a uma elicitação da professora. Observa-se que o aluno inicia a sequência comunicativa usando a LM, o que pode significar que não há prevalência do uso da LI na aula de P2 para toda e qualquer troca conversacional entre professor-aluno e aluno-aluno, diminuindo-se as oportunidades de uso da L-alvo em sala de aula.

A iniciativa do aluno motivada por uma dúvida leva a professora a criar um contexto de uso do termo que considere o próprio uso da língua para o esclarecimento da dúvida, induzindo o aluno a entender o significado do termo por meio do uso, ao invés de a professora oferecer a tradução do termo. Kumaravadivelu (1993) aponta esse tipo de estratégia utilizada pela professora, ou seja, utilizar as oportunidades de aprendizagem criadas pelos alunos, como motivadora de iniciativas dos alunos, capaz de potencializar as oportunidades para que os aprendizes demonstrem suas necessidades.

EXCERTO 66 – Aula 05/P2 – 15/09/2009

156	A1:	*teacher* [eu] não lembro do *ever* [hã] + ah: do *ever* + *ok* + se eu falar assim + *have you:* [4] (*escrevendo no quadro*)
157	P2:	*ha:ve you ever [1] uh: [2] tried [2] japane:se [1] foo:d [2] have you ever tried + japanese food?* + você alguma vez na vi:da + [em algum momento:] =
158	A1:	[alguma vez + *ever*] + hm
159	P2:	você já experimentou + provou + *japanese food? + ok?* + o *ever* dá o sentido de: + ah + se você fez aquela coisa [alguma vez na vida]

EXCERTO 67 – Aula 05/P2 – 15/09/2009

296 A5: que que é *DOne*? + *DOne*
297 P2: *have you DO:ne + your homework?* (*escrevendo no quadro*)
298 A4: (INCOMP)
299 A3: fazer

No fechamento da aula, P2 geralmente agradece os alunos pela presença e/ou comenta sobre a tarefa para a aula seguinte.

EXCERTO 68 – Aula 08/P2 – 28/10/2009

all right [1] okay guys + thank you very much for coming + try to do + eh: + try to do
777 P2: (nome do material)

EXCERTO 69 – Aula 05/P2 – 15/09/2009

824 P2 *ah eh + all right + do you know other + similar tales?* + ah e aí a gente comenta alguns em português né + aqueles em português + eu quero que vocês procurem + em inglês + pode ser no google né + como eu sugeri + ou só + se cada um trouxer um a gente + discute mais esses pra ver se eles são verdadeiros ou não + *all right? + and don't forget your homework + ok guys?*
825 A5 *teacher =*
826 P2 *ok*
827 A5 ô *teacher eh =*
828 P2 *see you tomorrow*

A maneira como P1 e P2 iniciam e finalizam suas aulas são similares, pois ambas abrem a aula cumprimentando os alunos e chamando-os a atenção para o assunto da aula ou para o material didático e fecham-na apresentando a tarefa para a aula seguinte e despedindo-se dos alunos. Além disso, as aulas das duas professoras-participantes seguem uma estrutura básica, a qual consiste nas seguintes funções: cumprimentar os alunos, direcionar sua atenção para o material ou para o assunto da aula, elicitar respostas em relação ao conteúdo do material didático, seja ele apresentado por meio de figuras ou itens linguísticos, introduzir atividades, fornecer prática linguística em torno do material, verificar compreensão, elicitar respostas corretas em relação à atividade, gerenciar assuntos organizacionais da aula - principalmente negociar com os alunos sobre a entrega da tarefa designada para a aula

seguinte – e despedida. Tais características das aulas indicam uma ritualização da aula de LE como uma unidade discursiva.

Com relação às categorias comunicativas da sala de aula de LE, as aulas de P2 caracterizam-se principalmente pelo foco no material didático, já que as categorias com maior número de ocorrências giram em torno dele, tais como introdução de atividade, elicitação de respostas em relação ao material, verificação de respostas, atenção dos alunos direcionada para o material. A categoria "esclarecimentos" também aparece com frequência nas aulas de P2. Essa categoria indica a tendência de a professora explicitar o funcionamento de estruturas da LI, sejam elas apresentadas a partir do material ou a partir de dúvidas dos alunos com relação ao sistema linguístico.

A contagem do número de turnos de P2 e alunos indicam simetria no número de falas da professora e dos alunos, embora ela seja a responsável por iniciar e guiar as interações em sala de aula, como mostrado brevemente na descrição das características de suas aulas nesta seção.

Turnos da professora	**Turnos dos alunos**	**Total de turnos**
448	520	968
46,2%	53,7%	

Em termos gerais, as aulas de P2 são marcadas pela prática de linguagem motivada pelo material didático com poucos momentos de uso da L-alvo para discutir assuntos iniciados pelos alunos, limitando o número de categorias iniciadas pela fala do aluno. Quando o foco no material se perde, a atenção dos alunos é guiada novamente para ele, como se pode ver pelo grande número de ocorrências da categoria "atenção dos alunos direcionada para o material", na qual o professor utiliza-se de estratégias para retomar a condução das atividades do livro. Observa-se ainda que as atividades propostas pelo material didático dão espaço para a constante transição entre o modo pedagógico, com foco na forma, e o modo natural, com

foco no significado, uma vez que aos alunos é dada a chance de negociar significados para desempenhar a tarefa, expor suas próprias opiniões e falar de si mesmos. Essa característica é essencial para o desenvolvimento da L-alvo em sala de aula, pois permite que os aprendizes tenham a chance de lidar com diferentes atividades discursivas (EDMONDSON, 1985). Diante disso, a sala de aula de LE constitui-se em um ambiente de ensino e aprendizagem da língua por meio da língua e, consequentemente, habilidades linguísticas e metalinguísticas são desenvolvidas por meio da interação social (GIL, 1999). O professor de LE tem o papel de saber transitar adequadamente pelo complexo sistema de comunicação estabelecido pelo contexto de ensino e aprendizagem de LE, permitindo que seus alunos tenham acesso a momentos de foco na L-alvo, bem como momentos de comunicação efetiva.

As opiniões de P2 sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE, os conhecimentos necessários ao professor e o papel da oralidade na metodologia em que ela trabalha serão discutidas a seguir de modo a corroborar ou contrastar os dados.

P2 define o ensinar LE por um viés do desenvolvimento pessoal. Para ela, ensinar línguas é contribuir para o crescimento do ser humano.

EXCERTO 70 – Entrevista com P2 - 11/02/2010

pra mim ensinar uma língua estrangeira é o professor dar oportunidade pro aluno ter contato com outra cultura + com outro modo de ver o mundo + a gente como professor possibilita ao aluno essa outra visão de mundo + um outro olhar de uma outra cultura em relação às idéias ao mundo mesmo uh outra coisa também é desenvolver o senso critico do aluno /.../ discutir sei lá assuntos mais polêmicos ou mais complexos eu acho que a gente contribui pro aluno pensar refletir + então é importante também a gente pensar que a gente pode contribuir com isso com a formação do senso critico dos alunos + e também porque as vezes a língua estrangeira pode fazer diferença na vida do aluno numa oportunidade de emprego então também a gente tem esse poder de possibilitar que o aluno possa ascender socialmente e conseguir o emprego que ele tanto quis e a viagem que ele tanto desejou

Ao ser perguntada sobre os conhecimentos necessários ao professor de LE, P2 evidencia sua crença de que há um professor perfeito e, que para ser um bom profissional, ele

deve ter domínio completo dos assuntos de sua área de atuação, como é demonstrado na sua fala no excerto 71.

EXCERTO 71 – Entrevista com P2 - 11/02/2010

eu sempre penso desde quando eu entrei na faculdade o professor tem que saber tudo + quanto mais conhecimentos ele tiver mais chances ele tem de ser um bom professor quanto mais ele tiver não só em relação à língua em relação a + como o aluno aprende pensando em cognição em psicologia acho importante também o professor saber + em relação à pedagogia + à língua é claro em primeiro lugar + a cultura enfim quanto mais ele souber melhor + acho que o professor perfeito é aquele que consegue dominar saber todas essas coisas

P2 apresenta uma visão idealizada do professor de LE perfeito. Para ela, a competência profissional do professor é demonstrada pela quantidade de conhecimento que ele apresenta. No entanto, não se espera que o professor saiba tudo, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem, não só no contexto de LE, é uma via de mão dupla, na qual todos os envolvidos são capazes de ensinar e aprender algo.

Finalmente, com relação ao papel da oralidade em suas aulas, P2 afirma que ela é mais bem trabalhada quando o aluno tem chances para falar de si mesmo. Ela acredita que a interação aluno-aluno e aluno-professor é importante para o desenvolvimento da proficiência oral do aluno, tendo o professor o papel de fornecer o insumo necessário para os objetivos e as necessidades da comunicação.

EXCERTO 72 – Entrevista com P2 - 11/02/2010

a ideia é que os alunos tenham maiores chances ou quanto mais chances tiver pra interagir pra trocar ideias com os outros pra falar dele mesmo às vezes fica mais fácil do que falar de outras pessoas então ele precisa ter essa oportunidade de falar durante as aulas com os amigos em grupos com o professor também então é preciso ter essa chance essa possibilidade e o professor também oferecendo o insumo pra que ele tenha condições de falar de trabalhar aquilo que está sendo pedido + que ele tenha oportunidades pra interagir pra usar a língua que ele está aprendendo e assim poder praticar porque as vezes é só na aula que ele tem a oportunidade de falar então por isso que é importante que ele tenha essa chance e o professor possibilitar isso

Nesta seção, foram descritas as características gerais das aulas de P2 e abordadas suas opiniões a respeito de alguns aspectos relacionados ao ensino de LE e a suas aulas.

A próxima seção é dedicada à descrição da metalinguagem nas aulas de P1 e P2.

3.5 A metalinguagem nas aulas de língua inglesa

Esta seção apresenta uma descrição do uso da metalinguagem pelas professoras-participantes desta investigação. A partir da descrição geral das aulas das professoras, selecionaram-se os casos em que elas utilizam a metalinguagem para fornecer explicação sobre um item gramatical ou sobre a estrutura da língua. Essa descrição contribui para a resposta à pergunta de pesquisa 2.1 Quais as características da fala metalinguística em língua inglesa das professoras?

Entende-se que o foco na forma em contextos formais de ensino de LE permite que o aprendiz tenha maior consciência metalinguística e, portanto, esteja apto para as realizações conscientes de linguagem para adquirir o conhecimento da L2. A linguagem com foco na forma é uma característica inerente ao modo pedagógico na comunicação em sala de aula. Uma abordagem que envolva a fala com foco na forma e a fala comunicativa pode oferecer condições adequadas para que a aprendizagem da L-alvo aconteça, pois a instrução formal em LE funciona como um meio para que o aprendiz comunique-se eficientemente utilizando-se das formas corretas da língua (GIL, 2002).

Os trechos onde há tratamento explícito da forma da língua com objetivo pedagógico claro estão basicamente inseridos na categoria comunicativa de sala de aula de LE denominada “esclarecimentos”. Essa categoria apresenta momentos em que as professoras fornecem explicações adicionais sobre um tópico da aula ou sobre o funcionamento de itens específicos da língua.

A segmentação dos turnos das professoras e dos alunos nos quais há o tratamento de itens específicos nas aulas foi feita de acordo com a função comunicativa e a dimensão metalinguística (GIL, 1999) realizadas, assim como foram segmentados os trechos da segunda tarefa do TEPOLI. Dessa maneira, é possível observar mais detalhadamente a organização da fala das professoras e levantar as características de sua fala metalinguística.

A seguir, descrevem-se as ocorrências de uso da metalinguagem nas aulas de cada professora individualmente.

3.5.1 A metalinguagem nas aulas de P1

Foram encontrados seis casos de uso da metalinguagem para explicitação gramatical em LI nas sete aulas de P1. As ocorrências em língua materna (LM) serão tratadas posteriormente, já que elas não se configuram como uso da LE para ensino da própria LE.

No excerto 73, a professora apresenta o uso dos pronomes definidos e indefinidos com base no material didático. Ela inicia com uma exposição do conteúdo do livro sobre o uso dos artigos indefinidos. Antes de fazer a exposição, a professora faz um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto por meio de perguntas, uma maneira de introduzir o tópico e considerar a participação dos alunos na construção de sua explanação. A organização das falas da professora e dos alunos segue a estrutura típica do discurso de sala de aula (IRF). A interação é iniciada pela indicação de que um assunto gramatical será tratado neste momento da aula - *now let's see grammar* – seguida da exposição do tópico artigos definidos e indefinidos. A dimensão explícita mantém-se até o momento em que a professora busca exemplos para o uso dos artigos, no turno 123, quando há a mudança para a dimensão implícita. Nesta dimensão, professora e alunos testam as regras aprendidas e manipulam porções descontextualizadas da língua.

A abordagem do assunto gramatical nesse momento reflete uma perspectiva de foco nas formas, pois o momento de estudo da gramática é sinalizado na aula, tornando-se uma seção distinta dos outros momentos de comunicação na aula.

EXCERTO 73 – Aula 02/P1 – 26/09/2009

turno		**conteúdo linguístico**	**função comunicativa**	**dimensão**
091	P1:	*/.../ + now let's see grammar + do you know the definite and indefinite articles in Portuguese? /.../ yes + and in English do you remember?*	elicitação de respostas dos alunos	explícita
092	A2:	*A*		
093	P1:	*the indefinite articles are*		
094	A2:	*A*		
095	P1:	*a or*		
096	A2:	*the?*		
097	P1:	*an*		
098	A2:	*an*		
099	P1:	*and the definite article is THE + yes? + so you have + you have a or an + indefinite [2]*	esclarecimento	explícita
100	A2:	*for me + A is definite + and an indefinite*		
101	P1:	*ah yes + because you thought in Portuguese*		
102	A2:	*yes*		
103	P1:	*and the + is the definite + yes?*		
104	A2:	*yes*		
105	P1:	*ok + uhm + when do you use a and when do you use an?*	elicitação de respostas dos alunos	explícita
106	A2:	*a =*		
107	P1:	*do you know?*		
108	A2:	*A*		
109	A1:	*A*		
110	P1:	*(nome de A1)*		
111	A1:	*a to [2]*		
112	A2:	*A*		
113	A1:	*a + first [1]*		
114	P1:	*letter*		
115	A1:	*letter + consoante*		
116	P1:	*is a consonant?*		
117	A1:	*consonant + and an =*		
118	A2:	*and an before vogals*		
119	P1:	*yes an before vowels*		
120	A2:	*vowels*		
121	P1:	*if you have a word that starts in vowels + you use AN + yes + and if you have a word that starts in + consonant + you use A + ok?*	esclarecimento	explícita
122	A2:	*ok*		
123	P1:	*as an example you have + A school + and AN*	exemplificação	implícita
124	A2:	*onion*		
125	A1:	((risada))		
126	A2:	*onion*		

127	P1:	*onion + I was thinking about university [2] the same group of words /.../ + ok + an onion + and a*
128	A1:	*tomato*
129	P1:	*tomato yes* ((risada)) *very good [2] a tomato a potato*
130	A2:	*uhm uhm in the plural*
131	P1:	*yes just in the plural + ok + let's see the box + a or an + you have the examples /.../ + it comes with a salad and an appetizer + ok?*

Após a introdução do tópico, a professora inicia a exposição sobre o funcionamento dos artigos definidos e indefinidos com base no conteúdo do livro. A exposição é feita pela constante alternância entre as dimensões explícita e ficcional. Na dimensão explícita, estão os esclarecimentos, onde aparecem as referências à própria língua, tais como *subject* e *(not) specific* (excerto 74). O conteúdo da dimensão ficcional funciona como uma ilustração para o esclarecimento, pois a professora utiliza-se de exemplos determinados pelos padrões linguísticos objetos das explanações. A dimensão ficcional diferencia-se da dimensão implícita por apresentar os itens linguísticos contextualizados em sentenças. Na maioria dos casos, o esclarecimento vem acompanhado por um verificador de compreensão, típico da fala do professor. Ele pode ser classificado como um item metacomunicativo usado pelo falante para assegurar-se de que seus interlocutores estão acompanhando a sua fala.

EXCERTO 74 – Aula 02/P1 – 26/09/2009

turno		**conteúdo linguístico**	**função comunicativa**	**dimensão**
133	P1:	*you have THE + use the to name something a second time* (lendo) *+ as an example first of all the + the waitress said*	esclarecimento	explícita
		it comes with a salad	exemplificação	explícita
		+ yes?	verificador de compreensão	---------
		+ ok I'll have THE salad	exemplificação	ficcional
		+ ok?	verificador de compreensão	---------
		he used THE because he's talking about the + the same subject the second time	esclarecimento	explícita

+ yes?	verificador de compreensão	---------
also use the to talk about something specific	esclarecimento	explícita
+ would you like an appetizer? (lendo)	exemplificação	ficcional
not specific	esclarecimento	explícita
+ yes?	verificador de compreensão	----------
+ and the waiter + the + the customer said + yes the fried clams sounds delicious (lendo)	exemplificação	ficcional
+ specific + they are on the menu ok?	esclarecimento	explícita

Logo em seguida, há a correção de um exercício sobre o uso da forma correta dos artigos de acordo com as sentenças apresentadas no livro. A professora confirma o uso do artigo *a* em *spicy dish* e fornece a forma correta para *thai chicken*.

EXCERTO 75 – Aula 02/P1 – 26/09/2009

turno		conteúdo linguístico	função comunicativa	dimensão
197	P1:	*the second one is a spicy dish*	apresentação de item linguístico	implícita
		+ that's ok because it's not specific	esclarecimento	explícita
		+ and the other one is THAI CHICKEN + so is THE	fornecimento da forma correta	explícita

Outra ocorrência de uso da metalinguagem para comentar sobre um item gramatical está na aula 3. A professora inicia sua explanação indicando o tópico gramatical que será apresentado, uso dos advérbios *much, many, a lot of*. Em seguida, assim como acontece no excerto 73, ela faz pergunta para os alunos para levantar seu conhecimento prévio sobre o assunto - *do you remember how much and how many?* No entanto, ela continua seu turno de fala sem dar espaço para as respostas dos alunos. A exposição dos itens gramaticais é feita pela leitura do conteúdo apresentado no material didático, havendo a alternância entre as

dimensões explícita e ficcional. Assim, para cada sentença expositiva, há um ou dois exemplos para ilustração. O aluno A2, então, participa da interação fazendo um comentário entre o uso dos advérbios em expressões interrogativas. Seus turnos (404 e 406) são exemplos da dimensão explícita, uma vez que, para confirmar suas suposições, ele comenta sobre como as expressões interrogativas *how much* e *how many* são usadas.

EXCERTO 76 – Aula 03/P1 – 26/09/2009

turno		**conteúdo linguístico**	**função comunicativa**	**dimensão**
401	P1:	((risada)) + *now let's see the use of a lot of + many or much ok?*	indicação de tópico	explícita
402	A2:	*and how much* e *how many*		explícita
403	P1:	*do you remember how much and how many? + ok*	elicitação de respostas dos alunos	explícita
		+ use a lot of with both count and noncount nouns in statements and questions	esclarecimento	explícita
		+ that store has a lot of razors they don't have a lot of nail files + do they have a lot of lotion?	exemplificação	ficcional
		+ use many and much in negative statements + use many with count nouns	esclarecimento	explícita
		+ they don't have many brands of makeup	exemplificação	ficcional
		+ use much with noncount nouns	esclarecimento	explícita
		+ the store doesn't have much toothpaste (lendo)	exemplificação	ficcional
404	A2:	o mesmo caso de *how much* e *how many*	comentário sobre o uso do item linguístico	explícita
405	P1:	*yes + that's the same case*	confirmação	----------
406	A2:	*how many* é o contável o *how much* o não contável	esclarecimento em LM	explícita
407	P1:	*that's right* /.../	confirmação	----------

O excerto 77 mostra a retomada de esclarecimentos sobre o uso de advérbios na correção de exercícios sobre o tópico. Os alunos lêem suas respostas e a professora utiliza-se de vocabulário metalinguístico - como *negative statements* - para esclarecer a dúvida de A2.

EXCERTO 77 – Aula 03/P1 – 26/09/2009

turno		conteúdo linguístico	função comunicativa	dimensão
457	A1:	*yes we have a lot of shampoo + and Meggie uses a lot of conditioner is there any?*	apresentação de conteúdo do material	ficcional
458	A2:	*ANY?*	exposição de dúvida	explícita
459	P1:	*yes*	confirmação	----------
460	A2:	errei os dois + any é pra questão	comentário sobre o uso do item linguístico	explícita
461	P1:	*any is used in questions + and many is to negative statements + yes you can use any for negative statements*	esclarecimento	explícita
462	A1:	*no + there isn't any conditioner + and we don't have much toothpaste*	exemplificação	ficcional
		+ what does either mean?	elicitação de resposta do aluno	explícita

Nesse momento, P1 faz a correção de um exercício de foco gramatical (uso de *any, much, many*), alternando sua fala entre a leitura das sentenças do material e a explicação sobre a forma correta de acordo com a resposta fornecida pelo aluno.

Na aula 6 observa-se o tratamento do item gramatical pronomes indefinidos *someone* e *anyone*. O início de um novo tópico discursivo é marcado pela palavra *now*, seguido da apresentação do assunto. A explanação é novamente feita a pela leitura do conteúdo do livro didático. Como acontece nos outros excertos, a exposição acontece pela alternância entre as dimensões explícita e ficcional.

EXCERTO 78 – Aula 06/P1 – 03/10/2009

turno		conteúdo linguístico	função comunicativa	dimensão
351	P1:	*now we have a little bit of grammar + the use of someone and anyone*	indicação de tópico	explícita
352	A2:	*anyone* é pra *negative*	esclarecimento	explícita
353	P1:	*yes + use someone in affirmative statements*	esclarecimento	explícita
		+ there is someone ahead of you + that's the example	exemplificação	ficcional
		ok?	verficador de compreensão	----------
		use anyone in negative statements	esclarecimento	explícita
		+ there isn't anyone waiting	exemplificação	ficcional
		+ and use someone and anyone in questions	esclarecimento	explícita
		+ can anyone wash my hair? + can anyone give me a manicure? (lendo)	exemplificação	ficcional
		+ ok?	verificador de compreensão	----------

Os casos de uso de metalinguagem para explicação sobre um item gramatical em LM não são o foco deste estudo, por isso eles são apresentados brevemente.

Nos excertos 79 e 80, P1 soluciona a dúvida dos alunos com relação à linguagem a ser utilizada na resolução de atividades de prática de itens específicos usando a LM. Nos dois exemplos, a professora utiliza-se de vocabulário metalinguístico ("singular, plural, verbo, sujeito") para explicar o funcionamento das estruturas da língua. No primeiro, ela envolve os alunos na explicação por meio de perguntas, como se pode ver nos turnos 368 e 371. Chega-se a uma conclusão sobre a sentença considerada problemática conjuntamente, pois a professora leva os alunos a pensarem sobre a forma correta. No segundo exemplo de uso da LM, a fala da professora no turno 222 complementa a explicação fornecida pelo material didático. O uso da LM nesse momento pode ter acontecido pela junção de dois fatores. O

primeiro seria o nível básico de conhecimento da LI dos alunos, tal como justificado por P1 e o segundo, o fato de esse item gramatical não ser o foco da aula e por isso não aparecer no material didático.

EXCERTO 79 – Aula 05/P1 – 03/10/2009

turno		conteúdo linguístico	função comunicativa	dimensão
368	A2:	eh + *is chicken* + *is* + pode usar *is chicken is?*	elicitação de resposta dos alunos	explícita
369	P1:	não		
370	A2:	não né		
371	P1:	você tem dois verbos aí + se você falar *is chicken is* + oh + olha aqui (mostrando para o quadro) + *is* + *chicken* [2] oh tan nan nan + essa construção existe?		
372	A2:	não		
373	P1:	então primeiro vem o verbo + depois vem o sujeito e aí você não precisa mais do verbo	esclarecimento	explícita
374	A2:	tá bom + *is chicken* + *eh healthy ou unhealthy food?*	produção da forma correta	implícita

EXCERTO 80 – Aula 07/P1 – 03/10/2009

turno		conteúdo linguístico	função comunicativa	dimensão
219	A1:	só tem *are there* gente + *are there* é pra coisa contável não é?	dúvida	explícita
220	P1:	*are there?*		
221	A1:	e pra coisa que conta não é? [1] *plural count nouns* + *is there is uncount nouns* (lendo)		
222	P1:	é + mas o *are there* é pra plural {ASC} dos substantivos contáveis + se tiver no plural você usa *are there* + se tiver no singular você usa o *is there*	esclarecimento	explícita

Conclui-se que as explanações de P1 em LI são apoiadas nos conteúdos do material didático, havendo poucos exemplos de fala espontânea. A maioria dos exemplos utilizados é retirada do livro. Essa constatação dificulta o trabalho de comparação com os dados da segunda tarefa do TEPOLI, no qual há apenas o fornecimento das sentenças com problemas linguísticos a serem corrigidos e comentados como material de insumo.

A interpretação dos dados apresentados nesta seção deve considerar pelo menos dois fatores: 1. o uso de fala facilitadora em LE ou em LM devido ao nível linguístico dos alunos e a crença de P1 sobre esse aspecto da fala do professor; 2. a adequação da linguagem do professor para o contexto, não sendo possível observar se P1 tem proficiência em LI suficiente para conduzir suas explanações na L-alvo mas ela não é manifestada nas aulas de nível básico ou se seu nível de proficiência não é suficiente para o domínio específico de metalinguagem do professor. Esses indícios não podem ser atestados neste estudo pelo fato de não se ter um quadro completo da proficiência oral de P1, já que todas as aulas observadas são de nível básico e a professora não trabalha com níveis mais altos.

3.5.2 A metalinguagem nas aulas de P2

O primeiro exemplo de uso da metalinguagem em LI para exposição de conteúdo gramatical nas aulas de P2 refere-se ao uso do presente perfeito. A professora explica o uso desse tempo verbal por meio da comparação com o passado simples, uma vez que é comum a confusão entre os tempos verbais por aprendizes de ILE. A exposição é formada basicamente pela constante transição entre as funções comunicativas “esclarecimento, “exemplificação” e “verificador de compreensão” e pela alternância entre as dimensões explícita e ficcional. O apoio principal para expor a diferença entre o presente perfeito e o passado simples é o desenho de uma linha do tempo pela professora, de forma que as datas de referência dos tempos verbais estejam mais claras. A explicação é fornecida por três longos turnos da professora, enquanto que os alunos participam apenas para confirmar ou não a compreensão da fala da professora. A presença de verificadores de compreensão é característica da fala da professora ao longo de suas explanações.

EXCERTO 81 – Aula 02/P2 – 31/08/2009

turno		conteúdo linguistico	função comunicativa	dimensão
115	P2:	*look at this example*	esclarecimento	explícita
		+ I + went + to + London [1] last year [4]	exemplificação	ficcional
		ok?	verificador de compreensão	----------
		[1] imagine + the timeline	esclarecimento	explícita
		+ ok?	verificador de compreensão	----------
		[1] and this is [2] two thousand nine the present moment	esclarecimento	explícita
		+ ok guys? [1]	verificador de compreensão	----------
		and then last year + we have two thousand eight + so + this is + past +	esclarecimento	explícita
		ok?	verificador de compreensão	----------
		+ so in this year + I went to London	esclarecimento	explícita
		I went to London last year	exemplificação	ficcional
		+ ok? [1] is that ok guys?	verificação de compreensão	----------
116	A3:	*yes*		
117	P2:	*right + excellent*	avaliação de resposta	----------
		+ so here we have + simple past	esclarecimento	explícita
		+ ok?	verificador de compreensão	----------
		+ an event that took place in the past	esclarecimento	explícita
		+ ok?	verificador de compreensão	----------
		+ I do not have any relationship + with the present moment	esclarecimento	explícita
		+ ok?	verificador de compreensão	----------
		+ but let's consider this first example here	esclarecimento	explícita

		+ I've been + in London + sorry + I've been TO London	exemplificação	ficcional
		[5] let's do other timeline here	esclarecimento	explícita
		[1] ok?	verificador de compreensão	---------
		+ so here we have two thousand and nine [2] the present [1] and then [1] a point in the past	esclarecimento	explícita
		+ ok?	verificação de compreensão	----------
		+ I've been to London	exemplificação	ficcional
		+ can be here here here + right? I don't know + WHEN + I've been in London + once in my life	esclarecimento	explícita
		+ ok?	verificador de compreensão	----------
		+ we don't know + exactly + WHEN [1] I went to London [2]	esclarecimento	explícita
		could you see the difference? [3] yes or no?	verificador de compreensão	----------
118	A3:	*yes*		
119	A1:	*yes*		
120	P2:	*yes? [1] ok (nome do aluno A1)?*	verificador de compreensão	----------
		[1] when we use + present perfect + we don't know + WHEN + an event + took place	esclarecimento	explícita
		+ ok?	verificador de compreensão	---------
		+ I've been to London	exemplificação	ficcional
		[2] can be last year + two years ago + last week	esclarecimento	explícita
		+ ok?	verificador de compreensão	---------
		we don't know	esclarecimento	explícita
		+ right?	verificador de compreensão	----------
		+ but + I WENT to London + I have to say + when	esclarecimento	explícita
		+ ok?	verificador de compreensão	----------
		+ I have to write + a time expression + here	esclarecimento	explícita

+ ok?	verificador de compreensão	---------
I went to London last year + last weekend + two years ago five years ago	exemplificação	ficcional
+ right?	verificador de compreensão	----------
+ but here I don't know when [3]	esclarecimento	explícita
is that ok?	verificador de compreensão	----------

Em seguida, em referência ao mesmo tópico e seguindo a mesma estrutura discursiva do excerto 82, a professora explica o uso de expressões de tempo em sentenças no presente perfeito com base na linha do tempo desenhada no quadro. A fala da professora é simplificada, com sentenças curtas e uso de vocabulário simples, sem variação de termos, o que pode ou não tornar a explanação mais compreensível para os alunos.

EXCERTO 82 – Aula 02/P2 – 31/08/2009

turno		conteúdo linguístico	função comunicativa	dimensão
134	P2:	*ok [2] ok [7] let's erase this one [7] two thousand and + eight? [1] is it correct? let me see [2] oh two thousand [6] two thousand + and then we have [1] two thousand + and nine + present + ok? [1] so look at this + timeline*	esclarecimento	explícita
		+ I've been in Brazil =	exemplificação	ficcional
135	A1:	*[I have been]?*		
136	P2:	*[since] + two thousand*	exemplificação	ficcional
		+ so + we have [3] something like + this	esclarecimento	explícita
		+ ok?	verificador de compreensão	----------
		[1] and then I + I + live in Brazil now	esclarecimento	explícita
		+ ok?	verificador de compreensão	----------

		+ so + it's + going to + continue + here	esclarecimento	explícita
137	A1:	*ok*		

Ao verificar as respostas para uma atividade na aula 2, é necessário que P2 faça uma explanação sobre o uso do presente perfeito mais uma vez. O advérbio *since* gera dúvidas para os alunos. A professora utiliza-se da mesma estratégia aplicada nos excertos 81 e 82, ou seja, faz referência à linha do tempo para esclarecer como as diferentes expressões e advérbios de tempo operam na sentença.

EXCERTO 83 – Aula 02/P2 – 31/08/2009

turno		conteúdo linguistico	função comunicativa	dimensão
940	P2:	*hm: + why do you think + so? [7] hm: + we use for: [1] when we mentioned a started point? [6] let's + see: + two examples: [7] ah: [21] oops [5] ok + let's imagine + this timeline he:re [1] and then this timeline here [1] two thousand [2] nine [7] one [5] seven + ok + let's see this one*	esclarecimento	explícita
		+ I've studied here + since two thousand seven	exemplificação	ficcional
		+ ok?	verificador de compreensão	----------
		+ the + STARTING + po:int + is two thousand seven	esclarecimento	explícita
		+ ok?	verificador de compreensão	----------
		+ so: + I'm studying here [1] I've studied here + since two thousand seven	esclarecimento	explícita
		+ ok?	verificador de compreensão	----------
		+ and I'm still studying here	esclarecimento	explícita
		+ right?	verificador de compreensão	---------
		+ so + when we use SINCE + we mention the STARTING point [1] and when we use FOR + for two years: + (INCOMP) + and here we have two: years [5]	esclarecimento	explícita
		ok? + could you see the difference? [2]	verificador de compreensão	---------
941	A1:	*no*		

942	P2:	*no? [2] yes? + no?*		
		for + for [3] (INCOMP) + eh: the: + state + the creation [2] of creation + or events that started in the: + past +	esclarecimento	explícita
943	A1:	*and continue + up the + to now?*		
944	P2:	*ok + that's + FOR*	confirmação	explícita
945	A1:	*for?*	confirmação	explícita
946	P2:	*yeah + ok? + for*	confirmação	explícita

Na aula 2, há ainda o tratamento do uso de pronomes reflexivos, a diferença entre as formas singular e plural. A professora inicia seu turno chamando a atenção dos alunos para o item gramatical. O uso do pronome dêitico *here* indica a referência à sentença apresentada no material didático, já que nesse excerto a professora está fornecendo uma explicação sobre o tópico de uma atividade do material.

EXCERTO 84 – Aula 02/P2 – 31/08/2009

turno		conteúdo linguistico	função comunicativa	dimensão
610	P2:	*let's have a look at the PLUral + guys [5] here we have + the singular form*	esclarecimento	explícita
		+ right?	verificador de compreensão	----------
		+ you cut + yourself [2]	exemplificação	ficcional
		but + if I say [2] you + cut your:-selves + that's the plural form + ok? + yourselves /.../	esclarecimento	explícita

É comum nas aulas de P2 a ocorrência de sequências comunicativas onde há o tratamento de um item formal da LI realizado em LM. Foram identificadas 7 ocorrências desse tipo nas 7 aulas utilizadas na análise.

No excerto 85, observa-se que no início da interação a professora procura utilizar a LI, no entanto a LM é logo adotada para a explicação do uso do presente perfeito e do passado simples, ficando a LI reservada para as exemplificações e para referência aos tempos verbais e aos verbos. Na sua explanação, P2 procura envolver os alunos por meio de perguntas sobre a

forma verbal correta para os exemplos fornecidos por ela, induzindo-os a refletir sobre a L-alvo.

EXCERTO 85 – Aula 09/P2 – 10/11/2009

turno		conteúdo linguístico	função comunicativa	dimensão
432	A5	(nome do aluno A4) + *played mimics in* + *last year*	resposta do aluno	implícita
433	P2	então + aí você fala *played mimics* + *last year* + aí você não precisa do *has*	esclarecimento	explícita
434	A5	(nome do aluno A4) + eh: + *has never* + *raidden* (pronúncia problemática) *a horse*	resposta do aluno	implícita
435	P2	*has never ridden a horse* + *very good guys very good* + *ok*	avaliação da resposta do aluno	---------
		+ *just one comment [1] guys let's pay attention to the teacher [1] pay attention to the teacher*	atenção dos alunos direcionada	---------
		+ ah: + que que vocês fizeram nesse exercício? né? vocês perguntaram se a pessoa + tinha feito alguma coisa na vida + né? considerando a experiência de vida que essa pessoa tem + qualquer momento do passado dela +	esclarecimento	explícita
		se ela já ganhou um prê:mio + andou a cava:lo + conheceu uma pessoa famo:sa etecetera + né?	exemplificação	ficcional
		+ quando você faz essa pergunta eu uso + o present perfect que nós vimos na aula passada	esclarecimento	explícita
		+ *have you ever played mimics?*	exemplificação	ficcional
		+ *for example* + se eu for só até a resposta oh *yes I have* + *ah:* + *no problem* + eu tenho essa informação de que você já + brincou de mímicas + agora se eu vou falar ah: eu brinquei de mímica em + o ano passado + como que vai ficar? + eu vou continuar usando *present perfect*?	esclarecimento	explícita
436	A3	nã:o + *simple past*	resposta do aluno	explícita
437	P2	no: + *simple past* + por que (nome do aluno A3)?	elicitação de resposta	explícita
438	A3	tempo especí:fico	resposta do aluno	explícita
439	P2	porque eu já tenho tempo específico + então por exemplo se o (nome do aluno A5) for falar pra gente + que + ah o (nome do aluno A4) conheceu uma pessoa famosa em dois MIL	esclarecimento	explícita
		+ como ele vai falar? [3]	elicitação de	

			resposta	---------
440	A1	(nome do aluno A4) has	resposta do aluno	implícita
		/.../		
443	A5	*[had] a famous person in two thousand*		implícita
444	A1	*[had]*		implícita
445	P2	*[what] do you think guys?*	elicitação de resposta	---------
446	A1	acho que tá erra:do	resposta do aluno	---------
		/.../		
455	P2	yeah + passado + num vou falar *meet* + vou por no passado	esclarecimento	explícita
		/.../		
460	P2	*[met a famous person] in two thousand* + se eu não quiser falar quando que o (nome do aluno A4) conheceu a pessoa famosa + só quero te dizer que ele já conheceu uma pessoa famosa + não vou falar quando foi	esclarecimento	explícita
461	A5	(nome do aluno A4) *meet + a famous person?*	dúvida	implícita
462	A3	não + é *has*	dúvida	implícita
463	P2	aí eu acrescento o *has* + (nome do aluno A5) + entenderam?	esclarecimento / verificador de compreensão	explícita
		/.../		----------
468	A5	quando é ano é *meet* + depois quando fala (INCOMP) aconteceu:	esclarecimento	explícita
469	A3	aí o *present perfect*	esclarecimento	explícita
470	A1	*Has*	esclarecimento	explícita
471	P2	aí *present perfect* eu vou acrescentar o *has* + *very goo:d ok + right* [2]	esclarecimento / avaliação de contribuições	explícita / ----------

O uso da LM para momentos de explicação formal pode ser uma maneira de deixar o assunto o mais claro possível para os alunos, visto seus níveis de proficiência na LI. Por outro lado, a professora pode estar limitando o acesso dos alunos à metalinguagem, essencial para o desenvolvimento de sua consciência linguística sobre a própria L-alvo (LONG, 1983; VYGOTSKY, 1986).

P2 afirma que recorre ao uso da LM em suas aulas quando, após explicar de outras maneiras, como por meio de paráfrases, gestos e desenhos, ela percebe que os alunos não

entenderam aquilo que foi explicado na LM e quando o seu foco não é avaliar a compreensão do aluno, mas sim dar instruções.

Na próxima seção serão discutidos os resultados da análise do uso da metalinguagem para explicação gramatical no TEPOLI e nas aulas das PPs.

3.6 Resultados obtidos no TEPOLI e nas aulas quanto à metalinguagem: semelhanças e diferenças

A metalinguagem é um dos aspectos que constituem o domínio linguístico específico do professor de LE, portanto, é necessário que esse profissional tenha as habilidades necessárias para utilizar a terminologia adequada para tratar itens linguísticos em sala de aula. Dessa maneira, primeiramente, é fundamental que ele tenha capacidade para refletir sobre a língua e seus usos, sendo assim capaz de ensinar sobre o funcionamento da L-alvo por meio de terminologia específica. O papel da metalinguagem na aula de LE é de permitir que a L-alvo seja manipulada, refletida e monitorada, característica definidora do contexto de ensino e aprendizagem.

A discussão nesta seção centra-se nos dados da produção oral das professoras-participantes no TEPOLI, especificamente na segunda tarefa – tratamento de um erro ou uma dúvida sobre a forma, e nos dados de sua produção oral em sala de aula para responder à segunda pergunta de pesquisa "Quais são as similaridades entre o tipo de linguagem, especialmente a metalinguagem, produzido pelas professoras nas aulas e o tipo de linguagem produzido no TEPOLI?", com a sub-pergunta "Quais as características da fala metalinguística em língua inglesa das professoras?".

Após a descrição da fala das professoras-participantes no teste oral e nas aulas, busca-se levantar semelhanças e diferenças na maneira em que as professoras utilizam a metalinguagem para explicar um item gramatical e a maneira em que elas constroem suas explicações.

No TEPOLI, para tratar do problema linguístico apresentado pela segunda tarefa, P1 primeiramente identifica o problema, em seguida ela fornece a forma julgada correta em relação ao que o aluno queria dizer e explica o funcionamento da estrutura em questão por meio de nomeação de tempos verbais e formulação de regras. Nas aulas, as explicações de tópicos gramaticais por P1 são marcadas principalmente pelas funções "esclarecimento" e "exemplificação". Essa organização é determinada na maioria das vezes pelo livro didático, já que ele é um instrumento central nas aulas de P1. Observa-se pela descrição das aulas que o conteúdo do livro didático determina as interações em sala de aula. Por serem os tópicos gramaticais determinados pelo material, eles geralmente estão relacionados a uma atividade, assim, para sinalizar a introdução da nova atividade (novo evento de aula), P1 utiliza-se frequentemente da função "indicação de tópico" (*now we have a little bit of grammar, now let's see the use of a lot of many or much)*, característica linguística não existente nos dados do teste. Por outro lado, a configuração da tarefa do TEPOLI resulta na necessidade de a professora apresentar o problema - *here in letter A the student is asking why his teacher corrects him when he says I live in São Paulo all my life* (excerto 20). As semelhanças entre a fala da professora no teste e nas aulas estão principalmente na função "esclarecimento", comum aos dois contextos. O conteúdo dos esclarecimentos baseia-se em expressões metalinguísticas, tais como *present perfect, vowels, word, subject*, como se pode ver nos exemplos a seguir.

EXCERTO 86 – TEPOLI – teste 2 – 08/01/2010

in English + he or she should use the present perfect + because is something that started in the past + and continues + until now

EXCERTO 87 – Aula 02/P1 – 26/09/2009

if you have a word that starts in vowels + you use AN + yes + and if you have a word that starts in + consonant + you use A + ok?

EXCERTO 88 - Aula 02/P1 – 26/09/2009

he used THE because he's talking about the + the same subject the second time also use the to talk about something specific

O quadro 23 apresenta as funções que aparecem em cada um dos contextos, para que as diferenças e semelhanças sejam apontadas mais claramente.

TEPOLI	AULAS
apresentação da dúvida do aluno	indicação de tópico
identificação do problema	apresentação de item linguístico
Esclarecimento	elicitação de participação dos alunos
fornecimento da forma correta	esclarecimento
verificador de compreensão	esclarecimento em LM
comparação entre LI e LM	exemplificação
sugestão para tratamento do problema em sala de aula	fornecimento da forma correta
	verificador de compreensão

Quadro 23: *funções comunicativas na explicação gramatical no TEPOLI e em sala de aula por P1*

A função "apresentação da dúvida do aluno" e "identificação do problema" no TEPOLI são equivalentes às funções "indicação de tópico" e "apresentação de item linguístico" nas aulas, pois esses são momentos em que a professora introduz o assunto de sua fala, ou seja, o tópico gramatical. A explicação propriamente dita é realizada na função "esclarecimento", quando a professora utiliza-se de seu conhecimento sobre o funcionamento da língua e de expressões metalinguísticas para solucionar a dúvida, no caso do TEPOLI, ou apresentar o tópico da atividade, nas aulas. Após a explicação, no teste, a professora fornece a forma considerada correta. Na aula, a explicação vem comumente seguida por um exemplo. A função "verificador de compreensão" é uma estratégia metacomunicativa utilizada os dois contextos para manter o canal de comunicação com os interlocutores. A diferença mais significativa entre os contextos está na possibilidade de participação dos alunos na explicação em sala de aula, pois há momentos em que a professora faz perguntas aos alunos sobre o

tópico tratado, e na sugestão para tratamento do item linguístico, que acontece no teste, relacionando os contextos.

No TEPOLI, a fala de P2 é iniciada pela busca de interação com o interlocutor/ parceiro de teste. Em seguida, ela apresenta o problema colocado pela tarefa e o explica, fornecendo exemplos para ilustração da sua explanação. Por tratar do uso de preposições, P2 busca explicitar as regras mais comuns, já que esse não é um assunto da LI sobre o qual sempre se pode formular regras definidas. P2 mostra-se preocupada em fornecer maneiras de se tratar tal assunto em sala de aula - *I think they can remember when they are studying* (excerto 20) */ I think it's easier for them* (excerto 21).

Assim como acontece nas aulas de P1, as explicações gramaticais de P2 nas suas aulas são marcadas pelas funções "esclarecimento" e "exemplificação", com a constante alternância entre elas. Embora os tópicos tratados por P2 sejam motivados pelo material, suas explanações não são construídas em cima dele. Nota-se que as explicações de P2 nas aulas são realizadas da mesma maneira em que ela sugere a solução da dúvida do aluno sobre o uso do presente perfeito no TEPOLI (primeira versão/teste 1).

EXCERTO 89 - TEPOLI - teste 1/ P2 – 20/11/2008

/.../ I think it's a good explanation [3] and maybe you can uh + draw on the board a timeline you know? and show him this that the action started in the past and continue up to now /.../

No teste, P2 compara a situação apresentada pela tarefa, dúvida de um aluno quanto ao uso de preposições, com as dúvidas reais dos seus alunos. Ela é capaz de fazer essa relação devido a sua experiência com o ensino de ILE, mesmo antes do término da graduação. Além disso, ao final da sua explicação sobre o item gramatical motivo de dúvida, a professora expõe sua opinião a respeito da estratégia utilizada para solucionar o problema.

EXCERTO 90 - TEPOLI – teste 1/P2 – 20/11/2008

I have many students uh who have problems with prepositions + I don't know if you have those students + they usually ask us things concerning prepositions because they never know when they have to use at in on you know?

EXCERTO 91 - TEPOLI – teste 2/P2 - 08/01/2010

I think letter B is a good problem and then the student is worried about some prepositions with time reference for example at in and on + he doesn't know when and how to use them

O TEPOLI, então, pela configuração da segunda tarefa, permite que o candidato reflita sobre o item linguístico em questão e sobre a sua relação com os problemas encontrados pelo professor de ILE em sala de aula. Essa característica é evidenciada pela função comunicativa "apresentação do problema".

TEPOLI	AULAS
busca de interação com o interlocutor	esclarecimento
apresentação do problema	exemplificação
esclarecimento	verificador de compreensão
exemplificação	confirmação
verificador de compreensão	elicitação de resposta do aluno
opinião	avaliação de resposta do aluno

Quadro 24: *funções comunicativas na explicação gramatical no TEPOLI e em sala de aula por P2*

Enquanto no teste a fala da professora é introduzida pelas funções "busca de interação com o interlocutor" e "apresentação do problema", nas aulas as explicações gramaticais são feitas diretamente pela função "esclarecimento". As exemplificações aparecem ao longo das explanações nos dois contextos de forma a ilustrar os esclarecimentos, os quais são sempre seguidos por um verificador de compreensão, estratégia metacomunicativa.

É possível concluir que a estrutura comum às explicações gramaticais tanto em contexto de teste quanto em contexto de sala de aula é formada pelas funções "esclarecimento", "exemplificação", ao passo que as diferenças entre ambos estão na possível

participação do aluno na explicação em sala de aula e na introdução da fala do candidato no teste, uma vez que as professoras buscam contextualizar o problema que lhes é apresentado.

Para desempenhar a tarefa no teste e sua função em sala de aula, as professoras utilizam-se consciente ou inconscientemente de sua competência profissional, a qual, aliada à competência linguístico-comunicativa e à competência meta (ALMEIDA FILHO, 1993), permite que elas façam uso de seu conhecimento teórico da língua e de seus conhecimentos, crenças e intuições a respeito do processo de ensino e aprendizagem de LE para explicar o funcionamento das estruturas da L-alvo. Essas competências podem ou não ser desenvolvidas ao longo do curso de formação de professores. Além disso, a consciência linguística do professor também opera nesse momento, motivando-o a refletir sobre os eventos de sala de aula, pois ela refere-se ao conhecimento da e sobre a linguagem e à percepção e sensibilidade no uso, no ensino e na aprendizagem da LE.

Pela comparação do uso da metalinguagem nos dois contextos analisados, observa-se que o uso da metalinguagem é caracterizado pela exposição do item linguístico em questão e a explicação do seu funcionamento pela recorrência à terminologia metalinguística, tais como referência às classes de palavras e aos tempos verbais, acompanhada de exemplos criados pela própria professora ou exemplos fornecidos pelo material didático. Em sala de aula, as explicações gramaticais podem surgir da interação verbal entre professor e alunos e entre aluno e aluno, no entanto, na maioria dos casos, as explicações gramaticais são motivadas pelo conteúdo do material didático, segundo a ordem determinada pelo próprio material.

3.7 O componente metalinguístico na definição das faixas de proficiência do TEPOLI

Sendo o TEPOLI um teste para avaliação da proficiência oral do professor de ILE, ressalta-se que ele busca avaliar a competência linguístico-comunicativa do professor para fins de ensino, o que envolve o domínio geral da língua e um domínio específico da situação

de uso, a sala de aula. Assim, espera-se que a situação de uso da língua simulada no teste seja o mais fiel possível à situação real de uso da LE.

Uma visão compreensiva da sala de aula e seus eventos apenas pode ser obtida pela observação e descrição desse contexto, por isso a importância das investigações que envolvem dados reais de sala de aula. No caso deste estudo, a sala de aula é o lugar onde a produção oral do professor se materializa, uma vez que o objetivo está em analisar os usos da língua, especialmente a metalinguagem em LI.

Com os resultados do estudo da produção oral das professoras-participantes no TEPOLI e em aulas ministradas por elas pretende-se interpretar criticamente os descritores das faixas de proficiência no teste oral de modo a oferecer subsídios para a sua validação.

As faixas de metalinguagem do TEPOLI classificam o candidato de acordo com sua capacidade de demonstrar o conhecimento de um conteúdo linguístico, ou seja, se ele é capaz de fornecer informações completas e relevantes ao aluno a respeito do funcionamento de itens linguísticos específicos da LI, utilizando-se de léxico especializado, de acordo com os itens apresentados na segunda tarefa do teste. A seguir, apresenta-se a faixa B de metalinguagem a título de exemplificação.

B6) Cumpre a tarefa mas pode cometer eventuais erros estruturais ou apresentar alguma dificuldade em utilizar o léxico especializado. B7) Sua fala é clara na maior parte do tempo, podendo apresentar, ocasionalmente, aspectos de difícil compreensão por alunosinterlocutores. B8) Demonstra conhecimento apropriado do conteúdo lingüístico mas o conteúdo de sua fala pode apresentar ausência de informações relevantes ao(s) aluno(s).

Quadro 25: *descritores da faixa B para uso da metalinguagem*

Pela análise dos dados, nota-se que a metalinguagem aparece efetivamente na categoria esclarecimento, pois é nesse momento que o professor utiliza-se de seu conhecimento sobre o funcionamento das estruturas da língua e de sua competência meta (ALMEIDA FILHO, 1993) para fornecer explicações gramaticais para os alunos.

As diferenças no desempenho dos examinados entre as faixas de proficiência para uso da metalinguagem são determinadas em função de três aspectos: 1. a qualidade das estruturas linguísticas e a especificidade do léxico utilizado; 2. clareza na fala; 3. conhecimento do conteúdo linguístico. No entanto, não é possível observar detalhadamente o que configura, em termos propriamente linguísticos, a fala de um candidato inserido em uma ou outra faixa de proficiência do TEPOLI.

Nesta seção busca-se delimitar mais especificamente o tipo de léxico especializado que aparece nos dados da produção oral das professoras nas faixas (B, C e D), por meio do levantamento das palavras com sentido metalinguístico, e demonstrar como o conhecimento do conteúdo linguístico afeta o desempenho das professoras na execução da tarefa 2 do teste. Entende-se por léxico especializado, neste caso, palavras ou expressões utilizadas para explicar a própria língua.

A comparação entre as palavras metalinguísticas constantes nas faixas B, C e D não revela diferenças determinantes das faixas em função dos termos utilizados, ou seja, em termos do tipo de léxico metalinguístico utilizado (palavras referentes a classes de palavras e a tempos verbais), a produção das PPs são similares.

FAIXA B	FAIXA C	FAIXA D
prepositions	*present*	*verb*
time reference	*simple present*	*present tense*
	present perfect	*present perfect*
	English/Portuguese	

Quadro 26: *itens lexicais metalinguísticos por faixa*

Em relação ao conhecimento do conteúdo linguístico, embora P1 tenha selecionado o mesmo problema (uso do presente perfeito) nas duas ocasiões do TEPOLI, suas explicações para o uso do tempo verbal são diferentes. No teste 1 (faixa D), P1 justifica o uso do presente perfeito dizendo que a sentença considerada problemática na LI refere-se a uma experiência

de vida (*it's a history about the life*). No teste 2 (faixa C), a professora explica o uso do presente perfeito para ações que se iniciaram no passado e continuam até o presente (*something that started in the past and continues until now*). Sobre esse aspecto de seu desempenho na tarefa 2, observa-se que a professora não explora os diferentes usos do tempo verbal em questão, como poderia acontecer em sala de aula.

P2 apresenta uma explicação detalhada sobre o uso de preposições, com vários exemplos. Nos dois momentos do TEPOLI, suas explicações seguiram a mesma organização de alternância entre esclarecimentos e exemplos. A definição da faixa B, então, se deu em função da quantidade e da qualidade do material linguístico fornecido pela candidata. No entanto, não foi possível identificar o que seria ou não relevante ao aluno como atesta o descritor B8 - Demonstra conhecimento apropriado do conteúdo linguístico, mas o conteúdo de sua fala pode apresentar ausência de informações relevantes ao(s) aluno(s).

Os dados indicam que uma visão global do desempenho do candidato em termos de léxico especializado e do conhecimento linguístico, juntamente com as demais características das faixas de proficiência geral, define o nível de proficiência do examinado / (futuro) professor e constitui a avaliação da metalinguagem no TEPOLI. Acredita-se que somente uma descrição mais detalhada do que se espera do candidato em cada faixa de proficiência para uso da metalinguagem pode apresentar a delimitação mais clara entre uma faixa e outra. É necessário que se estabeleçam claramente os níveis de conhecimento do conteúdo linguístico para tratamento de questões relativas à estrutura da LI, de acordo com os descritores já estabelecidos nas faixas de proficiência para uso da metalinguagem no TEPOLI, bem como se defina a noção de léxico especializado adequada para o escopo desse teste. Os dados deste estudo não são abrangentes o suficiente para o levantamento de um arcabouço de itens lexicais típicos de explicações gramaticais ou dos conhecimentos sobre a língua necessários

para o tratamento dos itens presentes no material da tarefa 2 do teste, o qual julga-se um procedimento adequado para a criação da escala analítica da metalinguagem no TEPOLI.

3.8 O curso de formação de professores: os resultados do estudo e as opiniões das professoras-participantes

Esta seção apresenta uma discussão a respeito das opiniões das PPs sobre o papel do curso de Letras na sua formação docente, principalmente no que concerne à sua habilidade linguística para produção oral, o que pode oferecer contribuições para as interpretações referentes aos possíveis usos dos resultados do TEPOLI para a formação de professores competentes tanto linguística quanto pedagogicamente, alinhado-as aos objetivos mais gerais deste estudo, ou seja, contribuir para a identificação das necessidades linguísticas de duas professoras de ILE em contexto brasileiro de modo que se ofereça subsídios para a reflexão sobre os cursos de formação de professores de línguas e o reconhecimento das necessidades do professor de LE. As opiniões das professoras foram coletadas por meio de uma entrevista semi-estruturada realizada logo após a coleta de dados do teste oral e das aulas.

As perguntas de pesquisa deste estudo são baseadas no desempenho linguístico das professoras-participantes no TEPOLI e em sala de aula, o qual é resultado da formação linguística e pedagógica das professoras tanto em contexto universitário quanto em contextos externos a ele.

Com relação à qualidade das aulas de LI no curso de Letras na universidade onde as professoras se formaram, P1 afirma que o nível de conhecimento da língua exigido no início do curso está acima de um nível básico, já que ela encontrou dificuldades em acompanhar o nível de proficiência requerido pelo professor e pelo curso por ter tido contato com a LI apenas na escola pública regular antes de ingressar na universidade. Ela aponta esse nível de exigência como um fator de exclusão, pois os alunos que não tinham estudado a LI antes de iniciarem o curso tinham menores chances de desenvolver suas habilidades com a língua.

EXCERTO 92 – Entrevista com P1 - 28/01/2010

no começo eu fiquei meio estressada porque eu achava injusto quem começava + quem chegava do inglês não começava no nível zero e quem chegava do espanhol começava do nível zero + eu achava isso meio que um fator de exclusão + porque assim quem conseguiu se dar bem com a língua no primeiro ano da faculdade foi quem tinha tido feito um curso anteriormente

A heterogeneidade da sua turma em relação ao nível de proficiência na LI fez com que P1 sentisse-se inferior, assim fatores afetivos podem ter contribuído para que ela não desenvolvesse sua competência linguístico-comunicativa tal como ela esperava.

EXCERTO 93 – Entrevista com P1 - 28/01/2010

demorou pra eu conseguir criar coragem para falar sabe porque no primeiro ano eu já via todo mundo falando super bem entendendo tudo o que o professor falava e acho que a única coisa que eu sabia era o verbo to be mesmo + mais nada + no primeiro dia de aula a única coisa que eu consegui falar foi o "hi" "my name is (nome de P1) + and I don't speak English" só isso

Embora fossem oferecidas alternativas na disciplina de LI no primeiro ano do curso para a melhora nos níveis de proficiência dos alunos que não tinham conhecimento prévio no idioma, P1 acredita que elas não foram o suficiente visto o seu nível de proficiência em comparação às exigências da disciplina.

EXCERTO 94 – Entrevista com P1 - 28/01/2010

fiz monitoria + a gente tinha que fazer aquele contrato + o plano de estudo individual + também ajudou bastante + então tinha bastante coisa assim que + que dava suporte pra gente + mas ainda não era suficiente porque eu ainda precisava buscar na escola de idiomas algumas coisas

EXCERTO 95 – Entrevista com P1 - 28/01/2010

no começo assim eu + aliás nos quatro anos da faculdade eu tive que estudar mui:to pra dar conta de ficar na média + sempre seis sete + mas no primeiro a + nos dois primeiros anos foram os piores aí depois eu fui me familiarizando pegando gosto sabe? + então foi facilitando mais

É possível ver que a dificuldade encontrada no início do curso por P1 foi sanada com esforço e dedicação aos estudos da língua, no entanto a professora sempre esteve na média mínima (nota cinco). Esse pode ser um indício da necessidade de aulas voltadas para o aluno que não teve contato prévio com a língua antes da universidade para que ele possa atingir melhores níveis de proficiência linguística e esteja mais bem preparado para atuar como professor de LE.

P2, por outro lado, já tinha um nível de proficiência que se encaixava no nível de exigência do curso, por isso não encontrou dificuldades em acompanhar as aulas de LI na universidade. Ao ser perguntada se as aulas de inglês na universidade atenderam suas expectativas, ela responde:

EXCERTO 96 – Entrevista com P2 - 11/02/2010

sim + as aulas de inglês sim + porque eu achava que o professor ia falar inglês + sempre em inglês + igual eu estava acostumada na escola de idiomas que era assim + na faculdade continuou

P2 acredita que a disciplina de LI da universidade destacou-se em relação às demais disciplinas por ela oferecer condições para o desenvolvimento didático-pedagógico, além da formação linguística, do futuro professor. Quanto ao seu desenvolvimento linguístico, a professora esperava a ênfase na produção oral e escrita. Suas expectativas foram atendidas em atividades com foco no contexto de sala de aula.

EXCERTO 97 – Entrevista com P2 - 11/02/2010

o que eu achei muito bom das aulas de inglês é que a intenção dos professores era de formar professores isso era muito mais evidente do que nas outras aulas +de literatura + é sei lá de morfologia sintaxe essas coisas que não era tanto a preocupação da formação do professor mas nas aulas de língua estrangeira assim a gente via que a preocupação dos professores era formar professores de língua estrangeira + isso eu achei excelente + era a minha expectativa que eu queria sair professora então eu queria também esse tratamento dos professores em relação a gente como futuros professores + a gente sempre foi tratado dessa maneira

EXCERTO 98 – Entrevista com P2 - 11/02/2010

o conteúdo das aulas também estava de acordo com minhas expectativas que era falar escrever + a gente escrevia bastante coisa + tinha bastante livros de inglês pra ler coisas de inglês pra ler + no começo só eu tinha vergonha de falar inglês + as aulas eram todas mais voltadas pra gente falar inglês pra gente treinar e também pensando sempre como a gente faria numa situação de sala de aula + pensando no professor + isso era bem legal era bem o que eu esperava mesmo

Sobre o papel da oralidade nas aulas de LI na universidade, ambas as professoras afirmam que várias atividades eram propostas para que o aluno tivesse a oportunidade de se expressar oralmente, desenvolvendo sua habilidade oral. Elas mostram-se satisfeitas com a maneira com que esse aspecto foi trabalhado nas aulas.

EXCERTO 99 – Entrevista com P1 - 28/01/2010

sempre uma gra:nde parte da aula era dedicada ao +ao desenvolvimento oral + era sempre trabalho em grupo em par em trio + eu lembro que no primeiro ano a gente fazia muita atividade do "find someone who" então você tinha que sair entrevistando a sala e como era uma sala relativamente grande + que tinha quinze alunas então acaba dando bastante conversa + era sempre bom trabalho em dupla porque sempre no começo que eu não + que eu precisava muito de ajuda então sempre todo mundo me ajudou

EXCERTO 100 – Entrevista com P2 - 11/02/2010

eu gostava bastante das aulas que a gente tinha que discutir um vídeo ou uma cena sempre tinha vídeos e cenas de + filmes ou seriados + a gente tinha que discutir aquilo + descrever o que a gente estava vendo então a gente tinha que falar bastante + baseadas em vídeos e bastante musicas também que a gente acabava discutindo as musicas + as atividades propostas eram quase todas pra gente discutir mostrar sua opinião falar com o grupo depois fazer um debate com todos os grupos + eram bastante + nesses estilos que eu me lembro assim as atividades + com certeza a oralidade foi bem trabalhada mesmo

Dada a qualidade das aulas de LI na universidade, P1 acredita que tinha mais chances de produzir oralmente na época da graduação do que atualmente, uma vez que trabalhar com turmas de nível iniciante não lhe oferece oportunidades de continuar praticando o que aprendeu e desenvolver ainda mais. Embora a professora tenha apresentado melhor desempenho em termos de precisão gramatical nas aulas em comparação ao teste, nas aulas

ela lida com estruturas simples da língua devido ao nível de proficiência de suas turmas, o que pode ter colaborado para a redução no número de desvios cometidos por ela nesse contexto.

EXCERTO 101 – Entrevista com P1 - 28/01/2010

eu sinto muita falta das aulas da faculdade pra poder desenvolver mais a habilidade oral porque eu acho que por exemplo que agora dando aula principalmente eu que dou muita aula para iniciante + você tende a + atrofiar entre aspas o teu vocabulário entendeu? + porque você fica mais limitada aquilo e aí você não tem muito contato com gente que tem vocabulário muito maior

Na opinião de P2, mesmo que as aulas de LI na universidade tenham sido de boa qualidade, elas deveriam ter uma carga horária maior para que os alunos estivessem ainda mais preparados linguisticamente.

EXCERTO 102 – Entrevista com P2 - 11/02/2010

eu achava que a gente podia ter mais aulas + a carga horária + porque as vezes era pouco eu acho + as vezes poderia ter mais aulas pra gente treinar mais + talvez seria o ideal + mas o tempo que a gente tinha dava pra aproveitar bastante + falar bastante

De acordo com a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Letras no qual as professoras-participantes graduaram, a carga horária total do curso é de 2670 horas para as disciplinas obrigatórias e 120 horas para disciplinas optativas. As disciplinas de língua e literatura estrangeira perfazem um total de 750 horas e as disciplinas dedicadas à formação pedagógica propriamente ditas, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira e Prática de Ensino de Língua Estrangeira, totalizam 180 horas de trabalho. Há apenas uma disciplina optativa direcionada para a área de LE, com uma carga de 60 horas. A carga horária das disciplinas de língua e literatura estrangeira está distribuída da seguinte maneira nos quatro anos do curso:

	Língua Estrangeira	**Literatura Estrangeira**	**Linguística Aplicada - Ensino de LE**	**Prática de Ensino de LE**
1° ano	150h	--------	--------	-------
2° ano	120h	--------	--------	-------
3° ano	120h	120h	30h	-------
4° ano	120h	120h	-------	150h

Quadro 27: *carga horária das disciplinas de LE*

A partir de 2006, com a nova estrutura curricular, os professores em formação começam a fazer seus estágios no 3° ano do curso. Assim, as disciplinas de formação pedagógica passaram a perfazer um total de 240 horas.

Conforme atesta P2 e como se pode ver pelo quadro, embora o curso de graduação seja satisfatório, as disciplinas direcionadas à formação pedagógica do professor de LE ainda são poucas e a carga horária total é curta se comparada às outras disciplinas do curso.

Pela análise da precisão gramatical no teste oral e nas aulas e pela descrição das aulas das professoras-participantes foi possível notar que as professoras possuem nível de proficiência suficiente para realizar sua função satisfatoriamente para ensinar níveis básico e pré-intermediário, pois esses são os níveis das turmas nas quais os dados de aula foram coletados, uma vez que elas não trabalham com níveis mais avançados. Possivelmente em função de P1 estar entre as faixas D e C, como atestado pelo TEPOLI, suas turmas sejam apenas de nível básico. Já P2 está na faixa B e possui turmas de nível pré-intermediário. No entanto, não foi possível analisar o desempenho das professoras em turmas de outros níveis.

Ambas as professoras concordam que o curso de Licenciatura em Letras que elas frequentaram foi importante para sua formação linguística, especialmente em relação à oralidade, foco deste estudo. P1, entretanto, acredita que os alunos sem conhecimento prévio da LI poderiam ser mais bem preparados não fosse a heterogeneidade na habilidade linguística entre os alunos do primeiro ano do curso. Esse é um dos desafios encontrados pelos professores formadores, visto que o aluno/futuro professor muitas vezes não tem um

histórico de aprendizagem de LE bem sucedido em função das condições insuficientes de ensino de línguas nas escolas regulares.

Embora este estudo não tenha contemplado diferentes contextos de ensino de ILE no Brasil para uma visão mais ampla, é possível depreender, dos dados coletados, que o curso de Licenciatura em Letras que as professoras-participantes frequentaram foi bem sucedido em sua formação linguística, tanto em termos de conhecimento teórico da língua quanto na habilidade de comunicar-se em LE em contexto de sala de aula.

Com relação à formação pedagógica do professor de LE pouco pode ser dito neste estudo, já que ele não contemplou esse aspecto. As disciplinas “Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas” e “Prática de Ensino de LE” são dedicadas especialmente a questões pedagógicas da formação do professor e, como se pode ver pelo quadro 27, sua carga horária é reduzida, o que pode dificultar o contato do aluno/futuro professor com as questões reais de sala de aula. Ortenzi (2005) aponta o contato do aluno com a prática de sala de aula como a maneira de ele experienciar essa realidade e adquirir conhecimento por meio da interação com os professores em serviço. Essa interação pode ser benéfica para o professor em formação e para o professor em serviço, uma vez que há um intercâmbio de experiências e conhecimentos. É ao longo do curso de licenciatura que o futuro professor desenvolve concepções de (língua)gem e de ensinar e aprender, além de sua competência profissional de forma mais ampla.

Conclusão do capítulo

Neste capítulo foram apresentados os resultados da análise dos dados do TEPOLI e dos dados de sala de aula para a comparação entre o tipo de linguagem produzido pelas professoras-participantes, nos dois contextos. Os dados das entrevistas com as professoras-participantes foram utilizados nas discussões sobre o seu nível de proficiência, a avaliação da proficiência oral por meio do TEPOLI e o papel do curso de Licenciatura em Letras onde elas graduaram para a sua formação docente e pedagógica, pois se entende que o nível de proficiência das PPs na LI seja fortemente influenciado pelo nível de qualidade do curso de Letras que elas frequentaram, seja em termos de sua proficiência linguística ou em termos do desenvolvimento de sua competência teórico-aplicada.

Em uma primeira etapa, analisou-se a precisão gramatical e o uso da metalinguagem no TEPOLI. Posteriormente, descreveu-se o uso da LI em sala de aula por meio da categorização das aulas, de modo a oferecer uma visão geral do uso da L-alvo e estabelecer o contexto onde os usos de metalinguagem acontecem. Finalmente, discutiu-se o uso da metalinguagem em LI na busca de uma melhor definição desse domínio da linguagem do professor de LE avaliado pelo TEPOLI. Esta fase de análise procura aproximar as características do uso da metalinguagem em situação real daquele simulado pelo teste, o que contribui para a sua validação.

No próximo capítulo apresentam-se as considerações finais, os encaminhamentos futuros e as limitações deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA

Apresentam-se nesta seção as considerações finais do estudo realizado e relatado nesta dissertação. São apresentados os resultados da análise da precisão gramatical e da metalinguagem na fala das professoras-participantes, além da discussão dos resultados a luz das opiniões das participantes com base no parecer emitido por elas após a leitura do trabalho.

A habilidade linguística do professor de línguas está intimamente ligada a sua competência didático-pedagógica, pois o seu trabalho funda-se em usar a língua tanto como conteúdo como meio de ensino. As competências linguística e didática do professor merecem atenção nos cursos de formação inicial ou continuada, as disciplinas precisam levar em consideração todas as habilidades requeridas desse profissional, essas necessidades apenas serão levantadas a partir de pesquisas que investiguem o contexto de sala de aula e apliquem os resultados no conteúdo das disciplinas. De acordo com Castro (2006), "a ampliação dos espaços dedicados ao fazer docente do futuro professor, bem como a discussão desses aspectos, deve ser vista de maneira positiva" (p. 312). Em um estudo exploratório, essa autora aponta que os resultados levantados

> "indicam a necessidade de envolvimento dos alunos de Letras, futuros professores de línguas, nas questões relacionadas à construção de suas competências docentes, desde a série inicial do curso, senão em todas as disciplinas, de maneira articulada e integrada, o que seria o ideal, ao menos naquelas relacionadas ao ensino de LE em questão" (p. 312)

Dada a complexidade do uso da linguagem em contexto de sala de aula, no TEPOLI o examinado apresenta seu desempenho em apenas uma dentre as várias funções que cabem ao professor desempenhar em sala de aula, ou seja, usar a metalinguagem para fornecer explicações gramaticais para os alunos. Certamente esta é uma das funções inerentes a sua

atuação, já que ter o conhecimento sobre o funcionamento da L-alvo e saber explicar sobre ele é fundamental para o professor de LE.

Este estudo contou com dados de situações reais de uso da LI em sala de aula, portanto ele é capaz de oferecer subsídios para a definição de tarefas do TEPOLI/EPPLE que representem o domínio da linguagem de sala de aula, uma vez que, como aponta Douglas (2001), análises empíricas sobre a situação real de uso da língua fornecem as bases necessárias para a criação de tarefas que representem autenticamente as tarefas na situação-alvo. Estudos em outros contextos de ensino de ILE e com um maior número de professores que estejam em diferentes níveis de proficiência poderão complementar os resultados obtidos nesta investigação para uma visão mais abrangente do uso da metalinguagem e de outros aspectos da linguagem que compõem o domínio específico da linguagem de sala de aula e, assim, desenvolver as tarefas do TEPOLI/EPPLE e seus critérios de avaliação.

Diante dos objetivos deste estudo, traçam-se as considerações finais da análise dos dados.

1. Precisão gramatical

Com relação à precisão gramatical na produção oral das PPs, os dados indicam que esse não é um aspecto que determina o nível de proficiência do falante. Como esperado, aspectos como a complexidade gramatical e o léxico, por exemplo, juntamente com a precisão gramatical compõem a avaliação da proficiência oral.

Como já ressaltado, embora os dados desta pesquisa não sejam suficientes para chegar-se a conclusões generalizáveis a respeito das características dos descritores das faixas de proficiência, observou-se que a autocorreção é um aspecto que ocorre nas faixas B, C e D e não é uma característica apenas da faixa B, como originalmente atestado pelos descritores do TEPOLI. A diferença entre as faixas de proficiência do teste com relação a esse aspecto pode

estar nos tipos e na quantidade de constituintes linguísticos que são corrigidos pelo próprio falante.

Em contexto de sala de aula, os índices de desvios foram menores na amostragem das aulas das PPs. Esse resultado parece indicar que o apoio do material didático e a oportunidade para o professor preparar-se previamente em relação ao assunto da aula colaboram para a diminuição do número de desvios gramaticais nesse contexto. De maneira geral, observou-se que os tipos de desvios cometidos pela professora de cada faixa são similares no teste e nas aulas.

Essas considerações permitem responder a primeira pergunta de pesquisa "O desempenho oral das professoras em sala de aula condiz com as faixas de proficiência referentes às notas obtidas no TEPOLI? Como se caracteriza esse desempenho em termos da precisão gramatical?". Pode-se dizer que o desempenho das PPs em sala de aula é similar ao seu desempenho em teste em termos de tipos de desvios, mas não em quantidade de desvios gramaticais. No entanto, como a precisão gramatical não determina por si só o nível de proficiência de um falante, em relação às características das faixas de proficiência, os resultados podem ser ditos condizentes. Os tipos de desvios relatados na análise dos dados indicam as características da produção oral das PPs nas diferentes faixas de proficiência em termos da precisão gramatical.

2. Metalinguagem

Com relação à metalinguagem no TEPOLI, nota-se que a escala holística das faixas de proficiência para uso da metalinguagem não permite que se tenha claro, principalmente em termos de léxico especializado, o que configura uma fala metalinguística adequada para fins de tratamento de problemas estruturais da LI em contexto de sala de aula.

A análise dos dados de sala de aula revela que, no que concerne às funções comunicativas, o tipo de linguagem utilizada nas aulas condiz com o tipo de linguagem

produzido no teste, no entanto as diferenças entre os dois contextos se dão principalmente pelo formato da segunda tarefa do teste, que leva o candidato a comentar sobre como atuaria em sala de aula em relação ao problema apresentado na tarefa ao invés de ele atuar no teste da forma como atuaria em sala de aula. Acredita-se que seria necessário um ajuste na introdução da tarefa para o candidato direcionar sua fala e desempenhar a tarefa de maneira mais similar ao desempenho do professor em sala de aula.

A partir dos dados referentes ao uso da metalinguagem para explicação gramatical no TEPOLI e em sala de aula, foi possível observar que o uso da metalinguagem nesses dois contextos caracteriza-se principalmente pela alternância entre as funções comunicativas "esclarecimento" e "exemplificação", uma vez que as PPs fornecem uma explicação sobre a forma considerada correta e, em seguida, apresentam um exemplo de uso do item problemático. Acredita-se que essas seriam características a serem consideradas nos critérios de avaliação do uso da metalinguagem no TEPOLI. Não obstante, observou-se que a escala de avaliação da proficiência oral para uso da metalinguagem no TEPOLI utiliza critérios que não estão relacionados estritamente à metalinguagem, como a pronúncia e a precisão gramatical (erros gramaticais), os quais já são avaliados pela escala de proficiência geral.

Os resultados obtidos a respeito do desempenho das PPs ao fornecer explicações gramaticais em sala de aula devem considerar acima de tudo a metodologia de ensino no qual elas trabalham e o material utilizado, além do nível de proficiência da turma, pois eles podem influenciar o nível de proficiência das PPs para fins de ensino de ILE, uma vez que a fala do professor de LE é simplificada e/ou modificada a depender do nível dos alunos. Essas são algumas dos fatores que dificultam a observação e interpretação fiel dos níveis de proficiência das PPs e que precisam ser considerados na observação de situações de uso real da LE.

PARECERES DAS PROFESSORAS-PARTICIPANTES

Nesta seção, foram incluídos os pareceres das professoras-participantes desta pesquisa para que suas opiniões possam ser incorporadas na discussão das limitações do estudo e encaminhamentos para pesquisas futuras.

P1 acredita que seu desempenho em sala de aula é capaz de demonstrar seu nível de proficiência na LI, embora as orientações institucionais, como seguir o material didático, e o nível de proficiência de seus alunos limitem as oportunidades para ela utilizar toda sua competência linguístico-comunicativa.

Com relação à maneira como o conteúdo linguístico é trabalhado nas suas aulas, P1 afirma que sua atuação é moldada pelas orientações da escola onde ela trabalha, não permitindo que ela tenha liberdade e tempo suficiente para agir diferentemente e promover mudanças significativas em sua prática.

Ela pertinentemente aponta que os estudos da precisão gramatical e do uso da metalinguagem para explicação gramatical em sala de aula constituem apenas um dentre os vários aspectos que compõem a fala do professor e a aula de LE.

Por fim, P1 apresenta as contribuições deste estudo para uma reflexão sobre sua própria prática docente, principalmente no que diz respeito ao papel do aluno nas interações na L-alvo.

O estudo foi capaz de contemplar todos os aspectos que poderiam ser explorados em relação aos desvios gramaticais, apontando a quantidade e os tipos desses desvios, além de justificá-los com algumas hipóteses. É válido ressaltar que a questão gramatical é apenas um dos tópicos trabalhados em sala de aula, ou seja, para que se pudesse ter uma visão mais ampla daquilo que acontece em sala de aula e da prática docente, seria necessário um estudo mais detalhado de como os outros tópicos também são abordados.

É possível dizer que o meu nível de proficiência é demonstrado nas aulas, apesar de ser apresentada de uma forma limitada, uma vez que os tópicos são sempre programados e os alunos não exigem o máximo que eu posso atingir, pelo fato de serem turmas de nível básico. O fato de a minha precisão

gramatical ser melhor nas aulas do que no teste oral talvez se justifique por esse fator, além dos fatores emocionais.

Certamente, a forma com que o conteúdo linguístico é trabalhado com os alunos é moldada por orientações institucionais, uma vez que a escola precisa definir alguns padrões, de modo a uniformizar o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula. Além disso, a instituição tem um planejamento que visa o término do livro e a realização de revisões e testes escritos e orais, que precisa ser cumprido dentro do prazo estabelecido. É preciso ressaltar que a prática adotada pela escola leva em consideração as expectativas e cobranças dos alunos e dos pais desses alunos, uma vez que além da relação de educador-aprendiz, existe ainda a relação de cliente-fornecedor de serviços. Portanto, é possível concluir que a forma com que os conteúdos são trabalhados é orientada não só por aquilo que o professor acredita ser eficiente, mas também pelas instruções dadas pelo coordenador pedagógico da escola, que toma por base as expectativas dos pais e dos alunos em relação ao ensino de língua.

Os resultados apontados por este estudo contribuíram muito para que eu pudesse refletir sobre minha prática docente, uma vez que eu tive a oportunidade de repensar minha prática de um ponto de vista diferente. Além disso, a análise e as conclusões feitas pela pesquisadora colaboraram para que eu pudesse perceber algumas coisas que não eram percebidas anteriormente, como exemplo, podemos tomar o fato de não dar um espaço maior para que os alunos possam se expressar.

Parecer da P1 – 15/12/2010

Dois pontos são destacados do parecer da P2, o qual é mostrado em seguida:

1. sobre a questão da precisão gramatical na sua fala, P2 concorda com o melhor desempenho nas aulas do que no teste, uma vez que a situação de teste a faz sentir-se mais nervosa e, por isso, mais propícia a cometer desvios em relação à gramática da LI. Já nas aulas, a professora tem a oportunidade de se preparar com antecedência e evitar deslizes na LI.
2. o olhar para as transcrições das aulas permitiu que P2 observasse a quantidade de verificadores de compreensão na sua fala para checar o entendimento dos alunos, fato que ela julga positivo para a fala do professor.

Em primeiro lugar, quero parabenizar a pesquisadora pelo excelente trabalho realizado. As análises estão bem desenvolvidas e coerentes. Os dados coletados das minhas aulas também estão bem interpretados e mostram com exatidão a minha prática docente.

Sempre tive a impressão de que meu desempenho em relação à precisão gramatical era melhor durante as aulas do que em qualquer contexto em que estou sendo avaliada e isso foi constatado por esta pesquisa. Acredito que essa diferença existe porque fico tensa e nervosa quando faço exames, testes ou provas e isso reflete no meu desempenho. Por outro lado, em sala de aula me sinto segura e confortável, pois preparo minhas aulas e tenho domínio sobre o assunto que está sendo estudado.

Fiquei surpresa com a quantidade de ocorrências de marcadores conversacionais com o objetivo de checar a compreensão dos alunos na minha fala em sala de aula. Isso torna explícita a minha preocupação em verificar sempre o entendimento dos alunos e, na minha opinião, é um aspecto importante em uma boa aula.

Com a leitura do estudo, foi possível aprender e também refletir sobre minha própria prática. Além disso, a pesquisa contribuiu para mostrar o quanto ainda posso melhorar como professora e, assim, garantir uma aprendizagem cada vez mais significativa aos meus alunos. Trabalhos desta natureza devem ser sempre incentivados porque possibilitam o crescimento não apenas do pesquisador, mas também dos participantes, além, é claro, de contribuir para a boa qualidade do ensino e aprendizagem de línguas no Brasil.

Parecer da P2 – 13/12/2010

Pelo parecer das professoras é possível confirmar algumas das hipóteses levantadas ao longo da discussão dos dados, como a influência da situação de teste no seu desempenho e o papel das orientações das instituições de ensino na prática das professoras.

Observa-se ainda que a pesquisa relatada nesta dissertação foi positiva para que as PPs obtenham a compreensão de características da sua prática docente e da sua produção oral em LI e reflitam sobre elas.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E ENCAMINHAMENTOS PARA PESQUISAS FUTURAS

A análise da interação em sala de aula é bastante complexa, por isso a descrição aqui apresentada, assim como qualquer descrição de interação verbal, não é capaz de dar conta da variedade de fatores linguísticos, pragmáticos e sociais envolvidos na conversação. A pesquisa em sala de aula, por contar com a observação de um número limitado de eventos, não pretende apresentar conclusões generalizáveis, mas sim indicativas de comportamentos específicos.

A classificação das funções comunicativas nas aulas não está livre de serem vistas de outras maneiras a depender do olhar adotado na análise dos dados. A lista de categorias apresentada não é exaustiva e outras categorias relacionadas a estas poderiam ser propostas. De acordo com Stubbs (1983), esse é um dos problemas comumente encontrados em classificações funcionais da linguagem.

A descrição das categorias comunicativas encontradas nos dados foi feita de maneira geral, não especificando as formas linguísticas presentes em cada uma, além disso, dada a grande quantidade de dados, a descrição realizada não teve o objetivo de analisar todos os exemplos encontrados. Algumas das limitações impostas por este tipo de análise foram sanadas pela combinação de diferentes bases teóricas, Sinclair e Coulthard (1992), Consolo (1996), Gil (1999) e Walsh (2006) na identificação das funções comunicativas e na definição das categorias.

Sendo a competência aplicada aquela que envolve as justificativas para as ações pedagógicas dos professores, ou seja, o professor poder explicar porque ensina da maneira que ensina e sendo o TEPOLI um teste que de avalia a competência linguístico-comunicativa do professor, acredita-se que um levantamento das crenças e atitudes das professoras-participantes poderia enriquecer a interpretação dos dados de sala de aula desta pesquisa.

O TEPOLI avalia a competência linguístico-comunicativa do professor em aspectos da produção oral tais como fluência, precisão e complexidade gramatical, variedade lexical e pronúncia, além de aspectos pragmático-discursivos. Portanto, este estudo, por tratar da precisão gramatical e da metalinguagem especificamente, indica caminhos para investigações dos outros componentes linguísticos. Embora o recorte feito possa limitar a visão geral do teste, ele é necessário para as dimensões de uma pesquisa de mestrado.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA PESQUISA

Espera-se que este estudo possa contribuir para a reflexão e ação de professores, que cotidianamente podem encontrar situações semelhantes àquelas vivenciadas pelas professoras-participantes desta pesquisa, e que os resultados alcançados nesta investigação possam servir de base para discussões a respeito da metalinguagem em sala de aula e também das interações orais no contexto de ensino e aprendizagem de línguas de maneira mais geral.

No âmbito dos cursos de formação de professores, verifica-se a necessidade da constante atualização pedagógica por parte dos professores formadores para acompanhar as mudanças na configuração da sala de aula e preparar professores capacitados para lidar com as várias nuances do processo de ensino e aprendizagem de LE.

BIBLIOGRAFIA

ALDERSON, J. C., & WALL, D. Does washback exist? *Applied Linguistics.* vol. 14, n. 2, 1993, p. 115-129.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, vol. 3, n. 1, p. 07-19, 2004.

_____. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação.* Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ANCHIETA, P. P. Análise de testes de proficiência em língua inglesa: subsídios à elaboração de um exame para professores de inglês no Brasil. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2010.

ANDREWS, S. Washback or washout? The relationship between examination reform and curriculum innovation. In: NUNAN, D.; BERRY, R.; BERRY, V. (Eds.), *Bringing about change in language education: proceedings of the International Language in Education Conference 1994.* Hong Kong: University of Hong Kong, 1994.

BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. *Language testing in practice.* Oxford: Oxford 1996.

BAFFI-BONVINO, M, A. Avaliação do componente lexical em inglês como língua estrangeira: foco na produção oral. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2007.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo de processos identitários nas práticas de ensino. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp. 2002.

BAILEY, K. M. Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, vol. 13, n.3, 1999, p. 257-279.

BARTHOLOMEU, M. A. N. Prova de língua estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do terceiro ano do ensino médio. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp. 2002.

BASSO, E. A. A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal um curso de Letras em estudo. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2001.

BERRY, V. Current assessment issues and practices in Hong Kong: A preview. In: Nunan, D.; Berry, R.; Berry, V. (Eds.) *Bringing about change in language education: Proceedings of the International Language in Education Conference 1994*. Hong Kong: University of Hong Kong, 1994, p. 31-34

BORGES-ALMEIDA, V. Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em Letras: implicações para a validação de um teste. Tese de Doutorado. São José do Rio Preto: UNESP, 2009.

BREEN, M. Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, n. 6 vol.1, 1985, p. 61-70.

BUSNARDI, B. Análise de um teste de proficiência de futuros professores de língua inglesa em formação no curso de Letras: linguagem oral e padrões gramaticais. Relatório de Iniciação Científica. UNESP: São José do Rio Preto, 2008.

BYGATE, M. Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.) *Researching pedagogic tasks – second language learning and testing*. Longman, 2001.

_____. Task as context for the framing, reframing and unframing of language. *System*, 27, 1999, p.33-48.

CALDAS, L. R. Ensino renovado, avaliação renovada? O processo avaliativo no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2001.

CAMARGO, G. P. Q. P. Análise de um exame internacional como instrumento de avaliação do conhecimento sobre ensinar do professor de inglês. Dissertação de Mestrado. Londrina: UEL, 2007.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R.W. (Eds.). *Language and communication*. New York: Longman, 1983. p. 2-27.

CASTRO, S.T.R. Mapeando a pesquisa em formação de professores de língua estrangeira em cursos de Letras na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S.T.R.; SILVA, E.R. (Orgs.) *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisa em Linguística Aplicada*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.

CAVALARI, S. M. S. O tratamento do erro na oralidade: uma proposta focada em características da interlíngua de alunos de inglês como língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2005.

CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.

CELCE-MURCIA, M. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quartely*, Boston, vol. 25, n. 3, 1991, p. 459-480.

CHAUDRON, C. *Second Language Classrooms: research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press, 1988.

CHENG, L. How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, vol. 11, n.1, 1997, p. 38-54.

CHOMSKY, N. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980.

COHEN, A. D. *Assessing language ability in the classroom*. New York: Heinle and Heinle, 1994.

COLOMBO, C. S. Projeto de Pesquisa - “Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE): definição de construto, tarefas e parâmetros para avaliação em contextos brasileiros”. Relatório de Estágio de Iniciação Científica. São José do Rio Preto: UNESP, 2010.

CONCÁRIO, M. A consciência linguística e o desenvolvimento de competências do professor de língua estrangeira. In: CONSOLO, D.A.; SILVA, V. L. T (Orgs). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN, 2007.

CONSOLO, D. A.; ALVARENGA, M. B.; CONCÁRIO, M.; LANZONI, H. P.; MARTINS, T. H. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Exame de proficiência para professores de língua estrangeira (EPPLE): proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro. In: *II Anais do CLAFPL*. Rio de Janeiro: CLAFPL, 2010, p. 1035-1050.

_____. An examination of foreign language proficiency for teachers (EPPLE): The initial proposal and implications for the Brazilian context. In: *II Anais do Congresso Internacional da ABRAPUI:* The Teaching of English: Towards an Interdisciplinary Approach Between Language and Literature. São José do Rio Preto-SP: ABRAPUI, 2009, p. 1-15.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. The TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency. *Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI*. Belo Horizonte: UFMG, 2007. v. 1. p. 1-12.

CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L (Orgs). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN, 2007.

CONSOLO, D. A. Uma reflexão sobre o falante nativo como paradigma no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In S. C. KURTZ & I. MOZZILLO (Orgs.) *Cultura e Diversidade na Sala de Aula de Língua Estrangeira*, Pelotas, Editora da UFPEL, 2008, p.82-97.

_____. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In: CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. T (Orgs). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN, 2007.

_____. On a (re)definition of oral language proficiency for EFL teachers: perspectives and contributions from current research. *Melbourne Papers in Language Testing*, vol. 1, 2006, p. 1-28.

_____. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 43, n. 2, 2004, p. 265-286.

_____. Competência linguístico-comunicativa: (re)definindo o perfil do professor de língua estrangeira. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 2002 (CD-ROM).

_____. *Classroom Discourse in Language Teaching: a study of oral interaction in EFL lessons in Brazil.* Tese de Doutorado. Universidade de Reading, Inglaterra, 1996.

CORREIA, R. M. D. O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunitário. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp. 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (Orgs.) *ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês.* Londrina: Artgraf, 2005.

CULLEN, R. Supportive teacher talk: the importance of the F-move. *ELT Journal*, vol. 56, n.2, 2002, p. 117-127.

_____. Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, vol. 52, n.3, 1998, p. 179-187

D'ELY, R. A focus on learners' metacognitive processes: the impact of strategic planning, repetition, strategic planning plus repetition and strategic planning for repetition on L2 oral performance. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2006.

DAVIES, A. Three Heresies of Language Testing Research. *Language Testing*, vol. 20, 2003, p. 355-368.

_____. The Logic of Testing Languages for Specific Purposes. *Language Testing*, vol. 18, 2001, p. 133-147.

_____. *Introduction to applied linguistics: from practice to theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

_____. Testing Communicative Language or Testing Language Communicatively: what? how? *Melbourne Papers in Language Testing*, vol. 4, n.1 , 1995.

DOUGLAS, D. Language for Specific Purposes assessment criteria: where do they come from. Language Testing, vol.18, n.2, 2001, p. 171-185.

_____. *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: CUP, 2000.

DUCATTI, A. L. F. A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática de sala de aula: (re) definindo o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2010.

EDMONDSON, W. Discourse worlds in the classroom and in foreign language learning. *Studies in Second Language Acquisition 7*, 1985, 159-168.

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? *Language Testing*, vol. 18, n. 2, 2001, p. 149-170.

_____. Performance Testing as a benchmark for LOTE Teacher Education. *Melbourne Papers in Language Testing*, vol. 3, n. 1, 1994, p. 1-25.

_____. Language proficiency as predictor of performance in teacher education. *Melbourne Papers in Language Testing*, vol. 2, n.1, 1993, p. 72-95.

ELDER, C.; BROWN, A. Performance testing for the professions: language proficiency or strategic competence? *Melbourne Papers in Language Testing*, vol. 6, n.1, 1997, p. 68-78.

ELLIS, R. *Instructed second language acquisition.* Oxford: Basil Blackwell, 1990.

FERNANDES, A. M. A proficiência oral de professores de inglês como língua estrangeira: foco na metalinguagem. In: Anais do II Congresso Internacional da ABRAPUI, São José do Rio Preto, 2009, (CD ROM).

_____. Categorização de funções comunicativas no teste de proficiência oral em língua inglesa – TEPOLI - de alunos de Licenciatura em Letras. Relatório de Iniciação Cientifica. São José do Rio Preto: DLEM-UNESP, 2007.

FINARDI, K.R. Effects of task repetition on L2 oral performance. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol.47, n.1, 2008.

FREEMAN, D.; ORZULAK, M. M.; MORRISSEY, G. Assessment in second language teacher education. IN: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Org.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. Test architecture, test retrofit. *Language Testing*, vol.1, n. 26, 2009, p. 123-144.

_____. *Language Testing and Assessment: an advanced resource book*. London & New York: Routledge, 2007.

FULCHER, G. *Testing Second Language Speaking*. London: Longman, 2003.

_____. Tests of oral performance: The need for data-based criteria. *ELT Journal*, vol. 41, 1987, p. 287-291.

GARBUIO, L.M. *Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2005.

GARRET, N. Theoretical and pedagogic problems of separating Grammar from communication. In: BARBARA, F. *Foreign language acquisition research and the classroom.* Toronto: Carnegie Mellon University, 1991, p. 74-87.

GARTON, S. Learner initiative in the language classroom. *ELT Journal*, vol. 56, n. 1, 2002, p. 47-55.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: ALAB/Pontes, 2005.

_____. Two complementary modes of foreign language classroom interaction. *ELT Journal*, vol. 56, n. 3, 2002, p. 273-279.

_____. The metalinguistic dimensions of the foreign language classroom: Discourse perspectives on focus-on-form episodes. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 1999.

GIMENEZ, T. (Org.) *Ensino e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempo de mudança.* Londrina: ABRAPUI, 2003.

_____. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas.* Londrina: Editora da UEL, 2002.

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

HILL, K. Who should judge be the judge? The use of non-native speakers as raters on a test of English as an international language. *Melbourne Papers in Language Testing*, vol. 5, n.2, 1996.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Org.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

HUGHES, A. *Backwash and TOEFL 2000.* Reading: University of Reading, 1993.

_____. *Testing for language teachers*. Cambridge: CUP, 1989.

INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses *Language Testing*, vol. 25, 2008, p. 385 - 402.

JOHNSON, K. E. *Understanding communication in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1995.

KENNEDY, J. Explanatory discourse: A look at how teachers explain things to their students, *Language Awareness*, vol. 5, n. 1, 1996, p. 32-39.

KOL, J. P. T. Avaliando as competências dos professores de língua estrangeira (inglês): um estudo sobre a validade de uma certificação internacional. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 2009.

KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods*: macrostrategies for language teaching. Yale University, 2003.

_____. Understanding language teaching: from method to postmethod. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

_____. Maximizing learning potential in the communicative classroom. *ELT Journal*, vol. 47, n.1, 1993, p. 12-21.

LANZONI, H. DE P. Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em Inglês: um estudo sobre efeito retroativo. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2004.

LARSEN-FREEMAN, D. A. *Teaching grammar*: teaching English as a second or foreign language. New York: Newbury House, 1991.

LAZARATON, A. *A Qualitative Approach to the Validation of Oral Language Tests*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

LONG, M. Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly*, vol.17, 1983, p. 359-382.

LLURDA, E. On competence, proficiency, and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 10, n. 1, p. 85-96, 2000.

LUOMA, S. *Assessing speaking*. Cambridge: CUP, 2004.

MARGONARI, D. M.; SILVA, A. Re/estruturações no processo de formação profissional de professores iniciantes de língua inglesa. In: Londrina: *Signum – Estudos da Linguagem*, 2007, vol.1, p. 127-142.

MARTINS, T. H. B. Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2005.

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

_____. 'Interaction' in second language performance assessment: Whose performance? *Applied Linguistics*, n. 18, 1997, p. 446-466.

MILANOVIC, M., SAVILLE, N. Introduction. In: MILANOVIC, M., SAVILLE, N. (Eds) *Performance testing, cognition and assessment: Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium (LTRC)*. Cambridge and Arnhem, Studies in Language Testing, Vol 3, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press, 1996.

MORROW, K. Evaluating communicative tests. In: Anivan, S. (Ed.) *Current developments in language testing.* Anthology Series 25, Singapore: Regional Language Centre, 1991, p. 111-118.

NUNAN, D. *Second Language Teaching & Learning*. New York: Heinle &Heinle, 1999.

O'CONNOR, M.C.; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In: Hicks, D. (Ed.) *Discourse, learning and schooling.* New York: Cambridge University Press, 1996.

ORTALE, F.L.; DURAN, M.S. A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 48, n.1, 2009, p. 87-98.

PESHKIN, A. The goodness of qualitative research. *Educational Researcher*, vol.22, n. 2, 1993, p. 23-29.

PIERCE, B. N. Demystifying the TOEFL reading test. *TESOL Quarterly* vol. 26 n.4, 1992, p. 665-691.

PINTO, E. S. Competências do professor de língua estrangeira na implementação do ensino comunicativo com foco na forma. In: CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L (Orgs). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN, 2007.

_____. Buscando alternativas para o desenvolvimento da competência gramatical dos alunos de um curso de letras de uma faculdade particular. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2004.

POOLE, D. Language socialization in the second language classroom. *Language learning*, vol. 42, n. 4, 1992, p. 593-616.

RICHARDS, K. *Qualitative inquiry in TESOL*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

RUTHERFORD, W.E. *Second language grammar*: learning and teaching. Oxford: Longman, 1987.

SACKS, H. Notes on methodology. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (Eds.) *Structures of Social Action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SAVIGNON, S. *Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing, 1983.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada,* Campinas, vol. 2, n. 43, 2004, p. 203-226.

_____. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 36, 2000, p. 11-22.

_____. O Projeto Celpe-Bras No Âmbito do Mercosul: Contribuições Para Uma Definição de Proficiência Comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.) *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

SEEDHOUSE, P. Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal* vol. 50, n.1, 1996, p.16-24.

_____. Linking pedagogical purposes to linguistic patterns of interaction: the analysis of communication in the language classroom. *IRAL,* vol. 32, n. 4, 1994, p. 303-320.

SHARWOOD-SMITH, M. *Second language learning.* London and New York: Longman, 1994.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; COSTA, L. Inglês para crianças do ensino fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 6, n. 2, 2006.

SILVERMAN, D. (Ed.) *Qualitative research: Theory, method and practice*. 2.ed. Sage Publications, 2006.

SINCLAIR, J. McH. & COULTHARD, R.M. *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. London: OUP, 1975.

_____. Towards an analysis of Discourse. In: COULTHARD, M. *Advances in Spoken Discourse Analysis.* London: Routledge, 1992, p.1-34.

SHOHAMY, E. Introduction to Volume 7: Language testing and assessment. In: SHOHAMY, E. (Ed.). *Language testing and assessment,* vol. 7. In: Hornberger, N. (editor geral), *Encyclopedia of language and education,* 2 ed., New York: Springer Science and Business Media, Inc., 2008, pp. xiii-xxii.

_____. *The Power of Tests: a critical perspective on the uses of language tests*. Longman, 2001.

_____. Evaluation of learning outcomes in second language acquisition: A multiplism perspective. In H. Byrnes (Ed.), *Learning foreign and second languages*, 1998, p.238-261.

_____. Discourse analysis in language testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 11, 1991, p. 115-131.

SHOHAMY, E.; DONITSA-SCHMIDT, S.; FERMAN, I. Test impact revisited: washback effect over time. *Language Testing*, vol. 13, n. 3, 1996, p. 67-81.
SHOHAMY, E., INBAR, O. The language assessment process: A "multiplism" perspective, (CALPER Professional Development Document 0603). University Park, PA: The Pennsylvania State University, Center for Advanced Language Proficiency Education and Research, 2006.

SPOLSKY, B. Language Testing at 25: maturity and responsibility? *Language Testing*, vol. 25, n. 3, 2008, p. 297-305.

STUBBS, M. *Discourse Analysis: the sociolinguistics analysis of natural language.*Oxford: Basil Blackwell, 1983.

TAYLOR, L. Investigating the paired speaking test format. *University of Cambridge ESOL Examinations Research Notes*, n. 2, 2000, p. 14–15.

TAYLOR, D. S. The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, vol. 9, n. 2, 1988, p. 148-168.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras/LE. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2000.

vAN LIER, L. *Interaction in the Language Curriculum*. London: Longman, 1996.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo de caso. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1996.

_____ . A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. In: Kleber Aparecido da Silva. (Org.). Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 1, p. 225-234.

_____. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de língua estrangeira. Trabalhos em Linguística Aplicada, UNICAMP-CAMPINAS, v. 37, p. 61-81, 2001.

_____. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. Horizontes: Brasília, v. 5, n. 2, p. 8-23, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; GIL, G. (OrgS.). Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008. v. 1000. 358 p.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

VYGOTSKY, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

WALSH, S. *Investigating Classroom Discourse.* New York: Routledge, 2006.

_____. Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Testing Research*, vol. 6, 2002, p. 3-23.

WELLS, G. Re-evaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education,* n. 5, 1996, p. 1-37.

WIDDOWSON, H. G. *Aspects of language teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1990.

Anexo 1

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

CEP Comitê de Ética em Pesquisa IBILCE-UNESP

PARECER CONSUBSTANCIADO
PROJETO DE PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO

Nome do pesquisador: Aline Mara Fernandes
Departamento: Estudos Lingüísticos e Literários
Instituição: IBILCE/UNESP
Projeto: "A proficiência oral de professores de inglês como língua estrangeira: foco na metalinguagem".

PARECER Nº 061/09

A relevância do projeto é verificada no objetivo geral a ser atingido, qual seja, "apresentar um estudo comparativo da linguagem produzidas por professores de língua inglesa em formação no TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa), teste aplicado aos alunos-formandos do curso de Licenciatura em Letras, e da linguagem produzida em sala de aula por esses professores após a conclusão do curso, analisando, especificamente o uso da metalinguagem, ou fala do professor".

O projeto esta apresentado adequadamente, são claros os objetivos propostos e a metodologia aplicada. Os riscos e/ou benefícios justificam a execução do projeto. Há infra-estrutura necessária para execução do projeto e concordância da instituição. Há declaração de que os resultados da pesquisas serão divulgados. A descrição casuística está adequada, os critérios para recrutamento ou seleção de indivíduos são adequados. Ficou definido como será obtido o Termo de Consentimento e quem ficará responsável em obtê-lo.

A pesquisadora atende os termos da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, portanto o CEP aprova o projeto em questão.

(X) APROVADO
( ) COM PENDÊNCIA, máximo de 60 dias para atendimento
( ) RETIRADO
( ) NÃO APROVADO
( ) APROVADO, aguardar apreciação final da CONEP

Datas previstas para apresentação do relatório
1º relatório: setembro/2010 **1º relatório**: julho/2011

São José do Rio Preto, 08 de setembro de 2009.

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
Coordenador do CEP

Rua Cristóvão Colombo, 2265 CEP 15054-000 São José do Rio Preto – SP – Brasil
Tel (17) 3221-2456

ANEXO 2

Modelo do o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa "A proficiência oral de professores de inglês como língua estrangeira: foco na metalinguagem" sob responsabilidade da pesquisadora Aline Mara Fernandes. O estudo será realizado com gravações em áudio de aulas ministradas por você para estudo sobre a proficiência oral do professor de língua inglesa. Não haverá risco algum para sua saúde, física, mental emocional. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para possíveis melhorias nos cursos de formação de professores de língua estrangeira. O material coletado será usado apenas para esta pesquisa e você poderá ser chamado para dar a sua autorização para novo(s) projeto(s).

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, coloque sua assinatura a seguir e forneça os dados solicitados.

Nome:_____R.G._____

Endereço:_____Fone:_____

_____,_____de_____de 2009

_____ _____

Usuário ou responsável legal Pesquisador responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao usuário ou seu representante e a outra ao pesquisador

Nome: Aline Mara Fernandes	Cargo/Função: mestranda
Instituição: IBILCE/UNESP	
Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2265	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP São José do Rio Preto – fone 17-3221.2456 / 3221.2317	

ANEXO 3

FAIXAS DE PROFICIENCIA DO TEPOLI

FAIXAS	DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA	NOTAS
A	A1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando excelente fluência e habilidade na produção oral. A2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente e não comete erros gramaticais. A3) Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas, e grande variedade lexical. A4) Exibe pronúncia praticamente idêntica aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências dos padrões de sua língua materna. A5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.	10.0
		9.5
B	B1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando fluência e habilidade na produção oral. B2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente e, se comete erros gramaticais, é capaz de se auto-corrigir. B3) Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas e grande variedade lexical. B4) Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna. B5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.	9.0
		8.5
C	C1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal satisfatoriamente. C2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente na maior parte do tempo, podendo cometer eventuais erros gramaticais. C3) Utiliza-se de estruturas menos complexas e não exibe grande variedade lexical. C4) Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões de falantes competentes da língua inglesa. C5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor a ponto de prejudicarem a interação verbal. Havendo ocasiões de incompreensão, consegue solucioná-las.	8.0
		7.5
D	D1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal, porém com algumas limitações, e pode exibir falta de fluência. D2) Utiliza, na maioria das vezes, estruturas sintáticas simples, apresentando eventuais erros gramaticais. D3) Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado e pode demonstrar deficiência de vocabulário para se expressar. D4) Exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa. D5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais podem ocasionalmente prejudicar o desenvolvimento da interação verbal.	7.0
		6.5
E	E1) Não atinge todos os objetivos de comunicação e interação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral. E2) Utiliza somente estruturas sintáticas simples e, ainda assim, comete erros estruturais. E3) Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado com prejuízo para a expressão de suas idéias. E4) Exibe pronúncia nitidamente distinta, em aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa, com interferências marcantes da língua materna. E5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais prejudicam o desenvolvimento da interação verbal.	6.0

ANEXO 4

FAIXAS DE PROFICIÊNCIA PARA O USO DA METALINGUAGEM

FAIXAS	DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA	NOTAS
A	A6) Cumpre plenamente a tarefa, utilizando estruturas corretamente e léxico apropriado. A7) A clareza de sua fala indica que a mesma seria plenamente compreendida por alunos-interlocutores. A8) Demonstra conhecimento apropriado do conteúdo linguístico e discernimento de quais informações deve fornecer ao(s) aluno(s).	10.0
		9.0
B	B6) Cumpre a tarefa mas pode cometer eventuais erros estruturais ou apresentar alguma dificuldade em utilizar o léxico especializado. B7) Sua fala é clara na maior parte do tempo, podendo apresentar, ocasionalmente, aspectos de difícil compreensão por alunosinterlocutores. B8) Demonstra conhecimento apropriado do conteúdo linguístico mas o conteúdo de sua fala pode apresentar ausência de informações relevantes ao(s) aluno(s).	8.5
		7.5
C	C6) Cumpre a tarefa com limitações, decorrentes de dificuldades estruturais, de uso do léxico especializado ou devido a desvios de pronúncia. C7) Sua fala é parcialmente clara e apresenta aspectos de provável incompreensão por alunos-interlocutores. C8) Demonstra conhecimento parcial do conteúdo linguístico e desconhece determinadas regras ou informações importantes de serem fornecidas ao(s) aluno(s).	7.0
		6.0
D	D6) Cumpre somente parte da tarefa devido a dificuldades estruturais, de uso do léxico geral ou especializado, e a desvios de pronúncia. D7) Sua fala é minimamente clara e apresenta aspectos de provável incompreensão por alunos-interlocutores. D8) Demonstra conhecimento limitado do conteúdo linguístico, e desconhece regras ou informações importantes de serem fornecidas ao(s) aluno(s).	5.5
		5.0
E	E6) Não cumpre a tarefa devido a dificuldades estruturais elementares, de uso do léxico geral ou especializado, e a desvios de pronúncia. E7) Sua fala é de difícil compreensão, e provavelmente seria, na sua maior parte, incompreensível a alunos-interlocutores. E8) Desconhece aspectos importantes do conteúdo linguístico, e não faz menção a regras ou informações importantes de serem fornecidas ao(s) aluno(s).	4.5

ANEXO 5

Questionário utilizado na entrevista com as PPs

I. Experiências pessoais na aprendizagem de língua inglesa

1. Faça um breve relato de suas experiências como aprendiz de língua inglesa. Você pode falar sobre seu primeiro contato com a língua, há quanto tempo vem estudando e em que contextos estudou, se você pratica constantemente ao conversar com outros falantes da língua (nativos ou não).

2. Ao escolher o inglês como língua estrangeira no curso de Letras, qual eram suas expectativas quanto ao desenvolvimento de sua proficiência linguística, especificamente a habilidade oral?

3. Qual sua avaliação das aulas de língua inglesa no curso de Lic. em Letras? Você acha que elas atenderam suas expectativas? Justifique

4. Como a oralidade foi trabalhada em suas aulas de língua na universidade? Você pode considerar o tempo do curso dedicado à prática oral, os tipos de atividades propostas, etc.

5. A habilidade oral foi trabalhada na escola regular e na escola de idiomas (se você a freqüentou)? Como?

II. Ensino de língua estrangeira

6. O que é ensinar língua estrangeira para você?

7. Que conhecimentos sobre a língua estrangeira um professor deve possuir? (você pode escolher quantas alternativas forem necessárias)
   a) Formal (morfológico, sintático);
   b) Sociolingüístico;
   c) Discursivo/Pragmático;
   d) Específicos sobre gerenciamento do discurso pedagógico,
   e) outros: _____

8. Qual o papel da habilidade oral na metodologia de ensino que você trabalha hoje?

9. Qual o papel da língua materna nas suas aulas e na metodologia de ensino que você ou sua escola adota?

10. Como você avalia seu nível atual de proficiência em inglês para fins de ensino? (veja as escalas)

11. Você apontaria alguma lacuna na sua formação como professor de língua estrangeira que interfere no seu desempenho e na sua prática pedagógica? Qual(s)?

12. Você já se deparou com algum momento em sala de aula no qual lhe faltou proficiência oral para lidar com um assunto ou aspecto da língua?

13. Se sua resposta para a questão 11 foi afirmativa, você pode especificar qual foi a ocasião? O que você fez para lidar com essa dificuldade?

14. Você acha que poderia melhorar seu nível de proficiência? Justifique.

15. O que você fez, tem feito ou faria para melhorar sua proficiência?

16. Um ano de prática como professora de inglês após a conclusão do curso de Letras influenciou seu nível de proficiência? Por quê?

III. Avaliação por testes

17. Desconsiderando possíveis limitações no contexto de teste oral, como a presença da câmera e de avaliadores, como você avalia seu desempenho no TEPOLI?

18. Qual sua opinião sobre o papel de testes orais na avaliação da proficiência em uma língua estrangeira?

Faixas de proficiência - descrição resumida

FAIXAS	DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA
A	- Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando excelente fluência e habilidade na produção oral.
B	- Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando fluência e habilidade na produção oral. - Utiliza estruturas sintáticas corretamente e, se comete erros gramaticais, é capaz de se auto-corrigir.
C	- Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal satisfatoriamente.
D	- Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal, porém com algumas limitações, e pode exibir falta de fluência.
E	- Não atinge todos os objetivos de comunicação e interação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral.

ANEXO 6

Transcrições do TEPOLI

TEPOLI – teste 1/P1

TEPOLI 2008 [Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa]

CLASSE: PUB – FOR2008
ALUNOS: A01 e **A02/P1**
DURAÇÃO: 23m29s

[S1] Sequência 1: cumprimentos

001 ER: (INCOMP) this is not necessary [2] please girls please sign + your names [4] are you okay today? + despite the (INCOMP)
002 A01: I think so
003 ER: you think so {ASC}are you?
004 A02: yes me too {DESC}
005 ER: yes {ASC}[5] all right + thank you very much girls /…/

[S2] Sequência 2: Elicitação de informações pessoais e profissionais de EOs

005 ER: /…/ + so before we actually start your test I'd like to talk to you about some personal information okay {ASC} + well tell me + have you been working uh + recently? have you been doing anything + professionally besides + uh university {ASC}
006 A01: yes + I have been teaching + uh + private lessons
007 ER: okay
008 A01: and uh I'm also working at a store + in the shopping mall
009 ER: hum + lots of thi:ngs + how can you cope with so many activiTIES?
010 A01: I need to
011 ER: okay + I see + and what do you like + best? + teaching + or + working + at a {DESC}
012 A01: I prefer teaching + but uh + now my students + are on vacation + so + I need money because + next year I will + travel to America + so I'm saving some money
013 ER: all right {ASC}
014 A01: that's why I'm working at the shopping mall
015 ER: where exactly are you going?
016 A01: I don't know yet
017 ER: uhm
018 A01: cause I + I will I'm going as an au pair + so I have to wait + and + to receive information about the family + so + I don't know yet
019 ER: oh + this is nice + if you could choose you would go to {ASC}
020 A01: I don't know + maybe + Florida + or + California
021 ER: oh + you're a smart girl ((risada)) okay + that's great + what about you?
022 A02: I + I haven't been working as a teacher + but this year + I + I + I have worked as uh + I worked as a waitress in a + restaurant [1] in a + Japanese restaurant
023 ER: how was this experience?
024 A02: ((risada)) it's nice + I think it's nice uh + it's in (nome da cidade)
025 ER: okay
026 A02: in the weekends + and + I think it's nice because uh + my mother works there + and my boyfriends + and my boyfriend too
027 ER: your family
028 A02: yes + it's a family
029 ER: okay /…/

[S3] Sequência 3: Planos futuros de EOs

029 ER: /…/ + and what are your plans for next year?
030 A02: okay + next year I + I want to work as a teacher
031 ER: okay
032 A02: okay {ASC} + and I will look for something + to work + I don't know what I'm going to

do
033 ER: do you want to stay in (nome da cidade)?
034 A02: yes{DESC}
035 ER: yes {ASC}+ uh and are you planning to + keep + studying while you are in the United States?
036 A01: yes + I'm supposed to take three courses there + I don't know + what kind of courses + they'll be + but + uh + I will study
037 ER: this is good
038 A01: yes
039 ER: and + and you? Are you planning to keep studying?
040 A02: yes + uh + I didn't pass the master
041 ER: oh {DESC}
042 A02: yes
043 ER: but don't be (INCOMP)
044 A02: yes + but I + I will study as a + as a special student
045 ER: uh hum + this is good
046 A02: yes {DESC} and I will try again next year
047 ER: all right + good luck {ASC}+ both of you /…/

[S4] Sequência 4: Apresentação da tarefa 1 do teste (descrição de figura)
047 ER: /…/ ok + all right girls + so + the first + task + is about a picture + I'm gonna show you four pictures + and I'd like you to + take a good look at them and choose one + to describe + and to talk about + give me + your opinions + tell me how you feel about it

[S5] Sequência 5: Escolha da gravura
048 A01: [3] can we choose?
049 ER: yes {ASC} + you choose one
050 A01: I choose this one
051 ER: (nome de A02)?
052 A02: I'm going to choose this one
053 A01: ((risadas))
054 ER: this one? okay + so + take a good look + think about it[3] who would like to [2] start?
055 A02: (INCOMP)
056 ER: okay

[S6] Sequência 6: Descrição da gravura por A01
057 A01: I can start
058 ER: okay (nome de A01) + so describe it + and tell me + how you feel about it + why you chose it
059 A01: it called my attention + I don't know why + but + I think it's a: + a scene + we can [1] relate to our daily lives ((risadas)) + it's common to see + scenes like this + and uh + of course the + I I think the man uh + couldn't uh avoid looking to this woman + a blond girl + in a: red dress [1] uh + its so obvious they would look at her + and [1] I think they are in a: subway station + it seems like a subway station
060 ER: uhm
061 A01: [2] and: [2] the girl seems + uh [1] to + she seems to [2] to don't know this + she DOESN'T know this man + I think {DESC}
062 ER: you think she doesn't?
063 A01: yes + or she pretends she's + she's not seeing him + and she walks very elegant + and keep looking to her + to the end of the
064 ER: well + what do you think it is the + MEssage of + what does this scene + this picture (INCOMP) TRIES to tell us?
065 A01: uh: I don't know + it's kind of sexist + I think
066 ER: you think so?
067 A01: yes
068 ER: why?
069 A01: because here we have a + kind of stereotype
070 ER: uhm
071 A01: of a BEAUtiful woman + why not a brunette?
072 ER: ((risadas))

073 A01: yeah
074 ER: yeah {ASC} + that makes sense
075 A01: beautiful (INCOMP) blond + I don't know + for me it's a kind of stereotype and + sometimes they: they put the blonde one because they want to show only the beauty + not the + intellectual parts of wo: women + so it's another stereotype + for example uh + blond women they are dumb + they + they are only beautiful
076 ER: okay
077 A01: that's the only thing men can see when they look to this + girl + for example {DESC}
078 ER: all right [2] do you think i: + they are in Brazil?
079 A01: I don't think so + because the + architecture + I haven't seen + something like this in Brazil
080 ER: but it could happen in Brazil?
081 A01: it could happen + for sure
082 ER: all right + uhm thank YOU /…/

[S7] Sequência 7: Comentários de A02 sobre figura escolhida por A01
082 ER: /…/ + (nome de A02) can you also tell us uh + how you feel about this picture?
083 A02: [2] okay + I agree with (nome de A01) + uh + when she said about the stereotype + because of the + the + woman + it's a blond + woman + and uh [3] it's interesting because uh [3] the + the woman + and the men + the two men uh + are + are wearing a + a + elegant + elegant clothes
084 ER: uhum
085 A02: maybe they + they are successful people
086 ER: yeah + okay {DESC}
087 A02: yes {DESC} [3] and {DESC}I don't think it's in + Brazil [3] because of the + the building + I don't think there is something like that + in our country
088 ER: how do you think the lady + is feeling?
089 A02: [4] I don't know + maybe she is [3] she is + kind of happy + because she + she + makes she's think that she's beautiful and
090 ER: okay {DESC}
091 A02: okay? {DESC} + or + or no maybe she is + she she doesn't the men is looking for her
092 ER: that's possible
093 A02: yes
094 ER: [2] all right + thank you (nome de A02) /…/

[S8] Sequência 8: Descrição da gravura por A02
094 ER: /…/ [2] well + so now we come to YOUR picture + tell me + describe it and tell me how you feel about it + why did you choose it?
095 A02: okay uh + I chose it because it called my attention because of the + the colours and the + the hair + the make-up + the + earrings + the piercings + okay [2] and because when I + I saw the picture uh + I + I remembered a picture that I + I saw this year + in a + in a net of a party + from + from + from the students of + tradução {DESC}
096 ER: okay
097 A02: yes + it was + yes + men uh + should go like that to the party + yes
098 ER: wow
099 A02: with make-up + with uh [2] this kind of hair + yes {DESC} + it was nice
100 ER: did you go to the party?
101 A02: yeah + I did
102 ER: okay
103 A02: [2] it was very nice + and [2] I think [1] maybe [2] oh I think it's a + a man
104 ER: do you think he is + wearing [2] this + just for the picture or he is actually like this?
105 A02: [2] maybe he works like this
106 ER: okay
107 A02: okay {DESC}[3] I think maybe + he + he + he has the + the piercings and the earrings + but + he + I don't think he use this make-up all the time and this + this hair + every day {DESC}+ I don't (INCOMP)
108 ER: what's your opinion about all these persons + do you like it? do you LIke them?
109 A02: [2] oh I + I wouldn't use that {DESC}
110 ER: okay
111 A02: but if it's + it's his choice that's okay
112 ER: do you find it beautiful?
113 A02: + I don't think so

114 ER: you DON'T? + does your boyfriend have + any?
115 A02: no
116 ER: no? how would you feel if he + decided to have one?
117 A02: [2] okay I think that + that o:ne or two: + it's okay + but + here we have too much
118 ER: okay + that's too much for you?
119 A02: yes
120 ER: yes? + and: well + what + kind of situation or occasion + uh would people dress like this? + you told me the example of the party okay? and what for? + can you think of anything else?
121 A02: + maybe uh he works in a + nightclub
122 ER: okay
123 A02: and + people + dress like that
124 ER: okay {DESC}
125 A02: okay {DESC}it's + I think (INCOMP) {DESC}
126 ER: okay + thank you /…/

[S9] Sequência 9: Comentários de A01 sobre figura escolhida por A02
126 ER: /…/ + and you (nome de A01)? how do you feel about this picture?
127 A01: uh + I agree with (nome de A02) in some points + but when I saw this picture it remind me a + tribal
128 ER: uhum
129 A01: a tribal thing + like indians + or some rituals where people are supposed to be dressed like this + or to wear this + kind of piercings + on their faces [3] maybe he's not an indian but he may belong to some + tribe
130 ER: okay
131 A01: (INCOMP) {DESC}
132 ER: would you wear + a piercing or something LIke this?
133 A01: I like piercings + I'd like to have one + uh in my nose + but + I think it hurts a lot
134 ER: ((risadas)) oh + it probably does
135 A01: yes + so I had one + uh + in my tongue {DESC}
136 ER: did it hurt?
137 A01: yeah
138 ER: yes?
139 A01: that's why I + I don't intend to have another one because + it's a + real pain ((risadas)) and: + but I think it's nice it's a way to: show + some parts of your own identity to people + things you like + dislikes [2] that's it {DESC}
140 ER: okay + thank you girls + thank you very much /…/

[S10] Sequência 10: Apresentação da tarefa 2 do teste (correção de erro/solução de problema)
140 ER: /…/ + so let's + move on to the second task of the test one okay? let me explain what you're supposed to do + uh you + you are just in the end you're finishing your undergraduate studies okay? and uh + you might face soon or maybe you have already faced the situation when you're teaching and one of you pro + one of you students come up with a problem + so imagine you are colleagues + and you need to solve + a student's problem + I'm gonna show you + two + I'm gonna start with you ok (nome de A02)? + I'm gonna show you two problems + you pick up one + choose one and you both + you talk about this and try to find a solution + okay? let's talk it over
141 A02: [20] okay {DESC} + I'll pick this
142 ER: all right + take a look (nome de A01) so you can (INCOMP) [5] okay? all right /…/

[S11] Sequência 11: Solução de problema por A02
142 ER: /…/ + (nome de A02) talk to your colleague and: try to find a solution + to this problem
143 A02: [2] okay {DESC}uhm + uhm + I think the problem is because uh + it's eh + the verb is in the present + tense {DESC} + okay? + and it + and it would be + in the pre + in the present perfect + because it's [3] it's about uh + it's a history about the the life
144 A01: uh hum
145 A02: okay? {DESC}+ and + generally we use the present in + things that happens in our + day by day
146 A01: routines
147 A02: yes routines

148 A01: [3] and here it's not usual talking about routines
149 A02: yes {ASC}
150 ER: how could you help your student realize this difference?
151 A02: [4] maybe + showing some other examples of (INCOMP) {DESC}+ showing that + the difference + uh + between the meaning of the sentences
152 ER: okay

[S12] Sequência 12: Comentários de A01 sobre problema selecionado por A02
153 A01: [4] so he wants to say something + but when he says this + it's not actually what he means + so you have to show him what he really + mean + yeah?
154 A02: yeah
155 A01: so for example 'I lived in São Paulo all my life' + doesn't make sense according to what he intends to say + so you have to show him that the correct structure would be + 'I have been living in São Paulo for all my life'
156 A02: yes {DESC}
157 A01: cause this will show + that he was born there and he still lives there and he's not dead so ((risadas))
158 ER: ((risadas))
159 A01: he still lives in São Paulo so it's uh + something you have to make clear to him + yes?
160 A02: yes {ASC}
161 ER: okay {ASC}+ all right /…/

[S13] Sequência 13: Solução de problema por A01
161 ER: /…/ + so let's take a look at two other problems [2] okay + here (nome de A01) + take a look and choose one + please
162 A01: [9] this one
163 ER: all right + so + look (nome de A02) [4] right + let's talk (INCOMP)
164 A01: okay + so uh + as (nome de A02) said in the previous task + I think you could show the students some examples + some sentences where he or she could use going to or will and show the differences in meanings + for example + conversations + where people have to decide what they will go at the time they are speaking + so they would use will instead of going to because it's not a planned action
165 ER: okay
166 A01: so you could show some conversations where people + just decided what they + they will do + the time they are speaking + and some other situations where people use going to when they are talking about planned actions + for example trips and + I don't know + what do you think

[S14] Sequência 14: Comentários de A02 sobre problema selecionado por A01
167 A02: yes + I agree that uh + I think it + it's nice to show uh + the difference uh + in the sam + the same sentence with the going to and with will
168 A01: I can see {DESC}
169 A02: it's uh + I thought about the example as + uh I'm going to marry + to + to get married next year + next year and I will to get married
170 ER: okay
171 A01: you're not sure ((risadas))
172 A02: yes {ASC}
173 ER: and =
174 A02: it's a plan but (INCOMP)
175 ER: and then what kind of activities would you like to + make the students + more comfortable while you're teaching this?
176 A01: ah + I would ask them + uh about their + lives + some things they are planning to do + or + we could + also give them some + cards with situATIONS and they can imagine and talk about it + in pairs or in groups + uh + use the future so they would decide where they would use going to or will + for example
177 A02: [2] yes {DESC}
178 A01: yes {DESC}
179 ER: okay + all right girls + thank you very much + so this is it + okay? /…/

[S15] Sequência 15: Opinião de EOs sobre o teste

179 ER: /…/ the test we're going to see + I'd like to know + uh + your oPInion about it + how did you feel about taking this + test + was it so hard?
180 A01: I think it would be worse ((risadas))
181 ER: ((risadas)) okay
182 A02: I was + nervous + yes? {DESC} + uh + maybe because of the camera
183 ER: uh + okay + yes I agree + that's not easy girls
184 A01: yes
185 A02: yes + but I + I think it was nice
186 ER: yes? + which TASK did you + like + best?
187 A01: [2] I think + the last one
188 ER: yes? + why is that?
189 A01: I don't like to talk about pictures + it's so + I don't have many things to say about it ((risadas))
190 ER: ((risadas)) it's difficult + okay
191 A02: it's personal + yes? {DESC}
192 ER: uh hum
193 A02: you see the picture and + your + your feelings about that + it + it's personal + but it + it's not the easy as the grammar
194 A01: it's something more practical + something could happen when + you're teaching
195 ER: from now on
196 A01: yes {ASC}
197 ER: it's gonna be + quite COmmon in your lives [2] and uh [2] well so + you think that the second task is + uh + important and you like to do it + uh + best right? but: + do you think it's bad + do you feel bad about doing the first task
198 A02: no
199 ER: no?
200 A01: not BAD + but: I don't feel so comfortable doing this
201 ER: uh + okay + okay {ASC}/…/

[S16] Sequência 16: Agradecimento e despedida

201 ER: /…/ + girls thank you very much for coming + have a nice weekend and good luck next year
202 A02: thank you
203 A01: thank you very much + bye bye
204 A02: bye bye
205 ER: bye bye {ASC}

TEPOLI – teste 1/P2

TEPOLI 2008 [*Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa*]

CLASSE: PUB – FOR2008
ALUNOS: **A03/P2** e A04
DURAÇÃO: 25m26s

[S1] Sequência 1: cumprimentos

001 ER: how are you today?
002 A03: fine + and you?
003 ER: okay {ASC} + can you please sign here first?
004 A04: here?
005 ER: yeah + yes [21] okay thanks /…/

[S2] Sequência 2: Elicitação de informações pessoais e profissionais de EOs

005 ER: /…/+ all right girls + today we are going to: + before we actually start the test I'd like to talk to you a little bit about your + life {ASC} + (INCOMP) okay? + so what have you

been doing beSIdes studying ? + cause I know you've been studying hard right?
006 A04: I'm going to the hospital because my + my father i: + eh [2] he is eh + very fat
007 ER: okay
008 A04: so he needed to + to do a surgery
009 ER: really (nome da aluna) {ASC}
010 A04: and he did it + he + the doctor did it yesterday + and + eh + so yesterday I + I was there + and today I'm going there too
011 ER: of course + how is he?
012 A04: he is fine
013 ER: okay {ASC} thank God + I hope he + feels better very soon + okay?
014 A04: thanks
015 ER: what about you (nome de A03)?
016 A03: uh okay + besides studying hard ((risadas))
017 ER: ((risadas))
018 A03: I've been working hard too
019 ER: really?
020 A03: yeah
021 ER: where?
022 A03: yeah + I work at (nome da escola)
023 ER: uh hum
024 A03: and I teach English classes there + uh + four times a week
025 ER: uow {ASC}
026 A03: so is really hard

[S3] Sequência 3: Planos futuros de A04
027 ER: (INCOMP) + and: what are your plans + for + next year + right? you're in the end of your + undergraduate studies so what are you planning to do next year?
028 A04: I'm going to eh + study Latin at (nome da universidade) + but I:
029 A03: uow
030 ER: uow {ASC} [uow {ASC}] ((risadas))
031 A04: but I didn't pass the test + last month
032 ER: what kind of test this is (nome da aluna)? sorry to interrupt you
033 A04: it is eh + to enter the mas + master
034 ER: ah + is a master's course + uow
035 A04: yes + because the + the + the + master in Latin eh + with + eh the title of master we + we just have at (nome da universidade) and at eh + Minas Gerais
036 ER: Minas? okay
037 A04: so I'm trying to + to enter at (nome da universidade) and I will try again on March
038 ER: so there is another chance soon
039 A04: yes
040 ER: tell me something + what have made you choose Latin? + yes why are you interested in Latin?
041 A04: I LIke Latin very much
042 ER: okay
043 A04: eh + much more than English
044 ER: ((risadas))
045 A04: so I + I want to be a Latin teacher and I like very much to study eh + the + the history of + our language
046 ER: ow + okay how nice [(INCOMP)] [so I like very much]
047 A04: and I like theatre very much too
048 ER: okay
049 A04: so I will eh: + translate a + Latin tragedy
050 ER: that's your project for the master's
051 A04: yes + yes + it's a tragedy that have never been translated into Portuguese
052 ER: that's wonderful (nome de A04) + good luck {ASC}
053 A03: good luck ((risadas))
054 ER: ((risadas)) /…/

[S4] Sequência 4: Planos futuros de A03

054 ER: /…/ + what about you (nome de A03)?
055 A03: uh + I'm also going to try master's here + at (nome da universidade) + next year and I'll be working + as well + and I hope I can + pass
056 ER: yes + you haven't tried this year
057 A03: this year no
058 ER: so for next year you are going to try to + think of a project or something
059 A03: yes
060 ER: and what area?
061 A03: Applied Linguistics
062 ER: okay + would you like to work with English teaching + LANguage teaching
063 A03: yeah
064 ER: how nice + and: so + you don't have plans to leave the city
065 A03: no
066 ER: do you think (nome da cidade) is a nice city to live?
067 A03: yeah + I'm from (nome da cidade)
068 ER: okay
069 A03: I've always + lived here + and maybe in the future who knows
070 ER: okay
071 A03: but not next year
072 ER: and: what exactly would you like to + to deal with in your project for master's?
073 A03: hum
074 ER: have you thought of anything?
075 A03: yeah yeah+ I like assessment
076 ER: okay
077 A03: and I like + teaching children + as well
078 ER: do you have any kid (INCOMP)
079 A03: yeah yeah I do + and they are wonderful + I like them and I like the classes + but I have many ideas you know I like many things but I'm not sure what uh + in which aspect I'm going to focus on right? + so I have to start to think about it and to uh + to prepare a project {DESC}
080 ER: right + you have quite a: + a good time teaching children
081 A03: oh yes
082 ER: have you thought of taking any + classes as a special student?
082 A03: oh yes + I'm thinking about that and I talked to (nome da professora) and she told me there is a possibility of doing + in here + and I'm going to try + if she accepts me I'll be happy ((risadas))
084 ER: oh so good luck
085 A03: thank you

[S5] Sequência 5: Apresentação da primeira tarefa do teste (descrição de figura)

086 ER: okay girls + let's get started + with + your first task of the [right] test + okay? I'm gonna show you four pictures and I'd like you to pick + one that you should + TALK about here

[S6] Sequência 6: Escolha da gravura

087 A04: [6] I pick this
088 ER: okay + and for you (nome de A03)?
089 A03: I (INCOMP) this one
090 ER: this one? yes + so take a look + think about it + I'd like you to describe and also to tell me how you feel when you look at the picture okay? [2] who would like to + start?

[S7] Sequência 7: Descrição da gravura por A04

091 A04: [4] I can start
092 ER: okay + let's see
092 A04: [3] so + eh [3] maybe the + they are + filming {ASC}
093 ER: Uhum
094 A04: making a movie and you have an actor an actress an actress and + eh + the two + CHAracters are dating + in a restaurant [2] so eh + eh maybe [2] this man is putting a + a music and [2] and they are (INCOMP) the lights {ASC} and a man + filming them [2] and

they are drinking something [1]there is lots of + glasses here + I don't know why because they are only two
095 ER: ((risadas)) that's true
096 A04: [3] and + I think it's this
097 ER: okay and + can you tell me WHY you chose this picture? What makes you + want to talk about it?
098 A04: be + because I am an actress
099 ER: okay
100 A04: and I like theatre very much + eh + I like very much eh + cinema too [2] and maybe because eh + it's a an interesting picture because eh + we usually don't have eh + people from th + the other sides of the cameras in this kind of pictures
101 ER: uhum
102 A04: and here we have all the process being + show + show to + showed to us
103 ER: okay + uh do you think this is a movie or an advertisement {ASC}
104 A04: can be a movie or it can be an advertisement + I was thinking in a movie
105 ER: you were thinking of a movie okay so + what kind of movie it would be? In your opinion
106 A04: well can be + a [4] romantic comedy
107 ER: yeah probably
108 A04: [2] because of the + eh + colours
109 ER: uhum
110 A04: of their clothes + eh do + don't seem to be a very + don't seems to be a drama
111 ER: okay
112 A04: or something like that
113 ER: and are you interested in + this kind of movie? + do you usually watch it?
114 A04: no + I + I prefer drama
115 ER: okay {DESC}
116 A04: and + on the + theatre I prefer dramas and tragedies
117 ER: okay
118 A04: than comedies + but I like + I think eh + a comedy has to be + eh + much well did to be good
119 ER: uhum
120 A04: because it's very easy to do eh [2] s + eh some comedies that are not + ah + real art
121 ER: uhum
122 A04: who touches us
123 ER: yeah that's true + okay thank you + very much (nome de A04) /…/

[S8] Sequência 8: Comentários de A03 sobre a figura escolhida por A04
123 ER: /…/ + (nome de A03) can you say something about the picture too? How do you feel when you look at it + if you like this kind of movie [yeah] that (nome de A04)
124 A03: when I look at this picture I miss my boyfriend ((risadas))
125 ER: ah ((risadas)
126 A03: because he lives in another city + and + I think the couple + is + uh + really in love + they love each other
127 ER: do you think they are in a movie scene [yeah {ASC}] like they seem to be in love
128 A03: yeah
129 ER: okay [2] and + would you + do you like watching this kind of movies like a romantic comedy?
130 A03: yes I do + it's my FAVourite kind of movie + yeah
131 ER: all right + thank you very much girls /…/

[S9] Sequência 9: Descrição da gravura por A03
131 ER: /…/ + let's see (nome de A03) what can you tell us about this picture
132 A03 [3] uh okay + it's a colourful picture + and that's why I chose this picture to talk about because it calls my attention because of the colours
133 ER: okay
134 A03: very + beautiful picture + very colourful + and I + it seems to be artificial you know?
135 ER: uhum
136 A03: but you + you have inside the picture uh the nature in the centre [3] very far from + the man + and I think the man is + extremely happy and excited about something he + he did or + something like that [3] uh let me see

137 ER: how would you interpret this + uh sequence of colours and images [2] like + what do you think they mean you know?
138 A03: [2] uh + let me see [3] I think it shows happiness or something good because when I + I looked at this picture I + I felt good you know? I felt + happy and in peace + because I like those colours [okay] I think they are [2] beautiful + and also the nature here + I think it's a painting + it's really a painting + I don't know if + it's a painting + but I think it is {DESC}
139 ER: can you imagine what the man is + doing ?
140 A03: first I thought he was + swimming [2] but now I'm not sure because he's extremely excited about something [2] and he seems to + eh + to look at this [1] eh background + and seeing the nature + and the sun + I think it's really + very beautiful interesting + picture
141 ER: if + if it was a sale + would [oh yeah] you buy it?
142 A03: of course + I think I would
143 ER: and where would you like to have it?
145 A03: + uh [2] (INCOMP)
146 ER: yeah or if it were a real picture
147 A03: ah okay
148 ER: that you could take home or
149 A03: ah okay maybe yeah in my house I would like to have this painting of course
150 ER: yeah
151 A03: yes I would buy it
152 ER: would you put it in your [living room] bedroom + living room?
153 A03: in my living room + yes + in my living room {DESC}
154 ER: all right
155 A03: it brings good feelings you know? yeah
156 ER: yeah + I think so too
157 A03: yeah + it's really + interesting
158 ER: thank you (nome de A03) /…/

[S10] Sequência 10: Comentários de A04 sobre a figura escolhida por A03
158 ER: /…/+ and YOU (nome de A04) + what can you tell us about (INCOMP)
159 A04: [5] this + this is + eh + here + where the man is seems to be a swimming pool + and here seems to be a river
160 ER: that's true
161 A04: and then we have a waterfall here the river + became the + the swimming pool + maybe {DESC} + eh + eh [3] maybe the + the man is going to there or coming back + from + there
162 ER: [okay]
163 A04: and + eh + he is feeling the victory for getting it
164 ER: uhum + okay
165 A04: this + this passage from one side to + to the other + so it's eh like the change changing places + from a: + an artificial place + to a + nat + natural + natural place
166 ER: okay + all right thank you very much (nome de A04) + thank you girls /…/

[S11] Sequência 11: Apresentação da segunda tarefa do teste (correção de erro/solução de problema)
166 ER: /…/ + the next and final task + as soon as I find [2] uh let me explain + to you + uh + imagine + not imagine + you are uh just finishing your + undergraduate studies okay? and as (nome de A03) is already working she can have a better idea of what I'm talking about + you haven't been working right?
167 A04: I have three private students but I + but I teach Portuguese
168 ER: so you can understand perfectly what I'm going to say [((risadas))] + uh imagine one of the students has a problem and you're going to talk + to try to SOLve this problem + as colleagues okay? + so I'm gonna show you + two + uh who wants to be the first? + you have to find you are going to choose one problem and discuss to try to find a solution and help this student okay? Who's the volunteer?
169 A04: [2] can be me [((risadas))]
170 ER: can be you? Okay + so (nome de A04) take a look pick up one + problem

[S12] Sequência 12: Esclarecimentos sobre segunda tarefa do teste
171 A04: [32] I'm going to solve both {DESC}
172 ER: so you just choose one the one you prefer to talk about
173 A04: [9] this

174 ER: okay + let's show (nome de A03) so she (INCOMP)
175 A03: [4] okay
176 ER: okay?
177 A03: yes
178 ER: so tell (nome de A03) what happened to your student and you both try to find a solution for this problem all right?

[S13] Sequência 13: Solução de problema por A04
179 A04: so eh + the + the problem is that + eh + the student + the student don't know how to use the present perfect
180 A03: okay
181 A04: because we don't have this + TENse in Portuguese so he is trying to do a sentence in English using the structures he + he knows from Portuguese
182 A03: all right
183 A04: and then + eh + we should explain to him or her {DESC}that eh + the present perfect is used to + to + to talk about in in this case to talk about uh something beginning + be + began + in the past
184 A03: okay
185 A04: and continue until the present + (INCOMP) {DESC}so is + eh + the correct way would be I have lived in São Paulo all my life {DESC}
186 A03: ah okay
187 ER: do you agree? [I think]

[S14] Sequência 14: Comentários de A03 sobre problema selecionado por A04
188 A03: yeah I think it's a good explanation because it's a common mistake + students usually + uh + think in Portuguese and try to say it in English + I think it's a good explanation [3] and maybe you can uh + draw on the board a timeline you know? and show him this that the action started in the past and continue up to now + and if he says something like that + uh [3] it's + actually English because he speak in Portuguese
189 ER: okay + all right girls thank you /…/

[S15] Sequência 15: Solução de problema por A03
189 ER: /…/ + now let's see the problems you have (nome de A03) [okay] + pick up one then show it to (nome de A04)
190 A03: [43] I choose this one {DESC}
191 ER: right [13] okay? [all right] So?
192 A03: okay + uh so (nome de A04) I have many students uh who have problems with prepositions + I don't know if you have those students but + they usually ask us things concerning prepositions because they never know + when + they have to use at in on you know? + uh [2] and I was thinking + about an explanation and I thought about telling them that we use at when we have a very specific time you know? at seven o'clock at six o'clock when we have times + uh + and ON when we have dates right? + uh + ON the twenty first of November right? you have the date but when we have only the month or the year + more + not so speciFIED time and then you have IN 2008 + IN July or something like that [2] I think they can remember when they are studying + what do you think?

[S16] Sequência 16: Comentários de A04 sobre problema selecionado por A03
193 A04: I think the most con + confusing + confusing situation is in and on because of the name of the months so it's IN November but is ON November first + the first
194 A03: ah okay + yeah + but when you have the specific + right
195 A04: yes because with months we can use both but on when it's the spe+ specific date and in when is only the month [right] eh + it's more easy to understand the use of at + (INCOMP) + but I think it's very interesting they way you explain
196 A03: okay + thank you

[S17] Sequência 17: Opinião de EOs sobre o teste
197 ER: all right + thank you very much girls and that's it + how did you feel about taking this test? Was it (INCOMP)
198 A03: anxious
200 ER: anxious?
201 A04: [4] ah I think it's good

202 ER: it's good? + which part did you like best? Which task? + or did you hate most? ((risadas))
203 A04: I think the last one
204 A03: yeah me too
205 ER: you liked best or hated most?
206 A04: I like best
207 ER: okay + very good + you too?
208 A03: me too
209 ER: why girls?
210 A04: because it is more + eh [2] the + the pictures + eh what we have to say it's + eh + more abstract + so it's eh + we never know eh the vocabulary we need to use to + to that + situation + so + as + as I know how to solve the the grammar problem I think it's more easy because I have to say this and that + and it's + it's that {DESC}
211 ER: okay + and you (nome de A03)
212 A03: I have many students ((risadas)) and the always uh ask me about prepositions and + vocabulary + uh [2] everyday I have to deal with this situation you know + so for me it's + it's okay + I don't have much problem

[S18] Sequência 18: Agradecimento e despedida
213 ER: okay + thank you very much girls + I hope you have a nice weekend and I'll see you around
214 A03: see you + thank you
215 ER: thank you + very much

TEPOLI – teste 2/P1 e P2

TEPOLI 2010 [*Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa*]

PARTICIPANTES: P1 e P2
DURAÇÃO: 22m43s
DATA: 28/01/2010

[S1] Sequência 1: esclarecimentos sobre o teste
001 ER: so + (nome do avaliador) and I will be conducting the test + this afternoon + and uh + you know that for research purposes the test is being recorded
002 P1: yeah
003 P2 all right
004 ER: ok? + just ignore that fact
005 P1: uhm
006 ER: all right /…/

[S2] Sequência 2: Cumprimentos
006 ER: /…/ + so how are you?
007 P2: fine + thanks + and you?
008 ER: I'm ok + yes {ASC}+ working on holidays + are you on holidays?
009 P1: yeah
010 P2: [I'm not]
011 ER: [that's good] + you are not? /…/

[S3] Sequência 3: Elicitação de informações profissionais de EOs
011 ER: /…/ what are you doing?
012 P2: I'm working ((risadas))
013 ER: you are? as a teacher?
014 P2: yes uhm uhm
015 ER: you are teaching uhm in the same school?
016 P2: yes
017 ER: you are + ok
018 P2: yes
019 ER: how about you?

020 P1: I'm teaching also + but I'm on holidays
021 ER: at the moment
022 P1: yeah
023 ER: is it a language school where you work?
024 P1: yeah
025 ER: right
026 P1: I'm teaching English and Portuguese in the + public /piu/ school
027 ER: uh you are also working for public school
028 P1: yeah
029 ER: good + right and you work for a language school
030 P1: yes
031 ER: right so + uhm + I have two questions in mind + perhaps you would like you to tell me a little bit more about your teaching experience + 'cause you've been teaching for some time now + ok? + and perhaps you could focus on different things perhaps one of you could speak about the language school and the other one could speak about the public school + so that we would have + different information
032 P2: right
033 ER: and uh you don't necessarily have to speak with me only you could speak + actually it's good that speak [to each other]
034 P1: [Yeah]
035 P2: [ok]
036 ER: and then we have a conversation in a kind of a group
037 P2: ok
038 ER: ok?
039 P2: right
040 ER: so + what would you like to say about your teaching experience?
041 P1: I think you start (nome da P2)
042 P2: ok + uhm + right + so I've been a teacher for + uh one year + and it's + a really uh + an amazing experience because + I decided to study Letras because of teaching English so + for me it was a very CORRECT decision + right?
043 ER: right
044 P2: and then uh I love my students + and then I like the school very much + I + I think uh [2] I work + you know + and I really like what I do + ok?
045 ER: good
046 P2: and then + of course there are some difficulties because you have to work a lot and then you have to work at home as well
047 ER: yes
048 P2: on the weekends
049 ER: [yes]
050 P2: [and] stuff like that
051 ER: yes
052 P2: but I really like what I'm doing + and I hope I can uh + keep working + working
053 ER: right + right + and how do you like your experience in the public school?
054 P1: ok + uh + I'm teaching English in a language school also and I love it + very much
055 ER: right
056 P1: ok? + and in the + public school + I teach Portuguese and English
057 ER: right
058 P1: ok? and + I + I didn't like very much + the + the task of teaching English in the public school
059 ER: really?
060 P1: really
061 ER: oh dear
062 P1: because sometimes I [1] uh I replace a teacher ok? + and + I have to teach + what the other teacher + what the other teachers asked + ok?
063 ER: oh I see
064 P1: so it's a problem because sometimes I don't agree with + with the subjects or with the exercises so + but I have to teach that
065 ER: do you substitute more experienced teachers older teachers let's say
066 P1: older teachers + yes
067 ER: right + right + ok + do you have any suggestions to help (nome da P1) in that position?
068 P2: it's really hard + but try to talk to them and suggest some ideas or some more [2]
069 P1: yes

070 P2: activities + some (INCOMP)
071 P1: it's a really hard task because all the students say you + uh + I don't speak English + I can't read English I can't understand English + all of them
072 ER: right
073 P1: in the + fifth grade + in the eighth grade + all of them say that
074 ER: right + right + so uhm + do you expect to change the way you are working in the public school in any way or what do you think? + how are you going to continue with this kind of job?
075 P1: I think that + when {ASC} + I + have my students + my class + I can change something
076 ER: right
077 P1: because I can do + what I want to do + ok + what I think it's + correct + what I think it's right
078 ER: ok
079 P1: so maybe I can do a good job
080 ER: right
081 P1: but now + just uh + giving some classes + one per month + I can do nothing
082 ER: uhm uhm that's very little isn't it
083 P1: yes
084 ER: all right + anyway you are both in the profession now and that's a good thing
085 P2: yes for sure

[S4] Sequência 4: Apresentação das partes do teste
086 ER: so what we are gonna do in the continuation today we are going to have two more parts for the test + in the next part we are going to use some pictures and then the other part we are going to discuss some problems which students + English students might have when they learn English and then you are going to try and solve those problems
087 P2: ok
088 P1: ok

[S5] Sequência 5: Apresentação da primeira tarefa do teste
089 ER: so take a look at the pictures first of all and + we've got four pictures here and I'd like you to look at them + for a minute + and decide which of these four pictures you would like to use + which two actually of these four pictures you would like to use for the next part of the conversation + please choose two pictures
090 P1: I remember this one
091 ER: you do
092 P1: yes [last year {DESC}]
093 ER: [would you like to speak about that one] or any

[S6] Sequência 6: Escolha da gravura
094 P2: I prefer this one
095 ER: you prefer that one {ASC}
096 P2: yes
097 ER: ok so you can have this one
098 P1: and I prefer this one
099 ER: this one all right /…/

[S7] Sequência 7: Esclarecimentos sobre a primeira tarefa
099 ER: /…/ so let me put this away + now I'd like you to analyze your pictures and the idea is that you do + two things + you speak about the picture you describe what you can see and also that you speak with each other based on the pictures + so you can discuss your friends picture as well
100 P2: uhm uhm
101 P1: ok
102 ER: ok? So you can start when you are ready
103 P2: uhm uhm
104 ER: and tell about what you see + describe any aspects which you find interesting about the pictures [2] it's with you now

[S8] Sequência 8: Descrição da gravura por P2

105 P1: [7] would you like to start?
106 P2: ok
107 P1: ok?
108 P2: all right
109 ER: ok
110 P2: all right + so first of all I chose this picture because I I like this + Japanese girl
111 ER: ok
112 P2: and I have a + a boy + a boyfriend + who is Japanese
113 ER: right
114 P2: and + it calls my attention + uh + and then because I like Japanese culture as well + and + another thing important here is that the girl is wearing + new lots of + watches
115 ER: yes
116 P2: and then [1] we have some makeup here and I love makeup
117 P1: ((risada))
118 P2: ((risada))
119 ER: ok
120 P2: and then + uh [1] these bags here I have lots of them + and I love buying lots of them
121 P1: yeah
122 P2: you know + uh [1] what else we have here + some perfum I think + uh + some glasses + that's nice [1] and then I think + uh + women like + those kinds of things I
123 ER: uhm uhm
124 P2: and then
125 P1: ((risada))
126 ER: uhm uhm
127 P2: you know clothes and make up
128 P1: yeah
129 P2: and bags and some glasses
130 ER: right
131 P2: all of them
132 ER: right /…/

[S9] Sequência 9: Comentários de P1sobre a gravura escolhida por P2

132 ER: /…/ + (nome de P1) would you like to make any comments about the picture?
133 P1: yeah
134 ER: would ask (nome de P2) [perhaps questions]
135 P2: [uhm yeah]
136 ER: about the picture?
137 P1: yes + what calls my attention about this picture is that uh + it's a a black white picture + but the things the bags and the watches the perfums are colored + ok
138 ER: right
139 P1: and then I think it's + it's really + it's really nice
140 ER: do do you have any idea why they did the picture that way?

[S10] Sequência 10: Comentários adicionais de P2 sobre a gravura

140 P2: [3] maybe because of + globalization + something like that ((risada))
141 P1: yeah
142 P2: you know
143 ER: would you like to explain that better?
144 P2: uhm ok + uhm because I think + I'm not sure about the brands here + Calvin Klein + I don't know
145 P1: yeah
146 P2: and then I think she's Japanese + and then we have some [1] American products here probably + so we have many culturals uh living together and + stuff like that
147 ER: uhm

[S11] Sequência 11: Comentários adicionais de P1 sobre a gravura

148 P1: and uh + I can notice that maybe the things are more important than the the person
149 ER: ah
150 P1: because they are colored and the person is black and white
151 ER: ok

152 P2: [also the reason]
153 P1: [I don't know] yeah
154 ER: that's an interesting point
155 P2: yeah
156 ER: right + ok + and does any of you identify yourself with that woman + in any aspect? You said you like the same kinds of things
157 P2: yeah
158 ER: would you like to say more + (nome de P1) do you identify yourself with that woman in any aspect?
159 P1: yes + I think that + every women like + things like bags and glasses and necklaces + I like very much but I don't have all of that + all of that watches ((risada)) yes?
160 ER: ok + all right + I see /…/

[S12] Sequência 12: Descrição da gravura por P1
160 ER: /…/ + and what about the picture you chose + what would you like to say?
161 P1: ok + uh + I liked this picture I don't know why + but + uh + we have a woman + and a + child + I think the child uh + is learning to + ride a bike + ok? + maybe the the bike is + too big to the girl ((risada)) ok + she is + uh + she is short and the the bike is I don't know + is big for + for her [1] uh [2] I like the the tree behind the + the woman [1] the trees behind + her [2] maybe she is her mother or [2] uh + her + babysitter I don't know
162 ER: ok
163 P1: what do you think (nome de P2)?

[S13] Sequência 13: Comentários de P2 sobre gravura escolhida por P1
164 ER: yeah + any comments (nome de P2)?
165 P2: uh + I think+ it's good we + we eh if we think about that because nowadays children like to play on the computer you know + and play videogames
166 ER: ok
167 P2: I don't know if they uh really like to ride bicycles as + we used to do in the past you know
168 ER: ok
169 P2: because my cousins eh they don't like it very much the y prefer + videogames and computers and playstations
170 ER: right
171 P2: one two three and so on
172 ER: all right
173 P2: ok?
174 ER: uhm uhm
175 P2: and it's really nice + and usually uh parents don't have much time to spend with their + children + you know because they work a lot + and so it's really nice + [I think]
176 ER: [right] /…/

[S14] Sequência 14: Elicitação de comentários adicionais sobre gravura escolhida por P1
176 ER: /…/ + so if you think again about the same question + do you identify + yourselves with any of those two women in the picture + with the younger girl or with the woman for any reason?
177 P1: when I saw the picture + I remembered when I learned to ride a bike
178 P2: ((risada)) yeah
179 ER: all right
180 P2: ok it's true
181 P1: yeah + I was + I was amazed because it was a really really good moment + ok? because I + I got it
182 ER: ah you got the bike [as a present]?
183 P1: [yeah]
184 P2: [was it pink] ((risada))?
185 P1: [I got the bike] yes and I learned to ride the bike
186 P2: ok
187 ER: I see
188 P1: it's the most important
189 P2: yes
190 ER: right + and how did you learn?
191 P1: my brother taught me
192 ER: ok

193 P1: and riding + you learn riding
194 ER: yes
195 P2: and then falling down
196 P1: yeah
197 P2: and you try again
198 ER: really really
199 P1: and you hurt
200 P2: yeah
201 P1: yourself
202 ER: ok + all right + anything else you would like to mention about the pictures? [4] no?
203 P1: no {DESC}
204 P2: (INCOMP)
205 ER: ok /…/

[S15] Sequência 15: Apresentação da segunda tarefa do teste (solução de problema)

205 ER: /…/ + so let's put these pictures away + and proceed to the next part + what we have here are two sheets + the situation is very similar but you have different problems explained here at the bottom so basically we have a situation in which you are expected [to analyze] /…/
206 P2: [uhm uhm]
207 ER: /…/ problems presented by learners of English + so you've got problem A and problem B and you also have problem A and problem B + I'd like you to read the situation
208 P2: uhm uhm
209 ER: and choose which problem A or B you would like to speak about and then you tell us which problem it is and then we talk about it + ok?
210 P1: ok
211 P2: all right
212 ER: ok? + so take your time to analyze it
213 P2: ok
214 ER: [29] so whenever you're ready we can start
215 P1: [12] ready?
216 P2: yes
217 P1: yeah?
218 P2: uhm uhm
219 ER: so uh each of you will perhaps tell us which problem it is + you can read it from the paper + and then I'd like you to discuss which solution you would give for that problem
220 P2: ok
221 ER: ok? + so who starts?
222 P1: would you like to start or I start?
223 P2: I think it can be your turn now ((risada))
224 ER: all right /…/

[S16] Sequência 16: Solução de problema por P1

224 ER: /…/ + so (nome de P1)
225 P1: ok + uh + here in letter A the + the student is asking why his teacher corrects him uh when he says I live in São Paulo all my life + ok? + and he wants to know + he or she wants to know the problem + uh + and the problem is the use of the simple present + yes? + because + in Portuguese + that's correct to use the the present to say I + eu moro em São Paulo + ok? + but in English + he or she should use the present perfect + because is something that started in the past + and continues + until now
226 ER: ok + ok /…/

[S17] Sequência 17: Comentários adicionais sobre a solução do problema selecionado por P1

226 ER: /…/ + so do you agree that this kind of explanation would help the student?
227 P2: yes + yes I think so
228 P1: yeah
229 ER: would would you say something else or would you do something else to help this student
230 P2: ok + uhm

231 P1: uhm + I think we could give some more examples + to show him or her the use of the simple present and the use of the present perfect + and + so he or she could notice the difference + between the + the tenses
232 P2: uhm uhm
233 ER: right
234 P2: and you also you can show that we don't have a similar tense in Portuguese
235 P1: yeah
236 P2: for you know + present perfect + we don't have it in Portuguese
237 ER: right
238 P2: and then try to + uh explain his or her that + we don't have to know + try to link those
239 P1: yes
240 P2: tenses
241 P1: that's the most difficult point
242 P2: yeah
243 P1: of the present perfect
244 ER: that's right + yes + ok /…/

[S18] Sequência 18: Solução de problema por P2
244 ER: /…/ + what about your problem?
245 P2: ok + I think letter B is a good problem and then they student + uh + is worried about some prepositions + uh + with time reference + for example at in and on + uh + he doesn't know + when + and + how to use them + you know + and I think it's a very common problem
246 P1: yeah
247 P2: uh + uh about prepositions because + uh we have some rules but sometimes we don't have any rule + so + I think in this problem here + it's not that difficult because we have at when we have time + at one o'clock for example + I think it's easier for them and then in {ASC} we have months of the year + may april + something like that + and on when we have + the + date + on april the first for example + I think we can + teach them s + those rules + what do you think?

[S19] Sequência 19: Comentários adicionais sobre o problema selecionado por P2
248 P1: yes ((risada))
249 P2: ((risada))
250 P1: it's a really hard point to teach the students + the prepositions + in at and on + but I think that the + the examples and the use + are the + better way to + to teach them + ok?
251 ER: right + by showing them different cases and [which prepositions]
252 P2: [yeah]
253 ER: are used
254 P2: ok + some examples + I think it's a good idea
255 ER: right + ok + did you have problems to learn prepositions in the past?
256 P1: yes + for sure
257 P2: yes
258 P1: until now
259 P2: ((risada)) and sometimes we have to uh
260 P1: [study a little bit]
261 P2: [(INCOMP)] yeah
262 ER: right
263 P1: when I give my classes I + I study + a little bit + for the class
264 P2: and you try to think of possible problems that students might have you know + and then try to solve them ((risada))
265 ER: right
266 P2: previously ok? ((risada))
267 ER: right + to anticipate what kind [of questions] =
268 P2: [yes]
269 ER: = the students could bring
270 P2: uhm uhm + yes
271 P1: because mainly teenagers are very very smart + they always think about everything
272 ER: right

273 P1: sometimes you didn't think about that and the student + thought
274 P2: yeah
275 P1: and you have to think + quickly + to answer their questions
276 ER: [all right]
277 P2: [yeah]
278 ER: ok + after being teachers for at least one year do you find it different from the time you were finishing university when you have to explain those grammar rules now + what you believed you were doing of what you believe now?
279 P2: [2] I think now we have another REAL experience of teaching those rules in + in
280 P1: yeah
281 P2: in being in those situations I think + we + uh + because uh tw + almost two years ago + we didn't have + actually we didn't have the + real ideal you know + how I'm going to do + to deal with this situation
282 ER: ok
283 P2: and then
284 P1: maybe now we are less + nervous yes?
285 P2: ok
286 ER: right
287 P1: sometimes it helps + a lot
288 ER: (INCOMP) yes
289 P1: to be more relaxed
290 ER: ok + good
291 P1: because we don't need the grade + now
292 P2: ((risada))
293 ER: ok + all right
294 P1: yeah ((risada))
295 ER: ok I understand /…/

[S20] Sequência 20: Opinião de EOs sobre o teste
295 ER: /…/ good + so let's put these papers away + and for the last part of the test I'd like to hear your opinion about this experience you did this test before you are doing for the second time + and uh how did you feel today how are you feeling now and + would you like to make any comments about the test + any suggestions? + anything you would like to say + this is to close our conversation
296 P2: ok + I think tests are always tests ((risada)) you know
297 ER: right
298 P2: and then uh + and no matter if w + we have to receive a grade or not but we are + you know + being in this situation + of being testing + so I think it's + kind of difficult to deal with + this situation
299 ER: ok + absolutely + yes + yes
300 P1: yes + I agree with (nome de P2) + but I think it's a + it's a good situation + because + now + we are here as friends yes? + not as teacher and student
301 P2: actually as co-workers I think or + you know
302 P1: yes
303 ER: as colleagues
304 P2: colleagues + yes
305 P1: colleagues + yes
306 ER: that's right + good
307 P1: maybe we feel more comfortable now
308 ER: right + absolutely+ good /…/

[S21] Sequência 21: Agradecimento
309 ER: /…/ + so thank you for coming today and participating of the test

ANEXO 7

Transcrição da aula 2 de P1

Professor(a): P1
Alunos: A1, A2
Data da aula: 26.9.2009
Duração da aula: 47min 06seg

	MG	**cumprimentos / abertura da aula/ atenção dos alunos direcionada para o material**
001	P1:	good morning + let's start our class today + open your books on page fifty six + (nome de A1) {ASC} + you do your homework later ((risada)) yes
002	A1:	(INCOMP)
	MM	**introdução do assunto do material/ elicitação de respostas em relação ao material**
003	P1:	ok + today we start lesson two + make food choices + it's myself + yes {ASC} + fazer escolhas de comidas + yes {ASC} + look at this pictures here + olha pra essa figura aqui + what do you think + it's happening? + o que você acha que está acontecendo
004	A2:	the guy + is + looking for [1] is making food choices in the menu
005	P1:	yes + he's making food choices + do you agree (nome de A1)? + what do you think the + he's doing?
006	A1:	(INCOMP)
007	P1:	yes + ok + where are they? onde eles estão?
008	A2:	restaurant
009	P1:	at the restaurant + yes + what's this + woman occupation? + qual a ocupação desta moça?
010	A2:	waitress
011	P1:	she's a waitress + yes + very good /…/
	MG	**introdução de atividade**
011	P1:	/…/ + ok let's listen the conversation (audio) /…/
	MM	**verificação de compreensão / exposição de resposta**
		/…/ ok did you understand the dialogue? + yes? + so let me see + uh + first of all he said + primeiro ele disse + eh eu terei eh pasta né macarrão para meu prato principal por favor + eh o que qual é o acompanhamento? aí a moça diz ele vem com salada ou sopa yes? aí ele pergunta não ele pergunta que tipo de sopa e ela responde eh tem a sopa de tomate ou sopa de frango yes? and he said + eu acho que eu quero salada + certamente pra beber água por favor + yes? + he is so healthful + tão saudável /…/
	MM	**fornecimento de prática linguística em torno do material**
011	P1:	/…/ + let's listen again and repeat the clauses [14] (nome de A2)
012	A2:	I'll have the pasta for my main course please + what does that come with?
013	P1:	yes + (nome de A1)
014	A1:	I'll have the pasta for my main
015	P1:	main (P1 checa pronúncia)
016	A1:	main course
017	P1:	course (*P1 checa pronúncia*)
018	A1:	course please + what do that come with?
019	P1:	yes [5] no {ASC}
020	A2:	[2] wait
021	P1:	he's thinking [5] (audio) (nome de A1) {ASC}
022	A1:	it comes with a soup or a salad
023	P1:	with {ASC} soup (*P1 checa pronúncia*)
024	A1:	with
025	P1:	fala então + with soup
026	A1:	with soup
027	P1:	yes + (nome de A2) {ASC}
028	A2:	it comes with a soup or a salad?
029	P1:	[5] (audio) (nome de A2)
030	A2:	what kind of soup is there?
031	P1:	(nome de A1)
032	A1:	what + what kind of soup is there?
033	P1:	kind {ASC}

034	A1:	yes
035	P1:	what kind of soup is there?
036	A1:	kind
037	P1:	yes? [5] (nome de A1) {ASC}
038	A1:	there is tomate soup or chicken soup
039	A2:	there is tomate soup or chicken soup
040	P1:	[3] (audio) (nome de A2)
041	A2:	I think I'll have the salad
042	P1:	(nome de A1)
043	A1:	I think I'll have the salad
044	P1:	yes [4] (nome de A1) {ASC}
045	A1:	certainly and to drink?
046	P1:	(nome de A2)
047	A2:	certainly and to drink?
048	P1:	yes [6] (nome de A1) {ASC}
049	A1:	water please
050	P1:	ah sorry (nome de A2) it was you + era você que começava dessa vez + but now (nome de A2)
051	A2:	water please
052	P1:	eu tava fazendo quando homem começava você começava [1] ok + now + let's LEARN this dialogue by heart + vamos dar uma *decoradinha* nesse diálogo + treinar + let's train and train and train + yes
053	A2:	uhm uhm
054	P1:	até vocês ficarem bons? + in intonation + in stress and pronunciation ok? + (nome de A2) and (nome de A1) + (nome de A2) you can start
055	A2:	I'll have the pasta for my main course please + what does that come with?
056	A1:	I B?
057	P1:	yes + it's you
058	A1:	it comes with soup or a salad
059	A2:	what kind of soup is there?
060	A1:	there is tomato soup or chicken soup
061	A2:	I think I'll have the salad
062	A1:	certainly + and to drink?
063	A2:	water please
064	P1:	uhm + now you start (nome de A1)
065	A1:	I'll have the pasta for my main [1]
066	P1:	course
067	A1:	course + what do that come with?
068	A2:	it comes with soup or a salad
069	A1:	what kind of soup is there?
070	A2:	there is tomato soup or chicken soup
071	A1:	I think I'll have the salad
072	A2:	certainly + and to drink?
073	A1:	water please
074	A2:	[2] again?
075	P1:	yes again
076	A2:	I'll have the pasta for my main course please + what does that come with?
077	A1:	it comes with soup or a salad
078	A2:	what kind of soup is there?
079	A1:	there is tomato soup or chicken soup
080	A2:	I think I'll have the the salad
081	A1:	certainly + and to drink?
082	A2:	water please
083	P1:	yes + very good + now you (nome de A1) + start
084	A1:	I'll have the pasta for my main course + what do that come with?
085	A2:	it comes with soup or a salad
086	A1:	what kind of soup is there?
087	A2:	there is tomato soup or chicken soup
088	A1:	I think I'll have the salad
089	A2:	certainly + and to drink?
090	A1:	water please
	MM	**avaliação de contribuições do aluno**
091	P1:	uhm you are great in stress pronunciation and intonation /…/

	MG/ MM/ MHS	**elicitação de conhecimento sobre o tópico da atividade/ manipulação da L-alvo**
091	P1:	/…/ + now let's see grammar + do you know the definite and indefinite articles in Portuguese? + vocês lembram defi + dos artigos definidos e indefinidos em português + yes + and in English do you remember?
092	A2:	A
093	P1:	the indefinite articles are
094	A2:	A
095	P1:	a or
096	A2:	the?
097	P1:	an
098	A2:	an
099	P1:	and the definite article is THE + yes? + so you have + you have a or an + indefinite [2]
100	A2:	for me + A is definite + and an indefinite
101	P1:	ah yes + because you thought in Portuguese
102	A2:	yes
103	P1:	and the + is the definite + yes?
104	A2:	yes
105	P1:	ok + uhm + when do you use a and when do you use an?
106	A2:	a =
107	P1:	do you know?
108	A2:	A
109	A1:	a
110	P1:	(nome de A1)
111	A1:	a to [2]
112	A2:	A
113	A1:	a + first [1]
114	P1:	letter
115	A1:	letter + consoante
116	P1:	is a consonant?
117	A1:	consonant + and an =
118	A2:	and an before vogals
119	P1:	yes an before vowels
120	A2:	vowels
	MHS	**reestruturação das respostas dos alunos para checagem**
121	P1:	tá + if you have a word that starts in vowels + you use AN + yes + and if you have a word that starts in + consonant + you use A + ok?
122	A2:	ok
	MHS	**manipulação da L-alvo**
123	P1:	as an example you have + A school + and AN
124	A2:	onion
125	A1:	((risada))
126	A2:	onion
127	P1:	onion + I was thinking about university [2] the same group of words + o mesmo grupo de palavras + ok + an onion + and a
128	A1:	tomato
	MHS	**avaliação de contribuições dos alunos**
129	P1:	tomato yes ((risada)) very good [2] a tomato a potato
130	A2:	uhm uhm in the plural
131	P1:	yes just in the plural + ok /…/
	MG	**atenção dos alunos direcionada para o material**
131	P1:	/.../ + let's see the box + a or an + you have the examples + você tem o exemplo aí + it comes with a salad and an appetizer + ok?
132	A2:	ok
	MM	**esclarecimentos**
133	P1:	então + é indefinido aí + tá falando que vem com uma salada não falou com qual salada vem + yes? + and you have THE + you use the to name something a second time + então além daquele uso que a gente já conhece do THE né + como artigo definido + você vai usar o the como quando você for falar do mesmo assunto pela segunda vez + as an example first of all the + the waitress said it comes with a salad + então ela disse vem com uma salada + yes + aí ela usou o A + e aí ele disse ok I'll have THE salad + ok? he used THE because he's talking about the + the same subject the second

time + ele tá falando sobre o mesmo + eh + o mesmo assunto pela segunda vez + yes? also use the to talk about something specific + então também uso o the pra falar de alguma coisa específica + would you like an appetizer? not specific tá? + você não tem especificado que tipo de entrada que é + qualquer uma + yes? + and the waiter + the + the customer said + yes the fried clams sounds delicious + e aí ele usou o the + tá bom? + tudo bem? + specific + they are on the menu ok? + ele é específico porque tá no cardápio + tá bom?

134 A2: uhm uhm

MM introdução de atividade

P1: now you have an + a pronunciation exercise + vocês têm um exercício de pronúncia aí + THE + yes? + compare the pronunciation of the before consonant and vowel sounds + read and listen then repeat + então compare a pronúncia do the antes de consoantes e antes de + antes de som de consoantes
135 antes de som de vogais + eh leia e escute e depois repita tá bom? + notice that if it's before consonant sounds you pronounce THE + tá? + if it's before vowel sounds you pronounce THE + the and the + yes? let's listen and pay attention to the difference [36] + yes? + so you say THE fried eggs but you say THE eggs + ok?

MM fornecimento de prática linguística em torno do material

136 P1: + now let's listen and repeat
137 A2: the chicken
138 A1: the chicken
139 A2: the soup
140 A1: the soup
141 A2: the juice
142 A1: the juice
143 A2: the hot appetizer
144 A1: the hot app + appetizer ((risada))
145 P1: appetizer
146 A1: appetizer
147 A2: the fried eggs
148 A1: the fried eggs
149 P1: yes
150 A2: the orange juice
151 A1: the orange juice
152 A2: the onion soup
153 A1: the onion soup
154 A2: the apple juice
155 A1: the apple juice
156 A2: the appetizer
157 A1: the appetizer
158 P1: THE appetizer + you too told THE + the appetizer
159 A2: the appetizer
160 P1: the appetizer
161 A1: the appetizer
162 A2: the eggs
163 A1: the eggs
164 P1: yes + easy?
165 A1: easy
166 A2: easy
167 P1: that's easy + you have to remember

MHS esclarecimento de dúvida

168 A1: what is appetizer?
169 P1: entrada + yes aperitivo + yes? /…/

MM introdução de atividade / elicitação de respostas em relação ao material

169 P1: /…/ + now we have a grammar exercise on letter c + what is that?
170 A2: um rubric
171 P1: uhm
172 A2: eu não sei falar rubrica
P1: rubrica I don't know + I'll look for + write a an or the + so you have two dialogues and you have to
173 + just to write a an or the ok? + you have two minutes to do that + dois minutinhos pra fazer [15] start (nome de A2)
174 A2: (INCOMP)
P1: [116] ok? did you finish? /…/
175

	MM	**verificação de respostas**
175	P1:	/…/ + let's correct + (nome de A1) can you start? no (nome de A2) can you start reading? because is the husband
176	A2:	what do you feel like eating tonight?
177	P1:	now you (nome de A1)
178	A1:	well a seafood + seafood special sounds delicious + I think I'll order that + what about you?
179	A2:	I'm not sure + I really (INCOMP)a spicy /spaicy/ dish
180	P1:	*spicy /i/*
181	A2:	*spicy /i/*
182	A1:	a + yeah
183	P1:	a *spicy /i/* dish
	MHS	**esclarecimento de dúvida**
184	A2:	what does *spicy /i/* mean?
185	P1:	*spicy /i/* apimentado
186	A2:	uhm
187	P1:	yes + olha as pimentinhas no desenho + now you (nome de A1)
	MM	**verificação de respostas**
188	A1:	well what about a + thai chicken?
189	P1:	yes? ok + you can continue
190	A1:	Thai food is usually *spicy /i/*
191	P1:	*spicy /i/*
192	A2:	sounds good
193	P1:	ok let me see + the first one is THE seafood
194	A2:	yeah
195	P1:	yes because seafood is specific
196	A2:	uhm uhm
	MM	**esclarecimentos**
197	P1:	tá porque aí ela quer comer frutos do mar mesmo + yes? + the second one is a *spicy /i/* dish + that's ok because it's not specific ela quer comer alguma comida apimentada + não especificou qual comida + and the other one is THAI CHICKEN + então ela tá especificando qual frango é tá bom? + so is THE
198	A2:	uhm uhm
199	A1:	(INCOMP)
	MM	**verificação de compreensão**
200	P1:	tudo bem (nome de A1)?
201	A1:	(INCOMP)
202	P1:	melhorou + mas melhorou agora que eu falei?
203	A1:	uhm uhm
	MM	**verificação de respostas**
204	P1:	yes + now you start (nome de A2)
205	A2:	excuse me + we're ready to order?
206	P1:	no + it's not a question + it's a + affirmative
207	A2:	excuse me + we're
208	P1:	we're *(P1 checa pronúncia)*
209	A2:	we're?
210	P1:	yes
211	A2:	we're ready to order
212	P1:	ok
213	A2:	(INCOMP)
214	P1:	no I'm the waiter + no I'm not the waiter + you are the waiter
215	A1:	certainly + would you like to start with an appetizer or soup?
216	P1:	with?
217	A1:	an
218	P1:	an appetizer or soup + that's right
219	A1:	our soup of the day is tortilla + tortilla
220	P1:	tortilla
221	A1:	soup + mexi + Mexican nossa
222	P1:	Mexican *(P1 checa pronúncia)*
223	A1:	specialty
224	P1:	specialty *(P1 checa pronúncia)*
225	A1:	specialty
226	P1:	yes + (nome de A2)

227	A2:	is the tortilla soup spicy?
228	A1:	the?
229	P1:	the
230	A1:	not very + but we can give you hot pepper sauce (INCOMP)
231	P1:	yes + but we can give you hot pepper sauce ok?
232	A1:	sauce
	MM	**esclarecimentos**
233	P1:	to put it + to put into it if you would like + it's the because it's tortilla soup tá + então não é qualquer sopa é a + a tortilla soup tá + ok + (nome de A2)
	MM	**verificação de respostas**
234	A2:	ok I'll have the tortilla soup with the hot sauce on the side
235	P1:	THE tortilla soup again
236	A1:	uhm uhm
237	P1:	(nome de A1) {ASC}
238	A2:	it's you
239	A1:	ah
240	P1:	ok it's me + ok I'll have the same thing please
241	A1:	I'll have the same thing please
242	P1:	yes + you (nome de A1)
243	A1:	eu de novo?
244	P1:	yes
245	A1:	(INCOMP)
246	P1:	waiter
247	A1:	waiter
248	P1:	e + que é o garçon
249	A1:	and for you main course?
250	P1:	course *(P1 checa pronúncia)*
251	A1:	course + we have a *nice /i/* + nice
252	P1:	nice
253	A1:	nice + a nice seafood special on the menu tonight
254	P1:	yes + a nice seafood special on the menu tonight + (nome de A2)
255	A2:	you
256	P1:	ah + it's me but I don't wanna give the answer + não quero dar a resposta
257	A2:	uhm
258	P1:	you (nome de A1) again
259	A2:	((risada))
260	A1:	wife?
261	P1:	yes
262	A1:	good I'll have a seafood special
	MM	**esclarecimentos**
263	P1:	I'll have a seafood special + they have already talked + they have already talked about the seafood + eles já falaram sobre a seafood então é a segunda vez que (ele tá falando)
264	A2:	(I'll have the seafood)
265	P1:	yes + I'll have THE seafood
266	A2:	the?
267	P1:	é + porque já falou dela tá + então é a segunda vez que tá falando
	MM	**verificação de respostas**
268	A2:	uhm I love thai food + I'll have a thai chicken
269	P1:	(nome de A1)
270	A1:	a thai chicken + you (INCOMP) hot sauce with that sir
271	P1:	yes + it's not a thai chicken + it's THE thai chicken
272	A2:	uhm uhm
273	P1:	because it's not a chicken + it's THE THAI CHICKEN + tá + é o frango tailandês + não é
	MHS	**esclarecimento de dúvida**
274	A1:	eu não entendi bem + ah não sei + tá meio confuso
275	P1:	oh é assim + quando especifica mesmo o que você tá falando + você usa o the + quando não especifica você usa o a
276	A1:	ah tá
277	P1:	mas às vezes não vai especificar + mas já é a segunda vez que você tá falando daquilo e aí nesse caso você também usa o the + tá bom? que foi o caso lá da última frase da wife oh + good I'll have the seafood special + porque esse THE? E lá em cima foi A + porque foi a segunda vez que ele tá falando sobre isso + tá bom? + ok very good /…/

	MM	**introdução de atividade**
277	P1:	/.../ + now you have the conversation pair work + make food choices from the menu with a partner + use the guide or create a new conversation + então vocês vão fazer uma escolha do cardapiozinho aqui do lado oh + e vocês + podem usar o guia ou criar uma nova conversa + let me see what do you have on the menu + vamos ver o que vocês têm no menu aí + tonight's specials + sop + soup + tomato soup + beef noodle soup + appetizers + seafood salad or grilled vegetables + uh seafood salad ugh + the main course + uh + grilled chicken + pasta with clam sauce and roast lamb + and all come with soup or an appetizer + and beverages + fruit juices coffee bottled water and tea + so you don't have soft drink + não tem refrigerante + nor beer
278	A2:	wine
279	P1:	wine
280	A2:	Scott
281	P1:	yes
282	A2:	((risada))
	MM	**fornecimento de prática linguística em torno do material**
283	P1:	ok you can start the dialogue [2] who will start? quem vai começar? (nome de A1)? You can start
284	A1:	I have the + hum [7] eh + grilled chicken + for my main course please + what do that come with?
285	A2:	[2] uhm + uhm + eu nem prestei atenção + (INCOMP) de novo
286	A1:	I have
287	P1:	I'll have
288	A1:	I'll have + the + grilled chicken + for my main course + please + what does that come with
289	A2:	uh + it comes with [1] tomate soup or beef noodle soup
290	P1:	and {ASC} + with the appetizer
291	A2:	and the appetizers
292	P1:	yes ((risada))
293	A2:	seafood salad or grilled vegetables
294	P1:	yes
295	A1:	eh
296	P1:	é ele já deu todos os detalhes né + você não precisa nem perguntar what kind
297	A1:	é ((risada))
298	A2:	(INCOMP) você não deixou
299	P1:	aí vai (nome de A1) I think
300	A1:	I think + ah tá + I think I'll have the [2] salad
301	P1:	the salad?
302	A1:	yes
303	P1:	the seafood salad?
304	A1:	é
305	P1:	yes?
306	A1:	the seafood salad [(INCOMP)]
307	P1:	[(nome de A2)] {ASC}
308	A2:	certainly + and to drink?
309	A1:	I + fruit juice [1] please
310	P1:	ok + now you start (nome de A2)
311	A2:	I can + change?
312	P1:	yes + if you want
313	A2:	uhm uhm + that's you
314	A1:	uh? que você falou? ((risada))
315	P1:	ele quer mudar tudo
316	A2:	ah + I'll have [4] the [1] uhm [2] I'll have the pasta + for my main course please + what does come + that come with?
317	A1:	eh + it comes with [1] a + appetizer {DESC}
318	P1:	an appetizer {ASC}
319	A1:	an appetizer + seafood salad + grilled vegetables
320	P1:	vegetables (*P1 checa pronúncia*)
321	A2:	[is there]
322	A1:	[vegetables]
323	A2:	is there another appetizers?
324	A1:	uhm? ((risada))
325	P1:	is there another appetizer?
326	A1:	yes
327	A2:	what?

328	A1:	(INCOMP)
329	P1:	calma + respira + presta atenção no que ele te perguntou
330	A2:	is there
331	A1:	is there
332	A2:	another appetizers?
333	A1:	o que é another?
334	P1:	outro
335	A1:	ah + no + no + another
336	P1:	there isn't
337	A1:	there isn't
338	A2:	that's bad because I don't like seafood + salad
339	P1:	you don't like seafood nor vegetables
340	A2:	nor vegetables + so + have you sure?
341	P1:	are you sure? + you don't have another appetizer + você não tem?
342	A1:	no + but + there [1] ah não sei ((risada))
343	P1:	there is the soup
344	A1:	yes + there is the soup
345	A2:	what kind of soup is there?
346	A1:	tomato soup + or beef noodle
347	P1:	noodle
348	A1:	noodle soup
349	A2:	uh + I think I'll have the beef noodle soup
350	A1:	[2] certainly + certainly + and to drink?
351	A2:	I + I'm gonna want fruit juices + BUT + I want + ((risada)) desserts + do you have any desserts?
352	A1:	no + ((risada))
353	A2:	(INCOMP) ((risada))
354	A1:	((risada)) just (INCOMP)
355	A2:	ok
	MM	**auxílio do professor para o aluno produzir linguagem adequada**
356	P1:	I just have what's in the menu + fala pra mim
357	A1:	I just have to
358	P1:	WHAT's in the menu
359	A1:	what's in the menu
360	A2:	ok + I want the juice + please
361	P1:	if you don't have dessert + you can + uh be slim + thin + ok?
362	A2:	[but I + but I]
363	P1:	[if we + if you] eat a dessert + you can go fat
364	A2:	later I go to the gym
365	P1:	uhm + and you can + you have to run many times
366	A2:	yes
	MG	**atenção dos alunos direcionada para o material**
367	P1:	ok + page fifty eight + lesson three + order and pay for a meal + to pay is + the worst part yes? + pagar é a pior parte
368	A2:	yes
369	P1:	((risada)) ok + pedir e pagar um prato né + pedir por um prato e pagá-lo + what to say to a waiter or waitress + então o que dizer para um garçon ou garçonete /…/
	MM	**elicitação de respostas em relação ao material**
369	P1:	/…/ + look at the pictures here + you have excuse me + what do you think that excuse me mean?
370	A2:	com licença
371	A1:	por favor
372	P1:	por favor yes + então um jeito educado de você chamar o garçon yes? + we are ready to order + what does we are ready to order mean?
373	A2:	estamos prontos para fazer o pedido?
374	P1:	yes + nós queremos pedir + yes + (INCOMP) take the check please
375	A1:	pra pagar
376	A2:	pra trazer a conta
377	A1:	trazer a conta
378	P1:	yes + nós queremos a conta por favor [1] is the tip included? [3] what does tip mean?
379	A2:	eu acho que é a parte do garçon lá + não sei o nome
380	A1:	gorjeta?
381	P1:	gorjeta + yes + porque
382	A2:	mas não chama gorjeta né + chama

P1: pra gente não + pra eles é + porque eles não cobram esse + esse serviço nos Estados Unidos + só que é educado + você dá a gorjeta
A2: como chama aqui?
P1: é os dez por cento do serviço né
A2: mas tem um nome
P1: yes? + I don't know the name + deve ser tarifa de serviço + alguma coisa do tipo
A2: eu vou lembrar
P1: ok + então pergunta né se já tá + se o
A2: a gorjeta
P1: a gorjeta já está incluída + and then they asked + do you accept credit cards?
A2: se ele aceita cartão de crédito
P1: yes + very good /…/

MM introdução de atividade

P1: /…/ [1] now let's listen (audio) + ok? /…/

MM fornecimento de prática linguística em torno do material

P1: /…/ now let's listen and repeat (audio) (nome de A2) {ASC}
A2: excuse me
A1: excuse me
A2: we are ready to order
A1: we are re + nossa + we're ((risada))
P1: we're
A1: we're ((risada))
P1: ready
A1: ready to order
P1: (nome de A2) de novo + você também + we're ready to order
A2: we're ready to order
P1: (nome de A1)
A1: we're ready to order ((risada))
A2: ((risada))
P1: sem rir gente
A2: mas não dá
A1: é engraçado
A2: we're ready to order
P1: order
A2: [order]
A1: [order]
P1: yes + we're ready to order
A2: we're ready to order
P1: yes (nome de A1)
A1: we're ready to order
P1: yes + it's very good + (audio)
A2: we take
P1: take
A2: repeat please
P1: we'll take the check please
A2: we'll take the check please
A1: we'll take the check please
P1: yes [2]
A2: I remember well
P1: (audio) + (nome de A1) {ASC}
A1: is the tip uhm
P1: included
A1: included
A2: is the tip included?
P1: (áudio) + (nome de A1) {ASC}
A1: do you accept credit cards?
A2: do you accept credit cards?
P1: ok you can say again + pode dizer de novo
A2: do you accept credit cards?
P1: (nome de A1)
A1: do you accept credit cards?
P1: yes + very good + /…/

MM **introdução de atividade**

P1: /…/ now we have listening comprehension exercise + listen to the conversation in a restaurant then listen again and predict the next thing the customer will say to the waiter or waitress + então o que vocês têm que fazer + ouvir a conversa e + tentar {ASC} + eh

A2: imaginar

P1: é imaginar + eu to pensando o que é esse predict + como eu traduzo esse predict aqui + predicar + não [1] tá + fazer uma inferência né do que que o + o + o cliente vai dizer depois do que o garçon /.../

A2: fazer uma previsão

P1: isso mesmo + como ele vai responder ao garçon tá bom?

A2: adivinhar?

P1: adivinhar também não + vamos ouvir então + tem quatro + cinco conversas (áudio)

A2: (INCOMP) o que é pra fazer? + eu não entendi bem

P1: ouvir o dialogo né e tentar pensar o que é que vai ser a próxima + o que o cliente vai dizer pro + pro garçon + por exemplo você ouviu aqui esse dialogo aqui + então qual é que vai ser a próxima coisa que ele vai dizer + is the tip included in the check? or we'll take the check please? + tá bom

A2: tá bom

MM **verificação de compreensão**

P1: (áudio) ok? + now we are going to listen again and check the answers + vocês vão ouvir de novo + aí vocês marcam as respostas tá? (áudio) + do you understand the dialogue?

A2: yes

MM **elicitação de respostas em relação ao material**

P1: yes? + what is happening (nome de A1)?

A1: ah tá perguntando se aceita cheque

P1: yes? + foi isso que você entendeu? + foi isso que você entendeu (nome de A2)?

A2: uhn uhn

P1: o que você entendeu?

A2: ele não acredita no valor da conta (INCOMP) que a conta é mais alta do que ele come na semana + é uma coisa assim

P1: mais ou menos

A2: ah eu acho que o que ele ia falar depois pergunta se a gorjeta está incluída

P1: uhm + foi isso que você marcou (nome de A1)? + foi? tá + depois eu ponho de novo (áudio) + did you understand?

A2: uhm uhm

P1: (nome de A2) what is happening?

A2: a mulher chega e fala que ela não tem muito tempo né

P1: yes

A2: ela quer alguma coisa rápida pra comer aí a garçonete indica uma sopa

P1: foi isso que você entendeu (nome de A1)? + e aí qual que vocês marcaram?

A2: a segunda

A1: a segunda

A2: (INCOMP)

P1: conversation three (áudio)

A2: me perdi

P1: yes? I'll put it again (áudio) + did you understand?

A2: uhm uhm

P1: (nome de A1)? what's happening?

A1: mais ou menos

P1: o que você entendeu mais ou menos + o que está acontecendo?

A1: ah + tinha eles pedindo alguma coisa + sopa + café

P1: é café + sobremesa + que você entendeu (nome de A2)?

A2: ele chega e pergunta se ela já terminou + ela fala que sim + ela fala que tava muito gostoso + ele pergunta se ela quer alguma coisa pra sobremesa + um café + e ela fala que não

P1: yes

A2: she said no thanks + we'll take the check please

P1: now conversation four (audio) what a poor woman + what is happening?

A2: I didn't understand

P1: did you (nome de A1)?

A2: I don't know what =

A1: alguma coisa (INCOMP)

A2: = what does cash means?

P1: dinheiro

488 A2: uhm + que ela tá sem + ah agora eu entendi + eu não sabia o que era cash
489 P1: it's an amount of money
490 A2: acho que ela não tá
491 P1: é uma [quantidade de dinheiro]
492 A2: [não tá com dinheiro dinheiro]
493 P1: é
494 A2: eu só sei que ela perguntou se aceita cartão de crédito
P1: the first one is number {ASC} four + no + it's the second one [1] in conversation five (audio) did
495 you understand? [2] so so?
496 A2: uhm uhm
P1: (nome de A1) did you understand what is happening + no? + let's listen again? (audio) I'll be your
497 server + server + he is British
498 A2: eu só sei que ele se apresenta né + e pergunta se tem alguma coisa especial a noite (INCOMP)
499 P1: so so + mais ou menos + tá no caminho
500 A2: ela fala que na verdade não + actually no
501 P1: é + você acha que ele é o garçon ou ele é o cliente?
502 A2: ele é o garçon e ela é a cliente
503 P1: yes
504 A2: uhm
505 P1: he is + she is the waiter +[and he is]
506 A2: [eu pensei que] era diferente
P1: so let's listen again (áudio) + now did you understand? + yes? + what did you understand (nome de
507 A1)?
508 A1: ah (INCOMP) pergunta se tem alguma coisa especial pra noite
509 P1: se ela quer alguma coisa especial pra noite + if she wants something specials
510 A1: ah
511 P1: yes? and then {ASC} he asked o que ela respondeu?
512 A2: na verdade não
513 A1: não obrigado
514 P1: yes
515 A2: se ela tá pronta pra fazer o pedido
516 P1: yes
517 A2: ai ela pede (INCOMP) I'll have the seafood soup
518 A1: (INCOMP)
MG **gerenciamento de assuntos organizacionais da aula**
519 P1: that's fine + what time is your bus? + que horas é teu ônibus?
520 A1: onze horas
521 P1: onze?
522 A1: é
523 P1: já perdeu teu ônibus já
524 A1: (INCOMP)
525 P1: mas será que você já perdeu mesmo?
526 A1: perdi + se já é onze horas
527 P1: em pontinho? + ah então perdeu já /.../
MG **fechamento da aula**
527 P1: /.../ + ok + I'll finish here + vou parar aqui e aí a gente vai ouvir de novo na próxima aula tá

ANEXO 8

Transcrição da aula 2 de P2

Professor(a): P2
Alunos: A1, A2, A3
Data da aula: 31.8.2009
Duração da aula: 1h 55min 55seg

	MCS	**cumprimentos**
001	P2:	well hello again guys {ASC} + how are you? {DESC}
002	A1:	fi:ne [and you]? {DESC}
003	P2:	[fi:ne] + oKAY fine too: + thanks + and + how was your weekend?
004	A2:	[fine]
005	P2:	[did you have] = fine? + did you have a good weekend?
006	A1:	fine
	MCS	**elicitação de informações pessoais / prática de fluência oral**
007	P2:	yeah? {DESC} + and how was your wee:kend? {ASC} + two weekends (nome do aluno A3) + because you + didn't + come last week + right? [1] give me + important + arguments
008	A3:	((risada))
009	P2:	why you didn't come last week?
010	A3:	I have a vacation?
011	P2:	oh yeah I HAD a vacation + oh all right + one week? {ASC}
012	A3:	ten =
013	P2:	ten [days]?
014	A3:	[days]
015	P2:	fi:ne + did you travel?
016	A3:	yes
017	P2:	oh really? {ASC} + hm: + we were having classes {ASC} + and she was traveling {ASC} + hm: + amazing {ASC} ((risada)) + where did you go (nome do aluno A3)?
018	A3:	eh + barretos?
019	P2:	barre:tos + ri:ght + and did you have friends + there? + do you have friends there?
020	A3:	[yes]
021	P2:	[family] there? + ri:ght + oka:y {DESC}
022	A3:	party + né
023	P2:	a party + right + oh very good + and how about you + guys? + anything special about the weekend? [2]
024	A1:	yes + some + eh: + saturda:y
025	P2:	[right]
026	A1:	[eh] + I: + I went [3] festa de aniversário?
027	P2:	a birthday party {ASC}
028	A1:	yes + a birthday party
029	P2:	ah: ok + and did you eat lots of + chocolate cake?
030	A1:	hm: + ahm: + orfanato
031	P2:	ah: right + hm amazing + very [nice]
032	A1:	[é] isso mesmo? + é orfanato mesmo?
033	P2:	[yeah]
034	A1:	[que fala] + in English?
035	P2:	chil:dren's + house [1] oka:y (INCOMP) + children's house + that's ok [1] very good how about you (nome do aluno A2)? + something special about the weekend? [1]
036	A2:	I go + chácara
037	P2:	ah oka:y [2]
038	A2:	home and (INCOMP)
039	P2:	all right + okay /…/
	MG	**gerenciamento de assuntos organizacionais da aula**
039	P2:	/…/ + and then + I have to give your book back + (nome do aluno A1) + I checked your

		homework + right? + and then + if you + can have a look + (INCOMP) + oh this + this one + right + I didn't check these ones + hã: (nome do aluno A1) because + you have to complete the chat with your PLANS + [right?]
040	A1:	[uhum + ah:] =
041	P2:	[so you have to] =
042	A1:	[with go:ing] =
043	P2:	yeah: + with go:ing + to: + study
044	A1:	okay
045	P2:	right? + so try to do it again + and then I check + next week + okay?
046	A1:	okay
047	A2:	professor
048	P2:	ah + (all right)
049	A2:	(na tarefa) =
050	P2:	hum
051	A2:	eu consegui + tipo assim eu fiz esse + [esse daqui] =
052	P2:	[oka:y]
053	A2:	e aqui =
054	P2:	[right]
055	A2:	[agora o] resto num deu tempo [de fazer]
056	P2:	[uhum:]
057	A2:	[aí a] =
058	P2:	[okay]
059	A2:	(INCOMP) English + [eu fiz:] =
060	P2:	[uhum]
061	A2:	acho que umas quatro + uns quatro ou cinco exercícios
062	P2:	certo
063	A2:	e do livro eu também: fiz tudo
064	P2:	ah: okay + tá + então + esses daqui eu levo pra corrigir =
065	A2:	aham:
066	P2:	e aí você continua terminando a (INCOMP) e na hora que eu devolver esse você continua =
067	A2:	tá
068	P2:	essas páginas + [okay?]
069	A2:	[aham]
070	P2:	right + ahm + ver se eu tinha (INCOMP) outra: [1] acho que só uma ideia aqui (nome do aluno A1) [1] hm: que eu nem corrigi + aqui + esse + I'll have [1] professional + qualifications + poderia ser + dá a impressão de que tá faltando uma palavra aqui tá vendo?
071	A1:	uhum
072	P2:	ou + I'll have a good jo:b + podia ser + essa parte tá okay + ainda num (falta) muito + só essa daqui que você colocou só o adjetivo
073	A1:	(INCOMP)
074	P2:	né?
075	A1:	[uhum]
076	P2:	[então] + tenta mudar ou good job ou professional + skills + professional quali + qualifications
077	A1:	(INCOMP)
078	P2:	okay? + porque aí daria mais + não daria mais sentido mas ficaria + completo porque dá a impressão [de que tá faltando]
079	A1:	[é faltando + né]
080	P2:	okay?
081	A1:	okay
082	P2:	esse e esse + são duas coisas + right? + very GOOD + congratulations (nome do aluno A1) + very good + he's studying hard + continua estudando + have you done your homework? [no]
083	A3:	[no:] ((risada))
084	P2:	okay no problem + last class (nome do aluno A3) + we: + discussed + conversation A
085	A3:	[uhum]
086	P2:	right + hm + let me see you stopped + ah okay + you were here [1] two weeks ago [1] and then we discussed + conversation A + right? + so try to do + at home + listen to the conversations then do these + tasks + and then [8] eu pedi pra vocês fazerem a conversation B?

087	A2:	[foi]
088	P2:	[como] homework?
089	A2:	[uhum]
090	P2:	[ah:] okay + aí (nome do aluno A3) também você continua a conversation b porque na verdade era pra gente ter escolhido uma das duas + né? porque elas são + do mesmo + formato + com o mesmo objetivo cada uma inclusive o + jeito do exercício olha + se você ver é igualzinho tá vendo tem + o quadro + aí tem essas pra + eh + essas daqui pra enumerar + tá vendo é igualzinho
091	A3:	uhum
092	P2:	então + tenta fazer também de tarefa + que é basicamente ouvir + e responder as perguntas + né? + nós + focamos basicamente no + listening + a aula passada + bastante exercício pra ouvir + então eu acho que não vai ter problema se você + né fizer em casa + qualquer dúvida que você tiver qualquer + exercício que você não entender + okay? tell me + please + right? aí a gente marca uma aula + uh + de plantão de dúvidas pra gente resolver esses + problemas + se você tiver + okay? + okay nós chegamos a fazer o focus on language two + né? + do you remember page twenty + six + focus on language two e agora nós vamos pra + pra esse + que é bem parecido os dois então + a gente vai acabar retomando bastante coisas
093	A3:	uhum
094	P2:	all right?
095	A3:	all right
	MG /MM	**retomada do assunto da aula anterior /elicitação de respostas em relação ao material**
096	P2:	okay so before we start + page twenty six + tell me about last class guys [2] tell me what + you can reMEMber [1] from last class [5] nothing? [2]
097	A2:	present perfect?
	MHS	**elicitação de formas corretas**
098	P2:	ah we discussed + a little bit about present perfect + right? [8] do you remember my example + (nome do aluno A2) of present perfect [1] from last class?
099	A2:	I have started to study english
100	P2:	o:kay [3] can be I have studied [2] english [4] for {ASC} [1] two years + one year?
101	A2:	one [year]
102	P2:	[one] year
103	A2:	(INCOMP)
104	P2:	okay [3] great [3] what else? [16]
105	A1:	I've + I've been [3] hm
106	P2:	[I've been]
107	A1:	[London?]
108	P2:	I've been + sorry + (nome do aluno A1)?
109	A1:	London
110	P2:	okay I've been in London [5] I've been + in + London
111	A1:	last weekend?
112	P2:	hm + can I say last year + HERE guys? [2] what do you think? [1] I've been in London [3] can I say last year + at the end of this sentence?
113	A2:	(INCOMP) [3] (yes)
114	A1:	eh: + two thousand and eight? + (INCOMP)
	MHS	**esclarecimentos**
115	P2:	uhm + look at this example + I + went + to + London [1] last year [4] okay? [1] imagine + the timeline + okay? [1] and this is [2] two thousand nine the present moment + okay guys? [1] and then last year + we have two thousand eight + so + this is + past + okay? + so in this year + I went to London I went to London last year + okay? [1] is that okay guys?
116	A3:	yes
117	P2:	right + excellent + so here we have + simple past + okay? + an event that took place in the past + okay? + I do not have any relationship + with the present moment + okay? + but let's consider this first example here + I've been + in London + sorry + I've been TO London [5] let's do other timeline here [1] okay? + so here we have two thousand and nine [2] the present [1] and then [1] a point in the past + okay? + I've been to London + can be here here here + right? I don't know + WHEN + okay? + I've been in London + once in my life + okay? + we don't know + exactly + WHEN [1] I went to London [2] could you see the difference? [3] yes or no?
118	A3:	yes

119	A1:	yes
120	P2:	yes? [1] okay (nome do aluno A1)? [1] when we use + present perfect + we don't know + WHEN + an event + took place + okay? + I've been to London [2] can be last year + two years ago + last week + okay? we don't know + right? + but + I WENT to London + I have to say + when + okay? + I have to write + a time expression + here + okay? I went to London last year + last weekend + two years ago five years ago + right? + but here I don't know when [3] is that okay?
121	A1:	in Portuguese + eh:
122	P2:	okay
	MHS	**esclarecimento de dúvida**
123	A1:	se eu colocar [1] I've been to London: tw + two half and + two half and eight + tá certo?
124	P2:	I've been to london in two thousand eight? + no + it's not correct [1]
125	A1:	no?
126	P2:	no + porque (nome do aluno A1) + esse tempo aqui ó + presente simples + que eu uso pra dizer quando foi + quando tenho + quando eu sei quando aconteceu
127	A1:	é porque aí tem até um exemplo aqui
128	P2:	tell me
129	A1:	I've + been + in Brazil *saince* =
130	P2:	[hm:]
131	A1:	[two] + thousand
	MHS	**esclarecimentos**
134	P2:	oka:y [2] okay [7] let's erase this one [7] two thousand and + eight? [1] is it correct? let me see [2] oh two thousand [6] two thousand + and then we have [1] two thousand + and nine + present + okay? [1] so look at this + timeline + I've been in Brazil =
135	A1:	[I have been]?
136	P2:	[since] + two thousand + so + we have [3] something like + this + okay? [1] and then I + I + live in Brazil now + okay? + so + it's + going to + continue + here
137	A1:	okay
138	P2:	okay?
139	A1:	I + I gone to: + I've been to London + *saince* [1] eh: + two thousand seven
140	P2:	e:xcellent
141	A1:	okay
142	P2:	[that's + okay]
143	A1:	[num tava] entendendo [o:]
144	P2:	[hã]
145	A1:	o: + esse *saince* + [*saince* né? + *saince*]
146	P2:	[ah: + okay] + SINnce
147	A1:	SINce
148	P2:	yeah:
149	A1:	eh: + (INCOMP) né?
150	A1:	uhum
151	P2:	this + excellent
152	A1:	ok
153	P2:	lembra que nós comentamos que o gráfico do present perfect + poderia ficar assim + né? + mostrando esse + peRÍodo + que começou + num ponto no passado + e continua + até o momento presente né? + esse é o gráfico [2] por exemplo nesse exemplo aqui ó + que a (nome do aluno A2) deu + primeiro exemplo + I have studied English + for + one year + então como se aqui fosse dois mil e oito + e eu continuo até dois mil e nove + e ainda + estou estudando inglês [2] [okay]?
154	A1:	[okay]
155	P2:	um ponto que + começa no passado + e vem até o presente [1] right? [1] essa é uma outra maneira + d'eu usar o present perfect + eu sei + que foi alguma vez no passado [1] okay? + não sei quando + se eu sei QUANDO + esse daqui + tão vendo a diferença desse e desse? + aqui eu tenho um ponto + isolado no passado + aconteceu lá em dois mil e oito eu fui + pra + Londres + agora aqui + alguma coisa que eu comecei em dois mil e continuo + [até dois mil e nove]
156	A1:	[ainda num terminou?]
157	P2:	e ainda não terminou [2] okay? [4] right? [3] okay (nome do aluno A2)? + okay (nome do aluno A3)? [1] any other question? [1] comment [3] na aula passada vocês disseram que aprenderam né o present perfect [1] no (curso) + né? + que vocês não acharam difícil + vocês falaram que + tranqüilo né? + eu comecei a explicar vocês falaram não a gente já sabe + [né]?

158	A1:	[uhum]
159	P2:	uhum + okay + agora a gente retomou mais um pouquinho [1] quer fazer alguma pergunta (nome do aluno A3)?
160	A3:	hm?
161	P2:	deu pra entender? + (nome do aluno A2)?
162	A3:	yes
	MG	**retomada do assunto da aula anterior/ elicitação de formas corretas**
163	P2:	yes? [1] oka:y [1] what else guys + about last class? [6] let me see (nome do aluno) (INCOMP) + here [3] (INCOMP) right + okay + eu tô checando se é have been TO ou have been IN [1] what's the difference? [16] oh + here + in my book
164	A1:	(ó) [4]
165	P2:	uhm [8] I've been + in Brazil + I've been TO Brazil + is there a difference? [5]
166	A1:	eu estou no Brasil desde dois mil {ASC} [13]
167	P2:	yeah + let me check something [6] hm: [2] oh uhum: [3] hm: [6] okay + I'm going to search for + for this answer + the difference between + I've been TO + I've been IN + IF there's a difference + because I really don't know + right? [1] here in the dictionary I have + I've been to Japan [1] but + in our book we have + I've been TO [4] sorry + here + we have I've been IN + okay no problem + just one detail [1] any other comments about last class? [1]
168	A1:	no
169	P2:	no? + okay /…/
	MG	**atenção dos alunos direcionada para o material / introdução de atividade**
169	P2:	/…/ + so + let's go to page twenty six [2] I'm going to give you a piece of paper + each of you {ASC} [1] right? [2] and then I'm going to + explain + what you are supposed to do [8]okay + just + one piece of paper for you and then + (nome do aluno A2) and (nome do aluno A3) + right? + so your hobbies + you have to write + down + in this piece of paper + the hobbies you have + okay? + things you like to do in your free time + for example [1] play soccer [1] read + books + surf on the net {ASC} + what else guys? [11] /…/
	MM	**elicitação de respostas em relação ao material**
169	P1:	/.../ do you have + a hobby + (nome do aluno A2)? [1]
170	A2:	((risada))
171	P2:	no? + do you + (nome do aluno A3)? + do you have a hobby?
172	A3:	uhum
173	P2:	tell me one + please
174	A3:	[4] eh [1] care + animals?
175	P2:	oka:y + take care [5] do you have a pet?
176	A3:	yes
177	P2:	okay + take care of my pet [2] okay [1] how about you + sorry
178	A3:	andar a cavalo
179	P2:	oka:y + how can I say guys + andar a cavalo [in english]?
180	A1:	[horse]
181	P2:	yeah
182	A3:	ride a horse
183	P2:	RIDE a horse + excellent + ride a horse [1] oka:y + so write down + (nome do aluno A3) + your hobbies
184	A3:	acampamento
185	P2:	camping + okay + go camping [5] go camping
186	A3:	colecionar coisas antigas
187	P2:	okay + collect [6] I don't know + *wold* + old things + things + right?
188	A3:	andar de carro antigo
189	P2:	okay + ((risada)) + right + that + that's enough + okay? + how about you + (nome do aluno A1)? + do you have any hobby?
190	A1:	uhm + fish + fishing?
191	P2:	okay + go fishing [1] right + go fishing [6]
192	A1:	play soccer
193	P2:	play soccer + right + okay + write + down + on your + pieces of paper please + your hobbies + you don't have any + (nome do aluno A2)?
194	A2:	((risada)) I [just study]
195	P2:	[surf on the ne:t] =
196	A2:	eu só estudo
197	P2:	you just study girl? + oh + you have to + you know + relax + watch tv

198	A2:	((risada))
199	P2:	no? read newspaper + do you read newspapers? [2] folha de são paulo + bom dia + diario da região
200	A2:	no (INCOMP)
201	P2:	okay [4] practice sp + do you practice any sport?
202	A2:	no
203	P2:	no? + do you + (nome do aluno A1)?
204	A1:	[hm?]
205	P2:	[ah] okay + you play soccer + right? + how about you + (nome do aluno A3) + do you practice + any sports?
206	A3:	gym?
207	P2:	okay + you go to the gym + all right + so you do exercises + okay? + right+ after that + you have to write down + the company you work for + or + school you go to + for example + where you go to school?
208	A1:	santo andré
209	P2:	santa?
210	A1:	santo [andré]
211	P2:	[santo] andré + okay + just write down + santo andré + okay? [1] where do you work + (nome do aluno A3)?
212	A3:	eh [1] prefeitura? [1]
213	P2:	okay + right + but [1] in a hospital? + no? ah okay so + let's find this word [6] do you know + guys + how can I say + prefeitura + in English + or something + like + that? [4] uhm [20]
214	A3:	I am studying in Famerp (INCOMP) + and [1]
215	P2:	do you study there? {ASC} + yeah? + oh + very nice + medicine or (INCOMP)? + (55) oka:y [1] I found one + interesting here + city [hall] + is that correct? [11] have you found + here? [1] down note + você tava procurando? {ASC}
216	A1:	não
217	P2:	ah + okay + (INCOMP)
218	A1:	o que?
219	P2:	prefeitura + in English + could you find? [5] now + town hall + city hall + okay [2] and then + oh jeez + where's is my book? + okay [1] eh town hall + city hall =
220	A3:	ah: okay [5]
221	A1:	(INCOMP)
222	P2:	right + and then + the last one + the neighborhood you live in + just the name of your neighborhood [2] where do you live + (nome do aluno A3)? [1]
223	A3:	eh + here
224	P2:	okay + but the name of your neighborhood + do you know? for example + I live in jardim estrela
225	A3:	I live in + jockey clube
226	P2:	jockey clube + right + and you (nome do aluno A2) + where do you live? [5] the name of your neighborhood + do you know? + no? + okay + so you can write rio preto + okay? + just the city + and you (nome do aluno A1) + where do you live?
227	A1:	ah + são manuel
228	P2:	in sao manuel? + okay + right [1] very good
229	A1:	eh + I think I don't understand the =
230	P2:	okay
231	A1:	eh: + the last one
232	P2:	the name [of = + hm]
233	A1:	[I] I *writed:* + about + company [1]
234	P2:	okay the + name + of the company you work for
235	A1:	[only the name]
236	P2:	[o lugar onde] você trabalha + only the name + yes [2] you wrote very comPLEte statements + ah + very good {ASC}[3] have you finished? [44]((*escrevendo no quadro*)) okay guys? + have you finished? + yes? + okay now I'm going to coLLEct + your pieces of paper + do you give me yours (nome do aluno A3)? + thank you + thank you (nome do aluno A2) + thank you + right + and then [1] choose one + (nome do aluno A3) + and check if not yours + is it + is it your + piece of paper? + no + (nome do aluno A2) + is it yours? + no? + and then (nome do aluno A1) + this one
237	A1:	[oh]
238	P2:	[look] + is it yours?

239	A1:	yes
240	A3:	[aqui + troca comigo]
241	P2:	[oh] + okay ((risada)) + thank you [2] right + okay + have a look at + your NEW pieces of paper [2] okay? /…/
	MHS	**elicitação de formas corretas / manipulação da L-alvo**
241	P2:	/…/ + now + you have to ask questions + okay? + for instance [2] let me have a look at yours [1]
242	A3:	eh + do you play + soccer?
243	P2:	yeah + excellent [1] and then + do you play soccer? {ASC} + no + I don't + do you play soccer + (nome do aluno A1)?
244	A1:	yes + yes
245	P2:	oh + yes? + yes I {ASC}
246	A1:	yes I am
247	P2:	yes I DO
248	A1:	yes I do
249	P2:	excellent + so now + (nome do aluno A3) + ask him + HOW LONG + how long have you played soccer? + [ask him] =
250	A3:	[how long] + how long + uhm + have + have you + working in (nome da empresa)?
251	P2:	ah okay [2]
252	A1:	eh: [5] seven + seven years + (ah)
253	P2:	FOR seven years? + oh + excellent + okay + now it's you (nome do aluno A2) [1] ask one question + (nome do aluno A2) + look at your piece of paper
254	A3:	eh
255	A2:	how long + have + horse? [2]
256	P2:	okay + so + you can ask these questions first + okay? + do you ride a horse? {ASC}
257	A2:	do you ride a horse? {ASC}
258	P2:	yes + and ask this question here + (nome do aluno A2) how long {ASC}
259	A2:	how long + have you *raidden* (INCOMP) horse?
260	P2:	RIDDEN
261	A2:	ridden [a horse]
262	P2:	[a horse] + how long + (nome do aluno A3) + have you ridden a horse?
263	A3:	twenty + three + years
264	P2:	for twenty-three years? + how (INCOMP)
265	A3:	uhum
266	P2:	excellent [2] and you (nome do aluno A1) + ask one question [3]
267	A1:	(nome do aluno A2): + do you study? [3] eh how long you {DESC}[2]
268	P2:	look at the board + (nome do aluno A1)
269	A1:	ha? + how long have you studied [1] *ain* =
270	P2:	santo andré
271	A1:	in santo andré [3]
272	A2:	seven + (years)
273	P2:	FOR seven years?
274	A2:	yes
275	P2:	ah okay [2] and then + (nome do aluno A3) + ask one more [1] [please]
276	A3:	[how long] + you + been + in + sao manuel?
277	A1:	hm [7]+ *saince* hm+ SINce
278	P2:	since + excellent
279	A1:	eh [2] two thousand [1] two thousand four [1]
280	P2:	okay + since two thousand four + great + now ask just one more + (nome do aluno A1) + please + ask just one more question + to (nome do aluno A2) [8]
281	A1:	how long you [2] you: + BEEN in + rio preto?
282	P2:	how long have you LIVED + in rio preto (nome do aluno A2)?
283	A2:	since sixteen + sixteen years
284	P2:	since?
285	A2:	sixteen years
286	P2:	FOR sixteen years?
287	A2:	yes
288	P2:	ah okay + for sixteen years + a long time + in rio preto + great [1] ask one more + (nome do aluno A2) [3]
289	A2:	(INCOMP) in city hall?

290	P2:	sorry?
291	A2:	how long (have) you *work* in city hall?
292	P2:	ah okay + how long have you WORKED in city hall? [1] how long + (nome do aluno A3)?
293	A3:	twenty years
294	P2:	FOR twenty years? + ah + okay [1] lá (nome do aluno A3)? [1] wow very good [1] would you like to ask one more question? {ASC} [2]
295	A3:	how long + do you surf on + internet (nome do aluno A1)? [4]
296	A1:	eh [1] for [7] three + hours [2] for + days
297	P2:	so + how long + have you surfed + on the internet? I + I didn't understand {ASC} + sorry + for
298	A1:	for three + three + hours + for day
299	P2:	ah okay/…/
	MHS	**fornecimento de feedback corretivo**
299	P2:	/…/ + so let's have a look at this question [2] how often [1] do you [1] surf + on the net? {ASC}[2]
300	A1:	ah: [1] ah okay [1]
301	P2:	how often do you surf on the net? {ASC} + oh every day
302	A1:	okay
303	P2:	[in my case + I] surf the net + every day + [right]?
304	A1:	[(INCOMP)]
305	P2:	okay? + but HOW LONG + have you SURFED + on the internet? + oh + let me see + I've surfed on the net {ASC} =
306	A1:	há quanto tempo =
307	P2:	for [six years]
308	A1:	[você surfa na internet] {ASC}
309	P2:	yeah
310	A1:	era isso que ela perguntou + quanto tempo?
311	P2:	quanto tempo que faz + que você surf on the net
312	A1:	ah
313	P2:	okay? + that's the meaning of this question here + okay guys? + okay? + how often + é a + a freqüência que você acessa a internet + [okay]?
314	A3:	[melhor] essa pergunta então
315	P2:	how often?
316	A3:	é + do que a outra [1]
317	P2:	é + nesse caso + é só pra saber + quanto tempo que faz + né?
318	A3:	[é]
319	P2:	[que] você + tem acesso à + internet e tal
320	A3:	how often (okay) [2]
321	P2:	any other question + (nome do aluno A1)? + would you like to ask?
322	A1:	no
323	P2:	no? /.../
	MHS	**elicitação de formas corretas / manipulação da L-alvo**
323	P2:	/…/ + how about you (nome do aluno A2)? [2] hm okay + ask this question here
324	A2:	hm: + how long have you + lived + in + jockey + clube?
325	P2:	okay + how long + have you LIved + in jockey clube [1] (nome do aluno A3)?
326	A3:	three months
327	P2:	for three months? okay + not so much time + right + okay + all right guys {ASC} + excellent + do you have questions + about + how long + how often? + is that okay (nome do aluno A1) + could you understand?
328	A1:	okay
329	P2:	[okay + (nome do aluno A2)]? [1]
	MHS	**esclarecimento de dúvida**
330	A1:	se eu perguntasse [se] =
331	P2:	[uhm]
332	A1:	você nasceu aqui em rio preto é do you [1] was born + in rio preto?
333	P2:	se você perguntasse? + sorry
334	A1:	se você nasceu em rio preto + [do you:] + was born + in rio preto?

335	P2:	[ah:] [1] okay + eu poderia perguntar + where are you from? + né? + pra saber de onde você é + where are you from? + I'm from rio preto + I'm from são paulo + OU + WERE you born + in rio preto?
336	A1:	oh
337	P2:	né? + você nasceu em rio preto + que é a pergunta que você me fez né? + were + you + born [1] in + [rio preto]?
338	A1:	[rio preto] + verbo to be
339	P2:	ah okay?
340	A1:	ESQUECI do [verbo to be]
341	P2:	[yeah] + aham + were you born in rio preto? + oh + yes + I was
342	A1:	(nome do aluno A2) + were you born in rio preto? [1]
343	A2:	(INCOMP)
344	P2:	were you BORN in rio preto?
345	A2:	yeah
	MHS	**elicitação de informações pessoais**
346	P2:	yes? + okay? + how about you (nome do aluno A1)? + were you born in rio preto?
347	A1:	no
348	P2:	[no]?
349	A1:	[I] + I was born in + vera cruz
350	P2:	in vera cruz
351	A1:	near + eh + mar + marília
352	P2:	near marília + all right + okay + and you + (nome do aluno A3)?
353	A3:	são paulo
354	P2:	okay + são pa:ulo [1] excellent + any other + question? any other + problem? [1] no? [1] all right /…/
	MG	**introdução de atividade**
354	P2:	/…/ + now you are going to do a quiz + a general knowledge quiz + right? + and THEN + I'm going to work with + YOU [1] uhm + is that okay with you work with + (nome do aluno A1) + (nome do aluno A3)? + and then I'm going + to work with + (nome do aluno A2)? because I didn't work with you last class + I think [1] I'm not sure but + I'm going to work with you now + okay? + and then [3] uh + to + paper b
355	A3:	b
356	P2:	b + okay you + *is* going to be student a + right? + so + (nome do aluno A1) + try to answer these three questions + okay? [1] and + you are student a or b? [1] b? + okay + so + try to answer + these three questions here + (nome do aluno A2) + and you + answer these three questions here [2] try to answer on yourself [7] okay? + and just one + second [70] have you finished? [3] is it + easy?
357	A2:	no
358	P2:	no? yes: + not kind + not that easy [10] hm: + okay + let me see yours + okay + have you finished + (nome do aluno A1)?
359	A1:	yes
360	P2:	okay + right + now you have to create two (more) questions + okay + similar to these ones + for example + how long [4] okay? + and think about [1] uh + a his + historical event + okay? + some + cultural thing [1] okay? [1] and then + ah: + you write down + three options + okay? + just one correct + [right?]
361	A1:	[hm]
362	A2:	uhum
363	P2:	okay? + ah + very good [3] oka:y + (nome do aluno A2) /.../
	MG	**gerenciamento de assuntos organizacionais da aula**
363	P2:	/…/ [120] okay + (nome do aluno A3)? + have you finished?
364	A3:	uhum
365	P2:	how about you + (nome do aluno A1)? [1] not yet?
366	A1:	not yet
367	P2:	okay + all right + five minutes? + okay (nome do aluno A2)?
368	A2:	okay
369	P2:	let me take yours + (nome do aluno A3) [3] okay + everything is all right
370	A3:	hm
371	P2:	how often (INCOMP) years + okay? [1] and then + (INCOMP) + since + two thousand two [2] and then now you are going to + ASK (nome do aluno A1) + these questions + okay? + because

you have + the correct answers + right? + and + later on + you are going to answer + his questions + okay? [4] right? [18]

372 A3: eu poderia sair umas + nove horas + hoje?

373 P2: pode + uhum + na hora que a gente fizer =

374 A3: (INCOMP)

375 P2: okay pode sim

376 A3: (INCOMP)

377 P2: ah sei

378 A3: eu achei que já tava aqui

379 P2: okay + tá + aí (nome do aluno A3) + eh: [7] aí (INCOMP) + da gente chegar até aqui ó + né (INCOMP) + até aqui

380 A1: teacher

381 P2: então + se você pudesse fazer na sua casa + ou depois me manda um email se você tiver dúvida + okay? + (INCOMP) começou a fazer

382 A3: nossa

383 P2: começou + tá + vai dar pra terminar essa semana? + será que + dá? porque agora tem bastante coisas + né?

384 A3: tem bastante

385 P2: tá

386 A3: (INCOMP) final?

387 P2: ah + a gente precisa ver como vai fazer né? + ou então a possibilidade da gente fazer + uma aula na quarta

388 A3: uhum

389 P2: né + mas eu vou ver isso + eu vou ver isso com vocês + (you) (nome do aluno A1)

390 A1: right [1] (INCOMP)

MG **organização do agrupamento**

391 P2: okay [1] (great) + excellent [1] (INCOMP) + okay (nome do aluno A2)? + have you finished? [1] okay just one + part (INCOMP) [21] + okay (nome do aluno A2)? + yeah? + you (nome do aluno A1)?

392 A1: okay

393 P2: okay + so + now + you are going to work with + (nome do aluno A3) + okay? + oh just one thing

394 A1: [(INCOMP)]

395 P2: [(INCOMP)] + yeah + check the answers + this o:ne + oka:y + in august + okay + and then this one + (INCOMP) [1] all right? [7] (INCOMP)

396 A1: (INCOMP)

397 P2: ((risada)) grea:t + very sMARt + right + now you are going to ask these questions + (nome do aluno A1) + to + (nome do aluno A3) + okay? + and then she's going to ask you + her + questions + right?

398 A1: (INCOMP)

399 P2: yeah + you are going to ask these questions + to her + okay?

400 A1: three + three questions?

401 P2: three + and then + you are + you once

402 A1: (INCOMP)

403 P2: ah + okay + ((risada)) + right + okay + check here [1] if you got it correct + (nome do aluno A2) + oka:y + in august + hm + okay + very nice [6] uh + I need to look here

404 A1: okay

405 P2: okay (nome do aluno A1)? + so + could you sit + next to + (nome do aluno A3) + right? + could you sit down + next to her? + você pode sentar + ali pertinho dela? + right? + acho mais fácil você ir pra lá né? + then ask HER + (nome do aluno A1) + your questions + okay? + right? + ask + her + your questions + and she's going to TRY + to answer them correctly + okay?

406 A1: okay + [sim]

407 P2: [right]

MM **fornecimento de prática linguística em torno do material**

408 A1: [how long have the + euro been] =

409 P2: [and then I ask my questions + okay? + so you can go to (INCOMP)]

410 A1: the: + official currency in + [many of the europe (countries)]?

411 P2: [(nome do aluno A2) do you know how long have the real been the (INCOMP)]

412 A3: [(INCOMP)]

413 A2: sin:ce + (INCOMP)

414	A1:	how long [have the rolling stones played] together ah: + [as a band]?
415	P2:	[since two thousand] {ASC} hm: + no ((risada)) + [since two thousand TWO] + yeah + yeah
416	A1:	(INCOMP)
417	P2:	and how long have the rolling stones played together in a band?
418	A3:	FORty years
419	A2:	[(INCOMP)]
420	A1:	[FORty years + (INCOMP)]
421	P2:	hm: + EXcellent + [grea:t] [1] how long have rede globo sunday [show fantástico been on the air]?
422	A1:	[ahm] + how long have [4] eh: + [how long have + eh: + rede] globo + sunday + show + fantastico + been on the ai:r + air + air?
423	A2:	[(INCOMP)]
424	A3:	[saince the seventies]
425	P2:	[since the seventies?] + [yes] {ASC} + very good + excellent + now my questions + okay? + how long [has + OBAMA + been the president] + of the united states? + [sin:ce + january + since + february + or since march]?
426	A1:	[hm]?
427	A3:	[seventies]
428	A1:	certo [4] eh: [1] [how long has the + the real] + (INCOMP) + [bee:n the: office] + office: + currency in brazil?
429	A2:	since february?
430	P2:	hm: no + since january + [yeah:]
431	A1:	[hm yeah] ah [num sei se é pra perguntar essa] + essas daqui também?
432	P2:	[ah] + ah + yeah + aham
433	A2:	[eh two thousand]?
434	A1:	[eh: + peraí deixa eu falar] [as opções] + [eh: + in nineteen] + nineteen weighty nine [1] [nineteen ninety four]
435	P2:	[and how long have brazil] been [an independent country]? [5] [how long have brazil been] [an independent] country?
436	A3:	[nineteen eighty nine]
437	P2:	(INCOMP) [of brazil] [1] (INCOMP) você está estudando?
438	A1:	[no] or two thousand e [one]
439	P2:	[sete] de setembro dia
440	A3:	two thousand one
441	A1:	((risada)) no
442	A3:	oh + I'm very bad
443	A2:	(INCOMP)
444	P2:	[is that eighteen twenty two that did you learn]?
445	A1:	[eh: nineteen ninety four the:] + nineteen + ninety + four? [2]
446	A3:	ah é?
447	A1:	yes + [(INCOMP)]
448	P2:	I [think so + yes + right]
449	A3:	[ah + então tá]
450	P2:	so now ask me your questions + [I'm not going to look at the answers + don't show me (nome do aluno A2) ((risada))]
451	A3:	[(INCOMP)]
452	A1:	[(INCOMP)] =
453	A2:	[how long has (INCOMP)]
454	A3:	[tá bom]
455	A1:	o itamar franco
456	A3:	[(INCOMP)]
457	A1:	eh: + [how long has + jornal nacional] + [been on the + on the air] + air + eh: + saince the:
458	P2:	[(INCOMP) tell me your options] ((risada))
459	A2:	(INCOMP)
460	P2:	[since the eighties]
461	A2:	[(INCOMP) since the eighties]
462	P2:	[since the eighties]
463	A2:	[(INCOMP)]
464	A3:	[fifty years]
465	A1:	[fifty years]?

466 P2: [since the seventies] + oh:
467 A3: sixty years
468 A1: [sixty years]?
469 P2: oh: + (INCOMP) + [since the seventies] very good + WONderful + experience + very good
470 A3: [(INCOMP) seventy]
471 A1: (INCOMP) você tá (INCOMP) quarenta anos né? eu num falei sixty years também (INCOMP)
472 A3: mas (INCOMP) setenta + oitenta + noventa + dois mil + nós vamos pra dois mil e dez
473 A1: então mas faz sessenta e nove + não (INCOMP) setenta + faz sessenta
474 P2: hm: + for + for + fifty years?
475 A2: no:
476 P2: no?
477 A3: na década de sessenta né?
478 A1: yeah:
479 A3: tá
480 P2: for over forty years?
481 A1: [a:cho que é isso + num é]?
482 A2: [eh: + fifty years]
483 P2: oka:y + for over fifty years all right
484 A2: ah (INCOMP)
485 P2: all right ((risada))
486 A2: tava certo
487 P2: no problem
488 A3: [how long + has steven spilberg have + a successful + career + as a + movie director]?
489 A2: (INCOMP) + since + nineteen ninety nine =
490 P2: ninety nine hm
491 A2: eh: + nineteen ninety eight + and: + two thousand two
492 A1: eh: nineteen years
493 P2: two thousand two + since two thousand two
494 A2: yes
495 P2: all right + now your questions
496 A1: nineteen eighty seven?
497 A2: eh: + how long (INCOMP)
498 A3: how long has (nome da escola) schools + existed in brazil?
499 P2: how long?
500 A2: have (INCOMP)
501 P2: ah: + okay how long has LULA been the president of brazil? + oh: my god + let me think (INCOMP) =
502 A1: (INCOMP) [1] eh: + fourteen years
503 P2: [six years? + for six years]?
504 A3: [fifty]
505 P2: [is that correct]? + ow: + okay
506 A1: [fifty years]
507 A3: [how long has english been an international language]?
508 A2: [eh: + how long have + (INCOMP)]
509 P2: (INCOMP) [how long has] machado de assis (INCOMP)
510 A1: [nineteen ninety eight]
511 A3: [wrong + two thousand two]
512 A1: (INCOMP)
513 A2: thirty years + fivety years
514 A3: how long have rio (INCOMP)?
515 P2: [hm: ten]?
516 A1: [como]?
517 A3: how long have rio (INCOMP)? + ten years =
518 P2: when did he die? + no? + the year?
519 A3: fifteen years + twenty years
520 A2: (INCOMP)
521 A1: ((risos)) fifteen years
522 P2: you’re not sure
523 A3: (INCOMP) + oka:y + very good how long has xuxa had a tv program?
524 A1: twenty years

525	A3:	no five years ten years twenty years
526	P2:	fifty years?
527	A2:	yes
528	P2:	I think it’s more than fifty years
529	A1:	((risada)) tô colando tudo ((risada)) eh: + deixa eu ver + twenty years
530	P2:	(INCOMP) fifty years right? + more than fifty years + is that right? + yes?
531	A2:	yes
532	P2:	yeah: + (INCOMP)
533	A1:	(INCOMP)
534	A3:	eh: + parabéns {ASC}
535	P2:	(INCOMP) sentence + right?
536	A1:	só duas eu acertei
537	A3:	muito bem
538	A2:	(INCOMP)
539	A1:	(INCOMP) + não eu acertei três
540	A3:	na:o + você foi muito bem
541	P2:	hm: eu acho que não (nome do aluno A2) + viu + (INCOMP) + eu vou pegar =
542	A2:	uhum
543	A1:	eh: + aquele do + (nome da escola) + fifty years
544	A3:	é + ó a foto aqui ó
545	P2:	eu vou pegar um (INCOMP) /.../
	MM	avaliação de contribuições dos alunos
545	P2:	[2] have you finished + guys? [1]
546	A1:	hm?
547	P2:	have you finished?
548	A1:	[yes]
549	A3:	[yes]
550	P2:	oh: + great + have you got + everything correct?
551	A3:	yes: + (nome do aluno A1) + congratulations
552	P2:	oh yeah + he’s a very + good and sMARt guy [1] oka:y + how about you + (nome do aluno A3)?
553	A3:	very good
554	P2:	very good too?
555	A3:	yes [1] ((risada))
556	P2:	is it true + (nome do aluno A1)?
557	A1:	fala a verdade
558	P2:	is it true? + verdade mesmo?
559	A3:	((risada))
560	A1:	acertei duas
561	P2:	ah + okay
562	A1:	é
563	P2:	ALL right + two + out + of + two de quantas?
564	A3:	five
565	P2:	OKAY + right
566	A1:	tá reprovado
567	P2:	yeah + how about you + (nome do aluno A3)?
568	A1:	não sou bom em história
569	A3:	[3] hm + quantas eu acertei?
570	A1:	eh + one + two + three
571	A3:	three
572	A1:	three
573	P2:	okay + very (INCOMP) + (nome do aluno A1)
574	A1:	é só história do brasil que eu num + num sei [direito]
575	P2:	[ah okay] + (INCOMP)
576	A3:	acha eu num [1] ((risada))
577	P2:	all right + and how about me + (nome do aluno A2)? [3] how many questions + I got it correct?
578	A2:	two
579	P2:	two yeah?
580	A1:	(INCOMP)
581	P2:	two yeah? + [I got two correct]?
582	A1:	(INCOMP) + tem esse aqui + dois mil e dois também [3] da moe:da + do euro [4]

583 A3: tá bom então
584 A1: aí você errou o do + fernando henrique + do (INCOMP) e do + jornal nacional
585 P2: okay + right + okay guys + any questions about the quiz? [1] no?
586 A1: no [1]
587 P2: vocabulary? [1] no doubts + no problems + with vocabulary?
588 A1: [no]
589 P2: [no?] [2] all right /…/

MG atenção dos alunos direcionada para o material

/…/ + so now [4] okay + so first let's go to page + EIGHty seven + at the end of your books + please + go to page + eighty seven + this page here + guys + at the end of yours books [1] now we are going to talk aBOUt + a little bit + about reFLExive pronouns [6] do you know + ANY +
589 P2: reflexive pronoun? [10]
590 A1: eight =?

EIGHty SEven [1] page eighty seven at the end of + your + books [1] okay? [2] okay + now you are going to see + some + reflexive pronouns + okay? for example + let's have a look at the board
591 P2: [4] /…/

MM elicitação de respostas em relação ao material

591 P2: /…/ I cut + myself [1] what does this sentence mean? [6] do you know?
592 A1: hm: [4]
593 P2: no idea? [1]
594 A1: (INCOMP) eu próprio? + sei lá + alguma coisa assim
595 P2: yeah: + that's it (nome do aluno A1) [1] how do you say in Portuguese [1] I cut myself?
596 A1: eu me cortei?
597 P2: yeah + eu me cortei + ri:ght [4] and if I said + something like + she: [2] cut = [2]
598 A2: herself

herself + excellent + (nome do aluno A2) + she cut herself [3] okay? [1] how about he? [1] if I
599 P2: say he + cut =
600 A2: himself
601 A1: yourself [2]
602 P2: he cut =?
603 A1: himself

oh + yeah + thank you + (nome do aluno A1) + and (nome do aluno A2) + HIMself [1] okay [1]
604 P2: and you? + and you?
605 A1: yourself
606 P2: YOUR:self + very good + okay /…/

MG introdução de atividade

/…/ + so now let's complete the char:t + on this page here + okay? + there are some + reflexive pronouns missing + on this chart + okay? + let's complete it + for example + I + myself + you [1]
606 P2: yourself + he + himself + she = [2]
607 A2: herself
608 P2: herself + it = [2]
609 A2: itself

itself + excellent [1] we + ourselves + oh let's have a look at the PLUral + guys [5] here we have + the singular form + right? + you cut + yourself [2] but + if I say [2] you + cut your:-selves +
610 P2: that's the plural form + okay? + yourselves [4] and then + the last one + they + they cut = [1]
611 A3: themselves

excellent + (nome do aluno A3) + them-sel-ves [1] grea:t [1] easy + or difficult? [2] not that
612 P2: difficult + okay?
613 A1: no

so let's try to do the exercises + complete the sentences + these sentences with the appropriate reflexive pronouns [6] try to do it + your-sel-ves [6] would you like to do + together? [1] querem
614 P2: fazer + todos juntos + ou vocês preferem tentar primeiro fazer sozinhos?
615 A1: tentar
616 P2: tentar + okay [5] five minutes [47]
617 A2: (INCOMP)
618 P2: ah okay [33] okay (nome do aluno A2)?
619 A2: (uhum)
620 P2: have you finished?
621 A2: yes
622 P2: ah + all right

623	A2:	(INCOMP)
		yeah this one + uhum + grea:t + excellent + and you (nome do aluno A1)? + not yet? + oka:y [21]
624	P2:	okay?
625	A1:	(uhum)
	MM	**verificação de respostas**
626	P2:	right + so let's check [1] could you read + letter a + (nome do aluno A1) + please?
627	A1:	(INCOMP) + already (INCOMP) her + herself + (INCOMP) + badly
628	P2:	BADLY
629	A1:	BADLY + when she: got + run + (running:) + for + (INCOMP)
630	P2:	excellent + very good + could you read + letter b + (nome do aluno A2) + for us + please?
631	A2:	(INCOMP) eh + herself + (INCOMP) + she was (running)
632	P2:	e:xcellent + letter c + please + (nome do aluno A1)
633	A1:	(INCOMP) computer turn + itself off
634	P2:	grea:t + you + (nome do aluno A2) + letter d + please
635	A2:	jack and I didn't really enjoy ourselves + in + the + play + play + last night
636	P2:	oka:y + grea:t + the last one + (nome do aluno A1) + please
637	A1:	ann + and + brenda + you + should + look + after + themselves + better
638	P2:	hm: + do you agree? + ah: + (nome do aluno A2) + about the last one
639	A2:	yes
	MM	**esclarecimentos**
		ah: okay [2] hm + let's have a look at [2] (her) answer + themselves [1] ri:ght [5] Ann and Brenda + you: + usually + look after + YOURselves + better + right? + é como se eu tivesse falando pra elas + pra Ann e pra Brenda + okay? + se eu + falasse assim + A:nne + and Brenda + SHOULD + LOOK + after + THEMselves + better + okay? + se eu falasse + Anne + and Brenda + should + na na na na + mas aí + olhem + o detalhe + Anne and Brenda + vírgula + you should + okay? [1] como se eu tivesse chamando as duas [1] e falando PRA ELAS [1] se cuidarem melhor [3] como se eu tivesse falando assim [1] (nome do aluno A2) + (nome do aluno A1) + YOU + SHOULD + look at + YOURselves + better + okay? + vocês + eu to me dirigindo a VOCÊS + falando + sobre duas pessoas + okay? + se eu falasse assim + (nome do aluno A2) and (nome do aluno A1) + should + loo:k + after + ah + themselves + better + let me write in the board + we are discussing
640	P2:	the last one + the last one + [ah:] =
641	A3:	[yourselves]
		(nome do aluno A3) + hm: + no + the last one + letter e + nós conferimos + já + enquanto você
642	P2:	estava [no banheiro] =
643	A3:	[ah tá]
644	P2:	herself + myself + [yourself]
645	A3:	[herself] + myself + themselves
		hm: + this one + ó + Jack and I + didn't + really + enjo:y [1] OURselves + [porque] + é + você e
646	P2:	mais alguma pessoa
647	A3:	[hm:] + tá
648	P2:	então + seri:a + pronome referente a nós + né?
649	A3:	our-selves
		e o último + eles também colocaram themselves + e eu tô explicando + a: [2] a diferença + entre duas situações + então eu vou escrever aqui pra gente + poder + visualizar [5] pôr + (nome do
650	P2:	aluno A1) [1] and: + (nome do aluno A2) [2] you: [1] shoul:d =
651	A3:	é yourself + então?
		yourselves + yeah: + shoul:d + loo:k [1] after [2] your:-selves + better [2] okay? [2] that's different + from [1] (nome do aluno A1) [4] and [1] (nome do aluno A2) [1] (nome do aluno A2) (INCOMP) + shoul:d [2] loo:k [2] after [1] THEMselves [1] better [11] could you see the difference + guys? [4] (nome do aluno A1) and (nome do aluno A2) + you should look after + yourSELves better + (nome do aluno A1) and (nome do aluno A2) + should look after
652	P2:	THEMselves better [3] could you notice + the difference?
653	A1:	eh: + no: + exemplo + de cima + hã [1] eu falo pra eles =
654	P2:	[eu tô + falando pra eles + me dirigindo] =
655	A1:	[e aí em baixo + eu falo + deles]
		tô falando deles + that's it + né? + tô falando das duas pessoas + E:les + deveriam se cuidar + melhor: + né? + voCÊ:S + (nome do aluno A1) and (nome do aluno A2) + você:s + deveriam se cuidar + melhores + look after + yourselves [3] okay (nome do aluno A3)? + (nome do aluno
656	P2:	A2)?
657	A2:	okay

658	P2:	(nome do aluno A1)? + faz sentido + pra vocês + isso?
659	A1:	okay
660	P2:	uhum? [1] dá pra ver + a diferença? + justamente por causa dessa vírgula e esse you + né? + isso aqui eu tô isolando da frase [5] e aqui eu tô: + falando deles + né? + igual o (nome do aluno A1) falou [1] a respeito deles [11] any other question + guys? + no + okay (nome do aluno A3)? no + troubles? [1] right /…/
	MG	**introdução de atividade**
660	P2:	/…/ [1] ah: + now we are going + to + play a memory game + do you like memory game? [1]
661	A3:	hm: + yes
662	A2:	yeah: ((risada))
663	P2:	what + do you like memory games? + yeah? + do you like + (nome do aluo A1) + memory game?
664	A1:	so so
665	P2:	so so + okay + so let's play [1] [no:w]
666	A1:	[(INCOMP)] [2]
	MG	**organização do ambiente físico**
667	P2:	and then we are going to practice [1] reflexive pronoun [2] could you come closer + (nome do aluno A3) + (nome do aluno A2)? + vocês querem que eu ponha no chão? + pra gente sentar no chão? + ou + não + okay + aqui: + aí vocês + se levantem + e ficam aqui?
668	A3:	(INCOMP) aqui
	MM	elicitação de respostas em relação ao material
669	P2:	ah + vocês + (INCOMP) + lá + pode ser [4] ah: + okay [8] who would like to start? [5] ri:ght + you have to match the picture + and the statement + look at the pi:ctures + okay + (nome doa luno A2) + look at the pictures + ah: (INCOMP) okay [2] ladies first + okay + (nome do aluno A1)? [3] so + it's your turn + (nome do aluno A2) + (vira duas) + essas peças + two cards [2] ah: + oka:y + (INCOMP) + (nome do aluno A1) [3] could you rea:d + the sentence?
670	A1:	hm?
671	P2:	could you READ the sentence?
672	A1:	ah + (INCOMP) + do it + TO + themselves
673	P2:	excellent [5]
674	A3:	no:ssa + você acertou
675	P2:	wow {ASC} + congratuLAtions
676	A2:	((risada))
677	A3:	nossa {DESC}
678	P2:	lucky + guy {ASC}
679	A1:	sou bom
680	P2:	yeah: + so play again [3]
681	A1:	eh: + ah: + are you enjoying + yourselve [1] [please]?
682	P2:	[are you] + yeah: [1] are you enjoying yourselves please? [3] hm: + no: + now + (nome do aluno A3)? [1] hm: + no [5]
683	A2:	hm: + are you + (INCOMP) + yourself
684	P2:	oh: + grea:t + yeah: excellent
685	A2:	((risada))
686	P2:	play again please [4]
687	A2:	are you enjoying + yourselves + please?
688	P2:	hm: + no [9] no [7]
689	A3:	we paint + our + ourselves + of + of + (INCOMP) [2]
690	P2:	yeah: + (INCOMP) + very goo:d [1] could you read + (nome do aluno A2) + [this one]?
691	A2:	[we paint] ourselves (INCOMP)
692	P2:	excellent [4]
693	A2:	(INCOMP) [2]
694	P2:	ah: + excellent [4] yeah:
695	A2:	(INCOMP) [3]
696	P2:	no: + now (nome do aluno A1) [2]
697	A1:	she + (INCOMP) + ah: + (INCOMP) + MYself + never: + spoke again
698	A2:	(INCOMP) ((risada))
699	P2:	oh: + no: [2] oka:y + excellent + could you read + (nome do aluno A3) + the sentence?
700	A3:	she + promissed + herself + never to spoke again
701	P2:	never to spoke again + excellent [7] hm: + no [3]
702	A2:	(INCOMP) + to + (INCOMP) + herself [3] (INCOMP) + to + (INCOMP) + herself

703	P2:	oka:y [3] yeah: + could you read (nome do aluno A1)?
704	A1:	(INCOMP) + herself + (INCOMP)
705	P2:	oka:y [7]
706	A1:	(INCOMP) looking at the: + himself in the: + mirror + right?
707	P2:	MIrror
708	A1:	mirror [2] what's the meaning of + this word?
709	P2:	okay? mirror + oh + I look so beautiful [1]
710	A1:	(EXcellent)
711	P2:	ah: ((risada)) [1] oka:y + [(INCOMP)]
712	A1:	[(INCOMP)] to control + [yourself]
713	P2:	[yourself] + excellent + oh: + this one + (nome do aluno A3){ASC}
714	A3:	eu que (INCOMP) as dicas
715	P2:	((risada)) + oka:y + guys + excellent + just to practice + right + okay (nome do aluno A1) + scratching? + right? + scratching?
716	A1:	okay
	MM/ MG	**verificação de compreensão / gerenciamento de assuntos organizacionais da aula**
717	P2:	okay [3] questions about the game? [1] no? + about vocabulary? [1] no? + ri:ght + would you like to have a break + now? [1] five-minute break? + would you like to have a break + to + drink some water? [1] querem um intervalo? [1] são cinco pras nove + temos mais: + trinta e cinco minutos =
718	A3:	uhum
719	P2:	de aula
720	A1:	ah: + [four] minute =
721	P2:	[quer?]
722	A1:	four minutes só + tomar uma água sim
723	P2:	tomar uma água né? + três minutinhos? + dois minutinhos? + aí se você quiser ir + tá okay? + (INCOMP) tá [1] a gente + dá uma + respirada [3]
724	A3:	eu também amanhã tenho que acordar cedo
725	P2:	hm é [1] é só dá uma: + passadinha né?
726	A3:	só (INCOMP)
727	P2:	((risada)) [3]
728	P2:	aí + se você + conseguir + fazer as tarefas =
729	A3:	uhum
730	P2:	faz do que + você perdeu =
731	A3:	tá bom:
732	P2:	aí a gente checa semana que vem
733	A3:	tá + obriga:da
734	P2:	imagi:na + bye bye {ASC} [169] okay [12] /.../
	MG	**atenção dos alunos direcionada para o material / introdução de atividade**
734	P2:	/…/ so we are on page twenty ni:ne + right? [1] we played a game (INCOMP) + and then we are going to task two now + okay? [1] eh: + decide whether + first decide whether you agree or disagree with the following statements [1] so could you read the following + the: + first statement + ah: + (nome do aluno A1) please? + :could you read this one + for us? [4]
735	A1:	right school t + teams + SHOULDN'T + have + a part time job
	MM	elicitação de respostas em relação ao material
736	P2:	okay + do you agree + with this statement + (nome do aluno A1)? high school teens SHOULDN'T + have a part time job [1] do you agree or disagree? [3] what do you think?
737	A1:	hm: [5] I disagree
738	P2:	you disagree + oka:y + why do you disagree? [1] [why] do you think =
739	A1:	[ah:] [5] because the: + I do a part time + and I (INCOMP) [1]
740	P2:	hm: [3] you + don't + earn + lots of money + okay? [1] hm: + you don't make + much money + right?
741	A1:	I MAKE + lots of money
742	P2:	okay + but you think + hm: + teens should have + a part time job? + do you think it's a good ideia for them + TO have a part time job? [2]
743	A1:	I think + I didn't + understood
744	P2:	okay + ah + you think + your opinion is + they: + SHOULD + have + a part time job [1] high school teens [1] você acha que eles deveriam ter [2] por isso que [você disagree]
745	A1:	[ah:] + agora que eu entendi [a pergunta]

746	P2:	[ah:] + okay + right
747	A1:	[he:] =
748	P2:	[high school teens + SHOULDN'T] have a part time job
749	A1:	[high school teens] [3] I + I think so + I + I think =
750	P2:	you agree?
751	A1:	I agree
752	P2:	ri:ght + why (nome do aluno A1)? + why do you think + teens + should have a part time job?
753	A1:	because [1] they have [2] part time + eh: [2] for + student
754	P2:	oka:y + so they shouldn't have a part time job + right? + because they have to stu:dy + right? + they have [tes:ts] =
755	A1:	[yes]
756	P2:	ri:ght + oka:y + how about you (nome do aluno A2)? [2] do you agree? + why? [1] why do you think [2] they shouldn't + have + a part time job? [3]
757	A2:	becau:se [7] they study to test
758	P2:	ah: + oka:y + right + because they + ah: [1] they have to study + right? + and if they have + a part time job + they won't have time to study + okay? + all right + could you read the + next statement + (nome do aluno A2)?
759	A2:	high school children should work fo:r + the same company for all his + or her + working life
760	P2:	how about this one + do you agree? [2] a person should + work for the same company for + ALL his or her LIfe? [6]
761	A2:	eh: same é sempre no mesmo lugar?
762	P2:	no mesmo lugar + pra sempre + sempre trabalhando no mesmo lugar [1]
763	A2:	hm: + I + disagree
764	P2:	you disagree + [okay]
765	A2:	[ah:] + becau:se + ah: [2] + hm: + ah: + (INCOMP)
766	P2:	ah: + okay + ah: [1] ri:ght + okay + for example + ah + you see the SAme + PEOple every da:y + you know + the same environment + right? + the same boring people {ASC} + ri:ght + oka:y + ri:ght + so it's a good ideia if you can + ah: + work in another + company + right? + meet new peo:ple + right?
767	A2:	yes
768	P2:	oka:y + how about you (nome do aluno A1)? + what do you think? + a person should work for the same company for his + for ALL his or her working life + according to: + ah + (nome do aluno A2)'s opinion + hm: + they don't + okay? + they shouldn't work for the same company + right? [1] they should work in DIFFERENT + companies + okay? + because they are going to mee:t new people + right?
769	A1:	[yes] I agree
770	P2:	you agree + okay
771	A1:	you + you (agree) + hm + [yes I] =
772	P2:	ah: + [why?]
773	A1:	(INCOMP) [9] them + themselves
774	P2:	okay
775	A1:	eh: + identify [2] eh identifica + se identifica
776	P2:	oka:y + ri:ght + [ah: + right + ah: oka:y] =
777	A1:	[se identifica seria: + itself]?
778	P2:	they identify it + themselves + with + the company
779	A1:	yes
780	P2:	all ri:ght + oka:y + [grea:t]
781	A1:	[(ele de identifica)]
782	P2:	that's your opinion?
783	A1:	yes
784	P2:	all right + could you read the second + statement =
785	A1:	eh:
786	P2:	please?
787	A1:	(INCOMP) + eh + WOmen + woman?
788	P2:	WOmen + [yeah:]
789	A1:	[women] should + eh kite + the: + their job + after giving + bir + birth
790	P2:	oka: y + for example + a lady + is + pregnant + right? + and she's going to GIve BIR:th + okay? + so that + she + has + to: + stop working {ASC} + to QUIT + their + jobs
791	A1:	yes
792	P2:	after giving birth + what do you think? [2] do you agree: + or disagree? [7]

793	A1:	deveria + eh + no mínimo ter =
794	P2:	STOP working + QUIT their jobs [3]
795	A1:	ah + po + podem ter (INCOMP)
796	P2:	okay + excellent + your point [2]
797	A1:	acho que num precisa + quer dizer + assim + in portuguese
798	P2:	all right
799	A1:	porque =
800	P2:	[hm]
801	A1:	podem trabalhar + perfeitamente: + se não tiver nenhum risco: acho que + num + tem problema + pra ela
802	P2:	oka:y + claro que LOgo após né + [do nascimento]
803	A1:	[aqui tá falando após] + ou não?
804	P2:	então + nesse sentido + é + aqui pelo visto + [after] =
805	A1:	[afTER]
806	P2:	the (INCOMP) é depo:is de ter um fi:lho + ela tem que parar de trabalhar + [num] pode mais trabalhar porque tem que cuidar do filho e tal
807	A1:	[no] [2] I disagree
808	P2:	oka:y + igual você explicou + eu acho que ela pode continuar trabalhan:do + né? + claro que uma pessoa vai ter que cuidar da crian:ça
809	A1:	uhum
810	P2:	né? [1] okay + how about you (nome do aluno A2)? + do you agree with + (nome do aluno A1)?
811	A2:	I: disagree becau:se [3] conciliar + (os dois)
812	P2:	hm: + okay + is it DIfficult to: + wor:k + and take care of children + at the same time
813	A2:	yes
814	P2:	hm: + ri:ght + yeah: [1] I don't know + because I don't have any children + right? +
815	A2:	(INCOMP)
816	P2:	I don't have so + strong + arguments but + I think it + could be + difficult + for sure
817	A2:	yeah
818	P2:	right [1] and then the last one + students shouldn't be allowded + to bring cell phones to schools + how about this one + (nome do aluno A2)?
819	A2:	hm?
820	P2:	sh + students + SHOULDN'T + be allowded to bring cell phones to school + how about this one? + do you agree + or disagree? [3]
821	A2:	disagree + eh + becau:se + (INCOMP)
822	P2:	oh gee: + yeah: + some situa:tion + right? + you have to call your + mom + okay but + not + during + class + [right]?
823	A2:	[uhum]
824	P2:	oka:y + right + how about you + (nome do aluno A1)? [2] [do you] agree?
825	A1:	[eh] + I + I think [1] they + shouldn't =
826	P2:	they should[n't]
827	A1:	[bring]
828	P2:	oka:y + why?
829	A1:	ah: + becau:se [1] atrapalha?
830	P2:	disTUR:b
831	A1:	disturb the: [1] the class
832	P2:	ri:ght + excellent + I agree with you + I think it's all true [1] because if you need to talk to your MOM + (nome do aluno A2) + you + ask the secretary + right? + oh: + can I + CALL + my MOM? + because + I'm not feeling very WELL + right?
833	A2:	[right]
834	P2:	[okay]? + so: + some students +ah: + u:se the cell phone + during the cla:ss + so that's not + GOOD + okay? [3] excellent + very good /…/
	MG	**introdução de atividade**
834	P2:	/…/ + now let's do the next + match questions and the answers [8] try to do it + and then we check together [67] have you finished? + no? [30] okay?
835	A1:	okay
	MM	**verificação de respostas**
836	P2:	so let's check + could you read letter a + for us + (nome do aluno A2)?
837	A2:	how long have the rolling stones played + together + as bands? + since + eh: + nineteen sixty two

838	P2:	excellent + okay + oka:y (nome do aluno A1)?
839	A1:	answer + eh: + NINEteen sixty two?
840	P2:	since + nineteen + sixty two + yes [1] okay + could you read letter b + please?
841	A1:	how long has the + euro been the: + official currency + in all + euROpean + countries? [1] eh: + since + two thousand two
842	P2:	excellent + is that okay (nome do aluno A2)?
843	A2:	okay
844	P2:	could you read letter c + please?
845	A2:	how long have (INCOMP)? + since my little brother + has borned
846	P2:	oka:y + since my little brother WAS BORN + excellent + last one please (nome do aluno A1)
847	A1:	how long have (nome da escola) school eh exstent ex =
848	P2:	eXISted
849	A1:	existent + in brazil? + eh for about (INCOMP) + six + fifty years + [fifty + fifty] years
	MM	**esclarecimentos**
850	P2:	[for over] + fifty years + excellent + okay + let's do: + question two together + tell the right choice + when we ask questions + with + HOW LONG + we want to know [1] the frequency of actions or eVENts? + the durantion of actions or events? + when action + actions or events took place + which option? + when we ask a question with HOW LONG [1]
851	A1:	the: + duration of actions or events
852	P2:	excellent + (nome do aluno A1) + do you agree (nome do aluno A2)?
853	A2:	yes
854	P2:	oka:y? + question with how long + we want to know the duration + of actions or events [2] okay? + could you tell me one example? + of a question [1] with how long? [5] can be the questions you + you created + this one + here + okay? + can be + one of [1] these
855	A1:	how long the: + how long has [1] the: real been [4]
856	P2:	oka:y + been
857	A1:	official cuRRENcy + in brazil?
	MM	**verificação de respostas**
858	P2:	oka:y [3] do you know (nome do aluno A2)? [8] could you tell us + your options + ah: + (nome do aluno A1) + to make it easier?
859	A1:	hã: + since [3] eigh [1] nineteen + ninety + hã [1] eh: nineteen + weighty + ni:ne
860	P2:	okay + this one?
861	A1:	b + nineteen [1] ninety + fou:r [1] and c + two thousand + one [1]
862	P2:	do you know (nome do aluno A2)? [3] how long has + real + been the official + official currency + in brazil? [2]
863	A2:	(INCOMP) [2]
864	P2:	do you know? [4]
865	A2:	nineteen eighty nine
866	P2:	sorry?
867	A2:	nineteen + eighty nine
868	P2:	nineteen eighty nine + is that correct + (nome do aluno A1)?
869	A1:	no
870	P2:	no? [5]
871	A1:	nineteen + eh: + f+ ninety four
872	P2:	excellent + since nineteen ninety four oka:y + great + so ask his + sorry + ask your question + to: + (nome do aluno A1)
873	A2:	eh: + how long lula + eh: + been + president?
874	P2:	oka:y + how long has + lula [1] BEEN + the president =
875	A2:	okay
876	P2:	of brazil? [4] the options + tell + him + your options + (nome do aluno A2) + please
877	A2:	six year + eight year + four year
878	P2:	for six years + for: + five years
879	A2:	eight years + and + four years
880	P2:	ah okay + sorry + hm: + (nome do aluno A1) + for six years + for EIGHt years + or + for: four years
881	A1:	eh: + I think eight years + né?
882	P2:	eight years? [1] eight years?
883	A1:	for eight years + qua:se + oito anos + né + (INCOMP)
884	P2:	oka:y + I think + for six years?
885	A2:	acho que é: + por [seis]

886 A1: [no]
887 P2: [six] or seven
888 A1: no + because + eh: + s + eighty years + eh:
889 P2: the + the elections?
890 A1: last + last years + eh: [3] [eh:]
891 P2: [will be] + his last =
892 A1: eh: + will be + will be: [2] eleição
893 P2: okay + election
894 A1: election
895 P2: ah + oka:y [3] so + for seven years
896 A1: [(INCOMP)]
897 P2: [seven]
898 A1: eh porque esse ano + tá quase terminando é o + termina o oitavo ano dele [2] ano que vem + ah é verdade certo + [seven years + okay + okay + seven years]
899 P2: [eh: + seven years + né? + porque aí] é a eleição é ano que vem + e o [próxi]mo presidente assume em dois mil e: + onze
900 A1: [yes] [2] (INCOMP)
901 P2: excellent + seven years
902 A1: okay
903 P2: okay + eu tinha falado se:is + porque eu não tinha contado esse + mas + considerando que a gente já tá no: =
904 A2: quase [no final]
905 P2: [quase no] + fi:m + né?
906 A1: yes
907 P2: já + podemos falar + sete [1] okay [1] very good /.../

MG **atenção dos alunos direcionada para o material / introdução de atividade**

907 P2: /…/ + so + let's turn the page: [3] read these statements + and underLIne + the time exPREssions [4] I've been there + for three years [2] so underline + the time + expressions + I've been + the:re + for three years [3] okay (nome do aluno A2)? + you have to underline the time expressions + as partes que falam sobre o tempo + né? + por quanto tempo [58]

MM **verificação de respostas**

907 P2: okay? [1] yeah? + could you read the second + (nome do aluno A1) + please?
908 A1: I've been there: + for: + three years
909 P2: oka:y + the next + please + could you read the second + one?
910 A1: eh: + nadia has + worked + worked as + hã: + (INCOMP) + instrucTOR + for two + two years
911 P2: oka:y + and the time expression is [1] for two years
912 A1: [two years]
913 P2: [oka:y] + excellent + could you read the next + (nome do aluno A2) + please?
914 A2: they've been in german since + since two thousand two + hm:
915 P2: two thousand =
916 A2: two thousand [one]
917 P2: [one] + okay + ((risada)) + right + so the time expression + you underlined (INCOMP) =
918 A2: since (INCOMP) =
919 P2: oka:y + excellent + could you read + the following? [1]
920 A1: I've lived here: + saince + since + two thousand
921 P2: okay I've lived [here since two] thousand + since two thousand is the time expression + okay [1] next + please
922 A1: [since two thousand]
923 A2: I've lived + here + since + two thousand
924 P2: oka:y + the next one {ASC}
925 A2: the rolling stones + have + played + together + as a band + since + nineteen sixty two
926 P2: okay + the rolling stones have played together as a band since nineteen sixty two + oka:y + could you read this one? + nós pulamos esse + né? [1] CRIstine
927 A1: CRIStine was working the: + as a + baby-sister + for + two years + [for + two + years]
928 P2: [oka:y] + excellent + (nome do aluno A1) + could you read this one + here? [1]
929 A1: eh: + (INCOMP) + been + at + (nome da escola) + for + ever [1] over + three semester + for + eh + over three semester
930 P2: e:xcellent + could you read the last one (nome do aluno A2) + please?

931	A2:	I + haven't + seen + my + (INCOMP) + since + my + last + vacation [2]
932	P2:	then the time expression?
933	A2:	since my last vacation
934	P2:	since my last vacation + excellent + okay /…/
	MG/ MM	**Introdução de atividade / verificação de respostas**
934	P2:	/…/ [1] let's do + just + one more + and then we + finish our class + match the two columns [3] we + use + FOR: [4] and then you have to match + letter a or b + okay (nome do aluno A1)?
935	A1:	uhum
936	P2:	letter a + for + and you have two + options + and letter b + since + you have two options + okay [10]
937	A1:	in [2] for (INCOMP) + we: mentioned + starting + (INCOMP) + of + actions + or events that + con + continue + of + over + continue + over to: + to know + to know
938	P2:	okay + this is letter
939	A1:	a + (yeah) [2]
	MM	**esclarecimentos**
940	P2:	hm: + why do you think + so? [7] hm: + we use for: [1] when we mentioned a started point? [6] let's + see: + two examples: [7] ah: [21] oops [5] okay + let's imagine + this timeline he:re [1] and then this timeline here [1] two thousand [2] nine [7] one [5] seven + okay + let's see this one + I've studied here + since two thousand seven + okay? + the + STARTING + po:int + is two thousand seven + okay? + so: + I'm studying here [1] I've studied here + since two thousand seven + okay? + and I'm still studying here + right? + so + when we use SINCE + we mention the STARTING point [1] and when we use FOR + for two years: + (INCOMP) + okay? and here we have two: years [5] okay? + could you see the difference? [2]
941	A1:	no
942	P2:	no? [2] yes? + no?
943	A1:	for + for [3] (INCOMP) + eh: the: + state + the creation [2] of creation + or events that started in the: + past + and continue + up the + to now?
944	P2:	okay + that's + FOR
945	A1:	for?
946	P2:	yeah + okay? + for
947	A1:	o estado: [3] a duração da ação
948	P2:	to state a duration + pra: + pra dizer + né? + pra falar a duração das + das ações + que começaram no passado + e continuam até o presente + pra falar a duração [1] né? + FOR: + two years + agora o SINCE + eu menciono o: + o tempo que começou + a:no + mês: [1] okay?
949	A1:	[uhum]
950	P2:	[aqui] eu falo a duração
951	A1:	[okay]
952	P2:	[por dois] anos [1] okay? + por TRE:s + qua:tro + cin:co + me:ses + não importa + eu falo + o PERÍODO + né? que faz + agora aqui + eu menciono quando que COMEÇOU + lá no passado e continua até agora [2] okay?
953	A1:	okay [2]
954	P2:	okay (nome do aluno A2)?
955	A2:	certinho
956	P2:	na verda:de as duas começam no passa:do + e continuam até o presente + né? porque a gente tá falando de present perfect + a diferença é que aqui + eu menciono + quando começou + e aqui eu falo a duração [1] okay?
957	A1:	yes + okay
958	P2:	é a mesma ideia + por isso que eu posso falar I've studied here for two years + I've studied here since two thousand seven + mesma coisa + né? + o que muda é que o: + o since eu coloquei lá o [1] o: ano que começou [2] okay?
959	A1:	uhum [1]
960	P2:	hm: + o outro [1] é pra gente escrever: uma fra:se com since e for [1] vamos deixar esse pra semana que vem + por que a gente volta nessa atividade né + já são nove e meia + e aí a gente já + faz uma revisão + okay? e: [1] e comenta de novo do since e do for e vocês fazem a (história) de vocês
961	A1:	uhum
	MG	**gerenciamento de assuntos organizacionais da aula**
962	P2:	okay? + comecem então a house + a (nome do aluno A2) já começou [né]?

963	A2:	[uhum]
964	P2:	a unidade um: + você começou (nome do aluno A1)?
965	A1:	já terminei
		já terminou: + excellent + okay + se você quiser começar a unidade dois + então + pode começar
966	P2:	+ right? + e aí eu mando um email pra vocês em relação a nossa próxima aula [1] okay?
967	A1:	okay
	MG	**despedida**
968	P2:	have a nice week + right? + thank you very much for coming