

BRUNA BUSNARDI

**PRECISÃO E COMPLEXIDADE GRAMATICAL NA  
AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA ORAL DO (FUTURO)  
PROFESSOR DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

São José do Rio Preto

2012

BRUNA BUSNARDI

**PRECISÃO E COMPLEXIDADE GRAMATICAL NA  
AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA ORAL DO (FUTURO)  
PROFESSOR DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências,  
Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual  
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José  
do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em  
Estudos Linguísticos (Área de concentração em  
Linguística Aplicada - Linha de pesquisa de Ensino e  
Aprendizagem de Línguas)

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo



São José do Rio Preto

2012

## COMISSÃO JULGADORA

### **Titulares:**

---

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (orientador)

(UNESP – São José do Rio Preto)

---

Prof. Dra. Mailce Borges Mota

(Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)

---

Prof. Dra. Melissa Alves Baffi-Bonvino

(UNESP – São José do Rio Preto)

### **Suplentes:**

---

Prof. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva

(Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ)

---

Prof. Dra. Suzi Marques Spatti-Cavalari

(UNESP – São José do Rio Preto)

*Aos meus pais, Julio e Alvenice, estes, sim, verdadeiros mestres e exemplos a serem seguidos, os grandes responsáveis pelo meu sucesso nesta jornada.*

## AGRADECIMENTOS

*Ao professor Douglas Altamiro Consolo, meu orientador desde a iniciação científica e o grande responsável pelo meu amadurecimento acadêmico. Agradeço pela paciência nos meus momentos de desespero, pela dedicação dispensada e pela confiança em mim depositada.*

*Às professoras-participantes desta pesquisa, pelo envolvimento, comprometimento e interesse pelo trabalho, desde a coleta dos dados até a entrega da versão final.*

*À professora Silvia Matravolgyi Damião, pela leitura da versão preliminar desta dissertação e pelas contribuições oferecidas, na ocasião do III Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP.*

*À professora Suzi Marques Spatti-Cavalari, membro da banca do Exame de Qualificação, pela cuidadosa leitura desta dissertação e pelas riquíssimas contribuições a ela feitas. Agradeço também pelas conversas, algumas vezes informais, mas sempre motivadoras e enriquecedoras.*

*À professora Melissa Alves Baffi-Bonvino, também membro da banca do Exame de Qualificação, pela leitura minuciosa e preocupada deste trabalho, cujas contribuições foram imensuráveis. Mais do que membro da banca, alguém que se tornou uma grande amiga, de quem sempre recebi total apoio e incentivo, meu grande exemplo de mulher, professora e pesquisadora.*

*À professora Vanessa Borges de Almeida, cuja pesquisa foi uma das inspirações para este trabalho, pela presteza em atender meus chamados de socorro durante seu desenvolvimento..*

*À Manuela Graton Marcello e Ana Paula Garcia Gazarian pela indispensável ajuda com as transcrições dos dados desta pesquisa, e ao Lúcio de Lucca, pela colaboração com os dados quantitativos.*

*À CAPES, pelo apoio financeiro dado a esta pesquisa, o qual viabilizou a sua realização.*

*Aos amigos de Mestrado e Doutorado, Aline Mara Fernandes, Ana Lúcia Fonseca Ducatti, Denize Rodrigues, Elen Dias, Jaqueline Moraes, Janara Baptista, Livia Ortega, Mariana Cassemiro, Nathasa Pimentel Araujo, Paulo José Andreino, Talita Serpa e Teucle Maurílio Silva Neto, pelo companheirismo nesta jornada acadêmica.*

*Aos amigos que escolhi como irmãos de alma e coração, com os quais espero compartilhar grande parte da vida, o meu eterno “galerê”, Ana Paula Gazarian, André Nicolau Martins, Carlos Alberto de Souza Junior, Daniel Guedes, Lilian Facchini, Juliani Martins, Mirane Campos Marques, Natália Busnardi, Pamella Emanuelle Garcia, Patrícia Tauyr e Rafael Bonaldi, pelos momentos de alegria e risadas compartilhados, e, principalmente, pela força nos momentos de desânimo e cansaço. “Sim, a vida é maior que nós, o que me importa se já tenho vocês e a mim? Se não podemos estar juntos e parar, me sentarei sozinha e farei um brinde a vocês!”*

*Aos amigos mais do que especiais, que nunca permitiram que eu desanimasse, uns mais recentes, outros de toda uma vida, amigos de infância, de graduação, de república, amigos que encontrei ao acaso, mas não por acaso, com quem divido casa, confidências, problemas e alegria, Aline Kapp, André Morais, Andressa Santos, Anelize Morales Daroz, Beatriz Avanço, Higor Sampaio, Marcus Ribeiro, Mirela Luppi, Victor Ghiotto e Yara Zambotti.*

*À minha família, a pequena-grande família Busnardi, a base e a razão da minha existência. Aos meus pais, Julio e Alvenice, os grandes responsáveis por eu ser quem hoje sou, por terem acreditado em mim em todos os momentos, pelo amparo, apoio, incentivo e amor incondicionais. Às minhas irmãs, Juliana e Natália, minhas eternas protegidas e companheiras. Amo vocês.*

*A Deus, meu guia e força, em todos os momentos da minha vida.*

*“É preciso força pra sonhar e perceber que a estrada vai além do que se vê.”*

## LISTA DE ABREVIACOES

<b>EPPLE</b>	Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira
<b>L-alvo</b>	Língua alvo
<b>ILE</b>	Inglês como língua estrangeira
<b>LE</b>	Língua estrangeira
<b>LI</b>	Língua inglesa
<b>LM</b>	Língua materna
<b>P1</b>	Professora 1
<b>P2</b>	Professora 2
<b>P3</b>	Professora 3
<b>P4</b>	Professora 4
<b>PL</b>	Proficiência linguística
<b>PO</b>	Proficiência oral
<b>PP(s)</b>	Professora(s)-participante(s)
<b>TEPOLI</b>	Teste de Proficiência em Língua Inglesa

## SIMBOLOGIA PARA TRANSCRIÇÃO <sup>1</sup>

ER	Fala do examinador
A00 (número)	Fala do aluno/examinado
P1	Fala da professora-participante 1
P2	Fala da professora-participante 2
P3	Fala da professora-participante 3
P4	Fala da professora-participante 4
(school)	O que provavelmente foi dito
(INCOMP)	Fala incompreensível
(nome de P1)	Substituição para o nome da professora-participante
+	Pausa breve (menos de um segundo)
[2]	Duração de pausa em segundos
{ASC}	Entonação ascendente
{DESC}	Entonação descendente
?	Entonação típica de pergunta
:	Alongamento de som
((risadas))	Ocorrências paralinguísticas
[ ]	Falas simultâneas
=	Turno interrompido
ENglish	Sílaba enfatizada

---

<sup>1</sup> Baseado em Lazaraton, 2002.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 01: Ordem cronológica da coleta de dados
- Figura 02: Estágios de organização dos dados (PHAKITI, 2010)
- Figura 03: Índice de desvios das PPs no TEPOLI
- Figura 04: Índice desvio-unidade das PPs no TEPOLI
- Figura 05: Índice unidade-sem-desvio das PPs no TEPOLI
- Figura 06: Índice de desvios das PPs nas aulas
- Figura 07: Índice desvio-unidade das PPs nas aulas
- Figura 08: Índice unidade-sem-desvio das PPs nas aulas
- Figura 09: Categorias de desvio mais frequentes nas aulas de P2, P3 e P4
- Figura 10: Índice de autocorreção das PPs nas aulas
- Figura 11: Índice oração-unidade das PPs no TEPOLI
- Figura 12: Índice token-unidade das PPs no TEPOLI
- Figura 13: Índice oração-unidade das PPs nas aulas
- Figura 14: Índice token-unidade das PPs nas aulas
- Figura 15: Descritor gramática e estrutura sintática da escala holística do TEPOLI

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 01: Desvios de P1 no TEPOLI

Gráfico 02: Desvios de P2 no TEPOLI

Gráfico 03: Desvios de P3 no TEPOLI

Gráfico 04: Desvios de P4 no TEPOLI

Gráfico 05: Desvios de P1 nas aulas

Gráfico 06: Desvios de P2 nas aulas

Gráfico 07: Desvios de P3 nas aulas

Gráfico 08: Desvios de P4 nas aulas

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01: Descrição da coleta de dados

Quadro 02: Perfil das participantes da pesquisa

Quadro 03: Descrição das aulas de P1

Quadro 04: Descrição das aulas de P2

Quadro 05: Descrição das aulas de P3

Quadro 06: Descrição das aulas de P4

Quadro 07: Categorias de desvios das PPs no TEPOLI

Quadro 08: Categorias de desvios das PPs nas aulas

Quadro 09: Categorias e frequência de desvios de P1 nas aulas

Quadro 10: Categorias e frequência de desvios de P2 nas aulas

Quadro 11: Categorias e frequência de desvios de P3 nas aulas

Quadro 12: Categorias e frequência de desvios de P4 nas aulas

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 01: Número de palavras, frequência e índice de desvios das PPs no TEPOLI
- Tabela 02: Índices quantitativos de precisão gramatical das PPs no TEPOLI
- Tabela 03: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P1 no TEPOLI
- Tabela 04: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P2 no TEPOLI
- Tabela 05: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P3 no TEPOLI
- Tabela 06: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P4 no TEPOLI
- Tabela 07: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P1 nas aulas
- Tabela 08: Índices quantitativos de precisão gramatical de P1 nas aulas
- Tabela 09: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P2 nas aulas
- Tabela 10: Índices quantitativos de precisão gramatical de P2 nas aulas
- Tabela 11: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P3 nas aulas
- Tabela 12: Índices quantitativos de precisão gramatical de P3 nas aulas
- Tabela 13: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P4 nas aulas
- Tabela 14: Índices quantitativos de precisão gramatical de P4 nas aulas
- Tabela 15: Porcentagem de autocorreção das PPs no TEPOLI
- Tabela 16: Porcentagem de autocorreção das PPs nas aulas
- Tabela 17: Índices quantitativos da complexidade gramatical das PPs no TEPOLI
- Tabela 18: Ocorrências de orações relativas e *if clauses* das PPs no TEPOLI
- Tabela 19: Índices quantitativos de complexidade gramatical de P1 nas aulas
- Tabela 20: Ocorrências de orações relativas e *if clauses* nas aulas de P1
- Tabela 21: Índices quantitativos de complexidade gramatical de P2 nas aulas
- Tabela 22: Ocorrências de orações relativas e *if clauses* nas aulas de P2
- Tabela 23: Índices quantitativos de complexidade gramatical de P3 nas aulas
- Tabela 24: Ocorrências de orações relativas e *if clauses* nas aulas de P3
- Tabela 25: Índices quantitativos de complexidade gramatical de P4 nas aulas
- Tabela 26: Ocorrências de orações relativas e *if clauses* nas aulas de P4
- Tabela 27: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P1 no TEPOLI e nas aulas
- Tabela 28: Índices quantitativos de precisão gramatical de P1 no TEPOLI e nas aulas
- Tabela 29: Índices quantitativos de complexidade gramatical de P1 no TEPOLI e nas aulas
- Tabela 30: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P2 no TEPOLI e nas aulas
- Tabela 31: Índices quantitativos de precisão gramatical de P2 no TEPOLI e nas aulas
- Tabela 32: Índices quantitativos de complexidade gramatical de P2 no TEPOLI e nas aulas
- Tabela 33: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P3 no TEPOLI e nas aulas
- Tabela 34: Índices quantitativos de precisão gramatical de P3 no TEPOLI e nas aulas
- Tabela 35: Índices quantitativos de complexidade gramatical de P3 no TEPOLI e nas aulas
- Tabela 36: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P4 no TEPOLI e nas aulas
- Tabela 37: Índices quantitativos de precisão gramatical de P4 no TEPOLI e nas aulas
- Tabela 38: Índices quantitativos de complexidade gramatical de P4 no TEPOLI e nas aulas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
Organização da dissertação.....	27
<b>CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	29
1.1. Avaliação no processo de ensino e aprendizagem.....	30
1.2. Avaliação de proficiência oral .....	36
1.2.1. Os conceitos de competência e proficiência.....	39
1.2.2. Confiabilidade, validade e construto de um teste de proficiência .....	44
1.3. Avaliação da proficiência oral do (futuro) professor de LE .....	50
1.3.1. Competências do professor de LE.....	51
1.3.2. Testes de proficiência específicos para a profissão docente .....	53
1.3.2.1. O TEPOLI .....	55
1.4. A gramática na oralidade .....	60
1.4.1. Unidade de análise: a <i>AS-unit</i> .....	63
1.4.2. Precisão gramatical e complexidade gramatical .....	65
<b>CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	72
2.1. Natureza da pesquisa .....	72
2.2. A pesquisa.....	75
2.3. Contexto e participantes da pesquisa .....	78
2.4. Instrumentos de coleta de dados .....	80
2.4.1. Gravações em áudio e vídeo e gravações em áudio .....	81
2.4.1.1. TEPOLI.....	82
2.4.1.2. Aulas .....	83
2.4.2. Questionário .....	86
2.5. Coleta, transcrição, organização e análise de dados .....	87
2.5.1. Coleta dos dados.....	87
2.5.2. Transcrição e organização dos dados .....	88
2.5.3. Procedimentos de análise dos dados .....	91
2.5.3.1. Análise da precisão gramatical.....	94
2.5.3.2. Análise da complexidade gramatical .....	97

<b>CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	99
3.1. Precisão gramatical .....	99
3.1.1. Precisão gramatical no TEPOLI .....	101
3.1.2. Precisão gramatical nas aulas .....	112
3.1.2.1. P1 (faixa D) .....	113
3.1.2.2. P2 (faixa B) .....	120
3.1.2.3. P3 (faixa B) .....	125
3.1.2.4. P4 (faixa B) .....	130
3.1.3. Autocorreção .....	135
3.1.4. Discussão da precisão gramatical .....	139
3. 2. Complexidade gramatical .....	144
3.2.1. Complexidade gramatical no TEPOLI .....	144
3.2.2. Complexidade gramatical nas aulas .....	150
3.2.2.1. P1 (faixa D) .....	150
3.2.2.2. P2 (faixa B) .....	154
3.2.2.3. P3 (faixa B) .....	157
3.2.2.4. P4 (faixa B) .....	160
3.2.3. Discussão da complexidade gramatical .....	163
3.3. Discussão dos resultados .....	166
3.3.1. O desempenho das PPs: TEPOLI vs aulas .....	166
3.3.2. Os componentes do descritor gramática e estrutura sintática da escala holística do TEPOLI .....	176
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	184
<b>LIMITAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS</b> .....	186
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	189
<b>ANEXOS</b> .....	195
Anexo 1 – Escala geral de proficiência do TEPOLI .....	195
Anexo 2 – Questionário aplicado às participantes de pesquisa .....	197
Anexo 3 – Modelo de segmentação de dados: TEPOLI .....	199
Anexo 4 – Modelo de segmentação de dados: Aula .....	206
Anexo 5 – Pareceres das PPs .....	220

## RESUMO

Esta pesquisa trata da avaliação da proficiência oral de quatro professoras de inglês como língua estrangeira (ILE). O foco está na competência gramatical na produção oral das professoras-participantes (PPs), no que se refere à precisão e à complexidade gramatical de sua fala. Trata-se de uma análise comparativa de dados orais das participantes, obtidos em contexto pré-serviço, por meio da aplicação do TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa), e em serviço, como professoras de língua inglesa (LI) em sala de aula. De maneira geral, buscamos oferecer contribuições para validar o TEPOLI, teste oral criado na UNESP de São José do Rio Preto, como um instrumento de avaliação da proficiência oral (PO) de (futuros) professores de LI no contexto brasileiro. Como objetivos específicos, buscamos, em primeiro lugar, comparar o desempenho gramatical das PPs em ambos os contextos a fim de discutir em que medida o TEPOLI consegue prever as necessidades linguísticas dos professores quando em sala de aula, com foco em sua competência gramatical, e, em segundo lugar, a partir desta comparação, oferecer contribuições para o aprimoramento dos componentes do descritor gramática e estrutura sintática da escala holística do teste oral, bem como para a elaboração de uma escala analítica referente a esses componentes. A metodologia da pesquisa é de natureza híbrida, pois adota procedimentos quantitativos e qualitativos para o tratamento dos dados. Os resultados obtidos por meio da comparação entre o contexto pré-serviço e em serviço mostram que o desempenho oral das PPs em ambos os contextos é similar, o que fornece fortes indícios de que o TEPOLI é capaz de prever grande parte dos comportamentos linguísticos do professor em sala de aula, principalmente no que se refere à dimensão qualitativa da precisão e da complexidade gramatical, características investigadas na pesquisa. Entretanto, nossos resultados revelam que o descritor gramática e estrutura sintática da escala holística do teste necessita ser revisto, já que engloba, originalmente, componentes não relevantes para a distinção entre as faixas de proficiência, como a autocorreção, deixando de abarcar, entretanto, aspectos importantes para a avaliação da PO do (futuro) professor, como as categorias de desvios que aparecem com mais frequência em cada faixa de proficiência. Nesse sentido, a criação de uma escala analítica poderia vir a colaborar para a melhor descrição da proficiência a ser alcançada em cada uma das cinco faixas de proficiência do teste oral.

**Palavras-chave:** avaliação; gramática; língua estrangeira; proficiência oral.

## ABSTRACT

This study deals with the assessment of the oral proficiency of four English as a foreign language (EFL) teachers. The focus is on the grammatical competence in the oral production of the participants, with regard to accuracy and grammatical complexity. It is a comparative study of the oral language produced during the TEPOLI (Test of Oral Proficiency in English) – a pre-service context – and in the classrooms, as EFL teachers – an in-service context. Our general goal is to offer contributions to validate the TEPOLI, an oral test developed at UNESP, in São José do Rio Preto, as a specific tool to assess the oral proficiency of (future) teachers in the Brazilian context. We first seek to compare the grammatical performance of the participants in both contexts in order to discuss the predictability of the TEPOLI on the linguistic needs of teachers when speaking in the classroom, concerning the grammar in their oral production. From this comparison, we offer contributions to the improvement of the components of the grammar and syntactic structure descriptor of the holistic scale of the oral test, as well as to the development of an analytical scale related to these components. The research methodology has a hybrid nature, as it adopts quantitative and qualitative procedures to analyze data. The results obtained by the comparison between the pre-service context and the in-service context show that the oral performance of the participants in both contexts is similar, which provide strong evidence that the TEPOLI is able to predict large part of the linguistic behavior of the teacher's oral production when in the classroom, especially with regard to the qualitative dimension of the accuracy and the grammatical complexity of their oral production, the two characteristics investigated. However, our results show that the grammar and syntactic structure descriptor of the holistic scale of the test needs to be revised, since it encompasses aspects originally not relevant to the distinction between the ranges of proficiency, such as self-corrections, failing to grasp, however, important aspects for the evaluation of the oral proficiency of the (future) teacher, such as the categories of errors that appear more often in each band of proficiency. We also believe that an analytical scale could best describe the proficiency to be achieved in each of the five bands of the oral test.

**Key words:** assessment; grammar; foreign language; oral proficiency.

## INTRODUÇÃO

A questão da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil vem sendo amplamente discutida em pesquisas na área de Linguística Aplicada (doravante LA). Dentre os diversos trabalhos que tratam deste assunto, cabe mencionar alguns bastante relevantes, como os de Almeida Filho (1999, 2004); Baghin-Spinelli (2002); Consolo e Teixeira da Silva, (2007) e Gil e Vieira-Abrahão (2008). Tais trabalhos revelam o quão complexa é a tarefa de se formarem professores de línguas aptos a exercerem a profissão docente de maneira satisfatória, principalmente no que diz respeito ao contexto brasileiro.

Nesta grande área da formação de professores, há os trabalhos que tratam da investigação das competências e da avaliação de proficiência oral em língua estrangeira (doravante LE) do (futuro) professor em contexto brasileiro. Destacamos alguns estudos que lidam com essa questão, os quais interessam e estão diretamente relacionados a esta pesquisa: primeiramente, de Consolo (1996) sobre a fala do professor, de Consolo (2002, 2004, 2007, 2009, 2010), no que concerne à elaboração e utilização de testes de proficiência oral (doravante PO) para (futuros) professores de LE; de Dias (2003), que trata da investigação da PO de futuros professores de inglês como LE, com o objetivo de tentar diminuir a disparidade existente entre as habilidades linguísticas dos alunos e de embasar novas políticas para a formação e atuação desses professores; de Baffi-Bonvino (2007, 2010), no que diz respeito ao componente lexical na produção oral em LE de alunos formandos no curso de Licenciatura em Letras e à validade dos descritores de vocabulário; de Borges-Almeida (2009), no que se refere à relação entre o desempenho gramatical dos examinandos no teste e em seminários apresentados em sala de aula e à validade dos descritores de gramática da escala do TEPOLI, e de Fernandes (2011), que traça uma análise comparativa entre a metalinguagem e a precisão

gramatical na fala de examinandos durante o TEPOLI e, posteriormente, em sua prática docente, como professores de LI.

A quantidade de trabalhos desenvolvidos e os crescentes debates acerca deste assunto na área de LA revelam que o professor de LE precisa de diversas competências para ser caracterizado como suficientemente proficiente<sup>2</sup> para exercer a profissão. Dentre essas competências, duas são essenciais ao profissional de línguas: a linguístico-comunicativa, necessária a qualquer falante de dada língua, e a profissional, específica para o professor de línguas. De acordo com Almeida Filho (2004), a primeira, denominada por ele apenas de comunicativa, constitui-se pelas competências linguística, sócio-cultural, meta e estratégica, enquanto a segunda é a que estabelece a relação entre a competência linguístico-comunicativa e a competência aplicada, a qual se refere ao conhecimento teórico do professor sobre sua abordagem de ensinar, diretamente relacionada à consciência do profissional sobre o modo por meio do qual ensina e a razão pela qual ensina da forma que ensina. Para Scaramucci (2000), a competência linguístico-comunicativa do falante é materializada por sua proficiência; ou seja, enquanto a competência é estática, é aquilo que se sabe sobre a língua, a proficiência é dinâmica, referindo-se à habilidade do falante em utilizar sua competência para dado objetivo e em dado contexto, não se tratando, portanto, de um conceito binário, que dividiria falantes entre proficientes e não-proficientes, mas que, na verdade, indica graus de proficiência, de acordo com dada situação. Nesse sentido, apenas a proficiência é passível de observação e de avaliação.

Assim, espera-se, cada vez mais, que o professor tenha uma formação inicial de qualidade, que colabore para torná-lo suficientemente proficiente na língua-alvo, tendo em vista a abordagem comunicativa de ensino de línguas e, mais atualmente, a condição pós-

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, utilizamos a expressão “suficientemente proficiente” tomando como base o que propõe o TEPOLI no que diz respeito às faixas de proficiência de A e D, que indicam níveis de proficiência para que o professor possa exercer sua profissão, em oposição à faixa E, que representaria um nível de proficiência não adequado para o cumprimento da função docente.

método (KUMARAVADIVELU, 2006), a qual abandona a noção de um método que, supostamente, guiaria todos os procedimentos adotados pelo professor em sala de aula. Tendo em vista esses novos paradigmas pedagógicos, é latente a percepção de que o professor deva estar preparado para lidar, na língua-alvo, com as situações comunicativas com as quais se depara no dia-a-dia de sala de aula, as quais podem ser imprevisíveis. Além disso, de acordo com Consolo (2000), o professor também deve estar apto a fornecer aos alunos insumo de qualidade, que se faz necessário para que haja tanto progresso no processo de aprendizagem quanto desenvolvimento da PO desses alunos.

Tendo em vista o exposto até aqui, esta pesquisa trata da avaliação da proficiência oral de quatro professoras de inglês como língua estrangeira (doravante ILE), cujo foco principal incide na investigação da competência gramatical da produção oral das professoras-participantes (doravante PPs), no que se refere especificamente à precisão e à complexidade gramatical de suas falas. Trata-se de uma análise comparativa de dados orais das participantes, obtidos em contexto pré-serviço, em situação de teste oral, por meio da aplicação do TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa), ao qual as PPs foram submetidas ao fim do último ano do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, e em serviço, como professoras de língua inglesa (doravante LI) em quatro escolas particulares de idiomas diferentes, localizadas na região de São José do Rio Preto, um ano após sua formação inicial. Os dados do teste oral de P1 e P2 datam de 2008 e os de suas aulas de 2009, e os dados do teste oral de P3 e P4 foram coletados em 2009 e os de suas aulas, em 2010.

O TEPOLI foi criado na UNESP de São José do Rio Preto, em 2001, como um instrumento capaz de avaliar a proficiência oral do (futuro) professor de inglês no contexto brasileiro, podendo colaborar para a formação de professores minimamente proficientes, no que concerne à sua habilidade oral. O teste em questão é aplicado a alunos formandos de

cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Materna (doravante LM) e Língua Estrangeira no Brasil, tanto em contextos de faculdades particulares quanto de universidades públicas, a fim de se avaliar a proficiência oral do futuro professor de inglês e de coletarem-se dados de pesquisa que possam oferecer subsídios para sua validação. Por meio do TEPOLI, intenta-se, ainda, obter amostras de linguagem que sejam representativas da linguagem a ser utilizada pelo professor, em cenários de atuação pedagógica, após sua formação inicial. Para que se obtenham amostras válidas para a área de atuação desse profissional - a docência - o teste conta com tarefas comunicativas que requerem do professor em formação competência tanto em comunicar-se na língua-alvo quanto em utilizar a metalinguagem<sup>3</sup>.

Com base nos dados obtidos por meio da aplicação do TEPOLI (CONSOLO & TEIXEIRA DA SILVA, 2007; CONSOLO et alii, 2009; CONSOLO et alii, 2010) percebeu-se a necessidade de se descrever mais detalhada e criteriosamente a proficiência linguística (doravante PL) do professor em formação. Para tanto, o projeto de pesquisa maior, no qual está inserida esta pesquisa, a saber, “Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL): definição de Construto, Tarefas e Parâmetros para Avaliação em Contextos Brasileiros” (doravante Projeto EPPL), vem desenvolvendo o EPPL, considerando-se o fato de que um exame dessa natureza ainda não se encontra amplamente disponível no contexto brasileiro. O EPPL avalia a PL dos examinandos de acordo com duas escalas holísticas, uma para a linguagem geral e uma para a metalinguagem, compostas por cinco faixas de proficiência, que vão desde o nível mais alto de proficiência, nível A, até o nível mais baixo, nível E. Até o presente momento, as escalas utilizadas para o teste oral do exame são as mesmas utilizadas para o TEPOLI. É necessário que os descritores das faixas de proficiências dos níveis de linguagem considerados, a saber, gramática e estrutura sintática,

---

<sup>3</sup> O histórico detalhado do TEPOLI pode ser encontrado em COLOMBO, 2010.

vocabulário, pronúncia, fluência, estratégias de interação verbal, habilidade de leitura e habilidade de produção escrita, sejam aprimorados para que se especifiquem, mais claramente, as tarefas que melhor avaliam a PL do futuro professor em contexto de um exame de proficiência que contempla as quatro habilidades de uso de LE (compreensão e produção, escrita e oral), com base na realidade com a qual o professor deparar-se-á depois de formado. Assim, o critério de avaliação do professor em formação é holístico, no sentido de que considera o desempenho total do candidato no decorrer do exame, por meio de uma visão integrada dos componentes da linguagem, mas, concomitantemente, é específico, já que, diferentemente de um usuário comum da língua, o candidato necessita ter proficiência oral para utilizar a língua também com a finalidade de ensiná-la.

Espera-se que tanto o TEPOLI quanto o EPPLÉ possam causar efeitos retroativos positivos nos cursos de formação de professores no Brasil. O efeito retroativo, de acordo com Shohamy et al (1996), é um impacto, positivo ou negativo, que afeta a organização e o desenvolvimento de políticas e programas curriculares em dado contexto educacional. Assim, a avaliação não serviria apenas ao propósito de avaliar resultados de aprendizagem, mas também, e tão importante quanto, para identificarem-se problemas durante o processo de ensino e aprendizagem e, a partir deles, promover mudanças e melhorias.

Nesta pesquisa, todos os dados obtidos em contexto pré-serviço são provenientes do TEPOLI, registrados por meio da gravação, transcrição e análise das entrevistas do teste oral, aplicado a alunos-formandos do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade estadual, localizada no interior do estado de São Paulo, já que, apesar de o EPPLÉ ter sido aplicado pela primeira vez em 2009, ano em que duas das participantes da pesquisa fizeram o exame, seu teste oral ainda tinha o mesmo formato, em termos de tarefas, do TEPOLI.

Como já mencionado, o foco da pesquisa está na competência linguística do (futuro) professor de LI, especificamente no que concerne à sua competência gramatical, com ênfase

na precisão e na complexidade gramatical da fala das PPs. No entanto, vale mencionar que outras competências são consideradas no decorrer da pesquisa, tendo em vista que é impossível dissociá-la totalmente da competência comunicativa, e que os componentes da linguagem estão relacionados e as competências interligadas.

A escolha pela precisão e pela complexidade gramatical se deu, em primeiro lugar, devido a uma pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida por esta pesquisadora durante a graduação (BUSNARDI, 2008). Na referida pesquisa, tratamos da caracterização da proficiência oral de (futuros) professores de ILE durante a realização das tarefas do TEPOLI, tendo como foco o descritor gramática e estrutura sintática da escala do teste oral. Analisamos, quantitativa e qualitativamente, os desvios cometidos pelas três participantes da pesquisa, alunas de um curso de Letras de uma faculdade particular do interior paulista, nos três anos em que foram submetidas ao teste, e categorizamos os desvios encontrados. Entretanto, foi possível tecer uma discussão apenas no que se refere ao componente gramática do descritor, uma vez que a precisão gramatical não se configura como aspecto suficiente para discutirmos a parte do descritor referente à estrutura sintática, muito mais relacionada à complexidade gramatical. Mota (2000) levanta a hipótese de que a memória de trabalho do falante divide sua atenção entre precisão gramatical, complexidade gramatical e fluência. Dentre esses três componentes, a precisão e a complexidade gramatical configuram-se como parte do sistema de regras do falante, já que ambas têm foco na forma, diferentemente da fluência, que tem foco no conteúdo daquilo que é produzido pelo falante. Assim, nesta pesquisa, decidimos por aliar o estudo da precisão gramatical ao estudo da complexidade gramatical, a fim de avaliar em que medida elas se complementam e/ou interferem na produção oral das participantes da investigação.

Outra motivação para a escolha das características gramaticais investigadas nesta dissertação decorreu da pesquisa de doutorado de Borges-Almeida (2009), que também teve

como foco a precisão e a complexidade gramatical. A autora estabeleceu uma comparação entre tais características gramaticais na produção oral das participantes da pesquisa no TEPOLI e em seminários apresentados em sala de aula, ainda durante a graduação. A presente pesquisa se justifica por corroborar a necessidade de se estabelecerem relações entre o contexto do teste oral e um contexto não simulado de atuação docente, mas um contexto real de ensino/aprendizagem de ILE, posteriormente à formação inicial do professor, em uma tentativa de descrever os micro-contextos de sala de aula envolvidos nesta pesquisa e estabelecer relações com os contextos de formação do professor de línguas.

Assim, como objetivos gerais, esta pesquisa almeja, em primeiro lugar, colaborar e contribuir para as pesquisas em ensino/aprendizagem de ILE e, conforme mencionado anteriormente, está inserida no escopo do projeto EPPLE. Em segundo lugar, esperamos, ainda, oferecer contribuições para validar o TEPOLI como um instrumento confiável para avaliar a PO dos futuros professores de inglês como língua estrangeira, por meio da comparação entre a precisão e a complexidade gramatical da linguagem produzida pelas PPs durante a realização das tarefas do teste oral e a da linguagem produzida por elas enquanto professoras de ILE em contexto pedagógico. Por validação entendemos os processos pelos quais é possível julgar a validade de dado instrumento avaliativo. Como exemplos destes processos, estão: a discussão das tarefas e dos critérios de avaliação adotados pelo instrumento e a relação destes com o domínio linguístico almejado, comparações de resultados obtidos em aplicações do teste ou exame a populações distintas de examinandos; comparações de notas atribuídas por diferentes examinadores, aos mesmos examinandos (critério de confiabilidade), e questionários ou entrevistas com examinandos e examinadores (SCARAMUCCI, 2009; SCARAMUCCI, 2011). Nesta pesquisa, o processo é o da comparação entre o desempenho das PPs nas tarefas do TEPOLI e no contexto de domínio linguístico almejado pelo teste oral, ou seja, a sala de aula. Como já salientamos, tal

comparação terá como focos principais a precisão e a complexidade gramatical da fala dos participantes, uma vez que não é possível, nesta pesquisa, atentarmos para todos os aspectos considerados pelo teste oral para a avaliação do examinando. Com base nos resultados dessa comparação, pretendemos contribuir para o aprimoramento da descrição correspondente aos componentes gramática e estrutura sintática da escala holística do teste oral e colaborar para a criação de uma escala analítica, principalmente em relação a esses componentes.

Assim, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Analisar e comparar as características da precisão e da complexidade gramatical da linguagem oral produzida pelas participantes durante a realização das tarefas do TEPOLI e as da linguagem produzida por elas quando passam a atuar como professoras de ILE em um contexto pedagógico, após sua formação inicial;
- Oferecer contribuições para o aprimoramento da descrição correspondente aos componentes gramática e estrutura sintática da escala holística do teste oral e para a criação de uma escala analítica, principalmente em relação a esses componentes.

Para tanto, almejamos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Em que medida as características da precisão e da complexidade gramatical da linguagem oral das professoras-participantes são as mesmas no teste oral e em sua prática docente, em sala de aula, um ano após sua formação inicial?
2. Em quais aspectos pode-se aprimorar a descrição correspondente aos componentes gramática e estrutura sintática da escala holística do teste oral e colaborar para a criação de uma escala analítica referente a esses componentes?

As justificativas para o desenvolvimento desta pesquisa concentram-se em três grandes aspectos: 1. A necessidade de se vincularem os contextos pré-serviço, de formação inicial de professores, e em serviço, de atuação docente, posteriormente ao término da graduação; 2. A necessidade de definição do perfil linguístico do professor brasileiro de línguas, a qual só pode ser alcançada por meio da observação, mapeamento e investigação de contextos de ensino de línguas representativos no Brasil; 3. A necessidade de um exame ou teste que avalie a PL do (futuro) professor ao fim do curso de Licenciatura em Letras, garantindo que ele estará apto a desempenhar sua profissão de maneira satisfatória e que poderá vir a gerar um efeito retroativo positivo nos cursos de formação de professores. Discutimos, a seguir, cada uma das justificativas.

A análise comparativa entre o contexto pré-serviço e em serviço do (futuro) professor de inglês desenvolvida nesta pesquisa justifica-se, primeiramente pela disparidade existente, na maioria dos cursos de formação de professores, entre o conteúdo estudado pelos licenciandos nas disciplinas do curso de graduação e as suas futuras práticas enquanto professores. De acordo com Elder (2001), existem indícios de que a formação inicial do professor de LE é, normalmente, muito geral ou muito acadêmica, não oferecendo a ele a oportunidade de desenvolver as competências pragmática e discursiva, as quais são essenciais para engajar-se satisfatoriamente na comunicação típica de sala de aula. Considerando-se esses indícios, pode-se depreender que, muitas vezes, o licenciando, mesmo se avaliado como linguisticamente competente durante o curso de graduação, quando passa a ter de lidar com as situações reais de sala de aula, nem sempre é suficientemente proficiente para cumprir seu papel como professor, ou, ainda, ele pode ser reconhecido como comunicativamente competente ao final da graduação, mas, em sala de aula, demonstra não estar totalmente preparado e seguro para utilizar a metalinguagem. É notório que essa disparidade pode representar sérios entraves à atuação satisfatória do professor, uma vez que é necessário que o

professor tenha capacidade não apenas de se comunicar utilizando a LE, como qualquer outro falante competente da língua, mas também de utilizar a linguagem específica para a finalidade de ensino, tal como a metalinguagem, típica de sala de aula (ELDER, 2001). Em suma, o professor precisa não apenas comunicar-se na língua que ensina, mas saber utilizá-la para falar sobre ela, de maneira clara e elucidativa para os alunos, sempre oferecendo a eles o insumo necessário para que haja progresso no processo de aprendizagem.

Como já afirmamos, a competência linguístico-comunicativa é requisito para o professor de ILE; no entanto, ao se atentar para os atuais contextos formais de ensino de LE, percebe-se que a maioria dos professores ainda não atende a esse requisito. Nota-se, por exemplo, que os professores da escola pública brasileira pouco (ou não) fazem uso da LE em sala de aula para comunicarem-se com os alunos (TEIXEIRA DA SILVA, 2000; BAGHIN-SPINELLI, 2002; DUCATTI, 2010). A defasagem do ensino de LE voltado para a comunicação e para a oralidade nos Ensinos Fundamental e Médio é uma das grandes responsáveis pela incompetência linguístico-comunicativa dos alunos que ingressam em cursos de Licenciatura em Letras no Brasil. Há, ainda, uma crença bastante forte de que o curso de Letras não é responsável por sanar essa deficiência. Além disso, os estágios obrigatórios realizados pelos alunos durante o curso de Licenciatura em Letras colaboram para que persista a descrença em relação a uma formação em ILE mais satisfatória na graduação, já que eles têm a oportunidade de observar a realidade atual dos contextos de ensino de LE, o que, muitas vezes, gera frustrações nos futuros professores (BAGHIN-SPINELLI, op. cit.). Apesar de esses problemas serem evidentes, ainda não há, nas grades dos cursos de Letras, a definição de um perfil de PO esperado para o futuro professor de LE. Assim, para que um professor seja capacitado para exercer sua profissão satisfatoriamente, faz-se necessária a investigação de suas necessidades quando em sala de aula, a fim de estabelecerem-se níveis de proficiência desejados. A definição do perfil do professor de

línguas só pode ser alcançada ao estabelecermos relações reais entre o contexto de formação de professores e o contexto de atuação, após a formação inicial. Assim, é necessário, em primeiro lugar, voltarmos nossos olhares para a sala de aula para que seja possível, então, estabelecer uma relação mais direta entre os cursos de formação de professores e as diversas realidades dos contextos brasileiros de ensino de línguas.

Além disso, não há nenhum teste ou exame oficial que ateste a PL do aluno ao fim do curso de Licenciatura em Letras. Nem mesmo o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), aplicado pelo Ministério da Educação (MEC), contempla a avaliação do conhecimento dos alunos em formação no que concerne à LE, mesmo em cursos de licenciatura dupla, nos quais o aluno obtém habilitação para dar aulas tanto de LM quanto de LE.

Apesar de existirem, no mercado internacional, testes voltados para a avaliação de professores de ILE, como o *Teaching Knowledge Test* (TKT - Cambridge ESOL)<sup>4</sup>, nenhum deles trata especificamente da PO do professor de inglês. O TKT, por exemplo, volta-se muito mais à avaliação das funções específicas da profissão, como preparação de provas e correção de tarefas. Em contrapartida, o TEPOLI foi desenvolvido especificamente para avaliar a PO de (futuros) professores de inglês no contexto brasileiro, sendo condizente com a realidade de parte dos cursos de formação de professores e dos contextos de ensino de ILE no Brasil e apresentando, portanto, maior facilidade de acesso aos (futuros) professores. Nesse sentido, o TEPOLI em questão pode configurar-se como um instrumento apropriado para se avaliar a PO de futuros professores de ILE no último ano de Letras em nosso país. Para que o teste torne-se um instrumento de avaliação confiável e válido para tal fim, a presente pesquisa adquire fundamental importância, uma vez que, a validade do teste só pode ser atestada ao se

---

<sup>4</sup> Vide: <http://www.cambridgeesol.org/exams/teaching-awards/tkt.html>

verificar se ele dá conta das necessidades de uso da LE em um contexto formal de ensino da língua.

O presente trabalho pretende corroborar tanto a necessidade da definição de um perfil de PO esperado para um professor de ILE, a fim de que os cursos de Licenciatura em Letras venham a atender as necessidades futuras do professor quando em sala de aula, quanto a necessidade da existência de um instrumento avaliativo, como um teste ou exame que avalie a PO do futuro professor ao final do curso de graduação e que, futuramente, seja capaz de fornecer certificação profissional ao futuro professor. Por fim, é importante ressaltar que a descrição e a avaliação da proficiência oral em LI do futuro professor de LE, por meio de um exame específico para a profissão docente, têm o potencial de gerar um efeito retroativo nos cursos de formação de professores, que pode vir a minimizar muitas das defasagens percebidas hoje no ensino brasileiro.

Apesar de tratar-se de um contexto limitado de pesquisa, este estudo busca oferecer contribuições para as pesquisas desenvolvidas sobre a formação linguística do professor de línguas, por meio da descrição das características gramaticais da linguagem oral desse profissional, a fim de promover reflexão sobre o que se espera, de fato, do professor de línguas no contexto brasileiro de ensino/aprendizagem de idiomas, colaborando, conseqüentemente, para a definição do perfil desse profissional.

### **Organização da dissertação**

Esta dissertação divide-se em três capítulos.

O primeiro é o capítulo de Fundamentação Teórica, no qual apresentamos o arcabouço teórico no qual se embasa esta pesquisa. Neste capítulo, discutimos questões mais gerais referentes à avaliação no processo de ensino e aprendizagem de LE, e questões mais específicas com relação à avaliação oral, principalmente no que se refere à avaliação oral do

(futuro) professor de LE, focalizando a avaliação por meio de testes de proficiência oral, especificamente do TEPOLI. Discorremos ainda sobre a gramática da língua falada, apresentamos a unidade de análise escolhida para a análise dos dados e as medidas para avaliação de proficiência oral selecionadas para a investigação, a saber, precisão gramatical e complexidade gramatical.

O segundo capítulo é o de Metodologia, no qual apresentamos as bases teóricas do percurso de investigação deste estudo, abarcando, portanto, a natureza da pesquisa, a descrição do perfil das PPs e dos dois contextos pesquisa, os instrumentos e os procedimentos adotados para a coleta de dados, bem como os critérios de organização e análise dos dados.

O terceiro capítulo traz a análise dos dados e a discussão dos resultados da pesquisa. Primeiramente, apresentamos as análises quantitativa e qualitativa das características da precisão e da complexidade gramatical da fala das PPs durante a realização do TEPOLI e, posteriormente, as características da linguagem produzida por elas em sala de aula, como professoras de LI. Ao fim do capítulo, traçamos a uma comparação entre os resultados obtidos nos dois contextos, também realizada quantitativa e qualitativamente, a fim de respondermos a primeira pergunta de pesquisa, e, a partir de todos os resultados obtidos, tecemos a discussão dos componentes do descritor gramática e estrutura sintática da escala holística do TEPOLI, buscando responder a segunda pergunta de pesquisa.

Ao final da dissertação, apresentamos nossas considerações finais sobre o estudo, as limitações da pesquisa, bem como possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras.

## CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos o arcabouço teórico que embasa esta pesquisa, o qual abrange quatro áreas principais: avaliação no processo de ensino e aprendizagem, de maneira geral; avaliação de proficiência oral; avaliação de proficiência oral do (futuro) professor de LE, e gramática da língua falada.

Primeiramente, discutimos questões gerais sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas, a fim de mostrar sua importância para este processo, bem como para a promoção de um efeito retroativo positivo nos contextos de ensino e aprendizagem e, no caso desta pesquisa, especificamente no que diz respeito aos contextos de formação de professores, por meio do despertar da consciência dos futuros professores para questões avaliativas que interferem no processo como um todo (SCARAMUCCI, 1999, 2000; McNAMARA, 2000; SHOHAMY, 2001; LITTLE, 2005; SHOHAMY e INBAR, 2006; FIDALGO, 2006; INBAR-LOURIE, 2008). Em seguida, passamos a tratar especificamente da avaliação que se dá por meio de testes e exames de proficiência oral (FULCHER, 1997; McNAMARA, 2000; SCARAMUCCI, 2000; LUOMA, 2004), tecendo uma discussão sobre os termos competência e proficiência (CHOMSKY, 1965; HYMES, 1972; CANALE e SWAIN, 1980; CANALE, 1983; SAVIGNON, 1983; BACHMAN, 1990, 2003; SCARAMUCCI, 2000) e sobre os conceitos de confiabilidade, validade e construto de um teste ou exame (MESSICK, 1983; HUGHES, 1989; ALDERSON et al, 1995; FULCHER; DAVIDSON, 2007; SCARAMUCCI, 2009; READ, 2010; SCARAMUCCI, 2011). Posteriormente, passamos a discorrer sobre a avaliação da proficiência oral do (futuro) professor de LE, apresentando as competências necessárias ao professor de LE (ALMEIDA-FILHO, 2004; BUSNARDI e FERNANDES, 2011), e discutindo a maneira como se dá a avaliação da proficiência oral desse profissional (SILVA, 2000, SCARAMUCCI, 2000;

DOUGLAS, 2000; ELDER, 2001) por meio de testes de proficiência específicos para a profissão docente, principalmente por meio do TEPOLI, objeto de estudo deste trabalho. Nesse sentido, descrevemos as características do TEPOLI (CONSOLO, 2004; CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2007; CONSOLO et alii, 2009, 2010, COLOMBO, 2010). Finalmente, discorreremos sobre a gramática na oralidade, principalmente no que se refere às diferenças entre a gramática da língua escrita e a da língua falada, salientando as características da oralidade (BYGATE, 1987; LUOMA, 2004; MARCUSCHI, 2008; BORGES-ALMEIDA, 2009). Apresentamos ainda a *AS-unit*, unidade de análise escolhida para a segmentação e análise dos dados desta pesquisa, a saber, o TEPOLI e as aulas das PPs, que é uma unidade específica para dados orais (FOSTER et al, 2000). A partir da descrição da unidade, focamos nas definições de precisão gramatical (DULAY, 1982 apud CAVALARI, 2005; BRUMFIT, 2000 apud BERGSLEITHNER, 2007; BORGES-ALMEIDA, 2009) e complexidade gramatical (ORTEGA, 2003; DEKEYSER, 2005; D'ELY, 2006; BORGES-ALMEIDA, 2009) da linguagem oral, características investigadas nesta pesquisa.

### **1.1. Avaliação no processo de ensino e aprendizagem**

A avaliação é um processo que faz parte da vida de todos. Por vivermos em sociedade, estamos o tempo todo sendo avaliados por alguém, em algum tipo de situação ou comportamento, seja em nossa vida pessoal ou profissional, de maneira formal ou informal. Formalmente, muitos testes e exames são utilizados para provar a capacidade das pessoas em desempenhar determinadas funções. De acordo com McNamara (2000), esses tipos de instrumentos avaliativos são considerados como tendo uma função de *gatekeeping*, pois são responsáveis por avaliar quem é ou não capaz de “atravessar o portão” e desempenhar determinada função em determinado setor social. Assim, podemos afirmar que testes e exames desse tipo têm enorme relevância social, já que podem “abrir ou fechar portas”, sendo

capazes, portanto, de promover impactos tanto positivos quanto negativos em quem a eles se submete. Um bom exemplo desse tipo de instrumento de avaliação no contexto brasileiro são os exames vestibulares, os quais têm como objetivo não apenas avaliar o examinando, mas, primordialmente, indicar aqueles que estão aptos a ingressar na universidade, distinguindo-os do que não estão.

No concernente aos contextos de ensino e aprendizagem de línguas, o papel fundamental exercido pela avaliação tem sido cada vez mais reconhecido, principalmente por parte dos pesquisadores em LA. Para Shohamy e Inbar (2006):

Avaliação refere-se aos processos pelos quais os julgamentos sobre as habilidades e o conhecimento dos aprendizes são feitos (Bachman, 1990, Lynch, 1996; McNamara, 1996). A palavra *assessment* [“avaliação”, em inglês] é derivada da palavra latina *assidere*, que quer dizer “sentar-se ao lado”, permitindo que aquele que se senta ao lado observe os aprendizes e colete informações. (p. 1)<sup>5</sup>

Entretanto, a avaliação sempre teve, na maioria das vezes, uma conotação negativa, principalmente nas escolas, onde os resultados obtidos pelos aprendizes por meio de instrumentos avaliativos materializam-se apenas em notas, numéricas ou conceituais, que geralmente servem como o único meio de medir o desempenho do aprendiz e como único critério capaz de aprová-lo ou reprová-lo. Tradicionalmente, a avaliação é muitas vezes considerada, portanto, como o resultado de todo um processo de ensino e aprendizagem, materializado nas notas alcançadas pelos aprendizes ao final desse processo. É o que Fidalgo (2006) chama de “avaliação bancária”, a qual:

(...) consistiria na capacidade do aluno de buscar nos seus “arquivos mentais” os depósitos ali deixados, exatamente como foram feitos, sem interpretação, sem acréscimos, sem qualquer tipo de juros ou deduções, e devolvê-los ao depositante, mediante requisição: a prova, o teste, o exame final. (p. 19)

---

<sup>5</sup> *Assessment refers to the processes through which judgments about a learner's skills and knowledge are made (Bachman, 1990, Lynch, 1996; McNamara, 1996). The word assessment is derived from the Latin assidere, which mean's to sit beside”, thus allowing the bystander to observe the learners and gather information. Tradução nossa.*

Diferentemente desta visão tradicional sobre o papel da avaliação, devemos estar cientes de sua complexidade, expandindo os horizontes e passando a enxergá-la não como um evento isolado e posterior ao processo de ensino e aprendizagem, mas como um evento social integrado a ele (SCARAMUCCI, 1999, 2000; SCHOHAMY, 2001; SHOHAMY e INBAR, 2006).

De acordo com Shohamy e Inbar (2006):

Avaliação é, então, vista como um **processo contínuo** interligado ao processo de aprendizagem ao invés de um episódio único que ocorre ao fim de uma unidade de ensino. Os professores são encorajados a usar uma variedade de ferramentas avaliativas, tanto formais (testes) quanto informais (observações). A avaliação na sala de aula enfoca tanto os componentes do processo quanto os do **produto** de uso da linguagem. (p. 4, grifos dos autores)<sup>6</sup>

A nosso ver, poderíamos pensar, portanto, na existência de uma tríade essencial à formação de falantes proficientes de LE: ensino – aprendizagem – avaliação, sendo que os três processos estariam inerentemente interligados, não havendo possibilidade de dissociá-los. A avaliação deve auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, servindo não apenas como um meio tradicional de medir o desempenho dos aprendizes, mas principalmente como meio de reflexão, no sentido de se prestar ao papel de fazer com que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem reflitam sobre o que pode ser modificado a partir da análise de resultados avaliativos. Assim, seria muito mais coerente pensar a avaliação como algo que permeia todo o processo de ensino e aprendizagem de línguas e não como algo que surja simplesmente ao seu término, a fim de que seja reconhecida a importância de todo o processo e não apenas o seu resultado final. Em outras palavras, a avaliação deve ser formativa, no sentido de guiar o aprendiz durante todo o processo de ensino e aprendizagem,

---

<sup>6</sup> *Assessment is thus viewed as an **on-going process** bound up with the learning process rather than as a single episode that occurs at the end of a teaching unit. Classroom teachers are encouraged to use a variety of assessment tools, both formal (like tests), or informal (like observations). Classroom assessment focuses on both the **process** and the **product** components of language use.* Tradução nossa.

permitindo que, a partir do reconhecimento dos problemas enfrentados por ele no decorrer deste processo, sejam feitos os reajustes necessários para alcançar os objetivos desejados.

Outra visão bastante tradicional da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas é a de que o professor é o único responsável pela avaliação dos aprendizes, seja para elaborar os instrumentos de avaliação, seja para aplicá-los, ou para atribuir as notas. Esta visão precisa ser desconstruída a partir do reconhecimento da importância do papel que o avaliado desempenha no processo avaliativo. De acordo com Shohamy (2001), incluir os aprendizes no processo avaliativo traz diversos benefícios ao próprio processo de ensino e aprendizagem, uma vez que suas opiniões e experiências sobre um dado instrumento avaliativo podem servir para melhor caracterizá-lo, tanto com relação ao próprio instrumento, quanto com relação aos resultados dele provenientes e suas consequências. Apesar de necessária e importante, a inclusão dos alunos no processo avaliativo não é tarefa fácil. Fidalgo (2006) aponta algumas razões da dificuldade da disseminação desse pensamento que inclui o aprendiz no processo de avaliar:

Sem dúvida, considerando-se que é o professor ou o coordenador quem escolhe conteúdos, atitudes e procedimentos que devem ser avaliados (de acordo com objetivos e projetos pedagógicos que também eles traçaram); considerando-se que eles estabelecem os critérios para apreciação; considerando-se ainda que eles também são os responsáveis pela elaboração dos instrumentos de avaliação que os alunos utilizam, além, é claro, de caber a eles a palavra final (na maioria das vezes sequer sem uma negociação com os alunos), é difícil visualizar, em tal procedimento, uma prática realmente democrática ou libertadora. É também difícil que tal avaliação seja aceita pelos demais participantes da comunidade escolar, como pais e alunos, acostumada que está em ter seus conhecimentos (ou os de seus filhos) “medidos” pelo poder do professor (LUCKESI, 1994). Gera-se, assim, um problema de credibilidade – ou, para usar os termos da pesquisa psicométrica, gera-se um problema de validade aparente. (p. 23)

Percebemos, assim, que a inclusão dos aprendizes no processo de avaliação não encontra resistência apenas por parte dos membros internos à instituição escolar, como professores e coordenadores, mas, principalmente, por parte de pessoas externas à comunidade escolar, como os pais dos alunos, os quais geralmente têm uma visão tradicional

de educação, que coloca o professor como detentor de todo o poder dentro de sala de aula. A inclusão do aluno neste processo poderia passar, principalmente para pais e alunos, a imagem de um professor que não cumpre com o seu papel e de uma avaliação isenta de credibilidade, já que não é feita pelo professor.

De maneira geral, a autoavaliação parece ser a maneira mais utilizada por professores que desejam incluir os aprendizes no processo avaliativo. Entretanto, não parece haver muitos critérios por parte dos professores sobre como proceder com a autoavaliação, já que não se trata apenas de permitir que o aluno “dê sua nota” como bem entender, mas envolve habilidades extremamente complexas, as quais os aprendizes, acostumados ao modo tradicional de avaliação escolar, ainda não têm, como aponta Little (2005):

Não se pode esperar que aprendizes, cuja experiência em educação formal sempre foi tradicional e guiada pelo professor, avaliem a si mesmos de maneira precisa e rápida. Na aprendizagem de línguas, assim como em outros domínios, a autoavaliação depende de uma complexidade de habilidades que deve ser mediada pelo professor, geralmente a passos curtos. Além disso, isso necessariamente envolve a consideração dos propósitos, conteúdos e métodos de aprendizagem assim como de seus resultados. É mais provável que surja de um processo interativo sustentável que desempenha papel central no ensino e aprendizagem. (p. 322)<sup>7</sup>

Diante dessa realidade, cabe ao professor ser o primeiro impulsor da mudança da visão dos aprendizes sobre a avaliação, conscientizando-os sobre o verdadeiro impacto que a avaliação tem em seu desempenho em LE, incluindo-os de maneira ativa no processo, para que, futuramente, essa seja uma visão compartilhada por todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A inclusão do aprendiz no processo avaliativo deve ser gradual, inicialmente feita por meio de avaliação em pares, na qual pares de aprendizes avaliam o seu

---

<sup>7</sup> *Learners whose experience of formal instruction has been largely traditional and teacher-led cannot be expected to assess themselves accurately without further ado. In language learning as in other domains, self-assessment depends on a complex of skills that must be mediated by the teacher, often in very small steps. Moreover, this necessarily involves consideration of the purposes, contents and methods of learning as well as its outcomes. It seems most likely to arise from a sustained interactive process that plays a central role in teaching and learning.* Tradução nossa.

parceiro, ou por meio de avaliação em grupos, na qual todos os membros do grupo avaliam e são avaliados por seus colegas. Ainda de acordo com Fidalgo (2006):

(...) seria importante lembrar que também nessa área a aprendizagem se daria, em primeiro lugar, na alter-avaliação para, posteriormente, ser possível uma auto-avaliação, i.e.: lembrar da necessidade de se pensar em formas de (auto-) avaliação que sejam atividades sociais (como a avaliação de pares), uma vez que o indivíduo não adquire a capacidade de monitorar sua aprendizagem naturalmente, com a maturidade, mas se constitui na interação com seus pares e sua cultura. (p. 25)

Para que o professor esteja apto a iniciar uma mudança real na visão de seus aprendizes acerca da avaliação, é necessário que ele apresente o que Inbar-Lourie (2008) denomina de “letramento em avaliação de língua”. Nas palavras de Inbar-Lourie (op. cit.):

A própria existência de cursos de avaliação de língua indica que a experiência em avaliação de língua requer competências adicionais. A base do conhecimento sobre avaliação de língua, na verdade, compõe-se de camadas de habilidades de letramento em avaliação combinada com competências linguísticas específicas, formando uma entidade denominada “letramento em avaliação de língua”. (p. 389. 390)<sup>8</sup>

Dessa maneira, o professor precisa ter, além das outras competências específicas de sua profissão, conhecimento teórico sobre avaliação, a fim de que seja capaz de preparar e de utilizar-se de instrumentos avaliativos que consigam medir o que se deseja, de fato, medir. Além disso, este conhecimento sobre avaliação permite que o professor torne-se mais consciente acerca dos instrumentos avaliativos que utiliza, despertando, gradativamente, essa mesma consciência em seus alunos, e, conseqüentemente, fazendo-os repensar sua concepção sobre avaliação. Assim, ao fazer da avaliação parte inerente desse processo, garantiríamos resultados avaliativos mais confiáveis, os quais poderiam se tornar os agentes impulsores de uma mudança no próprio contexto educacional, ou seja, os resultados avaliativos podem – e devem - servir para promover um efeito retroativo positivo no próprio processo de ensino e aprendizagem, minimizando algumas das dificuldades encontradas no contexto e potencializando o processo de

---

<sup>8</sup> *The very existence of language assessment courses indicates that expertise in language assessment requires additional competencies. The language assessment knowledge base in fact comprises layers of assessment literacy skills combined with language specific competencies, forming a distinct entity that can be referred to as ‘language assessment literacy’.* Tradução nossa.

ensino e aprendizagem que nele ocorre. No caso específico desta pesquisa, o “letramento em avaliação de língua” abriria caminhos que poderiam levar os contextos de formação de professores a alcançarem certo tipo de padronização para avaliação da proficiência oral do (futuro) professor de LI, o que ajudaria a descrever e a melhor definir o perfil linguístico esperado para este profissional com relação à sua atuação no mercado de trabalho.

Devido ao reconhecimento da importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, inclusive de línguas, o número de pesquisas em avaliação na área de Linguística Aplicada tem crescido consideravelmente. Dentre esses estudos, têm bastante destaque os que se dedicam ao desenvolvimento e à investigação de testes e exames para a avaliação de proficiência oral em LE (cf. DAVIES, 2001, 2003; CONSOLO, 2004, 2007; FULCHER; DAVIDSON, 2007; INBAR-LOURIE, 2008; CONSOLO et alii, 2009; CONSOLO et alii, 2010). Passamos, então, à discussão sobre avaliação de proficiência oral, principalmente aquela que se dá por meio de testes e exames de proficiência.

## **1.2. Avaliação de proficiência oral**

A avaliação de proficiência enfoca o uso futuro da língua, e não os conteúdos trabalhados durante o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, podemos afirmar que a avaliação de PO tem como base aquilo que se espera que o examinando consiga realizar oralmente, sem deixar de incluir o objetivo da situação de uso (SCARAMUCCI, 2000). Testes de proficiência podem – e devem -, portanto, servir como definidores dos objetivos a serem alcançados durante o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, para prever um possível uso da língua, no futuro, mas não para medir os resultados desse processo. Testes de proficiência são baseados em necessidades reais de uso da língua; assim, um candidato se submeterá a determinado teste de proficiência para medir sua habilidade para fazer algo, futuramente, no mundo real.

Nesse sentido, é relevante esclarecer a diferença entre testes de proficiência e testes de rendimento. Como mencionado, testes de proficiência, medem o quanto a competência adquirida durante o processo é posta em prática pelos aprendizes em situações comunicativas que simulam situações comunicativas reais e futuras. Testes de rendimento, por outro lado, têm como objetivo medir o nível de aprendizagem dos alunos ao fim do processo de ensino e aprendizagem, tendo como base o conteúdo trabalhado pelos aprendizes no decorrer de um curso. Em suma, testes de rendimento têm seu olhar voltado para o passado, para aquilo que o aprendiz deve ser capaz de fazer ao final do processo de ensino e aprendizagem de acordo com o que lhe foi ensinado no seu decorrer, enquanto testes de proficiência referem-se ao futuro, àquilo que os aprendizes deverão ser capazes de fazer posteriormente ao fim de um curso, na vida real (FULCHER, 1997; McNAMARA, 2000).

Entretanto, de acordo com McNamara (op. cit.), alguns testes de proficiência são também testes de desempenho. Por meio desses tipos de teste, a proficiência oral não é avaliada isoladamente, mas de modo contextualizado, sempre aliada a outras habilidades (não apenas linguísticas). Para que um teste seja considerado como de desempenho, é necessário que o examinando realize uma tarefa oral que sirva como amostra para que se observe e avalie sua proficiência. Testes de desempenho possuem tarefas que se caracterizam pela simulação de situações da vida real e têm seus critérios descritos em escalas de proficiência, as quais se subdividem em faixas de proficiência. Por meio da descrição das faixas de proficiência das escalas de dado teste, é possível que se tenha uma ideia do seu construto teórico, pois, ao se descreverem as características linguísticas dos candidatos em cada nível, revelam-se as concepções de língua e linguagem e o tipo de proficiência que o teste intenta medir, configurando-se, portanto, como a operacionalização do construto do teste (LUOMA, 2004).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Consideramos construto um conceito teórico que se refere à determinada capacidade medida por um instrumento avaliativo (McNAMARA, 2000; FULCHER, 2003). De acordo com Messick (1989), a validade de um teste é medida pela validade de seu construto, ou seja, pela medida em que um teste mede o que se propõe a medir, referindo-se não apenas às evidências, mas também às consequências de sua aplicação e às inferências

O TEPOLI, objeto de estudo desta pesquisa, é um teste de proficiência oral e também um teste de desempenho, pois é composto por tarefas que simulam o uso futuro da língua por parte dos futuros-professores, como o *roleplay*, e seus critérios avaliativos são descritos em escalas de proficiência – geral e metalinguística – subdivididas em cinco faixas de proficiência (A, B, C, D e E).<sup>10</sup> O TEPOLI considera os componentes da linguagem, por exemplo, gramática, vocabulário, pragmática e pronúncia como integrados, sendo que o princípio maior que embasa o conjunto de descritores em cada faixa de proficiência é holístico, ou seja, é baseado no que o candidato é capaz de fazer considerando-se todos os aspectos contidos nos descritores das faixas. Isso porque, para este teste, a língua é social e, portanto, utilizada para propósitos comunicativos. De acordo com Baffi-Bonvino (2010) “(...) o construto do TEPOLI é o de medir a competência linguístico-comunicativa do professor de ILE.” (p. 241).

Nesse sentido, a concepção de língua é fundamental para a definição do construto de um teste de proficiência e também para determinar em quais contextos dado instrumento avaliativo pode ou não ser utilizado de maneira a medir o que se intenta medir (MESSICK, 1989; DAVIES, 2001). Assim, os instrumentos avaliativos adotados em dado contexto de ensino e aprendizagem são escolhidos na medida em que a concepção de língua subjacente a eles são condizentes com a do contexto no qual ele será aplicado. A título de exemplificação, em uma abordagem tradicional de ensino de línguas, a qual adota uma concepção de língua estruturalista, a avaliação tende a concentrar-se na mensuração do conhecimento dos aprendizes a partir de itens isolados, como léxico, fonologia e sintaxe, os quais seriam categorias dissociáveis; já em uma abordagem comunicativa, que adota uma concepção de língua como prática social, utilizada, portanto, para fins comunicativos, a avaliação se propõe

---

feitas a partir dos resultados obtidos por meio dele. Os conceitos de construto e validade, bem como o construto do TEPOLI, serão discutidos mais profundamente neste capítulo, na seção 1.2.2.

<sup>10</sup> As características do TEPOLI são descritas em mais detalhes na seção 1.3.2.1, neste capítulo.

a verificar a habilidade que o aprendiz tem de utilizar-se da língua para comunicar-se em diversos contextos e para atingir diferentes objetivos comunicativos, nesse sentido, as categorias linguísticas seriam indissociáveis, sendo, portanto, avaliadas conjuntamente.

Depois do advento da abordagem comunicativa de ensino de línguas, a importância do papel da avaliação de proficiência, principalmente oral, aumentou. Isso porque, diferentemente do que ocorria no ensino tradicional, a abordagem comunicativa trouxe à tona a questão do ensino de uma língua para fins comunicativos. Assim, a importância dos testes de proficiência oral foi reconhecida, pois estes passaram a servir como o principal meio de se avaliar, por meio de tarefas comunicativas, a habilidade do falante em utilizar sua competência linguístico-comunicativa para comunicar-se de fato por meio da LE. Cabe esclarecer, portanto, que, tanto para o TEPOLI quanto para esta pesquisa, a língua é vista como instrumento utilizado para a prática social. Assim, se tomássemos como base, nesta investigação, a análise da gramática padrão da língua inglesa em nossos dados orais, estaríamos contrariando a nossa própria concepção de língua, uma vez que, de acordo com Luoma (2004), a gramática da língua falada não segue exatamente as mesmas normas da gramática da língua escrita, mas adequa-se à intenção comunicativa do falante e ao contexto no qual ele está inserido, contribuindo para que a comunicação ocorra, propiciando, assim, a interação. Nesse sentido, é pertinente avaliarmos o uso da competência gramatical das PPs quando estas estão em uma situação comunicativa, seja ela simulada, como a do TEPOLI, ou real, em sala de aula. Na seção a seguir, discutimos os conceitos de competência e proficiência, centrais para esta investigação.

### **1.2.1. Os conceitos de competência e proficiência**

Primeiramente, devemos mencionar que há uma recorrente confusão terminológica

que ronda a área de ensino/aprendizagem de LE, principalmente no que diz respeito à definição e ao uso de termos técnicos, como competência, proficiência, fluência e habilidade, os quais, muitas vezes, aparecem na literatura de maneira diversa e até mesmo contraditória. Fazemos um breve histórico da definição dos termos competência e proficiência e apresentamos nossa visão sobre a definição destes termos.

No que se refere ao termo competência, a dicotomia chomskyana contrapunha competência e desempenho (CHOMSKY, 1965). Para Chomsky, a competência do falante de uma língua natural é inata e refere-se a sua capacidade de produzir e compreender enunciados em sua língua. Seria, então, papel do linguista descrever tal competência do falante. O desempenho, em contrapartida, é a manifestação dessa competência, o qual é determinado pelo contexto no qual se insere o falante. Nesse sentido, o desempenho não seria passível de descrição, pois não é inato, mas dependente do meio no qual o falante está inserido. Hymes (1972), ao discordar do conceito chomskyano de competência linguística como algo inato e desprovido de interferências contextuais, fala em competência comunicativa, incluindo, assim, a capacidade do falante em utilizar a língua e não apenas em conhecê-la. Para o autor, a competência é influenciada tanto pelo conhecimento que os falantes envolvidos em um processo comunicativo têm da língua quanto por fatores contextuais, sociais e psicológicos, não havendo, portanto, uma separação estanque entre competência e desempenho.

Canale e Swain (1980) atualizam este conceito de competência, dividindo-a em gramatical, sociolingüística e estratégica. Desse modo, o termo passa a englobar a língua, de maneira estrutural (competência gramatical), os fatores contextuais e sociais (competência sociolingüística) e a capacidade do falante em utilizar seu conhecimento da língua, por meio de mecanismos que lhe permitam “sobreviver” em uma situação comunicativa (competência estratégica). Para Canale (1983), o desenvolvimento da competência comunicativa do falante depende do modo pelo qual ele é exposto a quatro tipos de competências: gramatical,

estratégica, sociolinguística e discursiva. Esse modelo apresenta, portanto, uma visão de língua que integra fonologia, morfologia e sintaxe, além de fatores extralinguísticos. Para Savignon (1983), competência comunicativa é algo dinâmico e dependente da negociação de significados entre os falantes engajados em um processo comunicativo.

No modelo de Bachman (1990) de capacidade linguístico-comunicativa, tal capacidade é composta pela competência linguística, pela competência estratégica e por mecanismos psicofisiológicos. Este modelo é constituído por três componentes em constante interação: a competência linguística que se subdivide, em um primeiro momento, em organizacional e pragmática e, em um segundo momento, em gramatical, textual e ilocucionária e sociolinguística; a competência estratégica, responsável pela avaliação, planejamento e execução da fala na comunicação; e os mecanismos fisiológicos, responsáveis por distinguir o canal auditivo do visual e a habilidade produtiva da receptiva. Assim, para Bachman (op. cit.), capacidade linguístico-comunicativa e proficiência podem ser considerados conceitos sinônimos.

De acordo com Bachman (2003), a competência gramatical, especificamente importante para esta pesquisa, abarca competências relacionadas ao conhecimento formal da língua, em diversos aspectos. Essas subcompetências, aliadas ao conhecimento sobre o contexto no qual o falante se insere, podem determinar o sucesso ou o fracasso da comunicação.

Diante das diversas tentativas de se definir o termo competência, Scaramucci (2000) afirma que a grande dificuldade desta definição é decorrente da tentativa de se empregar dinamicidade ao termo, o que tem, por conseguinte, atrapalhado a definição do termo proficiência. Para a autora, bem como para esta pesquisa, competência deve ser definida como um conceito estático, aquilo que o falante sabe, e proficiência como um conceito dinâmico, aquilo que o falante faz.

O termo proficiência é muitas vezes utilizado incorretamente como sinônimo do termo fluência, devido ao fato de, até mesmo na literatura específica da área, normalmente não se tecer uma distinção clara entre eles. Silva (2000) traz uma discussão sobre o termo fluência oral afirmando que ele é, na verdade, apenas um dos descritores da PO do falante, inserindo-se, assim, em um escopo maior de aspectos linguísticos que servem para caracterizar a linguagem oral. De acordo com Skehan (1998 apud GUARÁ-TAVARES, 2008), fluência é “um fenômeno temporal, que reflete a habilidade de lidar com a comunicação em tempo real”<sup>11</sup> (p. 95), não dizendo respeito, portanto, à competência total das habilidades orais do falante de uma LE, o que, na verdade, serviria melhor para caracterizar o termo proficiência. Vale esclarecer que, nesta pesquisa, proficiência e fluência não são tratadas como conceitos sinônimos.

Com relação à definição do termo proficiência, Scaramucci (2000) afirma que há duas concepções terminológicas acerca do termo. A primeira diz respeito ao sentido não-técnico, que se baseia em julgamentos impressionistas e define proficiência como um conceito estável e monolítico. Ao adotar-se esse conceito, a proficiência deveria ser analisada em termos binários e excludentes, ou seja, os aprendizes seriam avaliados como proficientes ou não proficientes, não havendo meios termos. Por sua vez, a segunda concepção diz respeito ao sentido técnico, o qual considera proficiência como um termo relacionado a níveis de proficiência que, por meio de tarefas comunicativas e descritores linguísticos, indicam sob quais circunstâncias um aprendiz é capaz de utilizar a língua. Nesse último sentido, percebe-se que o termo proficiência considera objetivos reais de uso da língua. Desse modo, a proficiência seria medida por meio de faixas de proficiência, constituídas de descritores da linguagem, que têm por função atestar qual o nível de proficiência do examinando, por meio da análise das tarefas que ele consegue cumprir durante um teste ou exame. Tendo sido

---

<sup>11</sup>(...) *a temporal phenomenon, which reflects the ability to cope with communication in real time.* Tradução nossa.

expostos esses dois possíveis sentidos, é imprescindível mencionar que, nessa pesquisa, adotamos o sentido técnico para definir proficiência, uma vez que o TEPOLI tem, em sua escala, cinco faixas, que contemplam cinco níveis de proficiência.

Em suma, para que se evitem confusões terminológicas, principalmente no concernente aos termos competência, competência comunicativa ou linguístico-comunicativa, e proficiência, Scaramucci (2000) sugere que o termo competência comunicativa seja substituído por capacidade linguístico-comunicativa, mantendo-se, assim, a estaticidade do termo competência. Essa capacidade linguístico-comunicativa passaria a ser equivalente, portanto, ao termo proficiência, já que pressupõe noções de dinamicidade e de uso. Nas palavras da autora:

(...) o termo capacidade linguístico-comunicativa inclui aspectos estruturais ou linguísticos e aspectos da comunicação, assim como a noção de capacidade de uso (...) proficiência seria o termo mais adequado para designar essa capacidade de usar a competência (SCARAMUCCI, 2000, p. 20)

Baseando-se nas discussões realizadas por Scaramucci (2000), conclui-se que proficiência é o termo que melhor designa a habilidade que um falante tem de utilizar sua competência. A proficiência não é, portanto, um conceito estático e monolítico, mas dependente do contexto no qual o falante está inserido e da situação comunicativa na qual se encontra. Nesse sentido, ao definir o termo proficiência, devemos pensar, primeiramente, em que tipo de proficiência estamos falando, em outras palavras, não há como separar apenas falantes proficientes de falantes não-proficientes, já que é uma questão de questionarmos: “proficiência para quê?”. Sendo assim, é possível falar em testes de proficiência específicos para dado objetivo. No caso do TEPOLI, trata-se de um teste que serve ao propósito de avaliar a habilidade oral do professor em utilizar suas competências em âmbito social, como qualquer outro falante de uma LE, bem como sua habilidade de utilizar suas competências para fins específicos de ensino, o qual adota, portanto, a concepção técnica do termo

proficiência, manifestada em diferentes níveis.

Com base na exposição terminológica realizada até aqui acerca dos termos competência, competência comunicativa, competência linguístico-comunicativa e proficiência, nesta pesquisa, adotamos a visão de Scaramucci (2000) no que se refere aos termos competência e proficiência, pois entendemos que competência é um conceito estático, que diz respeito ao que o aprendiz sabe sobre a língua, enquanto proficiência é um conceito dinâmico, definido como a habilidade do falante em utilizar sua competência para dado objetivo ou contexto; no caso específico desta pesquisa, é a habilidade do professor em utilizar suas competências no contexto específico de sala de aula. Nesse sentido, a proficiência é a materialização da competência do falante, é seu desempenho, e, diferentemente da competência, pode ser observada e, portanto, avaliada. Entretanto, a fim de evitar outras possíveis confusões conceituais, nesta pesquisa, o termo competência (linguístico-)comunicativa não foi substituído por capacidade linguístico-comunicativa, não sendo, portanto, equivalente ao termo proficiência, já que este pode se referir à operacionalização de qualquer tipo de competência, não exclusivamente da linguístico-comunicativa. Mantivemos, ainda, os termos competência linguístico-comunicativa e competência profissional para nos referirmos às competências do professor de LE.

Na próxima seção, tratamos de conceitos importantes para área de avaliação de proficiência, a saber, confiabilidade, validade e construto de um teste ou exame de proficiência.

### **1.2.2. Confiabilidade, validade e construto de um teste de proficiência**

Ao desenvolverem-se testes de proficiência, principalmente voltados para a avaliação para fins específicos, espera-se que eles representem o que o candidato terá de desempenhar

em uma situação futura e real de uso da língua. Para que isso seja possível, o teste deve possuir, principalmente, um construto claro, e deve ser válido e confiável. Tendo em vista um dos objetivos desta pesquisa, o de contribuir para a validação do TEPOLI, faz-se necessário tecer uma breve discussão acerca do termos confiabilidade, validade e construto.

No concernente à confiabilidade de um teste ou exame de proficiência, de acordo com Alderson et al (1995) e Luoma (2004), ela pode ser definida como a consistência dos resultados de um teste. Em uma definição mais detalhada, segundo Shohamy e Inbar (2006), confiabilidade:

(...) refere-se ao quanto um teste é consistente em seus resultados, indicando, portanto, se os resultados são precisos e se podem ser confiáveis. Este conceito considera o erro que pode ocorrer no processo avaliativo. (...) Medidas de confiabilidade ajudam-nos a fazer uma estimativa desses erros nos resultados: quanto mais alta a medida de confiabilidade, mais baixo o erro e mais confiável o resultado. (p. 9)<sup>12</sup>

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos dizer que a confiabilidade de um teste é bastante dependente dos seus examinadores e do tipo de avaliação, já que testes fechados, do tipo *cloze tests*, estão menos sujeitos à subjetividade do avaliador que testes que contemplam perguntas abertas, por exemplo. Há, portanto, alguns critérios para se testar a confiabilidade de um teste (SHOHAMY e INBAR, op. cit.): 1) confiabilidade entre avaliadores (*inter-rater reliability*): quando há acordo entre os examinadores sobre os resultados de um teste; 2) confiabilidade intra-avaliador (*intra-rater reliability*): quando o mesmo avaliador, apesar de problemas eventuais, é capaz de emitir os mesmos resultados avaliativos para um candidato; 3) confiabilidade aplicação-reaplicação (*test-retest reliability*): o quanto os resultados de um teste são estáveis em aplicações feitas em momentos distintos; 4) consistência interna (*internal consistency*): o quanto os itens do teste medem as mesmas características.

---

<sup>12</sup> (...) refers to the extent to which the test is consistent in its score, thus indicating whether the scores are accurate and can be relied upon. This concept takes into account the error which may occur in the assessment process. (...) Reliability measures help us estimate the error in the score: the higher the reliability measure the lower the error and the more reliable the score. Tradução nossa.

Nesse sentido, a confiabilidade de um teste é uma característica mais externa que interna ao próprio teste, já que depende, em grande parte, do quanto seus examinadores foram treinados e estão preparados para avaliar os candidatos de maneira coerente apesar das diferenças entre os examinadores, da influência de fatores externos e do intervalo de tempo entre diferentes aplicações de um mesmo teste.

É importante esclarecer que um teste pode ser confiável, no sentido de apresentar resultados consistentes, e, ao mesmo tempo, pode não ser válido. Isso acontece quando, apesar dos resultados *per se* serem confiáveis, o conteúdo do teste não reflete os objetivos do seu desenvolvedor, ou seja, não corresponde ao seu contrato. Para esclarecer melhor essa relação entre a noção da confiabilidade e validade, discutimos, a seguir, o termo validade, principalmente no que se refere à validade de construto.

No que diz respeito ao conceito de validade, na visão tradicional (cf. HUGHES, 1989; ALDERSON et al, 1995; FULCHER e DAVIDSON, 2007), o termo é entendido como a capacidade de um teste em medir aquilo que se propõe a medir, ou seja, a validade é um dos critérios que determinam a aceitabilidade de um teste. Tendo em vista que diferentes testes têm diferentes propósitos, pode-se dizer que eles são válidos apenas para aquilo que propõem medir. Não se trata, então, de julgar um teste como válido ou não-válido, mas de referir-se a ele com relação a níveis de validade. Por não se tratar de um conceito binário, poder-se-ia falar em diversos tipos de validade, como validade de critério, de conteúdo e de construto, ou validade interna, externa e de construto, por exemplo.

No entanto, a partir de Messick (1989), o conceito de validade sofre algumas alterações. Para o autor, validade é um conceito unitário e define-se por “o grau com que evidências empíricas e fundamentações teóricas dão suporte a inferências e ações adequadas e apropriadas baseadas nos resultados do teste ou outros modos de avaliação” (MESSICK, 1989, p. 13). Assim, o termo resume-se ao conceito central de “validade de construto” e passa

a se referir não apenas às evidências, mas também às consequências de sua aplicação e às inferências feitas a partir dos seus resultados.

Read (2010, p. 288) resume o conceito central de validade de construto, levantado por Messick (op. cit.), em três pontos principais: a) a importância da definição cuidadosa do construto subjacente ao teste, ou seja, o conhecimento linguístico específico e as habilidades a serem avaliadas; b) validade não é uma propriedade inerente ao teste, mas uma função do modo como os resultados podem ser interpretados significativamente quando o teste é aplicado a um conjunto específico de examinandos; c) a fim de justificar as interpretações dos resultados, os desenvolvedores de testes devem construir uma argumentação a favor da validade de seu teste, apoiando-se tanto em bases teóricas quanto em diversos tipos de evidências empíricas obtidas por meio da aplicação do teste a diversos examinandos. Portanto, a validade não está propriamente no teste, mas nas consequências de sua aplicação e no quanto as explicações sobre os resultados e usos de um teste justificam-se, ou seja, validade é, primordialmente, uma propriedade dos significados dos resultados de um teste.

Outra característica essencial da visão de validade de Messick (1989) é a relação entre este conceito e ética, já que a validade de construto das interpretações dos resultados de um teste é a base fundamental das considerações sobre os valores, usos e consequências de dado teste.

De acordo com Bachman (2000), a visão unitária de Messick (op. cit.) sobre validade:

traz considerações tanto sobre a validade das interpretações quanto sobre as consequências do uso de um teste – [sua definição de validade] tornou-se um paradigma para discussão, pesquisa e prática para mensuração educacional e psicológica. Tem sido também crescentemente aceita por pesquisadores da área de avaliação linguística como uma base valiosa para discutir questões sobre validade e impacto (p. 21)<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> (...) brings together considerations of both the validity of interpretations and the consequences of test use – [it] has become a paradigm for discussion, research and practice in educational and psychological measurement. It is also being increasingly accepted by language testing researchers as a valuable basis for addressing issues of both validity and impact. Tradução nossa.

Para Messick (1989), o construto engloba as concepções de língua, sua utilização e a forma de avaliá-la, assim como para Davies (2001), que afirma que testes de proficiência são desenvolvidos com base na definição de fala e língua adotada por seus desenvolvedores, bem como pelo que eles acreditam que seja constituinte da habilidade de falar. O construto de um teste depende, então, da concepção de língua adotada por seus desenvolvedores e do modo pelo qual eles acreditam que devam avaliá-la, com base nesta concepção. Nesse sentido, ele está intimamente ligado aos conceitos de competência e proficiência.

De acordo com Messick (1996 apud READ, 2010, p. 289), há seis aspectos a serem considerados para que se avalie a validade de construto de um teste, os quais são: a) evidência de que as tarefas do teste são relevantes e representativas do domínio linguístico a ser avaliado; b) evidência de que, ao realizar as tarefas de um teste, os examinandos envolvam-se em processos cognitivos previstos pela teoria de desempenho em tarefas; c) evidência de que o critério de notas de um teste é consistente com o modo como o construto do teste é definido; d) evidência de que os resultados do teste são generalizáveis, no sentido de serem confiáveis e de poderem ser aplicados além das tarefas do teste, ou seja, que sejam representativos do domínio linguístico almejado; e) evidência de que as notas do teste são consistentes com medidas externas do construto, ou seja, evidência de que as notas representam o que o examinando é capaz de fazer fora da situação de teste, no contexto pretendido; f) evidência de que os resultados de um teste estão sendo utilizados de maneira apropriada e justa e não apenas a favor de seus desenvolvedores.

No que se refere ao construto do TEPOLI, de acordo com Baffi-Bonvino (2010):

(...) o construto do TEPOLI, considerado pelo domínio em que as interpretações são feitas, apóia-se em medir a capacidade linguístico-comunicativa do professor de ILE, ou seja, a proficiência oral, sendo que essa proficiência pressupõe, segundo Elder (2001), o domínio de uso da língua para o professor que envolve os aspectos que os falantes da L-alvo são capazes de fazer e as capacidades específicas do professor. No entanto, está também embasado nas notas obtidas no teste, bem como nos critérios envolvidos. (p. 192)

Podemos afirmar, assim, que para que a proficiência do (futuro) professor possa ser medida e avaliada pelo TEPOLI, o professor deve demonstrar sua habilidade em comunicar-se em LI durante a realização das tarefas propostas, mostrando suas capacidades como um falante comum da língua, bem como as específicas do profissional docente, o que comprova que o teste oral adota uma concepção de língua como instrumento social, utilizada para fins comunicativos.

Tendo como base um dos objetivos desta pesquisa, que é o de comparar o desempenho das PPs no TEPOLI e em sala de aula, como professoras de LI, interessa-nos especificamente uma das características de um teste de proficiência, que diz respeito a sua capacidade de prever comportamentos linguísticos futuros dos candidatos a ele submetidos. Tal característica está relacionada à noção de validade preditiva, que, atualmente, de acordo com Hughes (1989) e Bachman (1990), é apenas um dos parâmetros que constroem o conceito de validade, ou seja, é um dos critérios que podem levar à validação de um teste, e refere-se, portanto, ao grau de previsibilidade de determinado teste sobre o desempenho futuro de um examinando nas atividades que envolvam as habilidades testadas por ele. Para Alderson, Clapham e Wall (1995), o grau de previsibilidade de um teste de proficiência é um aspecto relevante quando seu objetivo não é apenas o de medir o desempenho do candidato durante a realização de teste, mas, principalmente, o de avaliar – e “prever” – o quanto ele se sairá bem em tarefas futuras, almejadas pelo próprio construto do teste. De maneira geral, a validade preditiva está relacionada às infêrencias que podemos fazer sobre o desempenho dos candidatos em situações futuras, as quais, por sua vez, são feitas a partir dos resultados de um teste. Com relação ao TEPOLI, a previsibilidade pode ser considerada parte do próprio construto do teste, já que, como mencionado, seu objetivo é o de avaliar (e, em certa medida, “prever”) o uso futuro da LI por parte dos (futuros) professores, quando estes passarem a atuar em um contexto de ensino e aprendizagem de língua.

Assim, concluímos que, para que um teste como o TEPOLI venha a ser reconhecido como um instrumento específico para avaliar a proficiência oral de (futuros) professores de inglês em contexto brasileiro, é necessário que ele seja, primordialmente, confiável – ou seja, é imperativo que os critérios de avaliação estejam muito bem definidos pelos seus desenvolvedores e que sejam postos em prática pelos avaliadores, independentemente de fatores externos que possam influenciar esta avaliação, permitindo, assim, que seus resultados sejam consistentes e não possam ser contestados, - e válido – em outras palavras, é imprescindível que o TEPOLI seja capaz de medir o que intenta medir, por meio de um construto claro, no qual estejam definidos o conhecimento linguístico e as habilidades a serem avaliadas, e que as inferências feitas a partir de seus resultados demonstrem que tais conhecimentos e habilidades tenham sido, de fato, avaliados, e consigam prever e representar o domínio linguístico almejado pelo teste.

Na próxima seção, discutimos a avaliação de proficiência oral do (futuro) professor de línguas, apresentando as competências necessárias à atuação desse profissional e discutindo meios de se avaliar sua proficiência oral, por meio de testes específicos para a profissão docente, principalmente no que diz respeito ao TEPOLI.

### **1.3. Avaliação da proficiência oral do (futuro) professor de LE**

Com vistas a discutir a avaliação da proficiência oral do (futuro) professor de LE, primeiramente, apresentamos as competências necessárias a este profissional, a fim de que possamos tecer uma discussão sobre a avaliação da proficiência oral do (futuro) professor de LE por meio de testes de proficiência específicos para a profissão docente, principalmente do TEPOLI, objeto de estudo desta pesquisa. No caso desta pesquisa, é importante ressaltar que a caracterização da PO do professor de ILE faz-se necessária pois espera-se que haja um nível mínimo de proficiência para que o formando em um curso de Licenciatura em Letras com

habilitação em Língua Inglesa possa atuar como profissional nessa área, utilizando a linguagem oral específica para esse fim, que, no caso desta pesquisa diz respeito aos níveis de A a D, na escala de proficiência do TEPOLI.

### **1.3.1. Competências do professor de LE**

Para que um professor seja caracterizado como apto a desempenhar seu papel profissional, é necessário que ele possua algumas competências que lhe permitam atuar satisfatoriamente. Diante da complexidade das competências necessárias ao professor e das dificuldades de se avaliar a sua proficiência, nesta seção, apresentamos e discorremos sobre a competência linguístico-comunicativa e a competência profissional, essenciais à atuação desse profissional, e discutimos o modo pelo qual se dá a avaliação da proficiência oral do professor, por meio de testes específicos para a profissão docente.

De acordo com Elder (2000), em termos gerais, as competências do professor de línguas englobam, principalmente, sua competência linguístico-comunicativa, que diz respeito à habilidade do professor em utilizar a língua de maneira geral, como um falante comum, e a competência profissional, que engloba sua habilidade em utilizar-se do discurso de sala de aula, o que o diferencia de um falante comum da língua em questão.

A princípio, fazia-se distinção entre os termos competência linguística e competência comunicativa, sendo que o primeiro considerava apenas o conhecimento estrutural da língua, em seus aspectos formais, e o segundo a competência do falante em utilizar esses conhecimentos formais para fins comunicativos. Essa oposição entre os dois termos parecia ser necessária, uma vez que, por um lado, possuir conhecimento de estruturas linguísticas não garante sucesso na comunicação e, por outro, comunicar-se efetivamente não depende apenas de conhecimento formal, mas muito mais do uso de estratégias que superem dificuldades puramente linguísticas. Assim, podemos afirmar que para que seja possível caracterizar a

proficiência de um falante de LE, principalmente em um teste de proficiência oral, é necessário que este falante apresente ambas as competências, linguística e comunicativa. O termo competência linguístico-comunicativa surgiu, então, para definir essa capacidade que o falante de uma língua deve ter em comunicar-se em diversos contextos comunicativos. Com o reconhecimento de que a língua deve ser ensinada e aprendida para fins comunicativos, já que é esse seu papel social, poderíamos denominar tal competência apenas de linguística, já que a competência comunicativa estaria implícita nesta definição. Nesta pesquisa, entretanto, como já mencionamos, decidimos por manter o uso do termo competência linguístico-comunicativa.

A competência linguístico-comunicativa não é exclusividade do professor de línguas, mas é necessária a todo e qualquer falante de dada língua e pode manifestar-se em diversos contextos, não apenas na sala de aula. No caso do professor, em sala de aula, ela geralmente não se manifesta isoladamente, já que está aliada à sua competência profissional, constituindo, assim, o perfil (linguístico) do professor de línguas.

Segundo Almeida-Filho (2004), a competência profissional é a que estabelece a relação entre a competência linguístico-comunicativa e a competência aplicada. Esta última referindo-se ao conhecimento teórico do professor, geralmente adquirido durante o curso de formação, sobre sua abordagem de ensinar; é uma competência bastante relacionada à consciência do profissional, a qual o permite explicar o modo pelo qual ensina e as razões pelas quais ensina de determinada forma. Além destas competências, o professor necessita de uma competência especificamente voltada para o discurso de sala de aula, denominada por Almeida Filho (1993) de competência meta. Segundo Busnardi e Fernandes (2011):

Além da competência profissional, o professor em formação necessita equipar-se de conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos, ou seja, ele deve aprender a utilizar a língua que ensina para comunicar-se com os aprendizes, bem como para falar sobre a própria língua (...) (p. 146)

A competência profissional, bem como a meta e a aplicada, não pode(m) deixar de ser considerada(s) quando se avalia a proficiência oral do professor de LE, isso porque ela(s) é (são) responsável(is) pelo modo como o professor desempenhará e lidará com as tarefas propostas por um teste. Em suma, a competência profissional define-se como: “todo o conhecimento teórico e prático, crenças, intuições e sentimentos que acompanham o professor no seu trajeto na docência” (BUSNARDI e FERNANDES, 2011, p. 145). Consideramos interessante ressaltar, entretanto, que, a nosso ver, possuir certo tipo de competência não implica, necessariamente, em ser proficiente para determinado fim, uma vez que as competências, como mencionado e defendido, são estáticas, ou seja, elas não são necessariamente postas em prática pelo falante de dada língua. Assim, as competências do professor de LE só poderão ser avaliadas quando materializadas por meio de sua proficiência.

Apresentamos, em seguida, uma discussão sobre a maneira como se dá a avaliação de proficiência (oral) do professor de línguas, por meio de testes desenvolvidos especificamente para a profissão docente.

### **1.3.2. Testes de proficiência específicos para a profissão docente**

Apesar de sabido que para ser considerado suficientemente proficiente o professor de LE deve possuir algumas competências específicas, Elder (2001), referindo-se ao trabalho de Douglas (2000), discute a dificuldade de se definir a PO do professor de LI como um tipo de língua para fins específicos, já que as habilidades linguísticas necessárias para um professor são muito mais complexas, pois envolvem tanto a competência linguística exigida de um falante-usuário comum (competência linguístico-comunicativa em âmbito geral) quanto a competência linguística específica, como metalinguagem, terminologia específica e competência discursiva (competência profissional).

Em seu trabalho, Douglas (2000) afirma que para que um teste seja considerado um

teste para fins específicos, é necessário que suas tarefas, bem como o conteúdo compreendido por elas, sejam representativos da situação futura que o teste se propõe a avaliar. Assim, o examinando estará colocando em prática não apenas sua competência linguístico-comunicativa, mas, principalmente, seu conhecimento sobre uma área específica. É nesse ponto que testes de proficiência gerais se distinguem de testes de proficiência para fins específicos, nos quais o conhecimento do conteúdo específico é tão importante quanto a própria capacidade do candidato em se comunicar utilizando a LE. Desse modo, por meio dos resultados de testes para fins específicos, não é possível prever a capacidade do falante em se comunicar utilizando a LE em outros contextos; assim seus resultados não devem ser utilizados para nenhum outro tipo de propósito que não o proposto pelo construto do teste.

Para que testes para fins específicos sejam desenvolvidos, é necessário que se analise o tipo de linguagem utilizada no contexto que o teste pretende alcançar. Assim, também para se definirem os critérios avaliativos, devem ser levados em conta tanto a proficiência linguística do candidato quanto o que se espera que ele faça dentro daquele contexto.

Para Douglas (2000):

(...) os conteúdos e os métodos do teste são resultados de uma análise da situação de uso da L-alvo para um fim específico, de forma que as tarefas e o conteúdo do teste sejam autenticamente representativos das tarefas a serem desempenhadas na situação alvo, permitindo a interação entre a capacidade linguística do examinado e seu conhecimento do conteúdo específico, de um lado, e as tarefas, de outro. Testes desse tipo permitem que façamos inferências sobre a capacidade do examinado em utilizar a língua dentro de um domínio específico. (p. 19)

Em suma, a avaliação para fins específicos deve, em primeiro lugar, trazer tarefas que se aproximem o máximo possível das situações reais de uso da língua, as quais os examinandos terão de enfrentar futuramente, em outras palavras, as tarefas devem ser autênticas; em segundo lugar, deve conseguir conciliar a capacidade do falante em utilizar a língua e seu conhecimento sobre o conteúdo específico (que não é, necessariamente, somente

linguístico) e, finalmente, limitar seus resultados ao contexto que se propõe a avaliar, ou seja, os resultados obtidos por meio de teste para fins específicos são apenas daquele teste, não podendo ser expandidos para classificar qualquer outro tipo de proficiência, o que se relaciona diretamente ao construto do teste. Nesse sentido, devem-se considerar os conceitos de confiabilidade, validade e construto de um teste. Na seção a seguir, apresentamos as características do TEPOLI, teste específico para (futuros) professores de LI, que é objeto desta investigação.

### **1.3.2.1. O TEPOLI<sup>14</sup>**

O TEPOLI é aplicado desde 2001 a todos os alunos quarto-anistas, ao fim do último ano de graduação na universidade onde foram coletados os dados para esta pesquisa. Assim, após a aplicação do teste, todos os dados gravados ficam armazenados no banco de dados do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC (Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: crenças, construtos e competências), da UNESP de São José do Rio Preto, do qual participam alunos de graduação, mestrado e doutorado. As transcrições dos testes são feitas por alunos que desenvolvem pesquisas em estágios de iniciação científica.

Nos anos iniciais de aplicação, a saber, de 2001 a 2005, o TEPOLI consistia de uma interação verbal face a face entre examinado e examinador, no formato de uma entrevista. No fim de 2005, o teste passou a ser realizado entre o examinador e dois examinados, os quais devem interagir. A entrevista como teste oral para medir a proficiência em uma língua tem um uso bastante amplo até mesmo em testes internacionais. He e Young (1998 apud LAZARATON, 2002, p. 5) apresentam a seguinte definição de entrevista em um teste de proficiência oral:

---

<sup>14</sup> Colombo (2010) descreve detalhadamente o histórico de desenvolvimento do TEPOLI.

uma interação verbal face a face entre dois interlocutores (embora outras configurações ocorram), um dos quais é falante competente da língua-alvo e o outro um falante não-nativo ou aprendiz dessa língua, enquanto segunda língua ou língua estrangeira. O propósito da entrevista enquanto teste de proficiência oral é permitir ao entrevistador avaliar a habilidade do entrevistado em falar na língua-alvo. Para a realização da entrevista, os interlocutores se encontram em local e horário previamente determinados, por um período de tempo estabelecido. No caso de entrevistas que seguem uma agenda pré-estabelecida, esta é preparada anteriormente à entrevista, e conhecida pelo entrevistador, mas não necessariamente pelo entrevistado. Além da agenda, o entrevistador tem acesso a uma ou mais escalas (critérios) para avaliar a habilidade oral do entrevistado.<sup>15</sup>

Apesar de algumas críticas e limitações da utilização da entrevista como instrumento de avaliação, Moder e Halleck (1998 apud CONSULO, 2004, p. 271) defendem que esse tipo de interação é capaz de originar eventos de fala autênticos e de representar comportamentos de comunicação verbal, mesmo que de maneira não totalmente idêntica aos que ocorrem em situações mais informais de comunicação. Consolo (2004) salienta que não há necessidade de que o entrevistador seja um falante nativo de língua inglesa, já que, no próprio contexto brasileiro, há uma gama de falantes competentes não-nativos que atuam como examinadores em diversos testes, inclusive em exames internacionais.

É importante apontar, entretanto, que a autenticidade situacional de testes em formato de entrevista para avaliação da proficiência oral do (futuro) professor de LE não é tão grande, por não ser tão similar a uma sala de aula real de ensino. Diante deste fato, é imprescindível que se trace uma comparação entre o desempenho dos professores no teste e em sala de aula,

---

<sup>15</sup> *a face to face spoken interaction usually between two participants (although other combinations do occur), one of whom is an expert (usually a native or near-native speaker of the language in which the interview is conducted), and the other a nonnative speaker (NNS) or learner of the language as a second or foreign language. The purpose of the LPI is for the expert speaker – the interviewer – to assess the NNS's ability to speak the language in which the interview is conducted. The participants meet at a scheduled time, at a prearranged location such as a classroom or office in a school, and for a limited period. In the case of scripted interviews, an agenda specifying the topics for conversation and the activities to take place during the LPI is prepared in advance. The agenda is always known to the interviewer but not necessarily to the NNS. In addition to the agenda, the interviewer (but usually not the NNS) has access to one or more scales for rating the NNS's ability in the language of the interview.*

a fim de que se consiga demonstrar até que ponto o teste consegue prever comportamentos linguísticos exigidos pelos professores quando atuam em contexto formal de ensino/aprendizagem de LE.

O TEPOLI consiste de três partes fundamentais. A primeira é denominada *warming-up phase*, ou fase de aquecimento, na qual o examinador faz perguntas de cunho pessoal aos examinados, solicita informações sobre sua vida acadêmica e seu conhecimento e estudo prévio da LI, e explica como o teste se dará e quais são as suas fases. A segunda parte é chamada de *assessment phase*, a fase de avaliação, composta por duas tarefas a serem realizadas pelos examinandos. A primeira é desenvolvida tendo como base uma gravura, escolhida pelos próprios examinados. Vale ressaltar que todas as gravuras são previamente selecionadas, de acordo com tópicos de interesse geral, que motivem os examinandos e dêem margem à abertura de novos tópicos que possam ser discutidos, e que apresentam conteúdos linguístico-temáticos em LI, que vão desde os níveis mais básicos até os mais avançados. A segunda tarefa dessa fase consiste de um *role-play*, no qual um dos examinandos faz o papel de professor e o outro de aluno e depois os papéis são invertidos. O examinando-professor tem a função de analisar um trecho de uma interação real e, pela transcrição, corrigir os erros cometidos. A terceira parte é a fase chamada de *candidate's opinion and conclusion*, na qual os examinandos podem expressar suas opiniões sobre o teste, bem como apontar suas dificuldades e falar sobre suas impressões gerais.

Os examinadores e avaliadores do TEPOLI são pesquisadores na área de Linguística Aplicada, geralmente professores da universidade, os quais têm grande interesse em avaliação de proficiência, e que são falantes altamente proficientes da língua. Enquanto o examinador conduz o teste e interage com os alunos examinados, o avaliador desempenha o papel de observador durante o teste.

Até o ano de 2002, a escala utilizada para classificar os alunos no TEPOLI continha os níveis A, B e C. Esta escala foi revista e modificada em 2003 e passou a incluir mais dois níveis para avaliar a proficiência exigida para professores em formação que pretendem atuar como professores de inglês: um para o nível mais alto, nível A, que corresponde a um falante altamente competente da língua, e outro para o nível mais baixo, nível E, que corresponde a um falante abaixo do nível de proficiência esperado para um professor de LE. Em 2006, foi criada a escala de metalinguagem, que também é dividida em cinco faixas de proficiência (de A a E). Numericamente, a faixa A corresponde às notas 10.0 e 9.5, a faixa B às notas 9.0 e 8.5, a faixa C às notas 8.0 e 7.5, a faixa D às notas 7.0 e 6.5 e a faixa E à nota 6.0 ou inferior. A escala vai de 0 a 10 e, para que o examinando seja considerado suficientemente proficiente para exercer a profissão docente, ele deve obter nota maior que 6.5<sup>16</sup>. As sub-faixas que contêm valores intermediários, como 8.5 ou 9.5, servem para diferenciar os candidatos no que diz respeito a variações específicas dentro da mesma faixa. As notas devem ser atribuídas apenas por meio de valores pontuais, como 8.5 ou 9, não utilizando-se valores intermediários. Para que um candidato seja classificado em certa faixa, ele deve ter desempenho que corresponda a todos os descritores daquela faixa. Caso isso não ocorra, ele será classificado na faixa inferior. A escala de linguagem geral tem peso 7 (70% da nota final) e a de metalinguagem tem peso 3 (30% da nota final), assim as notas são calculadas somando-se as notas obtidas nas duas escalas, sendo que o candidato é enquadrado em dada faixa de acordo com seu desempenho holístico no exame, não havendo notas separadas para cada descritor, apenas uma nota/faixa geral.

Resultados de pesquisa obtidos por meio do TEPOLI com alunos-formandos em cursos de Licenciatura em Letras (cf. BORGES-ALMEIDA, 2009; BAFFI-BONVINO, 2007, 2010; FERNANDES, 2011) mostram que, embora as tarefas do teste e os descritores

---

<sup>16</sup> A escala holística de linguagem geral do TEPOLI encontra-se no anexo 1.

utilizados sejam inicialmente válidos, há a necessidade de se fazer uma investigação mais profunda tanto com relação às tarefas a serem desenvolvidas com base em exigências linguísticas reais do futuro professor, como da grade de critérios (escalas holísticas e analíticas) utilizada para a avaliação dos candidatos.

Espera-se que o TEPOLI, e mais recentemente o EPPL<sup>17</sup>, seja capaz de gerar um efeito retroativo nos cursos de Licenciatura em Letras de maneira positiva. Para que isso seja possível, é necessário, em primeiro lugar, aprimorar a delimitação do domínio da linguagem do professor de LE, por meio da observação de contextos representativos do ensino de línguas no Brasil, definindo-se os recortes linguísticos a serem considerados para a avaliação da PO do professor, em segundo lugar, aprimorar os descritores das faixas de proficiência e, finalmente, selecionar e desenvolver tarefas capazes de avaliar a proficiência oral dos (futuros) professores (CONSOLO, 2004; CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2007).

O TEPOLI não se trata, entretanto, de um teste do tipo *gatekeeping*, já que seu objetivo não é aprovar ou reprovar, mas sim caracterizar e classificar a proficiência do candidato com base em faixas de proficiência, de A a E. Assim, a proposta é que os contextos educacionais sejam responsáveis por determinar a faixa de proficiência que desejam que seus candidatos alcancem no teste para, por exemplo, ocuparem uma vaga profissional.

Passamos agora à discussão sobre a gramática da língua falada, apresentando a unidade de análise adotada para a segmentação e análise dos dados, no que se refere às características gramaticais, a saber, precisão e complexidade gramatical, da produção oral das PPs, adotadas nesta pesquisa.

---

<sup>17</sup> Para uma descrição mais detalhada sobre o EPPL, confira Consolo et alii (2009) e Consolo et alii (2010).

#### 1.4. A gramática na oralidade

Se fizermos uma busca na internet, por exemplo, perceberemos que o termo *gramática* aparece mais frequentemente relacionado à habilidade escrita, pois há uma forte crença de que a gramática exerce papel fundamental principalmente para aqueles que desejam “escrever bem”, o mesmo ocorre na literatura específica da área, onde a palavra *gramática* aparece geralmente associada à modalidade escrita da língua. No entanto, pouco se discute sobre o papel da gramática na oralidade e sobre sua importância para o desenvolvimento das competências necessárias para um falante altamente proficiente de dada LE e, especificamente nesse caso, para um professor de LE suficientemente proficiente para exercer sua profissão.

A fala é uma das habilidades linguísticas a serem desenvolvidas por professores de línguas que almejam ser suficientemente proficientes e a gramática tem papel fundamental para esse desenvolvimento, uma vez que é um dos fatores essenciais para sua estruturação e para a produção da fala. Assim, pode-se afirmar que a gramática é um dos critérios que devem ser utilizados para avaliar a PO do aprendiz de LE, já que é facilmente identificada tanto na habilidade escrita quanto na oral, bem como para mensurar o desenvolvimento e o progresso do aprendiz em dada língua. Entretanto, gramática não pode ser definida como um conceito único, pois não se pode afirmar que a gramática da língua falada seja idêntica à da língua escrita, pois as duas habilidades são manifestações distintas de dada língua. Entretanto, não estamos afirmando que existam duas gramáticas distintas, uma para língua escrita e uma para a língua falada, mas sim que existe um continuum entre a oralidade e a escrita, o que permite que a gramática manifeste-se de maneiras distintas em cada uma destas modalidades, ou seja, a gramática da língua, bem como seus tipos de manifestação, estão relacionados às práticas sociais de uso da língua (MARCUSCHI, 2008).

Desse modo, não há como avaliar as duas modalidades da língua de maneira idêntica, pois a fala apresenta características típicas, as quais seguem às normas de uma gramática própria, a da língua falada. De acordo com Luoma (2004), desvios percebidos na língua escrita não se configuram, necessariamente, como desvios na língua falada, já que muitos deles são característicos da oralidade. As reduções, abreviações, repetições, autocorrekções, hesitações, simplificações sintáticas e lexicais, uso de marcadores conversacionais, por exemplo, são típicos da oralidade e geralmente ocorrem devido à limitação do tempo nas situações de fala. Essas características não estão necessariamente relacionadas a uma baixa proficiência do falante, muito pelo contrário, elas podem servir para caracterizar um falante altamente proficiente da língua, tendo em vista que os próprios falantes nativos utilizam-se delas em seu dia-a-dia.

Para os propósitos desta pesquisa, discutimos algumas características da língua falada que afetam diretamente a gramática da oralidade. Em primeiro lugar, de acordo com Bygate (1987) e Luoma (2004), a limitação do tempo em situação de fala pode afetar diretamente a sintaxe da língua falada, levando à simplificação sintática; em outras palavras, estruturas complexas na língua escrita, onde há planejamento prévio, podem se tornar estruturas simples na fala, uma vez que há redução de muitos de seus componentes, por meio, por exemplo, da utilização de elipses, ou seja, quando o falante omite elementos que não farão falta à compreensão da mensagem por parte do interlocutor, produzindo sentenças incompletas, se comparadas às da língua escrita.

Em segundo lugar, a ordem das palavras na oralidade pode vir a ser bastante diferente da ordem das palavras na língua escrita. Há a tendência de que o falante recorra a estruturas do tipo tópico-comentário (ou topicalização) ou antitópico (*tails*). De acordo com Borges-Almeida (2009), a estrutura tópico-comentário “trata-se do fenômeno em que itens que mantêm relação semântica com o sujeito ou objeto da oração são posicionados antes de seus

referentes e da própria oração” (p. 67), e, segundo Luoma (2004), as estruturas antitópico “(...) são uma imagem espelhada da estrutura tópico-comentário [ou topicalização], no sentido de que repetem um pronome que foi empregado anteriormente na oração.” (p. 15).<sup>18</sup> A seguir, apresentamos exemplos de cada um desses tipos de estruturas:

*That house in the corner, is that where you live?* (Tópico comentário ou topicalização)  
*It's very nice, that road through Skipton to the Dales.* (Antitópico – *tails*)<sup>19</sup>

Desse modo, ao evitar um esforço “desnecessário”, o falante tende a seguir normas gramaticais bastante diferentes das da língua escrita. Percebe-se, assim, a complexidade de se avaliar gramaticalmente a PO do aprendiz de LE, principalmente de futuros professores, os quais devem ter tanto conhecimento acerca das normas gramaticais, de acordo com a gramática normativa da língua, como consciência para utilizar esse conhecimento de acordo com a habilidade linguística que utilizará para manifestá-lo. Vale mencionar que, nesta pesquisa, o mapeamento dos desvios gramaticais é feito de acordo com os padrões gramaticais da língua inglesa, visto que as participantes submetidas ao teste eram, na ocasião da avaliação, professoras em formação, no entanto, atentamo-nos para estes desvios, a fim de averiguar se eles podem ser realmente configurados como “erros” ou se, contrariamente, devem ser encarados como típicos da gramática da língua falada e, assim, como capazes de caracterizar positivamente a proficiência do examinando. Do mesmo modo, simplificações sintáticas, usos de estruturas antitópicas ou tópico-comentários, e elipses não são consideradas desvios quando forem utilizadas pelas PPs de maneira a obedecer às regras da gramática da língua falada.

Nesse sentido, é importante que utilizemo-nos de uma unidade de análise de dados que dê conta das peculiaridades da língua falada, tanto para a segmentação quanto para a análise

<sup>18</sup> (...) *they are the mirror image of topicalisation, in that they repeat a pronoun that has been used earlier in the clause.* Tradução nossa.

<sup>19</sup> Exemplos de McCarthy e Carter (1995 apud LUOMA, 2004, p. 15-16)

dos dados orais desta investigação. Nesta pesquisa, decidimos pela adoção da *AS-unit*, apresentada a seguir.

#### **1.4.1. Unidade de análise: a *AS-unit***

Uma questão bastante relevante e que deve ser considerada quando se faz uma pesquisa com dados orais é a escolha da unidade de análise a ser adotada. Crookes (1990) afirma que grande parte das gramáticas baseia-se em uma unidade que não é definida para o discurso oral, mas para a modalidade escrita da língua, ou seja, para a sentença. Esta constatação é extremamente relevante para esta pesquisa, uma vez que acreditamos não ser possível tratar dados escritos e dados orais utilizando-se a mesma unidade de análise, já que, como já discutimos, estas duas modalidades são manifestações distintas da língua e seguem regras, em certa medida, diferentes. Para o autor: “(...) é um pouco estranho reduzir uma unidade de língua oral a uma definida (ou concebida) em termos de língua escrita” (Crookes, 1990, p. 189).<sup>20</sup>

Assim, é necessário que se adote uma unidade de análise específica para dados orais, que dê conta das peculiaridades da língua oral. De acordo com Crookes (1990) e Foster et al (2000), dois critérios devem ser adotados para se fazer a seleção da unidade de análise do discurso oral: confiabilidade e validade. Uma medida é confiável se consegue fazer a mesma leitura do mesmo item em diferentes ocasiões, e é válida se é capaz de medir o que se propõe a medir. Para Foster et al (2000), é necessário que pesquisadores que trabalham com análise de dados orais adotem uma unidade de análise que seja padronizada, podendo ser amplamente utilizada, sem que haja diferenças significativas entre as análises que a adotam. De acordo com os autores:

---

<sup>20</sup> *it is a little strange to reduce an unit of oral language to one defined (or conceived) in terms of written language.* Tradução nossa.

(...) se pesquisadores do discurso conseguirem entrar em consenso sobre uma unidade que seja psicolinguisticamente válida e confiável em suas aplicações em amostras de discurso, então, em teoria, deveria ser possível estabelecer um padrão internacional que permitiria a comparação entre conjuntos de dados e, idealmente, entre diferentes línguas. (Foster et al, 2000, p. 356)<sup>21</sup>

Assim como Crookes (1990), Foster et al (2000) listam as unidades de análise que geralmente são adotadas em pesquisas com dados escritos e orais, mas que foram desenvolvidas especificamente para a análise de dados escritos. Dentre as unidades mencionadas, a *T-unit* é a que vem sendo mais amplamente utilizada em pesquisas, tanto para a análise de dados escritos quanto para a análise de dados orais, e pode ser definida como uma unidade formada por uma oração principal mais qualquer outra oração dela dependente (HUNT, 1965, 1966, 1970). Foster et al (op. cit.) salientam ainda que, apesar de tentativas de se desenvolverem unidades de análise mais voltadas para dados orais, como a *c-unit* ou a *idea unit*, tais unidades baseiam-se em critérios semânticos, estando, portanto, sujeitas a maior grau de subjetividade e incerteza. Para os autores, as unidades sintáticas de análise ainda são as que melhor atendem os critérios de confiabilidade e validade, mesmo quando se trata da análise de dados orais; entretanto, precisam ser desenvolvidas ao ponto de não se limitarem a estruturas tipicamente pertencentes à escrita.

Diante de todos estes apontamentos, Foster et al (2000) sugerem uma unidade de análise sintática denominada *AS-unit* (Unidade de Análise da Fala), definida como: “o enunciado de um único falante que consiste em uma oração independente, ou numa unidade não oracional, junto com qualquer oração(ões) subordinada(s) associada(s) a elas. (...)” (FOSTER et al, 2000, op. cit., p. 365).<sup>22</sup> Ao sugerirem o modo de se fazer a segmentação dos dados, eles conseguem abarcar as peculiaridades da língua falada relevantes para a análise de

<sup>21</sup> (...) if speech researchers can agree on a unit which is psycholinguistically valid and reliable in its application to speech samples, then it should, in theory be possible to establish an international standard which would enable comparison to be made across data sets, and ideally, across different languages. Tradução nossa.

<sup>22</sup> a single speaker's utterance consisting of an independent clause or sub-clausal unit, together with any subordinate clause(s) associated with either. Tradução nossa.

dados orais, como pausas e falsos inícios. Nesta pesquisa, a *AS-unit* é adotada como a unidade de análise dos dados.<sup>23</sup> A seguir, apresentamos as duas características gramaticais adotadas para a análise da produção oral das PPs.

#### **1.4.2. Precisão gramatical e complexidade gramatical**

Nesta seção, apresentamos os dois aspectos da fala focalizados nesta pesquisa para se avaliar a proficiência oral das PPs. Como o trabalho tem como foco a avaliação da competência gramatical das participantes, materializada em sua proficiência oral, adotamos a precisão gramatical e a complexidade gramatical para analisar nossos dados. Borges-Almeida (2009) também tem como foco a competência gramatical e utiliza-se também destas duas características para analisar a proficiência oral de seus participantes no TEPOLI em comparação à sua proficiência oral em um seminário apresentado em sala de aula, ainda como professores em formação. A partir da adoção das mesmas características para a análise de nossos dados, um de nossos objetivos é corroborar os resultados obtidos por Borges-Almeida (op. cit.) em sua pesquisa, buscando, entretanto, comparar um contexto de formação de professores (pré-serviço) e contextos de atuação profissional (em serviço), a fim de estabelecer relações mais próximas entre o TEPOLI e seu contexto e públicos-alvo.

Precisão gramatical ou acurácia, segundo Brumfit (2000 apud BERGSLEITHNER, 2007, p. 47), é “a preocupação com a adequação formal em termos de itens linguísticos específicos”, sendo assim, está diretamente relacionada às formas linguísticas e à ausência de desvios nessas formas. Entretanto, na fala é comum cometermos desvios ou produzirmos sentenças incompletas, muitas vezes em decorrência do tempo limitado da situação de fala, do caráter mais informal de alguns tipos de produção oral, como conversas casuais, por exemplo, e até mesmo de lapsos de memória que não podem ser sanados imediatamente.

---

<sup>23</sup> A operacionalização da *AS-unit* é explorada no capítulo de Metodologia.

Com relação à noção de erro ou desvio, a partir de Chomsky, eles passaram a ser vistos como inerentes ao processo cognitivo que o aprendiz utiliza para internalizar regras linguísticas, ocorrendo tanto em LM quanto em LE, e não mais como uma interferência negativa no processo de aprendizagem. É interessante pensar que alguns tipos de desvios são cometidos tanto por falantes nativos como por falantes não-nativos de dada língua; no entanto, segundo Luoma (2004), há alguns desvios que são característicos de falantes não-nativos e são esses que devem ser mapeados e melhor analisados. No caso desta pesquisa, todas as PPs são falantes não-nativas de LI.

De maneira geral, os desvios, ou erros<sup>24</sup>, de acordo com Dulay (1982 apud CAVALARI, 2005) podem ser classificados sob diferentes perspectivas, como: (1) categoria do constituinte linguístico afetado (preposições, verbo auxiliar, artigo, pronome, etc.); (2) estratégia de superfície do desvio (acréscimo, omissão ou ordenação de elementos linguísticos); (3) processo cognitivo que induziu ao desvio (transferência de uso da LM para a LE); ou (4) efeito comunicativo que o desvio causa no interlocutor, o qual pode ou não afetar a comunicação.

Apesar de fazerem parte do processo de aprendizagem de todo aprendiz de línguas, os desvios ganham proporções maiores quando se discute a PO do (futuro) professor de LE, uma vez que, além da proficiência exigida de um falante-usuário comum, ele também deve ser suficientemente proficiente para utilizar a língua com a finalidade de atuar como professor, assumindo o papel de modelo linguístico para seus alunos e, nesse sentido, deve cometer o menor número de desvios possível.

Borges-Almeida (2009) afirma que, atualmente, a precisão gramatical da fala vem sendo investigada na literatura da área por meio de dois índices quantitativos: (a) a frequência de desvios por unidade de fala ou a cada 100 palavras; e/ou (b) a porcentagem de orações

---

<sup>24</sup> Neste trabalho, não fazemos distinção entre os termos “erro” e “desvio”. Entretanto, o termo “desvio” parece-nos mais apropriado.

corretas. Com relação à autocorreção gramatical, também relevante para nossa pesquisa, segundo Luoma (2004), ela consiste na ação do falante, logo após cometer um desvio, corrigi-lo e, assim, conseguir expressar-se de maneira precisa, diferentemente da reformulação, relacionada à reorganização da fala, ou seja, ao momento em que o falante reelabora um enunciado, a fim de melhorá-lo para que seu interlocutor o compreenda mais claramente. Krashen (1982) afirma que temos um mecanismo responsável por regular a precisão da nossa fala: o Monitor, que atua quando passamos por um processo de aprendizagem formal de línguas, em oposição à aquisição. Segundo o autor, para que o Monitor seja acionado, é necessário que sejam atendidos três critérios, a saber, tempo: o falante conseguirá se autocorrigir se tiver tempo suficiente para isso na situação de fala; foco na forma: o falante deve estar atento aos aspectos formais da língua, mais que aos comunicativos, a fim de que o desvio não passe despercebido; conhecimento da regra: o falante só conseguirá se autocorrigir se, além de ter a consciência de que cometeu um desvio, souber a regra gramatical para corrigi-lo. Nesta pesquisa, nosso foco está também na autocorreção, tendo em vista que ela é uma das dimensões da competência gramatical e que favorece, portanto, a precisão gramatical da fala. Qualitativamente, a análise é feita por meio do levantamento das categorias de desvios cometidos pelas PPs.<sup>25</sup>

Apesar de extremamente relevante, a precisão gramatical não é suficiente para avaliar a competência gramatical do falante de uma língua. Assim, a outra característica adotada nesta pesquisa para a análise de tal competência é a complexidade gramatical, descrita a seguir.

---

<sup>25</sup> Os índices quantitativos e qualitativos adotados para a análise da precisão gramatical na fala das PPs são melhor descritos no capítulo de Metodologia.

Por complexidade gramatical, entende-se a “amplitude das formas que emergem da produção linguística e o grau de sofisticação dessas formas”<sup>26</sup> (ORTEGA, 2003, p. 492). Para DeKeyser (2005), a complexidade das estruturas sintáticas está diretamente relacionada à dificuldade de aquisição dessas estruturas pelo aprendiz, em outras palavras, há uma relação intrínseca entre complexidade gramatical e aquisição da língua. De acordo com o autor, essa relação se dá em três diferentes níveis, a saber, complexidade da forma, complexidade do significado ou, ainda, relação forma-significado.

Borges-Almeida (2009) afirma que pesquisas que analisam a complexidade gramatical geralmente adotam índices quantitativos. Assim como a autora, acreditamos que os índices quantitativos sejam importantes na medida em que oferecem subsídios para que se compreenda como se dá o desenvolvimento da competência gramatical no aprendiz de línguas. A autora menciona dois dos índices quantitativos mais utilizados para se mensurar a complexidade gramatical, os quais são: a) o tamanho médio das unidades (índice token-unidade); b) a frequência de orações por unidade de análise (índice oração-unidade). O primeiro diz respeito ao número de palavras dentro de cada *AS-unit* e o segundo ao quanto a subordinação está presente na produção oral. A nosso ver, esses dois índices separadamente poderiam não apresentar resultados consistentes. Com relação ao item “a”, assim como Lee (2005 apud Borges-Almeida, 2009, p. 89) aponta, não parece haver relação entre o tamanho das unidades e o grau de complexidade das mesmas, e com relação ao item “b”, a subordinação não é um tipo de estruturação recorrente na fala, onde a coordenação é o meio mais frequente de organizar a produção oral. Nesse sentido, acreditamos que ambos os índices, analisados conjuntamente, possam oferecer resultados mais consistentes.

---

<sup>26</sup> Apesar de não concordarmos com o emprego do termo “sofisticação” para qualificar os tipos de formas linguísticas produzidas, entendemos que ele refere-se não apenas aos tipos de estruturas linguísticas utilizadas, mas, principalmente, ao grau de subordinação presente na estruturação da fala pelas PPs.

Além dos índices quantitativos que, a nosso ver, não são suficientes para analisar a complexidade gramatical, acreditamos ser importante atentarmos também “para a variedade e sofisticação das estruturas gramaticais empregadas pelo falante” (BORGES-ALMEIDA, 2009), adotando, assim, também medidas qualitativas de análise. Nesta pesquisa, a fim de corroborar os resultados obtidos por Borges-Almeida (op. cit.), optamos pela análise qualitativa de duas estruturas sintáticas em LI, as *if clauses* e as orações relativas, estruturas complexas, construídas por subordinação, mas que são, ao mesmo tempo, relativamente comuns na fala e também muito frequentes em nossos dados.<sup>27</sup>

Falamos em *if clauses* e não apenas em orações condicionais, por considerarmos todas as estruturas sintáticas que se utilizam de *if* em sua construção, não necessariamente apenas para expressar condição. As condicionais são, portanto, apenas um dos tipos de *if clauses*. Consideramos como *if clauses* também as orações construídas com *when*, quando este puder ser substituído por *if*. Também são consideradas *if clauses* as orações que contenham as estruturas *I hope* ou *I wish*, expressando situações futuras (CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN, 1999).

Com relação às orações relativas, de acordo com Celce-Mucia e Larsen-Freeman (op. cit.), “esta construção é – primeiramente e principalmente – um tipo de modificador adjetivo pronominal complexo utilizado tanto no inglês falado quanto no escrito.” (p. 571)<sup>28</sup>. As orações relativas podem assumir diversas formas. Sua forma mais recorrente é aquela em que o pronome relativo aparece explicitamente na estrutura superficial da sentença. Entretanto, muitas vezes este pronome pode vir a ser omitido, principalmente nas orações subordinadas adjetivas relativas restritivas (*restrictive relative clauses*), quando substituir algum tipo de objeto na oração relativa. Há ainda as orações relativas adverbiais que podem trazer o

---

<sup>27</sup> Os índices quantitativos e qualitativos adotados nesta pesquisa para a análise da precisão e da complexidade gramaticais estão descritos em mais detalhes no capítulo de Metodologia.

<sup>28</sup> *This construction is - first and foremost – a type of complex postnominal adjectival modifier used in both written and spoken English.* Tradução nossa.

advérbio relativo explicitamente ou implicitamente. Para Hewings (2005, p. 108), as orações em que *what* puder ser substituído por *the thing(s) that* e, segundo Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999, p. 597-601), as orações nas quais se puder substituir *why* por *the reason why*, *when* por *the time when*, *where* por *the place where* e *how* por *the way/manner how* são também relativas, neste caso relativas adverbiais, tendo sido, portanto, consideradas e analisadas nesta pesquisa<sup>29</sup>.

Finalizamos este capítulo discutindo brevemente a relação entre precisão e complexidade gramatical, essencial à compreensão e desenvolvimento deste estudo. Baseando-se em Skehan (1998), D'Ely (2006) levanta a hipótese de que há relação entre quatro componentes da PO do aprendiz, a saber, fluência, complexidade sintática, densidade lexical e precisão gramatical e, de acordo com Mota (2000), o aprendiz divide sua atenção entre esses componentes, tendendo a focá-la em apenas um deles por vez; assim, tanto para produzir quanto para monitorar a fala, a capacidade de memória de trabalho do falante é de fundamental importância para o seu desempenho total. Em suma, precisão e complexidade gramatical estão em constante disputa pela atenção do falante, ou seja, de maneira geral, quanto mais o falante tenta produzir linguagem complexa, maiores são as chances de ele cometer maior número de desvios em sua fala. Assim, precisão e complexidade gramatical, ambas com foco na forma, são indissociáveis e devem ser analisadas conjuntamente.

### **Conclusão do capítulo**

Neste capítulo, apresentamos o arcabouço teórico que dá sustentação a esta pesquisa.

Primeiramente, discutimos questões mais gerais referentes à avaliação no processo de ensino e aprendizagem de LE, de maneira geral. Em segundo lugar, passamos à discussão sobre avaliação de PO, com ênfase na discussão sobre testes e exames de proficiência oral de

---

<sup>29</sup> Os índices quantitativos e qualitativos adotados para a análise da complexidade gramatical na produção oral das PPs são melhor descritos no capítulo de Metodologia.

maneira geral, apresentando os conceitos de competência e proficiência e os termos confiabilidade, validade e construto.

Em seguida, por tratar-se de uma pesquisa que tem seus olhares voltados especificamente para a proficiência do professor de línguas, discorreremos brevemente sobre algumas das competências necessárias a este profissional, bem como sobre o modo como se dá a avaliação de sua PO, principalmente por meio de testes e exames específicos para a profissão docente, enfatizando o TEPOLI, teste oral que é objeto de investigação desta pesquisa.

Na última seção do capítulo, tecemos algumas considerações acerca da gramática da língua falada, apresentando algumas das características que a tornam, em certa medida, diferente da gramática da língua escrita, tendo como foco principal as duas características investigadas nesta pesquisa, a saber, precisão e complexidade gramatical. Apresentamos, ainda, a unidade de análise adotada para a análise de dados.

No capítulo a seguir, apresentamos as bases metodológicas da pesquisa.

## **CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE PESQUISA**

Este capítulo trata da metodologia de investigação adotada no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa e encontra-se dividido em cinco seções. Tratamos, primeiramente, da natureza da pesquisa e dos motivos de sua escolha para os nossos objetivos. Em seguida, fazemos uma breve descrição da pesquisa e, nas seções seguintes, descrevemos mais detalhadamente o contexto e os participantes da pesquisa, bem como os instrumentos adotados para a coleta de dados e, finalmente, os procedimentos de coleta, organização e análise de dados.

### **2.1. Natureza da pesquisa**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e inclui procedimentos quantitativos, na qual se adota, portanto, uma metodologia híbrida de investigação (ELLIS, 1984 apud ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; WALLACE, 1998; BACHMAN, 2000, HOLLIDAY, 2010). É uma pesquisa de cunho interpretativista (ERICKSON, 1986; KLEIMAN, 2001 apud GIL, 2005), não-intervencionista, cujo objetivo é traçar uma análise comparativa entre as características gramaticais da linguagem oral, principalmente no que se refere à precisão e à complexidade gramatical, de futuras professoras de ILE no último ano do curso de Licenciatura em Letras, em situação de teste oral, durante a realização do TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa), e em sua prática docente, após sua formação inicial.

Apesar de esta pesquisa não poder ser caracterizada como uma pesquisa etnográfica, pois não há a interação direta entre a pesquisadora e o contexto pesquisado, podemos afirmar que ela contempla procedimentos metodológicos etnográficos, já que os instrumentos de coleta de dados utilizados são típicos deste tipo de pesquisa, como as gravações em áudio ou em áudio e vídeo do TEPOLI e das aulas das PPs. Além disso, a análise do discurso de sala de

aula e os resultados obtidos por meio desta análise são características típicas de pesquisas de base etnográfica (CHAUDRON, 1988; NUNAN, 1992; STARFIELD, 2010). A interação entre o contexto pesquisado e a pesquisadora deu-se, primordialmente, por meio dos dados coletados, permitindo que tivéssemos acesso a características gerais dos contextos pesquisados, bem como às características discursivas dos envolvidos nestes contextos, principalmente no que se refere à produção oral das PPs. Desse modo, não se trata da etnografia completa da sala de aula, mas da observação e análise de recortes significativos dos dois contextos, ou seja, da produção oral das PPs no TEPOLI e em sala de aula, já que, por exemplo, a produção oral do examinador, durante o teste oral, e a dos alunos, em sala de aula, só são consideradas para a análise e interpretação dos dados quando exercem alguma influência na fala das participantes diretas da pesquisa.

Nesse sentido, podemos falar na adoção de uma abordagem qualitativa, mais ampla que a etnográfica, a qual ganhou espaço na área de LA a partir de meados da década de 1960, com o advento das pesquisas nas áreas de Sociolinguística, Análise do Discurso e Análise da Conversação, e que se mostrou interessante por conseguir abarcar e descrever fatores contextuais que podem vir a influenciar dado comportamento linguístico, em diversos setores sociais. De acordo com Holliday (2010), a abordagem qualitativa ganhou força conforme o interesse dos linguistas aplicados por questões sociais e políticas relacionadas à linguagem e à educação linguística aumentou. De acordo com Kleiman (2001 apud GIL, 2005), a abordagem qualitativa, juntamente à interpretativista, é capaz de fazer com que o pesquisador apreenda a realidade do contexto estudado, neste caso, a sala de aula, já que permite a ele observar e conhecer esse contexto natural de uso da língua, focando, entretanto, no que mais o interessa dentro do contexto como um todo.

Entretanto, apesar da importância da abordagem qualitativa nas pesquisas em LA, não se pode negar o fato de que as investigações na área de avaliação de proficiência, dentre as

quais se enquadra esta pesquisa, ainda são, em grande parte, essencialmente quantitativas, principalmente aquelas destinadas à investigação de instrumentos de avaliação, como testes e exames de proficiência. Nesse sentido, podemos falar na forte influência positivista que ainda existe nesta área, a qual pode ser percebida pela adoção de uma metodologia bastante padronizada, capaz de generalizar os resultados de dada pesquisa e aplicá-los em outros contextos, preocupação primária da área. Em uma abordagem essencialmente quantitativa, o pesquisador precisa deixar de lado a subjetividade ao olhar para os dados, pensando-os como números a serem quantificados e tabulados.

De acordo com Holliday (2010):

Há uma grande variedade de abordagens para a análise de dados qualitativos. Entretanto, a área está progressivamente caminhando rumo a um reconhecimento pós-moderno sobre a subjetividade inevitável da pesquisa qualitativa (Walford 1991, p. 1). Enquanto na pesquisa quantitativa a ênfase está em controlar as variáveis a ponto de minimizar a influência do pesquisador, na pesquisa qualitativa, o objetivo é encontrar dados tão ricos quanto possível. Reconhece-se que as ideias e a presença do pesquisador influenciarão os dados e o modo pelo qual eles serão interpretados. O pós-modernismo reconhece que a “verdade” é mediada pelas crenças do pesquisador. Há também fortes indicações de que a pesquisa quantitativa está crescentemente reconhecendo essas influências e se tornando menos ingênua em suas atitudes com relação aos dados. (p. 98-99)<sup>30</sup>

De acordo com Allwright e Bailey (1991), métodos quantitativos, considerados mais objetivos, e métodos qualitativos, tidos como mais subjetivos, não só podem, como devem, ser combinados. Para Wallace (1998), estes dois métodos não devem se opor, uma vez que a análise quantitativa pode iluminar a qualitativa, sendo que o oposto também é verdadeiro.

---

<sup>30</sup> *There are a wide range of approaches to qualitative data analysis. The field is however moving increasingly towards a postmodern acknowledgement of the inevitability of qualitative research being subjective (Walford 1991, p. 1). While in quantitative research the emphasis is on controlling variables to the extent that the influence of the researcher is minimized, in qualitative research the aims is to search for the richest possible data. It is recognized that the ideas and presence of the researcher will be influential in what the data looks like and the way in which it is interpreted. Postmodernism acknowledges that ‘truth’ is mediated by ideology. Therefore, the outcomes of the research will always be influenced by the researcher’s beliefs. There are also strong indications that quantitative research is itself increasingly recognizing these influences and becoming less naïve in its attitudes towards data.* Tradução nossa.

Bachman (2000) também é a favor da combinação de métodos quantitativos e qualitativos de análise. Nas palavras do autor:

(...) a discussão sobre questões metodológicas, acredito eu, deslocaram-se de uma visão completamente simplista da incompatibilidade de abordagens quantitativas e qualitativas e para uma apreciação maior de seu caráter complementar e da necessidade de inclusão de uma variedade de abordagens em nossas agendas de pesquisa. (p. 22)<sup>31</sup>

É essa combinação de métodos que Ellis (1984 apud ALLWRIGHT e BAILEY, op. cit.) denominou de “pesquisa híbrida”.

A nosso ver, a pesquisa híbrida se aplica bem aos objetivos desta pesquisa, bem como ao tipo de coleta e de análise de dados desenvolvidos, pois, principalmente na área de avaliação de proficiência, acreditamos ser impossível ao pesquisador utilizar-se apenas de métodos qualitativos de análise, já que ao falarmos de testes e exames de proficiência, estamos, inevitavelmente, falando de medidas de avaliação, assim como também é inviável tratar os dados de maneira apenas quantitativa, já que testes e exames de proficiência são desenvolvidos para avaliar linguisticamente pessoas que estão inseridas em dado contexto e que desempenham funções sociais. Resulta daí a decisão por adotarmos uma metodologia híbrida de investigação, pois esta permite que investiguemos as medidas quantitativas de testes e exames de proficiência, sem deixar de incluir o contexto e os envolvidos neste processo de avaliação, de maneira qualitativa.

## 2.2. A pesquisa

Esta pesquisa tem como participantes quatro professoras de ILE, formadas em um curso de Licenciatura em Letras com habilitação dupla, em língua portuguesa e língua inglesa,

---

<sup>31</sup> (...) *the debate over methodological issues has, I believe, moved from an overly simplistic view of the incompatibility of quantitative and qualitative approaches to a greater appreciation of their complementarity and of the necessity for including a range of approaches in our research agendas.* Tradução nossa.

de uma universidade pública do interior paulista. Duas das PPs, a saber P1 e P2, terminaram o curso de graduação no ano de 2008, e as outras duas, P3 e P4, no ano de 2009.

Coletamos dois tipos de dados representativos da produção oral de cada uma das PPs: dados do TEPOLI, realizado ao fim do último ano do curso de graduação, em contexto pré-serviço, gravados em áudio e vídeo; e dados de sala de aula, de aulas ministradas por elas um ano após o término do curso de Letras, contexto em serviço, gravados em áudio. Os dados do TEPOLI de P1 e P2 foram coletados em 2008 e seus dados de sala de aula, em 2009, por Fernandes (2011), e já se encontravam, portanto, disponíveis no banco de dados do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC. Já os dados do TEPOLI de P3 e P4 foram coletados em 2009 e seus dados de sala de aula, em 2010, especificamente para o desenvolvimento desta pesquisa. Em 2011, aplicamos um questionário às PPs, utilizado como meio de levantar o perfil de cada participante.

Os dados do TEPOLI e os dados de sala de aula permitem que façamos uma análise comparativa, tanto quantitativa quanto qualitativa, entre as características gramaticais, a saber, precisão e complexidade gramatical, da produção oral das PPs em contexto pré-serviço e em serviço, a fim de verificar em que medida tais características são semelhantes em dois contextos distintos, tendo em vista que o TEPOLI é um teste que intenta avaliar o que o professor é capaz de realizar, linguisticamente, em um contexto formal de ensino e aprendizagem de LI após sua formação inicial.

A seguir, apresentamos um quadro que contém os instrumentos de coleta de dados adotados, o objetivo de cada um deles para a pesquisa, sua descrição e a ordem cronológica da coleta de dados:

<b>Instrumento de coleta de dados</b>	<b>Objetivo para a pesquisa</b>	<b>Descrição</b>	<b>Data</b>
<b>TEPOLI (P1/P2) (áudio e vídeo)</b>	Obter dados que caracterizem a proficiência oral de P1 e P2, em contexto pré-serviço, ao fim do último ano de graduação, em situação de teste oral.	O TEPOLI foi aplicado a todos os alunos quarto-anistas, ao fim do último ano de graduação, a fim de caracterizar e avaliar sua PO, como futuros professores de LI.	Novembro de 2008
<b>Aulas (P1/P2) (áudio)</b>	Obter dados que caracterizem a proficiência oral das PPs, em contexto em-serviço, um ano após ao término do curso de Licenciatura em Letras.	As aulas das PPs foram gravadas em áudio para que fosse possível tecer uma comparação com os dados do TEPOLI. De um total de dez aulas gravadas de cada umas das PPs, fora utilizadas cinco de cada como corpus da pesquisa.	Agosto – outubro de 2009
<b>TEPOLI (P3/P4) (áudio e vídeo)</b>	Obter dados que caracterizem a proficiência oral de P3 e P4, em contexto pré-serviço, ao fim do último ano de graduação, em situação de teste oral.	O TEPOLI foi aplicado a todos os alunos quarto-anistas, ao fim do último ano de graduação, a fim de caracterizar e avaliar sua PO, como futuros professores de LI.	Novembro 2009
<b>Aulas (P3/P4) (áudio)</b>	Obter dados que caracterizem a proficiência oral das PPs, em contexto em-serviço, um ano após ao término do curso de Licenciatura em Letras.	As aulas das PPs foram gravadas em áudio para que fosse possível tecer uma comparação com os dados do TEPOLI. De um total de sete aulas gravadas de cada umas das PPs, foram utilizadas cinco de cada como corpus da pesquisa.	Novembro 2010
<b>Questionário aberto</b>	Levantar o perfil das PPs	O questionário foi aplicado a fim de conhecer a opinião das PPs sobre os aspectos de sua PO analisados nesta pesquisa; entretanto, decidimos por utilizá-lo apenas como meio de levantar o perfil das PPs. A aplicação do questionário deu-se posteriormente a todas as outras etapas de coleta de dados.	Abril 2011

*Quadro 01: Descrição da coleta de dados*

As informações apresentadas no quadro 01 são detalhadas em cada uma das subseções seguintes deste capítulo.

### **2.3. Contexto e participantes da pesquisa**

Por tratar-se de uma análise comparativa de dados orais, esta pesquisa abarca dois contextos relacionados. O primeiro é um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Nessa universidade, o curso de Licenciatura em Letras é um curso de licenciatura dupla com duração de quatro anos, no qual o aluno obtém certificação para atuar como professor de língua portuguesa e de uma língua estrangeira (inglês ou espanhol ou francês ou italiano). Os dados desta pesquisa foram coletados com duas turmas de alunos-formandos (4º. ano de graduação), que cursavam o curso de Licenciatura em Letras diurno, com habilitação em português e inglês, em anos diferentes, a saber, em 2008 e 2009. Estes dados dizem respeito ao TEPOLI, ao qual todos os alunos do curso de Letras com habilitação em português e inglês desta universidade são submetidos ao fim do último ano do curso de graduação. Dentre todos os alunos que fizeram o teste, selecionamos duas alunas de cada turma (duas de 2008 e duas de 2009) como participantes da pesquisa. Estas participantes foram escolhidas adotando-se como critério principal o fato de estarem atuando como professoras de ILE no ano seguinte ao término do curso.

Desse modo, o segundo contexto da pesquisa diz respeito a escolas particulares de idiomas da região de São José do Rio Preto, nas quais estas quatro participantes de pesquisa atuam como professoras de inglês. Apesar de o contexto poder ser caracterizado como escolas particulares de idiomas, vale salientar que cada professora atua em uma escola diferente, sendo que cada escola adota métodos e abordagens de ensino distintos.

Duas das quatro participantes desta pesquisa, a saber, P1 e P2, foram também participantes da pesquisa de Fernandes (2011), que coletou os dados e traçou uma análise comparativa entre o TEPOLI e a sala de aula, no que diz respeito à metalinguagem e à precisão gramatical na linguagem oral das participantes. As outras duas participantes (P3 e

P4) foram selecionadas especificamente para esta pesquisa. É importante esclarecer, entretanto, que outros alunos formandos também iniciaram sua prática docente no ano posterior ao término da graduação, entretanto, dentre todos eles, apenas P3 e P4 aceitaram participar da pesquisa e tiveram autorização das escolas nas quais atuam como professoras para terem suas aulas gravadas pela pesquisadora.

Traçamos o perfil de cada uma das PPs, a partir de um questionário aplicado a elas em abril de 2011. Todas as PPs são do sexo feminino e têm entre 23 e 26 anos de idade. Três delas (P2, P3 e P4) frequentaram cursos de inglês em escolas de idiomas antes de ingressarem no curso de Licenciatura em Letras, sendo que P4 concluiu todo o curso particular antes de ingressar na universidade. P1 iniciou o curso de inglês em escola particular durante o curso de Letras. Duas delas (P2 e P4) decidiram cursar Letras devido à presença da língua inglesa no currículo do curso. As outras duas (P1 e P3) tiveram suas escolhas influenciadas pela presença da Literatura e/ou Língua Portuguesa na grade curricular do curso. Segue abaixo um quadro-resumo contendo o perfil das quatro participantes desta pesquisa, baseado nas respostas dadas por elas ao questionário:

PARTICIPANTE	PERFIL
<b>P1</b>	Tem 25 anos. Seu único contato com a língua inglesa antes de ingressar no curso de Letras havia sido na escola pública. Logo no início do curso de graduação, matriculou-se em um curso de inglês em uma escola de idiomas. Escolheu cursar Letras por causa da Língua Portuguesa e de Literatura.
<b>P2</b>	Tem 26 anos. Antes de ingressar na universidade, teve contato com a língua inglesa nas aulas da escola regular e, no segundo ano do Ensino Médio, começou a cursar um curso de inglês em uma escola particular de idiomas, tendo concluído o curso em 2008 (sete anos após o início), no último ano do curso de Letras. Sua escolha pelo curso de Letras foi devido à Língua Inglesa.
<b>P3</b>	Tem 23 anos. Começou um curso de inglês aos 15 anos, em uma escola particular de idiomas, tendo cursado por um ano e meio. Apenas durante o curso de Letras, retomou o curso de inglês na escola de idiomas onde já vinha atuando como professora de inglês. A princípio, a decisão por cursar Letras decorreu do interesse dela por Literatura, a língua inglesa era vista por ela, no início, apenas como “complemento”, “diversão”.
<b>P4</b>	Tem 23 anos. Seu primeiro contato com a língua inglesa foi na escola regular, tendo iniciado um curso de inglês em escola particular de idiomas aos 11 anos, terminou o curso aos 17 anos, antes mesmo de ingressar no curso de Letras. Decidiu cursar Letras porque queria ser professora de inglês.

*Quadro 02: Perfil das participantes da pesquisa*

Em suma, temos duas participantes, P1 e P2, que terminaram o curso de Letras em 2008, ano em que foram submetidas ao TEPOLI, cujas aulas foram gravadas no ano de 2009, e duas participantes, P3 e P4, que se formaram no ano de 2009, quando fizeram o teste oral, tendo suas aulas gravadas em 2010. Todas responderam o questionário em abril de 2011.<sup>32</sup>

#### **2.4. Instrumentos de coleta de dados**

Os dados desta pesquisa dizem respeito à gravação em áudio e vídeo e à transcrição dos testes orais aplicados às PPs, nos anos de 2008 e 2009, bem como à gravação em áudio e à transcrição de cinco aulas de cada uma das participantes, em 2009 e 2010. Como dado secundário, a pesquisa contou com um questionário<sup>33</sup> aplicado às quatro participantes da pesquisa em abril de 2011, utilizado para o levantamento do perfil das PPs. Os dados do TEPOLI e de sala de aula permitiram que desenvolvêssemos tanto a análise qualitativa quanto a quantitativa. Além da análise individual de cada tipo de dado, procedemos, ainda, à análise comparativa entre os dados do teste oral e os de sala de aula, a fim de verificar em que medida a precisão e a complexidade gramatical são semelhantes nos dois contextos e, assim, verificar o quanto o TEPOLI é capaz de prever comportamentos linguísticos dos (futuros) professores quando em sala de aula, principalmente com relação a sua competência gramatical, e contribuir para melhorar a descrição correspondente aos componentes do descritor gramática e estrutura sintática da escola holística do TEPOLI e colaborar para a criação de uma escala analítica referente a esses componentes.

---

<sup>32</sup> Ao concluirmos as análises desenvolvidas nesta pesquisa, todas as PPs emitiram um parecer contendo suas opiniões sobre os resultados e as conclusões aos quais chegamos na pesquisa. Os pareceres de todas as participantes encontram-se no Anexo 5.

<sup>33</sup> O questionário aplicado às participantes de pesquisa encontra-se no Anexo 2.

#### **2.4.1. Gravações em áudio e vídeo e gravações em áudio**

Com relação aos dados primários, temos as gravações em áudio e vídeo dos testes orais feitos pelas participantes desta pesquisa ao fim do 4º. ano do curso de Licenciatura em Letras e também as gravações em áudio das aulas das quatro PPs.

Segundo Lazaraton (2002), as gravações em áudio e vídeo facilitam o entendimento e, conseqüentemente, o trabalho dos pesquisadores, já que a câmera capta a interação verbal e a não-verbal, a qual, muitas vezes, ajuda na compreensão de algumas das falas dos examinados, pois é possível observarmos gestos, expressões faciais, e linguagem corporal de maneira geral. Entretanto, apesar de a gravação em vídeo apresentar melhores condições para a confecção das transcrições, não há como negar o fato de que, muitas vezes, ela pode ser um fator negativo para aqueles que estão sendo gravados. Uma questão interessante, mas que foge ao escopo deste trabalho, seria investigar em que medida a câmera pode (ou não) fazer com que o examinando modifique seu comportamento em relação a situações em que ele não está diante dela.

As aulas das PPs foram gravadas apenas em áudio. As aulas de P1 e P2 foram gravadas por Fernandes (2001). Dentre as dez aulas gravadas de cada participante, a autora selecionou sete aulas de cada uma para sua pesquisa, tendo excluído as primeiras aulas gravadas e aquelas em que as gravações apresentavam problemas de ordem técnica. Com relação à P3 e à P4, foram gravadas sete aulas de cada uma das participantes. Decidimos pela utilização de cinco aulas de cada uma das quatro PPs. Assim, como corpus desta pesquisa, temos um total de 20 aulas, cinco de cada PP.

Acreditamos que a gravação em vídeo poderia enriquecer os dados obtidos nas aulas das professoras; entretanto, ela não foi possível nesse contexto, uma vez que, diferentemente do TEPOLI, a sala de aula é um contexto real de ensino/aprendizagem de línguas, cuja gravação não depende apenas da autorização da participante da pesquisa e da escola, pois

outras pessoas também estão envolvidas neste contexto. Além deste impedimento, é bastante difícil conseguir autorização da escola para o pesquisador entrar em sala de aula com uma câmera, já que o vídeo capturaria imagens da sala e, conseqüentemente, revelaria de maneira bem mais detalhada o ambiente no qual a aula acontece.

#### 2.4.1.1. TEPOLI<sup>34</sup>

O TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa) é um teste oral, desenvolvido na UNESP de São José do Rio Preto em 2001, com o intuito de avaliar a proficiência do (futuro) professor de LE. Além de avaliar a proficiência oral dos candidatos, o teste tem como objetivos contribuir para a definição do perfil linguístico do professor de línguas e, por meio de sua aplicação e resultados, oferecer subsídios que possam ajudar a melhorar a qualidade de cursos de formação de professores de línguas em nosso país. Os dados do teste oral ficam armazenados no banco de dados do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC.

Em seu formato atual, o teste consiste de uma entrevista entre o examinador e dois examinados que devem interagir. O teste é composto de três partes fundamentais: a primeira é denominada *warming-up phase*, ou fase de aquecimento, na qual são feitas perguntas de cunho pessoal e profissional aos candidatos; a segunda parte é chamada de *assessment phase*, fase de avaliação, composta por duas tarefas: 1) baseia-se na descrição de uma gravura, escolhida pelos próprios examinados; 2) consiste de um *role-play*, no qual um dos examinandos faz o papel de professor, corrigindo um desvio gramatical, e o outro de aluno e depois os papéis são invertidos; e a terceira parte é a fase chamada de *candidate's opinion and conclusion*, na qual os examinandos expressam sua opinião sobre o teste.

---

<sup>34</sup>Neste capítulo, abordamos questões mais relacionadas à operacionalização do TEPOLI. A descrição detalhada do teste oral encontra-se no capítulo de Fundamentação Teórica.

Até o ano de 2002, a escala utilizada para classificar os examinados era formada pelos níveis A, B e C. Esta escala foi modificada em 2003, passando a incluir mais dois níveis, A, que corresponde a um falante altamente proficiente, e outro para o nível mais baixo, nível E, que corresponde a um falante abaixo do nível esperado para um professor de LE. Em 2006, foi criada a escala de metalinguagem, que também é dividida em cinco faixas de proficiência (de A a E).<sup>35</sup> Para que um candidato seja classificado em certa faixa, ele deve ter desempenho que corresponda a todos os descritores daquela faixa. Caso isso não ocorra, ele será classificado na faixa inferior. Em 2009, a aplicação do TEPOLI deu lugar à aplicação do EPPLE, exame maior que tem como objetivo principal tornar-se válido para poder fornecer certificação profissional ao professor de LE. Entretanto, naquele ano, o teste oral do exame ainda tinha o mesmo formato do TEPOLI, em termos de tarefas a serem desempenhadas pelos candidatos. Assim, os dados desta pesquisa, referentes aos testes orais de 2008 e de 2009 são provenientes do mesmo tipo de instrumento de coleta de dados, a saber, o TEPOLI. É importante esclarecer que as características da produção oral das PPs, investigadas nesta pesquisa, foram analisadas em sua produção oral durante o teste como um todo, ou seja, em suas três fases.

#### **2.4.1.2. Aulas**

Com relação aos dados das aulas, há dois conjuntos de dados, coletados em anos diferentes. As aulas de P1 e P2 foram gravadas em 2009 por Fernandes (2011) e, portanto, já se encontravam disponíveis no banco de dados do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC. Já as aulas de P3 e P4 foram gravadas em 2010, especificamente para o desenvolvimento desta pesquisa. A pesquisadora gravou em áudio sete aulas de cada uma das participantes egressas do curso de Letras em 2009. As transcrições das 14 aulas gravadas em 2010 foram feitas pela

---

<sup>35</sup> A escala de proficiência do TEPOLI encontra-se no Anexo 1.

pesquisadora, com a colaboração de alunas que desenvolvem ou já desenvolveram estágio de iniciação científica junto ao grupo de pesquisa supracitado. Dentre o número total de aulas gravadas, selecionaram-se cinco aulas de cada uma das quatro participantes, sendo que cada aula tem, em média, uma hora de duração.

A seguir, apresentamos quatro quadros contendo as cinco aulas de cada uma das PPs, utilizadas nesta pesquisa. Em cada quadro, apresentamos a duração de cada uma das aulas, o número de alunos presentes, o tema da aula e os tópicos gramaticais discutidos:

<b>AULAS P1</b>	<b>Duração da aula</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Tema</b>	<b>Tópico gramatical</b>
<b>Aula 1</b>	47min 06seg	2	Comida – diálogo de restaurante	Artigos definidos e indefinidos
<b>Aula 2</b>	50min 50seg	2	Higiene pessoal – tipos e marcas de produtos	Substantivos contáveis e incontáveis
<b>Aula 3</b>	39min 43seg	2	a) Comida – diálogo de restaurante (continuação da aula 1) b) Tipos de comida: saudável e não saudável	_____
<b>Aula 4</b>	48min 56seg	2	Comida (continuação das aulas 1 e 3) - vocabulário sobre comida e saúde	_____
<b>Aula 5</b>	48min 10seg	2	Higiene pessoal - diálogo e vocabulário de salão de beleza	Pronomes <i>someone</i> e <i>anyone</i>

*Quadro 03: Descrição das aulas de P1*

AULAS P2	Duração da aula	Número de alunos	Tema	Tópico gramatical
<b>Aula 1</b>	1h 55min 55seg	3	a) Informações pessoais b) Conhecimentos gerais	Presente perfeito Pronomes reflexivos <i>Should</i> e <i>shouldn't</i>
<b>Aula 2</b>	53min 53seg	6	Preferências pessoais	Presente perfeito
<b>Aula 3</b>	50min 37seg	5	Conversas e serviços telefônicos	Revisão do presente perfeito
<b>Aula 4</b>	55min 47seg	6	a) Perguntas e respostas sobre experiências pessoais (jogo); b) Superstições	Revisão do presente perfeito
<b>Aula 5</b>	50min 42seg	5	a) Realizações pessoais e profissionais (exercícios de compreensão auditiva) b) Esportes individuais e de equipes	Presente perfeito

Quadro 04: Descrição das aulas de P2

AULAS P3	Duração da aula	Número de alunos	Tema	Tópico gramatical
<b>Aula 1</b>	1h 16min 13seg	2	Funções enunciativas: reclamações, permissões	<i>Would you mind if/-ing</i>
<b>Aula 2</b>	1h 22min 47seg	1	a) Entonação e acentuação; b) Intenções comunicativas	_____
<b>Aula 3</b>	1h 12min 03seg	3	Funções enunciativas: reclamações, permissões (continuação da aula 1)	<i>Would you mind if/-ing</i>
<b>Aula 4</b>	1h 03min 14seg	2	Discussão sobre diploma e carreira profissional	a) <i>To make vs to do</i> b) Vocabulário (grupos lexicais)
<b>Aula 5</b>	58min 47seg	1	Mensagens faladas vs mensagens escritas	_____

Quadro 05: Descrição das aulas de P3

AULAS P4	Duração da aula	Número de alunos	Tema	Tópico gramatical
<b>Aula 1</b>	49min 06seg	7	Moda	_____
<b>Aula 2</b>	57min 48seg	7	Dar e pedir conselhos	Modal <i>should</i>
<b>Aula 3</b>	52min 37seg	7	Dar e pedir conselhos (continuação da aula 2)	Modal <i>should</i>
<b>Aula 4</b>	52min 24seg	7	Comparações	Comparativo e superlativo
<b>Aula 5</b>	53min 56seg	7	a) Lua de mel b) Comparações (continuação da aula 4)	Comparativo e superlativo

*Quadro 06: Descrição das aulas de P4*

#### 2.4.2. Questionário

Aplicou-se um questionário aberto às quatro PPs, constituído por vinte perguntas. Dentre estas vinte perguntas, doze referem-se à proficiência oral em LI das participantes, cinco ao ensino da língua inglesa e de sua gramática e três à avaliação oral por meio de testes e exames. A princípio, nossa intenção era a de verificar até que ponto suas respostas seriam condizentes com os resultados da análise dos dados obtidos por meio dos outros instrumentos de coleta no decorrer da pesquisa, sendo que os dados provenientes deste instrumento foram analisados de maneira qualitativa, por meio da discussão das respostas das professoras-participantes para as questões supracitadas, com base em Gillham (2000). Entretanto, apesar de termos obtido respostas relevantes para a discussão dos temas contidos no questionário, centrais para esta pesquisa, percebemos que, para nossos objetivos, os dados obtidos por meio do questionário não seriam relevantes para a análise proposta, tendo servido, portanto, como um instrumento para levantarmos o perfil de cada participante da pesquisa.

## 2.5. Coleta, transcrição, organização e análise de dados

Nesta seção, descrevemos como ocorreu a coleta dos dados, por meio dos instrumentos de coletas adotados e já descritos, bem como a ordem cronológica desta coleta. Além disso, tratamos também da metodologia adotada para a transcrição dos dados, para sua organização e análise.

### 2.5.1. Coleta dos dados

Como mencionamos, os dados desta pesquisa foram coletados nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011. A seguir, apresentamos uma figura ilustrando a ordem cronológica da coleta de dados:



*Figura 01: Ordem cronológica da coleta de dados*

Como é possível depreender a partir da figura 01, os dados de 2008 dizem respeito ao TEPOLI, aplicado à turma de Língua Inglesa IV, que, naquela ocasião, terminava o curso de graduação. Duas das participantes de pesquisas (P1 e P2) pertencem a esta turma, portanto os dados provenientes do teste oral por elas realizado data de 2008, e os dados provenientes das aulas nas quais elas atuavam como docentes de língua inglesa datam de 2009, ano posterior ao término do curso de Licenciatura em Letras. Tais dados já estavam disponíveis no banco de

dados do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC, já tendo sido utilizados por Fernandes (2011). A decisão pela reutilização e revisitação destes dados se justifica por acharmos relevante que os mesmos dados sejam observados considerando-se aspectos inicialmente diferentes, mas complementares, pois é imperativo que as pesquisas sobre o TEPOLI complementem-se, a fim de que seja possível fornecer subsídios mais amplos e concretos que contribuam para validar o teste oral.

Como já mencionado, esta pesquisa conta com outras duas participantes, P3 e P4. As duas foram alunas da turma do curso de Licenciatura em Letras que se formou no ano de 2009. Assim, os dados provenientes do teste oral aplicado a elas datam também deste ano. Já as aulas destas duas participantes foram gravadas em 2010. Deste modo, esta é a primeira vez que estes dados estão sendo utilizados em uma pesquisa dentro do escopo do projeto maior do EPPLE.

Em 2011, aplicou-se o questionário às quatro participantes. A partir das respostas do questionário e de conversas informais entre a pesquisadora e as participantes, elaborou-se o Quadro 01, que se encontra na seção 2 deste capítulo, contendo o perfil de cada participante. Posteriormente à análise individual dos dados do TEPOLI e dos dados de sala de aula, procedeu-se à análise comparativa entre o resultado da análise dos dados do teste oral e dos dados de sala de aula.

### **2.5.2. Transcrição e organização dos dados**

Quanto à transcrição dos dados, Lazaraton (2002) e Hughes (2010) postulam que, diante da diversidade de convenções para transcrição, há a necessidade de que o pesquisador opte pela utilização de um sistema de símbolos padronizado. É válido ressaltar que a simbologia adotada nesta pesquisa é comumente utilizada em todas as pesquisas desenvolvidas no escopo do projeto EPPLE, entretanto, ela pode vir a não atender as

necessidades de outras pesquisas, uma vez que é definida de acordo com os propósitos de análise de cada estudo. No caso particular das pesquisas que envolvem o TEPOLI, por meio do qual se intenta analisar o grau de proficiência oral do aluno examinado, essa simbologia é bastante útil, pois abrange as áreas de maior interesse para a análise, como pausas, interrupção de turnos, falas incompreensíveis e entonação, não abarcando, entretanto, todas as possíveis características da linguagem oral<sup>36</sup>. De acordo com Lazaraton (op. cit.), é necessário que se transcreva fielmente a fala dos interlocutores para que o pesquisador consiga identificar os desvios sintáticos, lexicais e até mesmo fonológicos, a partir das transcrições, e obtenha, assim, os dados necessários para a avaliação da proficiência oral do aluno examinado. Caso contrário, as transcrições não teriam grande utilidade, uma vez que o pesquisador teria que recorrer às gravações para obter os dados dos quais necessita. Com relação à confiabilidade das transcrições, segundo o modelo de análise conversacional de Lazaraton (2002), outro fator que permite a realização de transcrições mais confiáveis, é a boa qualidade das gravações. Para que os dados do TEPOLI possam ser analisados, o teste oral é gravado em sua completude, tendo em vista que é necessário que a entrevista seja capaz de fornecer dados suficientes para os propósitos do analista e que a proficiência do aluno só pode ser caracterizada observando-se seu desempenho em todas as etapas do teste. As aulas das PPs foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas em sua completude. A gravação somente em áudio não se configurou, pelo menos nesta pesquisa, como um problema para a análise dos dados.

Após a coleta e transcrição de todos os dados, passamos à sua organização. Os dados foram organizados tendo como base os estágios de organização propostos por Phakiti (2010), apresentados na figura a seguir:

---

<sup>36</sup> As convenções para transcrição encontram-se nas páginas iniciais desta dissertação.



*Figura 02: Estágios de organização dos dados (PHAKITI, 2010)*

Segundo Phakiti (op. cit.), dados quantitativos são provenientes de instrumentos que quantificam variáveis e fatores, como testes de língua, mas podem também ser obtidos por meio de técnicas de coleta de dados qualitativos, como textos orais. Nesta pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, a saber, as gravações do TEPOLI e das aulas das PPs, são qualitativos; entretanto, os dados podem ser analisados sob ambas as perspectivas: qualitativa e quantitativa. Por isso, não podemos afirmar que os dados analisados nesta pesquisa têm caráter unicamente quantitativo, o que não nos permite, portanto, organizá-los de maneira idêntica aos estágios propostos por Phakiti (2010); assim, tais estágios foram adaptados aos propósitos de nossa pesquisa, os quais descrevemos em seguida.

O primeiro estágio de organização dos dados, que diz respeito à checagem e organização, consistiu em verificarmos se todas as PPs tiveram seus dados coletados por meio de todos os instrumentos adotados e se tal coleta foi realizada da mesma maneira. Posteriormente a essa checagem, ainda neste estágio, atribuímos às PPs os códigos que as identificam durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Nesta pesquisa, os códigos utilizados foram P1, P2, P3 e P4. No segundo estágio, de codificação dos dados, procedemos ao agrupamento dos dados de cada uma das PPs, a fim de garantir que eles não se encontram misturados. O terceiro estágio, de entrada dos dados, vem a complementar diretamente o segundo, já que é nesta etapa que se organizam os dados em arquivos separados, nomeando-os de modo a facilitar o acesso a eles. No quarto estágio, referente à triagem e limpeza dos dados, selecionamos os dados que seriam utilizados, descartando os que apresentavam algum problema que impossibilitava sua análise, como por exemplo, gravações de aulas que apresentavam problemas técnicos e cuja correção não era possível. Após a exclusão dos dados inutilizáveis, selecionamos os dados que foram, de fato, analisados, sendo que o número de

dados de todas as PPs deveria ser o mesmo, neste caso, um teste oral e cinco aulas de cada participante. O quinto e sexto estágios, de análise de confiabilidade e de redução de dados, respectivamente, não foram cumpridos nesta pesquisa, uma vez que se referem a pesquisas de maior porte, geralmente desenvolvidas por um grupo de pesquisadores, na qual várias variáveis são analisadas.

Ainda de acordo com Phakiti (2010), a estatística é o método mais amplamente utilizado nas pesquisas que se utilizam da abordagem quantitativa, devido ao fato de, geralmente, não ser possível obter as informações que queremos de uma “população inteira”, mas apenas de uma parcela representativa desta população. Assim, o autor fala na adoção de uma estatística denominada de descritiva para a análise de dados, capaz de descrever, resumir e explicar a distribuição de um conjunto de dados, em oposição à inferencial, utilizada para se fazer inferências sobre parâmetros populacionais como um todo e não apenas em um conjunto limitado de dados.

Por tratarmos de um contexto quantitativamente limitado, a saber, de um teste oral e de salas de aulas de língua inglesa de quatro participantes, optamos pela adoção da estatística descritiva, a qual se subdivide em medidas de frequência, tendência central e dispersão. De acordo com a unidade de análise adotada para a segmentação dos dados desta pesquisa, a *AS-unit* (FOSTER et al, 2000), a ser descrita na seção seguinte, utilizamo-nos, primordialmente, de medidas de frequência para analisar os aspectos da precisão e da complexidade gramatical na produção oral das participantes de pesquisa.

### **2.5.3. Procedimentos de análise dos dados**

Como já apontamos no capítulo de Fundamentação Teórica, uma questão bastante relevante quando se faz pesquisa com dados orais é a escolha da unidade de análise dos dados (CROOKES, 1990; FOSTER et al, 2000). Como dados escritos e dados orais apresentam

características bastante distintas, é necessário que se adote uma unidade de análise especificamente desenvolvida para a língua falada. A unidade de análise escolhida para a análise dos dados desta pesquisa foi a *AS-unit* (FOSTER et al, op. cit.), a qual é uma unidade de base sintática, mas que considera aspectos relevantes da produção oral, tais como marcadores conversacionais, pausas e falsos inícios.

A título de exemplificação do processo de segmentação dos dados, trazemos um trecho do TEPOLI, realizado por P1, segmentado em *AS-units*:

095 P1 | {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}|

Para a segmentação dos dados em *AS-units*, seguimos os seguintes passos: em primeiro lugar, colocamos entre chaves {...} os trechos disfluente, os quais podem ser pausas preenchidas, marcadores conversacionais, falsos inícios, reestruturação ou autocorreção estrutural, dentre outros. Após marcar todos os trechos disfluente, demarcamos os limites das *AS-units* com barras verticais |...|. Tendo demarcado todas as *AS-units*, passamos a marcar os limites oracionais dentro delas, utilizando dois pontos duplos :: ::. Caso haja orações embutidas, estas devem ser demarcadas por meio dos sinais de maior e menor < >. Além disso, os trechos de leitura e os que foram produzidos em língua portuguesa foram colocados entre colchetes duplos [[...]], tendo sido desconsiderados para a contagem do número de palavras produzidas pelas PPs e, conseqüentemente, para a análise dos dados.

De acordo com Foster et al (2000), há três níveis de análise utilizando-se a *AS-unit*: o primeiro nível (*Level One*) é adotado quando se objetiva tecer uma análise completa de todo o conjunto de dados, assim todo o corpus é considerado, inclusive os trechos marcados como incompreensíveis, por meio da identificação da classe da palavra que não pôde ser compreendida, excluindo-se apenas os trechos que não podem ser transcritos ou que contenham palavras que não podem ser classificadas; o nível 2 (*Level Two*) deve ser utilizado para dados altamente interativos, que consistem de muitos enunciados curtos e respostas onomatopaicas, cuja inclusão poderia vir a deturpar a análise de dados. Os autores sugerem que, para esse tipo de conjunto de dados, os enunciados formados por apenas uma palavra ou por respostas que reproduzam de maneira idêntica a fala do interlocutor devam ser desconsiderados, sendo marcados como trechos disfluentes; o nível 3 (*Level 3*) deve ser adotado em casos em que se objetive analisar as *AS-units* de maneira não-fragmentária, pois este nível implica uma grande padronização da unidade, já que considera apenas unidades “completas” (FOSTER et al, 2000).

Diante dos três níveis de análise propostos pelos autores e do caráter interativo dos dados desta pesquisa, o nível que melhor se enquadraria aos nossos tipos de dados seria o nível 2. Entretanto, acreditamos que a exclusão de turnos que contenham apenas uma palavra ou que se tratam da repetição exata da fala do interlocutor poderia vir a deturpar os resultados das análises quantitativa e qualitativa. Isso porque, principalmente em contexto de sala de aula, turnos breves, compostos por um único vocábulo, são muito comuns, sendo utilizados pelo professor, dentre outras funções, para fornecer *feedback* ao aluno ou para checar sua compreensão. Além disso, a simplificação sintática também tem lugar garantido na linguagem de sala de aula, não podendo, portanto, ser desconsiderada para a análise de dados, pois poderia gerar prejuízos principalmente à análise qualitativa. De maneira, geral, quantitativamente, por exemplo, ao excluirmos tais turnos, teríamos um número reduzido de

*AS-units*, já que seriam desconsideradas aquelas formadas por apenas uma palavra, mas, ao mesmo tempo, teríamos um número mais elevado de orações, já que tais turnos geralmente se tratam de frases não-oracionais. Qualitativamente, acabaríamos por não levar em conta alguns tipos de simplificações sintáticas, como “finished?” que, apesar de se tratar de apenas uma palavra, corresponde a uma oração ou, ainda, ao desconsiderarmos todo e qualquer tipo de repetição da fala do interlocutor, estaríamos desconsiderando também os casos em que as repetições adquirem funções comunicativas outras, como surpresa, dúvida, ou até mesmo indicação do professor para que o aluno corrija seu enunciado. Assim, decidimos por segmentar os dados de maneira a considerar também os turnos que contenham apenas uma única palavra ou que consistam da repetição da fala do interlocutor quando estes desempenharem funções linguísticas relevantes para a interação entre as PPs e o examinador, no caso do TEPOLI, ou entre as PPs e os alunos, no caso das aulas.

Com os dados já segmentados, passamos, então, à contagem de palavras, de *AS-units* e de orações nas falas das participantes da pesquisa. Além da contagem manual de palavras e de *AS-units*, procedemos à contagem por meio de um programa *freeware* chamado TextStat, a fim de garantir resultados mais confiáveis. O TextStat é um programa simples para análise de textos, que também pode ser utilizado para produzir listas de palavras e concordâncias.<sup>37</sup>

### **2.5.3.1. Análise da precisão gramatical**

A análise quantitativa da precisão gramatical dos dados obtidos por meio do TEPOLI e das aulas deu-se da seguinte maneira: em um primeiro momento, segmentamos os dados em *AS-units*, marcando também os trechos disfluente, bem como as orações dentro das *AS-units* e as orações embutidas. Posteriormente, fizemos a contagem de todas as palavras produzidas

---

<sup>37</sup> Mais informações sobre o TextStat encontram-se disponíveis em <http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/en/textstat/>. Neste site, também é possível efetuar o *download* do programa.

pelas participantes, desconsiderando as palavras não lexicalizadas, como pausas preenchidas, marcadores conversacionais, etc., tais como *well*, *ok*, *uh*, *oh* e *yes* e os trechos entre colchetes duplos. Levantamos, então, a frequência e os tipos de desvios cometidos pelas participantes. A categorização da maioria dos desvios levantados em nossos dados foi feita como base no constituinte gramatical afetado pelo desvio (DULAY, 1982 apud CAVALARI, 2005); entretanto, incluímos também desvios referentes à escolha lexical e à estruturação sintática equivocadas. Faz-se necessário esclarecer que não partimos de categorias pré-determinadas para fazermos a análise, mas seguimos o caminho oposto, olhando primeiramente para os dados e, a partir deles, levantando as categorias de desvios. Os desvios cometidos por cada participante foram organizados em gráficos que mostram a porcentagem de cada tipo. É importante ressaltar, ainda, que desconsideramos os desvios que foram imediatamente corrigidos ou reformulados pelas participantes, uma vez que tais desvios foram calculados considerando-se o índice de autocorreção. Assim, a análise quantitativa teve três grandes focos: cálculo da frequência e do índice de desvios da fala das PPs, com base no número de palavras produzidas por elas, e cálculos dos índices desvio-unidade e unidade-sem-desvio, com base no número de *AS-units* identificadas, e porcentagem de autocorreção, que é uma das dimensões que colabora para a maior precisão da fala. Nos dados de sala de aula, calculamos a mediana das cinco aulas de cada um destes itens, a fim de que fosse possível comparar os resultados quantitativos do TEPOLI e os das aulas de maneira mais direta, ou seja, de um para um. A mediana foi calculada logo após a ordenação crescente dos resultados dos cálculos dos índices dos dados de sala de aula, e diz respeito ao valor que divide a amostra ao meio, ou seja, metade dos elementos da amostra é menor ou igual à mediana e a outra metade é maior ou igual a ela. Como cada PP tem um total de cinco aulas, ou seja, a amostra de aulas de cada PP compõe-se por um número ímpar de elementos, a mediana é o elemento médio da amostra. Decidimo-nos pela utilização do cálculo da mediana, pois ela, diferentemente da média, não

sofre influência caso haja elementos discrepantes; assim, é possível que se obtenham valores típicos da amostra analisada, capazes de melhor caracterizá-la (MOORE, 2005).

Para calcularmos o índice desvio-unidade, utilizamos a seguinte fórmula:

$$\text{Índice desvio-unidade} = \text{frequência de desvios} \div \text{frequência de AS-units}$$

Já para calcularmos o índice unidade-sem-desvio, utilizamos a seguinte fórmula:

$$\text{Índice unidade-sem-desvio} = \text{frequência de AS-units sem desvio} \div \text{frequência de AS-units}$$

A porcentagem de autocorreção foi calculada por meio da seguinte fórmula:

$$\text{Porcentagem de autocorreção} = \text{frequência de autocorreção} \times 100 \div \text{frequência de desvios}$$

A análise qualitativa, por sua vez, foi feita com base no levantamento, apresentação e discussão das categorias de desvios presentes na fala das PPs.

Com base nos resultados obtidos por Busnardi (2008) e Borges-Almeida (2009), acreditamos que tanto a quantidade quanto os tipos de desvios cometidos pelas participantes podem servir para discutirmos as faixas de proficiência nas quais as participantes foram classificadas pelo TEPOLI. É importante apontar que, dentre as quatro participantes desta pesquisa, três são representantes da faixa B de proficiência, conforme atestado pelos resultados do teste oral. Assim, considerando-se os desvios cometidos por elas, foi possível tecer uma discussão a respeito dos componentes do descritor gramática e estrutura sintática da escala do TEPOLI, principalmente no que se refere a esta faixa de proficiência.

### 2.5.3.2. Análise da complexidade gramatical

Para a análise da complexidade gramatical, com os dados já segmentados em *AS-units*, passamos à contagem da frequência de *AS-units*, de orações e de palavras, a fim de calcularmos o índice token-unidade, que revela o número médio de palavras produzidas dentro de cada *AS-unit* e também o índice oração-unidade, que revela o número de orações produzidas dentro de cada unidade de análise, considerando, assim, a subordinação presente na estruturação da fala das participantes. Nos dados de sala de aula, também utilizamo-nos do cálculo da mediana.

O índice token-unidade é calculado pela seguinte fórmula:

$$\text{Índice token-unidade} = \text{frequência de palavras} \div \text{frequência de AS-units}$$

A fórmula para cálculo do índice oração-unidade é a seguinte:

$$\text{Índice oração-unidade} = \text{frequência de orações} / \text{frequência de AS-units}.$$

Com relação à análise qualitativa da complexidade gramatical, como aponta Borges-Almeida (2009), com base em Biber et al (1999) e McCarthy (1998), duas estruturas verbais bastante recorrentes na língua falada e que podem ser utilizadas para analisar a complexidade gramatical da produção oral são as orações relativas e as *if clauses*. Além disso, estas duas estruturas estão presentes em materiais didáticos de níveis intermediários a avançados, assim, podemos afirmar que se tratam de estruturas mais difíceis de serem aprendidas e que requerem certo nível de proficiência por parte do aprendiz. Nesse sentido, a fim de corroborar os resultados obtidos por Borges-Almeida (2009) e diante da presença significativa destas duas estruturas em nossos dados, decidimos por adotá-las nesta pesquisa para desenvolvermos

a análise qualitativa da complexidade gramatical, focando nas diferentes formas que elas podem assumir e nas diversas funções comunicativas que podem desempenhar.

### **Conclusão do capítulo**

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa.

Inicialmente, tratamos da natureza da pesquisa. Em seguida, descrevemos os contextos da pesquisa, sendo o primeiro um contexto pré-serviço de formação de professores de LI, que diz a respeito a um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública do interior paulista, e o segundo, um contexto em serviço, mais especificamente escolas particulares de idiomas da região de São José do Rio Preto, e apresentamos o perfil das PPs. Posteriormente, apresentamos os instrumentos de coleta de dados e, finalmente, discorremos sobre a coleta, a organização e a análise dos dados.

No capítulo III, a seguir, apresentamos a análise e discussão dos dados.

## **CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da análise dos dados desta pesquisa. O capítulo está subdividido em três seções. Na primeira e segunda subseções, tratamos dos resultados da análise da precisão e da complexidade gramatical da produção oral de cada uma das PPs separadamente; em primeiro lugar, no dados do TEPOLI e, posteriormente, nos dados de sala de aula. Discutimos, ainda, como a autocorreção aparece na produção oral de todas as participantes nos dados do TEPOLI e nos dados de sala de aula. Encerramos o capítulo com a discussão geral desses resultados, estabelecendo relações entre as características gramaticais da fala de cada participante no TEPOLI e em sala de aula, a fim de respondermos a primeira pergunta de pesquisa: “Em que medida as características da precisão e da complexidade gramatical da linguagem oral das professoras-participantes são as mesmas no teste oral e em sua prática docente, em sala de aula, um ano após sua formação inicial?”, em seguida, a partir da comparação entre o desempenho das PPs nos dois contextos pesquisados, discutimos os componentes do descritor gramática e estrutura sintática da escala holística do TEPOLI, com base em suas faixas de proficiência, para respondermos a segunda pergunta de pesquisa: “Em quais aspectos pode-se aprimorar a descrição correspondente aos componentes gramática e estrutura sintática da escala holística do teste oral e colaborar para a criação de uma escala analítica referente a esses componentes?”.

### **3.1. Precisão gramatical**

Nesta seção, apresentamos os resultados das análises quantitativas e qualitativas da precisão gramatical da produção oral de cada uma das participantes de pesquisa,

primeiramente durante a realização das tarefas do TEPOLI e, posteriormente, em sua atuação em sala de aula, como professoras de ILE.

Para a realização da análise quantitativa, a partir do levantamento do número total de palavras lexicalizadas produzidas pelas quatro participantes durante a realização das tarefas do TEPOLI e nas aulas, fizemos a contagem do número de desvios cometidos por elas (frequência de desvios) e calculamos o índice de desvios e os índices de desvio-unidade e unidade-sem-desvio. Para a análise qualitativa, levantamos as categorias de desvios presentes nos dados. Todos os desvios foram levantados tomando-se como base a língua inglesa padrão, tendo sido considerados apenas aqueles que não foram corrigidos imediatamente pelas PPs. Os casos de autocorreção são tratados ao final de cada subseção.

Acreditamos que tanto a quantidade quanto os tipos de desvios cometidos pelas PPs podem servir para discutirmos as faixas de proficiência na qual elas foram enquadradas pelo TEPOLI (BUSNARDI, 2008; BORGES-ALMEIDA, 2009). Assim, categorizamos os tipos de desvios cometidos por cada participante no teste oral. Esta categorização foi feita de acordo com o constituinte gramatical afetado pelo desvio (DULAY, 1982 apud CAVALARI, 2005). Além dos desvios tipicamente gramaticais, incluímos também a categoria *léxico (lex)*, uma vez que a seleção do item lexical pode vir a prejudicar a estrutura sintática produzida, fazendo com que um desvio gramatical possa vir a ser cometido (McNAMARA, 1990; READ, 2000). Além disso, a inclusão desse item é imprescindível para a análise qualitativa da precisão gramatical, uma vez que pode vir a comprometer a comunicação entre o falante e o interlocutor. Incluímos também a categoria *sintaxe (sint)*, na qual enquadramos todos os desvios referentes à estruturação sintática inadequada, principalmente aqueles difíceis de serem enquadrados em apenas uma categoria, por afetarem mais de um constituinte do enunciado.

É importante apontar que, dentre as quatro participantes desta pesquisa, três se enquadram na faixa B do teste oral. Desse modo, foi possível tecer uma discussão mais ampla com relação a essa faixa de proficiência, a qual se encontra na última seção deste capítulo.

### 3.1.1. Precisão gramatical no TEPOLI

Na tabela 01, a seguir, apresentamos o número total de palavras produzidas por cada uma das PPs, bem como a frequência e o índice de desvios cometidos por elas durante a realização das tarefas do TEPOLI.

Participante	Número de palavras (tokens)	Frequência de desvios	Índice de desvios
<b>P1 (faixa D)</b>	479	17	3,55%
<b>P2 (faixa B)</b>	673	7	1,04%
<b>P3 (faixa B)</b>	327	8	2,44%
<b>P4 (faixa B)</b>	408	6	1,47%

*Tabela 01: Número de palavras, frequência e índice de desvios das PPs no TEPOLI*

Como podemos perceber a partir da tabela 01, a frequência de desvios das participantes representantes da faixa B é similar, ao passo que a de P1, representante da faixa D, é bastante destoante com relação à das outras participantes. Assim, observando-se o índice de desvios como indicador de precisão gramatical na produção oral das PPs, temos que P2 é a que é a participante que, apesar de produzir o maior número de palavras, apresenta o menor índice de desvios (1,04%), seguida de P4 (1,47%), P3 (2,44%) e P1 (3,55%).

Além do índice de desvios, a partir do número total de *AS-units* identificadas no teste oral de cada uma das participantes, calculamos também os índices desvio-unidade e unidade-sem-desvio. Espera-se que quanto maior a proficiência do candidato, menor o índice desvio-unidade e maior o índice unidade-sem-desvio. Apresentamos, a seguir, a tabela contendo o número total de *AS-units* e os resultados dos cálculos destes dois índices na produção oral de cada participante no teste oral.

<b>Participante</b>	<b>Número total de AS-units</b>	<b>Índice desvio-unidade</b>	<b>Índice unidade-sem-desvio</b>
<b>P1 (faixa D)</b>	69	0,25	0,81
<b>P2 (faixa B)</b>	108	0,06	0,93
<b>P3 (faixa B)</b>	43	0,18	0,81
<b>P4 (faixa B)</b>	45	0,13	0,86

*Tabela 02: Índices quantitativos de precisão gramatical das PPs no TEPOLI*

Ao observarmos os resultados quantitativos da análise da precisão gramatical nos dados do TEPOLI, podemos afirmar que P2 (faixa B) é a participante que apresenta a linguagem mais precisa, já que possui o menor índice de desvios (1,04%), o menor índice desvio-unidade (0,06) e o maior índice unidade-sem-desvio (0,93), se comparados aos índices das outras participantes. Por outro lado, P1, única representante da faixa D, é a que apresenta linguagem menos precisa no teste oral, com o maior índice de desvios (3,55%), o maior índice de desvio por unidade de análise (0,25) e o menor índice de unidades sem desvios (0,81).

É interessante notar, entretanto, que P3 tem índices de desvio e de desvio-unidade mais altos e índice unidade-sem-desvio mais baixo que os das outras participantes da faixa B (P2 e P4), sendo que seus índices são bastante próximos aos de P1, representante da faixa D de proficiência do TEPOLI. A diferença entre os resultados quantitativos de P3, com relação à P2 e à P4, e sua proximidade com os resultados de P1 podem ser mais bem explicados pela análise qualitativa da precisão gramatical, bem como pelas análises quantitativa e qualitativa da complexidade gramatical da fala destas duas PPs, já que devemos levar em conta a constante disputa entre precisão e complexidade gramatical que ocorre na memória de processamento do falante (D'ELY, 2006).

Nesse sentido, acreditamos que, para a caracterização das faixas de proficiência, os índices quantitativos relativos à precisão gramatical das participantes tornam-se realmente significativos se considerarmos também os tipos de desvios cometidos pelas PPs, já que, apesar de não haver desvios pré-determinados para cada faixa, espera-se que candidatos de

determinadas faixas cometam desvios enquadrados em determinadas categorias com mais frequência que outros (BUSNARDI, 2008; BORGES-ALMEIDA, 2009).

Apresentamos, em seguida, um quadro-resumo que contém as categorias levantadas a partir dos dados do TEPOLI e as siglas utilizadas para a identificação destas categorias:

<b>Sigla</b>	<b>Significado</b>
<i>Adv</i>	advérbio
<i>Art</i>	artigo ou determinante
<i>Lex</i>	léxico (escolha lexical inadequada)
<i>Flex</i>	flexão de nome
<i>Prep</i>	preposição
<i>Pron</i>	pronome
<i>Sint</i>	sintaxe (estruturação sintática inadequada)
<i>Verb</i>	verbo (tempo e/ou aspecto inadequado(s))

*Quadro 07: Categorias de desvios das PPs no TEPOLI*

Passamos, então, à apresentação dos tipos de desvios cometidos por cada participante de pesquisa no TEPOLI.

A seguir apresentamos uma tabela com o número de palavras produzidas por P1 (faixa D), a frequência e o índice de desvios cometidos:

<b>Participante</b>	<b>Número de palavras (tokens)</b>	<b>Frequência de desvios</b>	<b>Índice de desvios</b>
<b>P1 (faixa D)</b>	479	17	3,55%

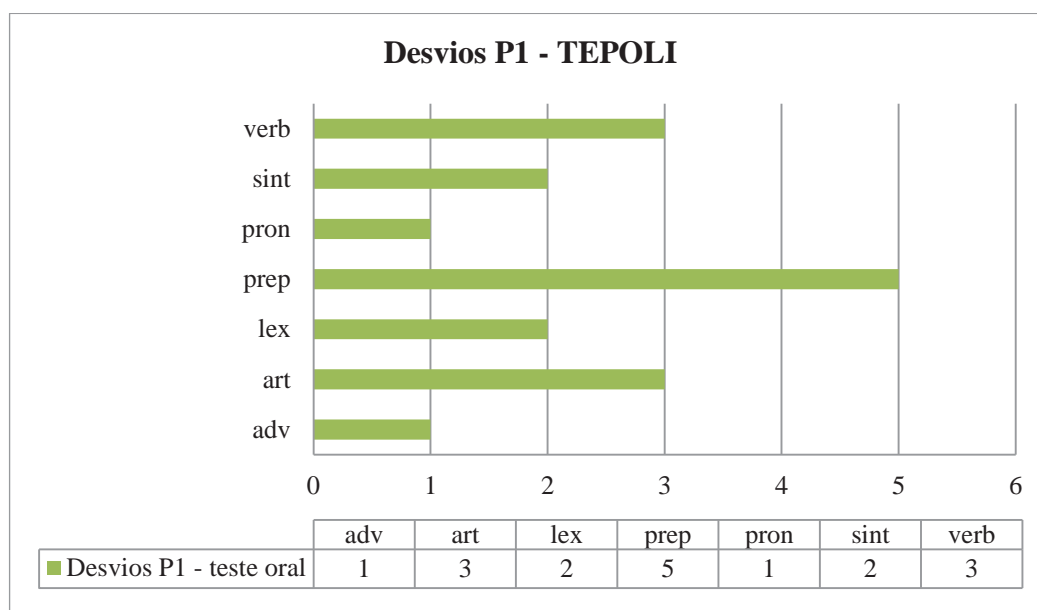
*Tabela 03: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P1 no TEPOLI*

A tabela 03 mostra que a frequência de desvios de P1 é de 17, em um total de 479 palavras produzidas no TEPOLI, sendo que seu índice de desvios é de 3,55%: Como já afirmamos, P1 é a participante de pesquisa que apresenta maior frequência e maior índice de desvios nos dados do teste oral.

Seus desvios distribuem-se em um escopo de sete categorias, as quais são: advérbio, artigo, léxico, preposição, pronome, sintaxe e verbo, destacando-se os desvios referentes ao uso de preposições (f = 5), artigos (f = 3) e verbos (f = 3). Desvios relacionados à sintaxe e ao

léxico têm duas ocorrências cada ( $f = 2$ ), e a pronomes e advérbios, uma ocorrência cada ( $f = 1$ ).

No gráfico 01, apresentamos a frequência e a distribuição em categorias dos desvios cometidos por P1 no teste oral:



*Gráfico 01: Desvios de P1 no TEPOLI*

A fim de ilustrar os desvios mais frequentes (preposição, artigo e verbo) da produção oral de P1, trazemos alguns excertos da fala da participante no teste oral. Os excertos 01 e 02, a seguir, ilustram desvios referentes à utilização de preposição:

**Excerto 01 – Teste oral**

026 P1: | *in the weekends* + | *and* + *I think* :: *it's nice* | *because* {uh} + *my mother works there* | + {*and my boyfriends*} + *and my boyfriend too* |

**Excerto 02 – Teste oral**

091 P1: | {okay?} {DESC} + {or + or no} *maybe* {she is + she} *she doesn't* :: *the men is looking for her* |

No excerto 01, podemos notar que P1 utiliza a preposição *in* na expressão que deveria aparecer como *on the weekends* ou *at the weekends*; entretanto, este desvio não compromete a compreensão por parte do interlocutor, não atrapalhando, portanto, a comunicação. Diferentemente do que ocorre no excerto 1, o desvio cometido por P1 no excerto 02, pode vir

a comprometer a compreensão por parte do interlocutor, já que, pelo contexto, a expressão pretendida por P1 era *looking at* (o homem está olhando para ela). Ao trocar *at* por *for*, P1 imprimiu um sentido diferente do de sua intenção comunicativa (o homem está procurando por ela).<sup>38</sup> Neste mesmo excerto, há também um desvio categorizado como relativo à sintaxe, pois, ao omitir o verbo principal da primeira oração (*she doesn't*), P1 acaba por formular uma frase incompleta. É interessante mencionar que, para a categorização deste desvio, tivemos que recorrer ao vídeo do teste oral de P1, uma vez que, observando apenas a transcrição, poderíamos considerar que *she doesn't* se tratava de um falso início.

Os excertos a seguir trazem exemplos de desvios referentes à utilização de artigos, segundo tipo de desvio mais frequente na produção oral de P1, junto aos desvios relacionados à utilização de verbos:

**Excerto 03 – Teste oral**

145 P1: | {okay?} {DESC} + and + generally we use **the** present in + things :: that happens in our + day by day |

**Excerto 04 – Teste oral**

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 |

Nos excertos 03 e 04, podemos perceber que o artigo não seria necessário, já que não determina o substantivo subsequente, mas refere-se a qualquer caso de *present* (excerto 03) e de *going to* (excerto 04). É interessante notar que, logo após cometer o desvio presente no excerto 02, P1 utiliza *with will* corretamente, sem acrescentar o artigo *the*.

Com relação aos desvios referentes à utilização de verbo, trazemos os seguintes excertos:

**Excerto 05 – Teste oral**

089 P1: | [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}|

<sup>38</sup> Os desvios relacionados à regência verbal foram classificados na categoria preposição, uma vez que é este o constituinte linguístico afetado por eles.

**Excerto 06 – Teste oral**

107 P1: | {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)

No excerto 05, parece ter havido uma antecipação do morfema *-s*, o qual foi acrescentado ao sujeito da frase *she* e não ao verbo *think*. Este desvio poderia gerar certo problema de interpretação por parte do interlocutor, que poderia entender que P1 queria dizer *she is* e não *she thinks*, já que acabou dizendo *she's*, confusão provavelmente sanada pela utilização de *think* em seguida. Já no excerto 06, houve a omissão do morfema *-s*, indicador de terceira pessoa do singular, no verbo *use*. Este tipo de omissão, apesar de configurar-se como um desvio gramatical, não causa prejuízos à comunicação.

De maneira geral, podemos dizer que P1 comete desvios gramaticais até mesmo em estruturas básicas da LI, como em *in the weekends*, expressão bastante frequente e não problemática para falantes mais proficientes. Além disso, ao construir sentenças incompletas, como, por exemplo, quando da omissão do verbo principal ou da troca equivocada de uma preposição por outra, ambos no excerto 02, a fala de P1 pode apresentar-se, em alguns momentos, como um obstáculo à compreensão de seu interlocutor.

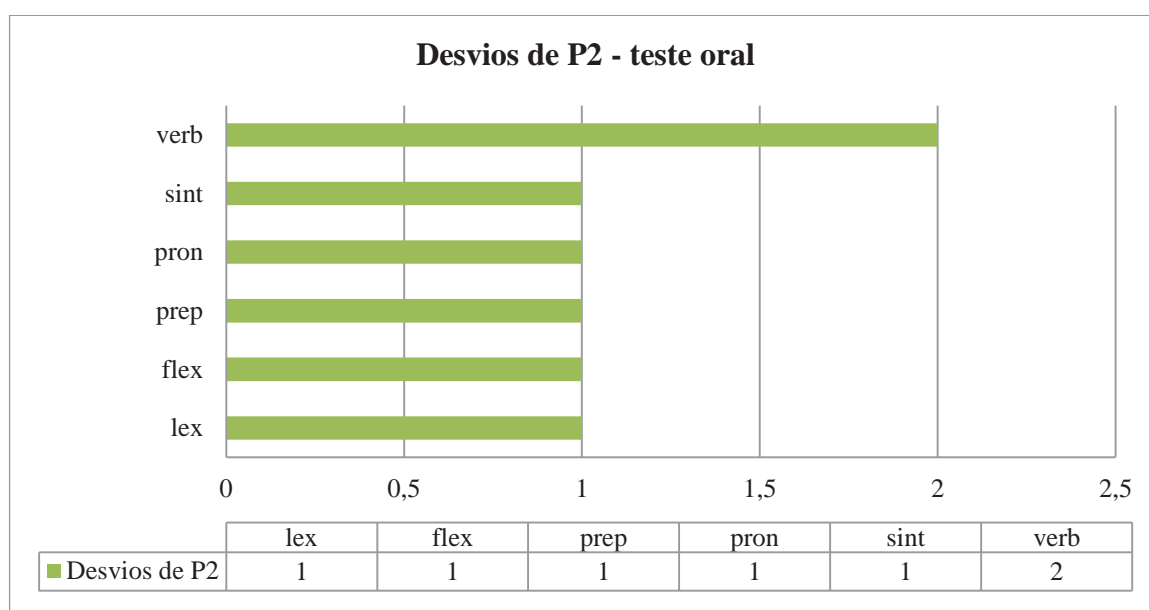
Com relação à precisão gramatical na fala de P2, a tabela a seguir apresenta o número de palavras, a frequência e o índice de desvios de P2 no TEPOLI:

Participante	Número de palavras (tokens)	Frequência de desvios	Índice de desvios
<b>P2 (faixa B)</b>	673	7	1,04%

Tabela 04: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P2 no TEPOLI

A partir da tabela 04, podemos perceber que, de um total de 673 palavras, P2 cometeu sete desvios, sendo que seu índice de desvios é de 1,04%. Quantitativamente, podemos afirmar que P2 é a participante que apresenta a linguagem mais precisa no TEPOLI.

Os sete desvios de P2 distribuem-se em seis categorias: flexão, léxico, preposição, pronome, sintaxe e verbo. Apenas um tipo de desvio, referente ao verbo, foi cometido mais de uma vez ( $f = 2$ ). Todos os outros desvios ocorreram apenas uma vez na produção oral de P2. É interessante notar que o desvio referente à flexão, neste caso de nome, aparece apenas nos dados do teste oral de P2. O gráfico 02, a seguir, mostra a frequência e a distribuição dos desvios cometidos por P2 no TEPOLI:



*Gráfico 02: Desvios de P2 no TEPOLI*

A fim de ilustrar os desvios cometidos por P2, trazemos alguns excertos referentes ao tipo de desvio mais frequente em sua fala, que diz respeito à categoria verbo (excerto 07), e também ao tipo de desvio encontrado apenas em sua produção oral no TEPOLI, relativo à categoria flexão, neste caso, de nome (excerto 08):

**Excerto 07** – Teste oral

188 P2: (...) | *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 |*

**Excerto 08** – Teste oral

192 P2: (...) | {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} + | (...)*

No excerto 07, P2 comete os dois desvios referentes à conjugação verbal, encontrados nos dados de seu teste oral. Em ambos os casos, a participante omite o morfema de terceira pessoa do singular *-s*, que deveria ser acrescido aos verbos *continue*, para concordar com o sujeito *the action*, e *speak*, para concordar com o sujeito *he*.

Já no excerto 08, P2 utiliza o morfema de plural *-s* para referir-se a uma palavra que, no sentido pretendido, não teria forma plural (*times*). Com o acréscimo desse morfema, a palavra que deveria indicar *horário*, passa a indicar *vezes*, podendo causar certa dificuldade de compreensão do interlocutor. Neste caso, entretanto, devido ao contexto ser bastante claro, é pouco provável que este desvio tenha, de fato, causado algum problema para a comunicação.

Como já demonstramos na análise quantitativa, P2 é a participante que apresenta a fala com maior precisão gramatical dentre todas as PPs; entretanto, dentre todas as participantes da faixa B, é ela quem apresenta o maior número de categorias de desvios. Este fato serve para mostrar que as análises quantitativa e qualitativa devem complementar-se, garantindo, assim, resultados mais consistentes para a análise final. De maneira geral, os desvios cometidos por P2 não apresentam riscos à compreensão de seu interlocutor, já que parecem estar muito mais relacionados à desatenção que à falta de conhecimento, uma vez que não são cometidos sistematicamente, pois as mesmas estruturas são produzidas tanto com desvios quanto de maneira precisa.

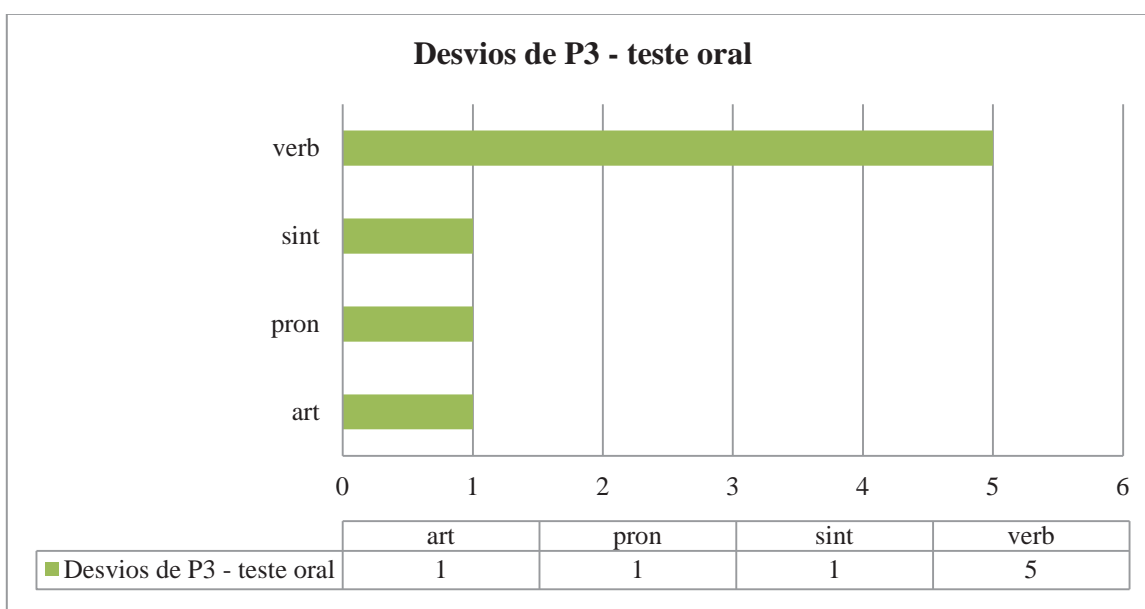
Já no que se refere à precisão gramatical da produção oral de P3, Na tabela a seguir, apresentamos o número de palavras, a frequência e o índice de desvios de P3 (faixa B) no TEPOLI:

Participante	Número de palavras (tokens)	Frequência de desvios	Índice de desvios
P3 (faixa B)	327	8	2,44%

Tabela 05: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P3 no TEPOLI

De um total de 327 palavras, P3 cometeu oito desvios, sendo que seu índice de desvios foi de 2,44%. Quantitativamente, P3 é a participante que tem a fala menos precisa no TEPOLI dentre as representantes da faixa B de proficiência.

Os desvios de P3 estão distribuídos em um escopo de quatro categorias, as quais são artigo, pronome, sintaxe e verbo. Assim como P2, o maior número de desvios refere-se à utilização de verbos ( $f = 5$ ), os outros três desvios de P3 tiveram apenas uma ocorrência, como pode ser observado no gráfico 03:



*Gráfico 03: Desvios de P3 no teste oral*

Os excertos a seguir ilustram alguns dos desvios cometidos por P3 com relação à utilização de verbos, categoria de desvio com maior frequência em sua produção no teste oral ( $f = 5$ ):

**Excerto 09 – Teste oral**

065 P3: / {yes} it seems to be a nice place + / it **seem** to be in the United States / I don't know why /

**Excerto 10 – Teste oral**

077 P3: / [2] {uh + {it could be} [3]} it could be {things that + that you like + no} + things {that} + :: that **makes** you happy /

No excerto 09, P3 não utiliza o morfema de terceira pessoa do singular *-s* no verbo *seem* para concordar com o pronome sujeito *it*, desvio que foi percebido por duas vezes também na fala de P2 no teste oral. Já no excerto 10, ocorre exatamente o oposto, já que P3 utiliza o morfema de terceira pessoa do singular no verbo *make* quando não deveria utilizá-lo, pois o verbo deveria concordar com o substantivo *things*, que está no plural, tratando-se, portanto, de um caso de hipercorreção.

Como já apontamos, quantitativamente, P3 tem índices de precisão gramatical muito próximos aos de P1, distanciando-a das outras participantes da faixa B. Entretanto, P3, ao lado de P4, é a participante que tem menor número de categorias de desvios no teste oral, fato que comprova, mais uma vez, que resultados quantitativos devem ser analisados em conjunto com resultados qualitativos. Além disso, apenas a categoria verbo tem frequência alta nos dados do TEPOLI de P3 e a maioria dos desvios enquadrados nesta categoria referem-se à utilização do morfema *-s* de terceira pessoa. Desse modo, podemos afirmar que se trata muito mais de apenas um tipo de desvio que acaba por aumentar a frequência em dada categoria e não de desvios referentes a diversos tipos de utilização inadequada de verbos, como problemas mais generalizados de tempo ou aspecto, por exemplo.

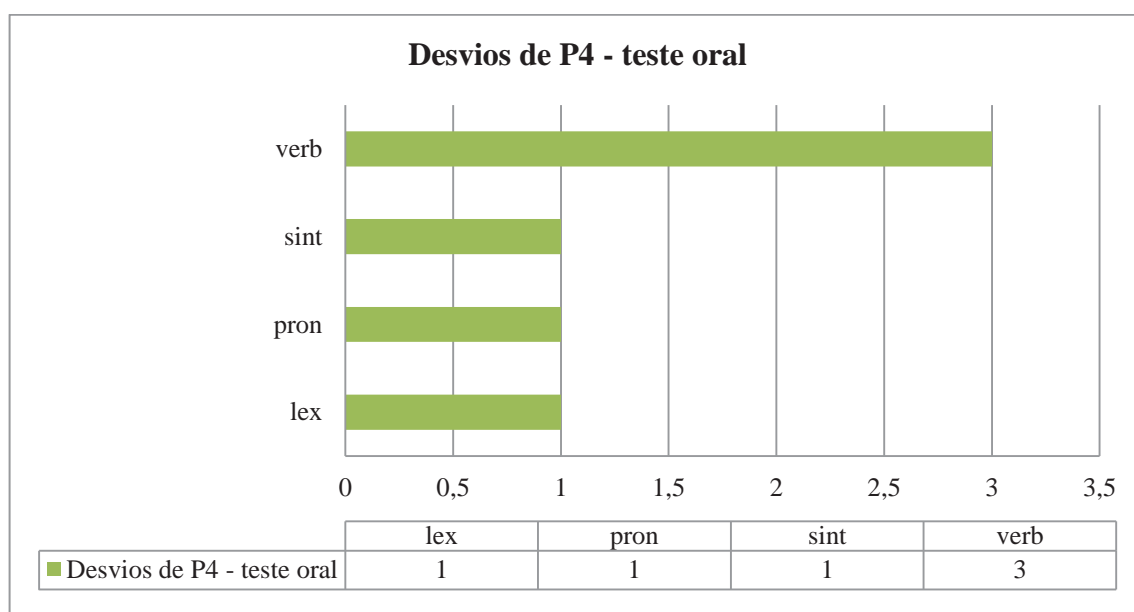
Passamos à apresentação da análise da precisão gramatical da fala de P4. A tabela a seguir contém o número de palavras, a frequência e o índice de desvios de P4 no TEPOLI:

Participante	Número de palavras (tokens)	Frequência de desvios	Índice de desvios
<b>P4 (faixa B)</b>	408	7	1,47%

*Tabela 06: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P4 no TEPOLI*

Como podemos perceber a partir da tabela 06, em um total de 408 palavras produzidas, P4 cometeu seis desvios e obteve índice de desvio de 1,47%. Quantitativamente, sua fala é a segunda mais precisa dentre todas as PPs.

Os desvios cometidos por P4 apresentam-se distribuídos em um escopo de quatro categorias, a saber, léxico, pronome, sintaxe e verbo. Assim como as outras duas participantes da faixa B, o maior número de ocorrências de desvios diz respeito ao verbo ( $f = 3$ ), os outros desvios, referentes a pronome, sintaxe e léxico, tiveram apenas uma ocorrência cada. A distribuição destes desvios pode ser verificada no gráfico 04, a seguir:



*Gráfico 04: Desvios de P4 no TEPOLI*

A título de ilustração, trazemos alguns excertos referentes à categoria de desvio mais frequente na fala de P4 no teste oral, também com relação ao verbo ( $f = 3$ ):

**Excerto 11 – Teste oral**

056 P4: / {so} + I don't know + / maybe to call people's attention + / {uh} + or + maybe because the person really likes it + / **think** it's beautiful + / thinks :: there's nothing wrong with that + / but + also {the} + the colours (INCOMP) / pink here and her hair + / so this is interesting /

**Excerto 12 – Teste oral**

107 P4: / so I think :: it's a nice activity for this purpose {yes?} / {to} + to **teaching** + / to **learn** the uses of the language + / but I think :: I liked the picture a bit more /

No excerto 11, P4 comete o mesmo tipo de desvio também cometido por P2 e P3, ao omitir o morfema de terceira pessoa do singular -s no verbo *think* que deveria concordar com

o sujeito *the person*. É interessante notar que P4 concorda o verbo anterior com este sujeito, não cometendo nenhum desvio em *the person really likes it*, mas, logo após uma pausa curta, acaba por omitir o morfema no verbo seguinte e, em seguida, posteriormente a outra pausa curta, utiliza o morfema de terceira pessoa corretamente.

Já no excerto 12, P4 utiliza o morfema *-ing* no verbo *teaching* para complementar o sentido de *to* em vez de utilizar apenas *teach*, como fez, na sequência, em *to learn*. Poderíamos pensar que se trata de um desvio referente à utilização da preposição, pois ao utilizar *teaching*, com o morfema *-ing*, P4 poderia utilizar *for* em vez de *to*, construindo *for teaching*; entretanto, o desvio parece mesmo afetar o constituinte verbal, já que na sequência a participante mantém a preposição *to* e faz uso do verbo em sua forma correta: *to learn*.

De maneira geral, os desvios cometidos por P4 no teste oral não apresentam riscos à comunicação com seu interlocutor. Tratam-se, também, de desvios não-generalizados, que se concentram em uma única categoria e parecem estar mais relacionados a lapsos de memória que à falta de conhecimento sobre determinada estrutura.

Passamos agora à análise da precisão gramatical na fala das PPs nos dados de sala de aula.

### 3.1.2. Precisão gramatical nas aulas

Nesta subseção, discutimos os resultados da análise da precisão gramatical na produção oral das PPs em sala de aula, como professoras de LI. Inicialmente, apresentamos os resultados de cada participante separadamente e concluímos esta subseção estabelecendo relações entre os resultados obtidos por elas.

Assim como fizemos com os dados do TEPOLI, a partir da segmentação dos dados em *AS-units* e da contagem de palavras produzidas pelas PPs, passamos ao cálculo dos índices quantitativos de precisão gramatical. Estes cálculos foram feitos em cada uma das cinco aulas

das PPs, tendo sido calculada, posteriormente, sua mediana para que fosse possível tecer a comparação entre a análise dos dados das aulas e a do TEPOLI. Além dos índices quantitativos, procedemos também à análise qualitativa da precisão gramatical, por meio da categorização dos desvios cometidos em cada aula das PPs e na soma de todas as suas aulas.

Segue um quadro contendo todas as categorias de desvios levantadas a partir dos dados de sala de aula das PPs:

<b>Sigla</b>	<b>Significado</b>
<i>adj</i>	adjetivo
<i>adv</i>	advérbio
<i>art</i>	artigo ou determinante
<i>conj</i>	conjunção
<i>flex</i>	flexão de nome
<i>lex</i>	escolha lexical inadequada
<i>prep</i>	preposição
<i>pron</i>	pronome
<i>sint</i>	sintaxe (estruturação sintática inadequada)
<i>verb</i>	verbo (tempo e/ou aspecto inadequado(s))

*Quadro 08: Categorias de desvios das PPs nas aulas*

Nas próximas subseções, apresentamos o resultado da análise da precisão gramatical nas aulas das PPs.

### 3.1.2.1. P1 (faixa D)

Em primeiro lugar, apresentamos, na tabela a seguir, a frequência e o índice de desvios cometidos por P1 em cada uma de suas aulas, bem como a mediana de cada um dos itens da tabela:

<b>P1 (faixa D)</b>	<b>Número de palavras (tokens)</b>	<b>Frequência de desvios</b>	<b>Índice de desvios</b>
<b>Aula 1</b>	1014	11	1,08%
<b>Aula 2</b>	957	17	1,77%
<b>Aula 3</b>	1207	19	1,57%
<b>Aula 4</b>	1470	37	2,52%
<b>Aula 5</b>	1004	18	1,79%
<b>Mediana:</b>	<b>1014</b>	<b>18</b>	<b>1,77%</b>

*Tabela 07: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P1 nas aulas*

Podemos perceber que a frequência e índice de desvios de P1 na aula 4 são destoantes em comparação à frequência e ao mesmo índice nas outras quatro aulas. Nesta aula, houve a ocorrência repetida de uma mesma estrutura linguística, com a qual P1 não parecia ser muito familiar, o que fez com que ela cometesse desvios toda vez que a produzia. Quantitativamente, essa dissonância é minimizada pelo cálculo da mediana deste índice nas cinco aulas. O número elevado de desvios na aula 4 é mais relevante para a análise qualitativa das aulas de P1, já que, nesta aula, foram levantadas oito categorias de desvios, de um total de 10 categorias encontradas em todas as suas aulas, como apresentamos posteriormente nesta seção. De maneira geral, podemos dizer que P1 tem um desempenho similar nas aulas, com mediana de 1014 palavras produzidas, de 18 desvios cometidos e de índice de desvios de 1,77%.

A partir do número total de *AS-units* identificadas em cada uma das aulas de P1, calculamos seus índices desvio-unidade e unidade-sem-desvio, assim como a mediana destes dois índices. Apresentamos, a seguir, a tabela contendo o número total de *AS-units* e os resultados dos cálculos destes dois índices na produção oral de P1 como professora de LI em suas cinco aulas:

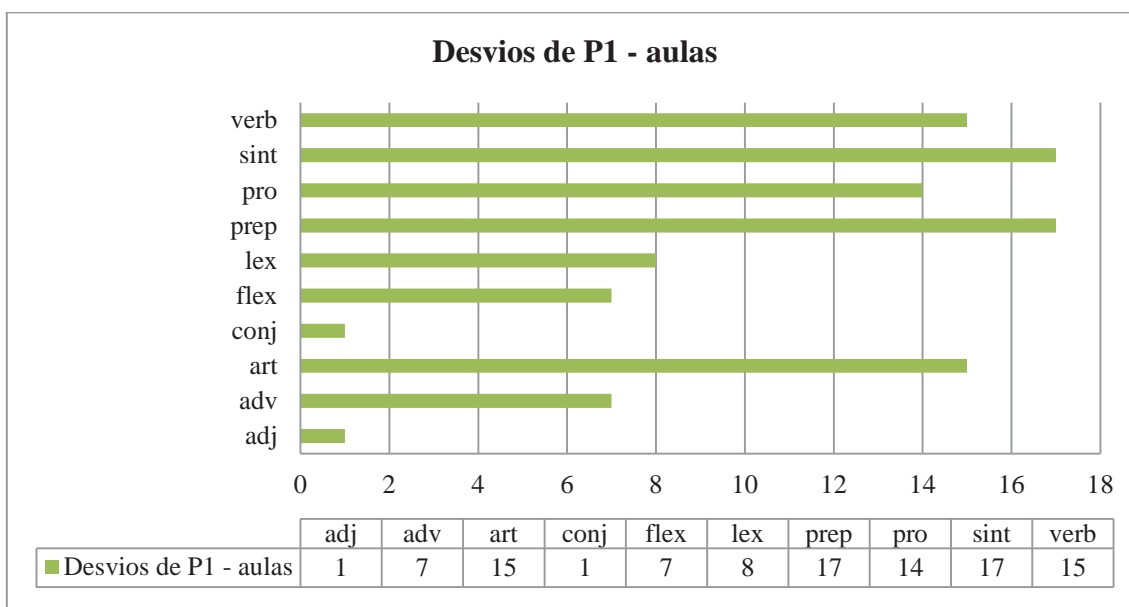
<b>P1</b>	<b>Número total de AS-units</b>	<b>Índice desvio-unidade</b>	<b>Índice unidade-sem-desvio</b>
<b>Aula 1</b>	211	0,05	0,95
<b>Aula 2</b>	222	0,08	0,94
<b>Aula 3</b>	231	0,08	0,93
<b>Aula 4</b>	339	0,1	0,9
<b>Aula 5</b>	212	0,09	0,91
<b>Mediana:</b>	<b>222</b>	<b>0,08</b>	<b>0,93</b>

*Tabela 08: Índices quantitativos de precisão gramatical de P1 nas aulas*

A partir da tabela 08, podemos afirmar que os índices desvio-unidade e unidade-sem-desvio de P1 são bastante similares em todas as aulas, até mesmo na aula 4, na qual o índice de desvios de P1 é consideravelmente superior em relação às outras aulas (de 2,52%). A

mediana do número de *AS-units* produzidas nas aulas é de 222, a do índice desvio-unidade é de 0,08, e a do índice unidade-sem-desvio é de 0,93.

Qualitativamente, com relação à categorização de desvios, na somatória de suas cinco aulas, P1 cometeu 102 desvios, distribuídos em um escopo de dez categorias diferentes. A frequência de cada tipo de desvio e a distribuição destes desvios nas dez categorias levantadas na produção oral de P1 em suas aulas podem ser observadas no gráfico a seguir:



*Gráfico 05: Desvios de P1 nas aulas*

No quadro a seguir, apresentamos as dez categorias levantadas a partir dos dados das aulas de P1 e a frequência de cada tipo de desvio em cada uma de suas aulas:

P1	Adj	Adv	Art	Conj	Flex	Lex	Prep	Pro	Sint	Verb	
<b>Aula 1</b>	---	---	3	---	1	1	1	3	1	1	
<b>Aula 2</b>	---	---	1	---	2	1	3	5	5	---	
<b>Aula 3</b>	1	4	1	---	1	1	5	2	2	2	
<b>Aula 4</b>	---	3	7	1	---	3	5	3	6	9	
<b>Aula 5</b>	---	---	3	---	3	2	3	1	3	3	
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>102</b>

*Quadro 09: Categorias e frequência de desvios de P1 nas aulas*

Como é possível notar a partir do quadro 09, alguns tipos de desvios são mais frequentes na fala de P1. As categorias com maior número de desvios são estruturação sintática (f = 17), preposição (f = 17), artigo (f = 15), verbo (f = 15) e pronome (f = 14). Algumas categorias aparecem em todas as suas aulas, as quais são: preposição (f = 17), artigo (f = 15), estruturação sintática (f = 15), pronome (f = 14) e léxico (f = 8).

A título de ilustração, trazemos e discutimos alguns exemplos dos desvios mais frequentes em números absolutos e também daqueles enquadrados em cada uma das cinco categorias identificadas em todas as aulas.

Na categoria artigos (f = 15), temos os seguintes exemplos de desvios cometidos por P1 nas aulas:

**Excerto 13 – Aula 1**

103 P1: / and the + is **the** definite + {yes?} /

**Excerto 14 – Aula 1**

206 P1: / {no} + it's not a question + / it's **a** + affirmative /

Nos excertos 13 e 14, P1 comete dois desvios bastante similares, relativos ao uso inadequado de artigo. No excerto 13, ao omitir o substantivo *article*, P1 deveria ter omitido também o artigo *the*, pois bastava dizer: *the is definite*, sem a necessidade de definição do artigo. O mesmo ocorre no excerto 45, no qual P1 também omite o substantivo *sentence* (*it's an affirmative sentence*), mas mantém o artigo que o definiria. Além deste desvio, há ainda um agravante, já que, ao escolher o artigo a ser utilizado, P1 deveria ter optado por *an*, já que este precede uma palavra iniciada por um som vocálico. É interessante mencionar o fato de que a aula 1, da qual retiramos os excertos 13 e 14, tratava justamente sobre artigos definidos e indefinidos em LI.

Há também casos de omissão de artigo, quando este era necessário (excertos 15 e 16) e de sua utilização desnecessária (excertos 17 e 18):

**Excerto 15 – Aula 2**

009 P1: | remember ((nome de A01)) | it's ok + | so today we are going to do **discussion** about the products + :: you use to your appearance + as shampoo soap + toothpaste + {yes?} + |

**Excerto 16 – Aula 5**

015 P1: | it's **shaving** supply |

**Excerto 17 – Aula 4**

001 P1: | let's start our class today + | do you remember {ASC} **the** last class {on} +? | (...)

**Excerto 18 – Aula 3**

376 P1 (...) | last week I saw on **the** TV + in a program + a guy + that {stay} + stayed all day long on the computer + and eating + | (...)

Com relação à categoria léxico, é interessante notar que, ao fazer uma escolha lexical inadequada, P1 acaba por cometer desvios gramaticais, o que ajuda a comprovar que a competência lexical e a gramatical são complementares e influenciam uma à outra (McNAMARA, 1990; READ, 2000), como podemos observar nos seguintes excertos:

**Excerto 19 – Aula 4**

273 P1: | we are the champions + | yes we can + as **told** Barack Obama |

**Excerto 20 – Aula 4**

275 P1: | and as **told** our president |

Ao escolher a forma verbal *told*, que exigiria objeto, ao invés da forma *said*, P1 acaba por cometer desvios referentes à estruturação sintática. A estruturação sintática utilizada por P1 nestes dois excertos parece ter sido baseada na estruturação da língua portuguesa. Uma melhor maneira de construir estas duas sentenças seria utilizando a ordem direta das palavras nelas constantes: *yes we can*, *as Barack Obama said* e *as our president said*.

Outros exemplos de estruturação sintática inadequada podem ser observados nos excertos a seguir:

**Excerto 21 – Aula 1**

277 P1: (...) | let me see :: what **do you have** on the menu | (...)

**Excerto 22 – Aula 3**

440 P1: | do you know what **does munch mean**? |

**Excerto 23 – Aula 5**

001 P1: *where + does he can find the product + {ok?} + |*

No excerto 21, poderíamos pensar que se trata de uma pergunta: *what do you have on the menu?*; entretanto, além de não haver entonação típica de interrogação, não há pausa antes da estrutura, o que indica que ela é um complemento da oração *let me see*. Da mesma maneira, no excerto 22, a estrutura *what does munch mean* deveria aparecer como complemento da oração *do you know*, não devendo assumir, portanto, estrutura de interrogativa, aparecendo apenas como *what munch means*. Já no excerto 23, P1 estrutura sua sentença de modo a colocar o verbo modal *can* como o verbo principal da oração, que, seguindo este raciocínio, necessitaria, então, do auxiliar para construir uma interrogação.

A categoria preposição *que*, juntamente à categoria *sintaxe*, é a mais frequente nos dados de sala de aula de P1 (f = 17), tem como alguns de seus desvios mais frequentes aqueles relacionados à omissão de preposição que seria necessária pela regência do verbo utilizado, como podemos observar nos excertos 24 e 25:

**Excerto 24 – Aula 1**

011 P1: *| she's a waitress + | {yes} + very good + | {ok} let's listen conversation/ ((audio)) (...)*

**Excerto 25 – Aula 3**

129 P1: *| explain he |*

No excerto 25, notamos também um desvio referente à categoria *pronome*, já que a estrutura *explain to* exigiria o pronome objeto *him* e não o pronome sujeito *he*.

Há também casos de utilização da preposição inadequada em estruturas básicas, como:

**Excerto 26 – Aula 3**

255 P1: *| a healthy boy + | a healthy girl and a healthy boy + {yes?} + | but I eat vegetables + {and on} + on the lunch + and on the dinner + | (...)*

**Excerto 27 – Aula 4**

017 P1: *| {yes?} [2] {ah no} + in fact it was in page fifty nine + [[não foi na página cinquenta e nove?]] |*

Com relação à categoria pronome, como já apontamos com base em McCarthy e Carter (1995 apud LUOMA, 2004) e McCarthy (1998), algumas elipses pronominais são comuns - e até mesmo esperadas - na modalidade falada da língua; entretanto, são muito comuns na produção de P1 nas aulas os desvios relacionados à elipse inadequada de pronomes com função de sujeito e de objeto. Um exemplo de elipse inadequada de pronome objeto pode ser observado no excerto 28 e de pronome sujeito no excerto 29:

**Excerto 28 – Aula 1**

173 P1: | {rubric} I don't know + | I'll look **for** + | [[write a an or the]] + so you have two dialogues |

**Excerto 29 - Aula 3**

175: P1: | like **is** in Portuguese |

As categorias flexão e verbo não foram identificadas em apenas uma das aulas de P1 e os desvios enquadrados nesta categoria apresentam alta frequência no corpus (f = 7 e f = 15, respectivamente). Apresentamos, a seguir, um exemplo de cada um destes desvios:

**Excerto 30 – Aula 1**

118 P1: | four **hundreds?** + | three **hundreds?** |

**Excerto 31 – Aula 4**

223 P1: | what does munch on mean + **means** [1] [[o que significa + o que você colocou? +]] | eat or buy? |

No excerto 30, P1 utilizou o morfema –s para pluralizar uma palavra que é utilizada em sua forma singular, já que o determinante é o numeral que a acompanha. Já no excerto 31, percebemos um caso de hipercorreção. A princípio, P1 estrutura a frase de maneira correta: *what does munch on mean?*, mas acaba por hipercorrigir-se, adicionando um –s de terceira pessoa em uma sentença com estrutura interrogativa.

A categoria advérbio, percebida apenas em duas das aulas de P1, tem frequência de sete desvios. As categorias adjetivo e conjunção foram identificadas apenas uma vez nos dados de sala de aula de P1.

Dentre as dez categorias levantadas a partir dos dados de sala de aula de P1, apenas duas têm frequência baixa de desvios, a saber, adjetivo ( $f = 1$ ) e conjunção ( $f = 1$ ), o que pode fornecer indícios de que P1 apresenta problemas generalizados em LI, pois seus desvios não se concentram especificamente em nenhuma categoria, mas espalham-se de maneira homogênea entre as diversas categorias levantadas.

### 3.1.2.2. P2 (faixa B)

Na tabela a seguir encontram-se o número total de palavras produzidas e a frequência e o índice de desvios cometidos por P2 em cada uma de suas aulas e sua mediana:

<b>P2 (faixa B)</b>	<b>Número de palavras (tokens)</b>	<b>Frequência de desvios</b>	<b>Índice de desvios</b>
<b>Aula 1</b>	3791	23	0,6%
<b>Aula 2</b>	1150	9	0,78%
<b>Aula 3</b>	1207	11	0,91%
<b>Aula 4</b>	646	18	2,78%
<b>Aula 5</b>	1158	5	0,43%
<b>Mediana:</b>	<b>1158</b>	<b>11</b>	<b>0,78%</b>

*Tabela 09: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P2 nas aulas*

A partir da tabela 09, podemos afirmar que P2 tem frequência e índice de desvios similares em todas as aulas, com exceção da aula 4, na qual, com relação ao número de palavras produzidas, a participante cometeu um número elevado de desvios, fazendo com que o índice de desvios desta aula seja destoante com relação aos índices das outras aulas. É interessante explicitar que, nesta aula, há ocorrência de uma estrutura com a qual P2 não parece ser muito familiar, cometendo desvios toda vez que tenta produzi-la. A aula 1 é

também um pouco destoante com relação às outras, principalmente em números absolutos – número de palavras e frequência de desvios. Isso se justifica pelo tempo de duração desta aula, de 1h55m, cerca de 1h a mais que a duração das outras aulas. Entretanto, apesar de o número de desvios absolutos ser elevado, quando comparado ao número de palavras produzidas, o índice de desvios mantém-se na média do das outras aulas. No que se refere à aula 4, o cálculo da mediana permite que a diferença entre esta e as outras aulas de P2 seja minimizada. De maneira geral, P2 tem um desempenho similar em todas as aulas, com mediana de 1158 palavras produzidas, de 11 desvios cometidos e de índice de desvios de 0,78%.

Os índices desvio-idade e idade-sem-desvio também foram calculados na fala de P2, a partir do número de *AS-units* identificadas nas aulas. Calculamos, ainda, a mediana destes dois índices. Na tabela abaixo, encontram-se os resultados dos cálculos destes dois índices em cada aula de P2 e a mediana destes índices em suas cinco aulas:

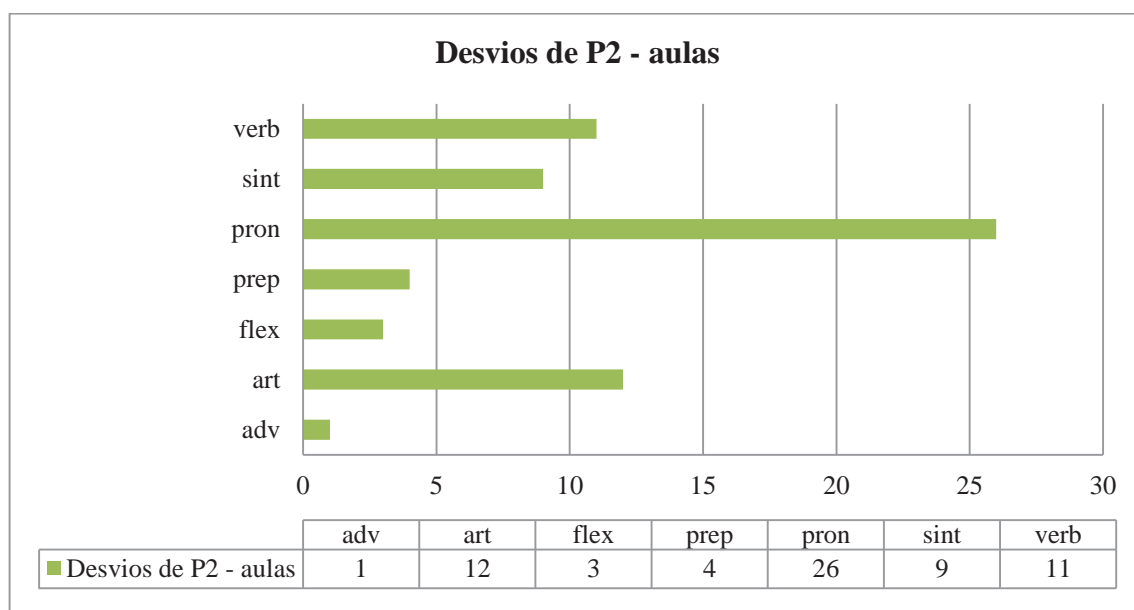
<b>P2 (faixa B)</b>	<b>Número de <i>AS-units</i></b>	<b>Índice desvio-idade</b>	<b>Índice idade-sem-desvio</b>
<b>Aula 1</b>	768	0,03	0,97
<b>Aula 2</b>	262	0,03	0,97
<b>Aula 3</b>	354	0,03	0,97
<b>Aula 4</b>	154	0,11	0,9
<b>Aula 5</b>	267	0,02	0,98
<b>Mediana:</b>	<b>267</b>	<b>0,03</b>	<b>0,97</b>

*Tabela 10: Índices quantitativos de precisão gramatical de P2 nas aulas*

Ao observarmos a tabela 10, podemos afirmar que o único resultado destoante com relação aos demais é o índice desvio-idade da aula 4, que é de 0,11, enquanto, nas outras aulas, este índice varia entre 0,2 e 0,3. Como já apontamos, essa diferença entre a aula 4 e as outras se deve à alta frequência de desvios cometidos por P2 no que se refere a uma única estrutura que acabou por aparecer por oito vezes. Até mesmo na aula 1, com cerca de 1 hora a mais de duração, P2 apresenta índices muito similares aos das outras aulas. Assim, de

maneira geral, os índices desvio-unidade e unidade-sem-desvio de P2 são bastante parecidos em todas as aulas, com mediana de 0,03 para o índice de desvio-unidade, e de 0,97 para o índice unidade-sem-desvio, sendo que a mediana de *AS-units* nas aulas é de 267.

O número total de desvios de P2 nas aulas é de 66, enquadrados em sete categorias diferentes. No gráfico, a seguir, podemos observar a frequência de desvios em cada uma das categorias levantadas nas aulas de P2:



*Gráfico 06: Desvios de P2 nas aulas*

No quadro a seguir, apresentamos essas categorias e a distribuição dos desvios cometidos por P2 em cada uma das aulas:

P2	adv	art	flex	prep	pron	sint	verb	
<b>Aula 1</b>	---	2	2	3	4	5	7	
<b>Aula 2</b>	1	2	---	---	4	2	---	
<b>Aula 3</b>	---	3	1	---	5	2	---	
<b>Aula 4</b>	---	3	---	---	12	---	3	
<b>Aula 5</b>	---	2	---	1	1	---	1	
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>26</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>66</b>

*Quadro 10: Categorias e frequência de desvios de P2 nas aulas*

As categorias de desvios mais frequentes nos dados de sala de P2 são pronome ( $f = 26$ ), artigo ( $f = 12$ ) e verbo ( $f = 11$ ), sendo que as categorias pronome e artigo aparecem em

todas as aulas de P2. Trazemos, a seguir, excertos que contêm exemplos de cada uma destas três categorias.

Como exemplos de desvios da categoria artigo, trazemos os seguintes trechos de fala de P2 em sala de aula:

**Excerto 32 – Aula 1**

292 P2: | {ah okay} + how long have you **WORKED in** city hall? | [1] how long + (nome do aluno A3)? |

**Excerto 33 – Aula 3**

067 P2: | next week <I think> :: we are going to play **a** bingo + {right?} + {okay?} | (nome do aluno A1) suggested + that yesterday + | so next week we are going to play **a** bingo with + present perfect tense |

No excerto 32, P2 omite o artigo que seria necessário para definir o substantivo *city hall*, já no excerto 33, ela acaba por utilizar o artigo indefinido *a* para determinar o substantivo *bingo* duas vezes, sendo que em ambas ele não deveria ser utilizado.

No que se refere à categoria pronome, cujos desvios têm número de ocorrências bastante superior aos das outras categorias, a maioria dos erros cometidos por P2 refere-se à elipse inadequada de pronome sujeito. Conforme já apontamos, a frequência de desvios de P2 na aula 4 é bastante superior à das outras aulas. Dos 12 desvios relacionados a pronome cometidos nesta aula, 11 referem-se à omissão inadequada do pronome sujeito. Destas ocorrências, nove dizem respeito a uma mesma estrutura, repetida por P2 diversas vezes durante a aula, como podemos observar a seguir:

**Excerto 34 – Aula 4**

370 P2: | **can be** [[yes I ha:ve + no never [1] no Never]] + {okay} |

**Excerto 35 - Aula 4**

392 P2: (...)| **can be this one** + | [[yes I have lived in são paulo for five years]]

É provável que estes desvios, referentes à elipse inadequada de pronome sujeito, bastante recorrente na fala de P2, apresentem relação com a LM, já que, em língua portuguesa, essa mesma estrutura não exige preenchimento da posição de sujeito.

De maneira geral, os desvios enquadrados na categoria verbo concentram-se mais na aula 1 (f = 7). Assim como ocorreu na aula 4, nesta aula, P2 utiliza uma mesma estrutura cinco vezes e comete um desvio referente à flexão verbal equivocada, aumentando a frequência deste tipo de desvio, como podemos observar nos seguintes excertos:

**Excerto 36 – aula 1**

421 P2: / {hm:} + EXcellent + [grea:t] [1] / how long **have** rede globo sunday [show fantástico been on the air]? /

**Excerto 37 – aula 1**

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

Outra categoria que apresenta frequência relativamente alta de desvios nos dados de sala de aula de P2 é a de estruturação sintática (f = 9). Os desvios enquadrados nesta categoria geralmente referem-se à inversão auxiliar-sujeito ou sujeito-auxiliar na fala de P2, que, apesar de permitida em diversos casos na oralidade, configura-se como um desvio em alguns outros, como no excerto 38:

**Excerto 38 – aula 1**

321 P2: / any other question + (nome do aluno A1) + :: **would you** like to ask? /

A inversão inadequada de *would you*, que deveria aparecer como *you would*, no excerto 69 pode ser decorrente da elipse adequada de *do you have* antes da expressão *any other question*. Hipoteticamente, se P2 tivesse construído seu enunciado de maneira completa, sem utilizar-se de elipses (*do you have any other question you would like to ask?*) talvez ela não tivesse cometido a inversão inadequada em *would you*.

De maneira geral, os desvios de P2 concentram-se nas categorias pronome (f = 26), artigo (f = 12) e verbo (f = 11). As categorias advérbio (f = 1), flexão (f = 3) e preposição (f = 4), além de terem baixa frequência no corpus, aparecem apenas em uma ou duas das aulas de P2, o que mostra que a participante não comete desvios generalizados em LI.

### 3.1.2.3. P3 (faixa B)

A tabela 11, a seguir, apresenta o número de palavras, a frequência e o índice de desvios cometidos por P3 como professora de LI. Apresentamos, ainda, a mediana desses itens:

<b>P3 (faixa B)</b>	<b>Número de palavras (tokens)</b>	<b>Frequência de desvios</b>	<b>Índice de desvios</b>
<b>Aula 1</b>	2854	19	0,66%
<b>Aula 2</b>	2427	17	0,70%
<b>Aula 3</b>	2415	17	0,70%
<b>Aula 4</b>	2422	19	0,78%
<b>Aula 5</b>	1024	4	0,39%
<b>Mediana:</b>	<b>2422</b>	<b>17</b>	<b>0,70%</b>

*Tabela 11: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P3 nas aulas*

Como podemos perceber a partir da tabela 11, o número total de palavras produzidas por P3, bem como a frequência e seu índice de desvios, é bastante similar em todas as aulas, com exceção da aula 5, que teve duração menor que as outras quatro aulas. A mediana do número de palavras nas aulas de P3 é de 2422, a da frequência de desvios cometidos é de 17 e do índice de desvios de 0,70%.

Os índices desvio-unidade e unidade-sem-desvio foram calculados em cada aula de P3 com base no número total de *AS-units* produzidas por aula. Os resultados dos cálculos destes índices e a mediana de todas as aulas encontram-se na tabela a seguir:

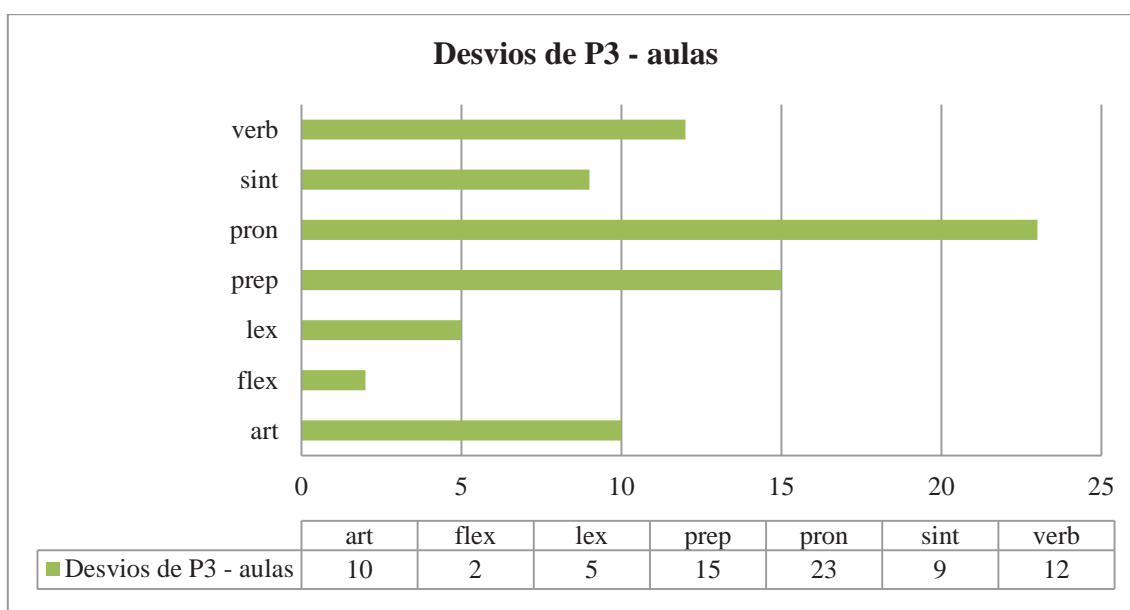
<b>P3 (faixa B)</b>	<b>Número total de AS-units</b>	<b>Índice desvio-unidade</b>	<b>Índice unidade-sem-desvio</b>
<b>Aula 1</b>	496	0,04	0,96
<b>Aula 2</b>	506	0,03	0,96
<b>Aula 3</b>	530	0,03	0,97
<b>Aula 4</b>	612	0,03	0,97
<b>Aula 5</b>	245	0,01	0,98
<b>Mediana:</b>	<b>506</b>	<b>0,03</b>	<b>0,97</b>

*Tabela 12: Índices quantitativos de precisão gramatical de P3 nas aulas*

Conforme apresentado na tabela 12, a mediana de *AS-units* produzidas nas aulas de P3 é de 506, a do índice desvio-unidade é de 0,03 e a do índice unidade-sem-desvio é de 0,97. Podemos notar que P3 produziu um número bastante reduzido de *AS-units* na aula 5 em

comparação ao das outras três aulas. Este índice já era esperado, tendo em vista o número de palavras produzidas, também bastante inferior ao das outras aulas, conforme apresentado na tabela 11. Apesar da diferença de *AS-units* produzidas em cada aula de P3, em números absolutos, podemos perceber que os índices desvio-unidade e unidade-sem-desvio são bastante similares em todas aulas, com mediana de 0,03 para o primeiro e 0,97 para o segundo.

Em termos qualitativos, no que se refere às categorias de desvios nos dados de sala de aula de P3, em um total de 76 desvios cometidos pela participante em todas as aulas, levantamos um total de sete categorias de desvios. No gráfico a seguir, apresentamos a frequência de cada tipo de desvio, distribuídos em categorias, na produção oral de P3 em suas aulas:



*Gráfico 07: Desvios de P3 nas aulas*

No quadro a seguir, apresentamos as categorias de desvios identificadas nas aulas de P3, bem como a frequência de cada tipo de desvio em cada uma das aulas e o número total de desvios em cada categoria:

P3	art	flex	lex	prep	pron	sint	verb	
<b>Aula 1</b>	2	---	2	4	4	3	4	
<b>Aula 2</b>	2	2	1	1	3	5	3	
<b>Aula 3</b>	4	---	1	2	6	1	3	
<b>Aula 4</b>	2	---	---	7	9	---	1	
<b>Aula 5</b>	---	---	1	1	1	---	1	
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>23</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>76</b>

Quadro 11: Categorias e frequência de desvios de P3 nas aulas

Como podemos perceber a partir do gráfico 07 e do quadro 08, o tipo de desvio mais frequente fala de P3 nas aulas refere-se à categoria pronome (f = 23), seguido pela categoria preposição (f = 15) e pela categoria verbo (f = 12), sendo que estas três categorias aparecem em todas as suas aulas. Apresentamos, a seguir, exemplos de cada uma das três categorias mais frequentes na produção oral de P3 como professora de LI:

Para representar os desvios enquadrados na categoria pronome, a mais frequente nos dados de sala de aula de P3 (f = 23), trazemos os seguintes excertos:

**Excerto 39 – Aula 1**

067 P3: / {ok} + so + **what** words + he stressed? /

**Excerto 40 – Aula 2**

252 P3: / that's good + / so is when + :: someone + knows something about you + /

**Excerto 41 – Aula 4**

169 P3: / can is like a possibility / and here is not a possibility + / something you have to do /

**Excerto 42 – Aula 4**

091 P2: / {there} + there is no problem / is only a review /

**Excerto 43 – Aula 2**

490 P2: / {oh:} I get + / {ok} + so you say [[how did you start?]] + / I + don't wanna say? + /

Como podemos perceber nos excertos apresentados, a maior parte dos desvios de P3 relativos à categoria pronome dizem respeito à elipse inadequada de pronome sujeito (excertos 40, 41 e 42). Nestes excertos, P3 omite o pronome sujeito *it*, nas estruturas que deveriam aparecer como *it is*, talvez por influência da LM, na qual a construção sintática com sujeito oculto é possível, e até mesmo esperada na língua falada. Outros desvios referentes à utilização de pronomes, como os que podem ser observados nos excertos 39 e 43, não são tão

comuns nos dados de sala de aula de P3. No excerto 39, P3 utiliza o pronome interrogativo *what* no lugar de *which*, o qual seria mais apropriado neste caso por tratar-se de uma pergunta que tem como referentes um número limitado de opções, dentro de um contexto específico da aula. No excerto 43, notamos uma elipse inadequada de pronome objeto. Neste excerto, P3 omite o pronome objeto *it*, fazendo com que o enunciado *I get soe* como incompleto.

No que diz respeito à categoria preposição (f = 15), segunda mais frequente nos dados de sala de aula de P3, trazemos os seguintes excertos:

**Excerto 44 – Aula 1**

305 P3: | *I always use this sentence :: when I wanna wish something good + in: a person's birthday + | so I say + {oh} :: I wish you all the best |*

**Excerto 45 – Aula 3**

703 P3: (...)| *so all the students are gonna be there + | so it's difficult because :: you don't know all of the students |*

**Excerto 46 – Aula 4**

781 P3: | *different of see you? + {ok} + {u-hum} [2] | {good} + and the second line + | [[hi + how are you? + is everything ok? + letter E + outgoing + ]] so different of shy + | that is the same of timid |*

**Excerto 47 – Aula 5**

196 P3: | *no? + | the curfew is the time that :: you have :: to come back to home |*

No excerto 44, P3 utiliza uma preposição equivocada, pois, ao referir-se ao dia do aniversário de alguém, a preposição adequada seria *on* e não *in*. O excerto 46 também apresenta exemplos de desvios referentes à preposição inadequada, já que em *different of 'see you'*, P3 tinha a intenção de tecer uma comparação entre uma palavra anterior a *see you*, devendo utilizar, portanto, *different from*; o mesmo ocorre em *different of shy*, onde P3 também deveria ter dito *different from shy*. Nestes dois casos, P3 parece ter feito, ainda que não conscientemente, uma transposição da LM para a LI, já que, em português, em ambos os casos, utilizaríamos a preposição *de*, que, em muitos contextos, em inglês aparece como *of*. Já em *the same of timid*, P3 estava comparando as palavras *shy* e *timid*, sendo que, para estabelecer esta comparação, ela deveria utilizar *as* e não *of*. Já nos excertos 45 e 47,

ilustramos exemplos de desvios referentes à utilização desnecessária de preposição, já que a preposição *of* em *all (of) the students* (excerto 76) e *to* em *come back (to) home* foram utilizadas de maneira errônea.

Com relação à terceira categoria de desvios mais frequente nas aulas de P3, referente à utilização de verbos, trazemos os seguintes excertos:

**Excerto 48 – Aula 1**

422 P3: | *you know?* + | *what does she means* :: *when she says* + :: <*I don't think so*> + | *that {she}* + *she doesn't want* :: *to write anymore* + *{right?}* |

**Excerto 49 – Aula 1**

553 P3: | *{oh}* + *you mean* :: *the person just* + **go** *to the hospital* :: *if* + *he's dying* |

**Excerto 50 – Aula 2**

386 P2: | *remember last class* + | *the end of the last class* + | *we have seen some* + *unless two words?* |

No excerto 48, há o acréscimo inadequado do morfema *-s* de terceira pessoa, uma vez que se trata de uma estrutura interrogativa. Já no excerto 49, ocorre o oposto, já que P3 deveria utilizar o morfema *-s* de terceira pessoa em *go*, por tratar-se de uma afirmativa com sujeito *the person*. No excerto 50, P3 está falando da aula anterior, ou seja, de um ponto definido no passado, como podemos perceber no começo do seu turno: *remember last class*; portanto, o verbo deveria ter sido utilizado no passado simples, aparecendo como *we saw* e não como *we have seen*.

Também tem frequência relativamente alta nas aulas de P3 as categorias artigo ( $f = 10$ ) e sintaxe ( $f = 9$ ). As categorias léxico ( $f = 5$ ) e flexão ( $f = 2$ ) têm baixa frequência nas aulas de P3.

De maneira geral, os desvios de P3 em suas aulas têm concentração alta nas categorias pronome, preposição e artigo, média nas categorias artigo e sintaxe e baixa nas categorias léxico e flexão. Pela análise dos desvios cometidos com mais frequência por P3, podemos afirmar que estes se tratam de desvios em determinadas estruturas mais ou menos fixas, por exemplo, quando da omissão do pronome sujeito *it*. Apesar de numerosos em comparação à

P2, seus desvios não se espalham em diversas categorias e não atingem diversos tipos de estruturas linguísticas, como ocorre com P1.

#### 3.1.2.4. P4 (faixa B)

Apresentamos, na tabela a seguir, o número de palavras produzidas, a frequência e o índice de desvios cometidos por P4 em suas aulas:

<b>P4 (faixa B)</b>	<b>Número de palavras (tokens)</b>	<b>Frequência de desvios</b>	<b>Índice de desvios</b>
<b>Aula 1</b>	1655	41	2,48%
<b>Aula 2</b>	920	17	1,84%
<b>Aula 3</b>	1275	13	1,02%
<b>Aula 4</b>	449	5	1,11%
<b>Aula 5</b>	1136	21	1,84%
<b>Mediana:</b>	<b>1136</b>	<b>17</b>	<b>1,84%</b>

*Tabela 13: Número de palavras, frequência e índice de desvios de P4 nas aulas*

A partir da tabela 13, podemos afirmar que, diferentemente das outras PPs, P4 tem um desempenho relativamente inconstante em suas aulas. Essa inconstância pode ser confirmada se observamos a diferença entre o mais alto número de palavras produzidas por ela, de 1655, e o mais baixo, de 449 palavras. O mesmo ocorre com o número de desvios cometidos, que varia de 5 a 41, uma diferença de 36 desvios. Nesse sentido, é importante esclarecer que a abordagem de ensino adotada pela escola é a lexical, sendo que metade das aulas do livro é de apresentação de vocabulário novo aos alunos e a outra metade de prática de conversação. As aulas de apresentação de vocabulário são muito focadas no material didático, havendo pouca fala espontânea do professor. No corpus desta pesquisa, as aulas chamadas de lexicais, ou seja, as de apresentação de vocabulário novo aos alunos, são as aulas 2 e 4, nas quais, como se pode observar a partir da tabela 13, P4 produz um número menor de palavras se comparado às suas outras aulas. Isto ocorre pois a aula compõe-se, basicamente, da repetição do vocabulário novo apresentado por parte dos alunos, o que diminui a produção oral espontânea da

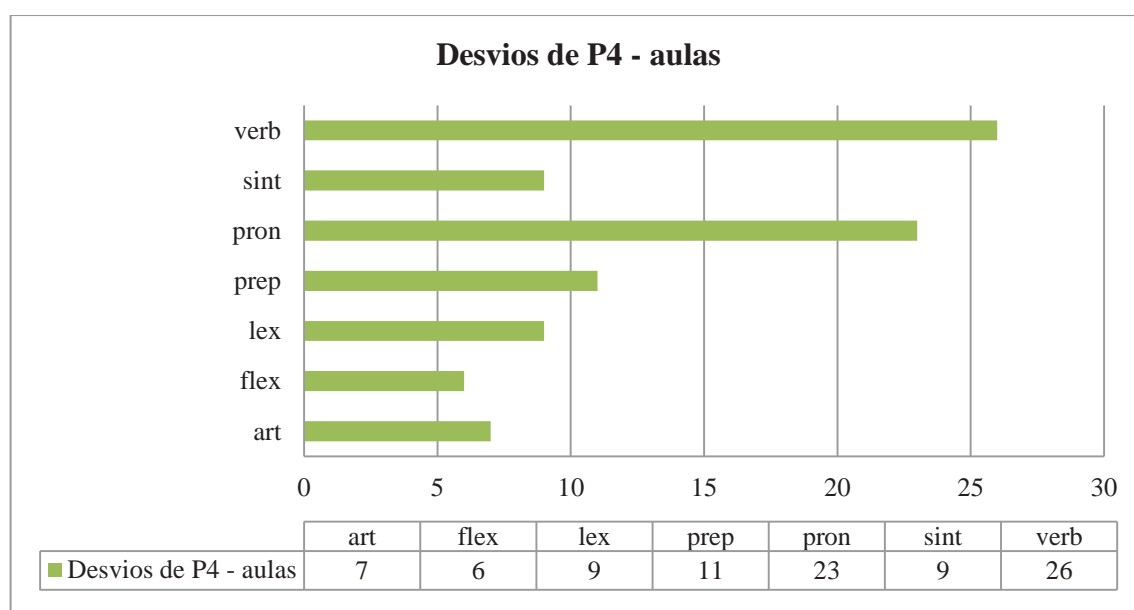
professora. O cálculo da mediana, entretanto, acaba por minimizar esses fatores e essa diferença, equiparando as aulas lexicais e as comunicativas. A mediana do número de palavras produzidas por P4 em suas aulas é de 1136, da frequência de desvios de 17 e do índice de desvios de 1,84%.

Na tabela a seguir, apresentamos os índices relativos à precisão gramatical na produção oral de P4 em cada uma de suas aulas, bem como a mediana destes índices:

<b>P4 (faixa B)</b>	<b>Número de AS-units</b>	<b>Índice desvio- unidade</b>	<b>Índice unidade-sem- desvio</b>
<b>Aula 1</b>	294	0,13	0,87
<b>Aula 2</b>	228	0,07	0,93
<b>Aula 3</b>	344	0,04	0,96
<b>Aula 4</b>	137	0,03	0,97
<b>Aula 5</b>	270	0,08	0,93
<b>Mediana:</b>	<b>270</b>	<b>0,07</b>	<b>0,93</b>

*Tabela 14: Índices quantitativos de precisão gramatical de P4 nas aulas*

No que se refere à dimensão qualitativa da precisão gramatical nas aulas de P4, ou seja, à categorização dos desvios levantados a partir dos seus dados de sala de aula, foram identificadas sete categorias de desvios em um total de 91 desvios cometidos pela participante. Apresentamos a frequência de cada tipo de desvio no gráfico a seguir:



*Gráfico 08: Desvios de P4 nas aulas*

No quadro a seguir, apresentamos todas as categorias de desvios presentes nos dados de sala de aula de P4, a frequência de desvios de cada tipo cometido em cada uma das aulas, bem como a frequência total de desvios em cada categoria e o número total de desvios em todas as aulas:

P4	art	flex	lex	prep	pron	sint	verb	
<b>Aula 1</b>	1	---	5	1	12	4	12	
<b>Aula 2</b>	3	4	1	2	4	1	2	
<b>Aula 3</b>	---	1	2	3	2	4	1	
<b>Aula 4</b>	---	1	1	1	2	---	---	
<b>Aula 5</b>	3	---	---	4	3	---	11	
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>23</b>	<b>9</b>	<b>26</b>	<b>91</b>

Quadro 12: Categorias e frequência de desvios de P4 nas aulas

A categoria de desvio mais frequente nas aulas de P4 é a categoria verbo ( $f = 26$ ), seguida pela categoria pronome ( $f = 23$ ) e pela categoria preposição ( $f = 11$ ). Dentre estas categorias, apenas a categoria verbo, apesar de ser a mais frequente nas aulas de P4, não aparece em todas as aulas.

A fim de ilustramos as categorias mais frequentes de desvio nas aulas de P4, apresentamos excertos de sua produção oral.

Como podemos perceber pelo quadro 08, os desvios referentes à categoria verbo concentram-se mais nas aulas 1 e 5, tendo frequência baixa nas aulas 2 e 3 e nenhuma na aula 4. Apresentamos, em primeiro lugar, exemplos de desvios relacionados a esta categoria:

**Excerto 51 – Aula 1**

121 P4: | but I think + <I don't know> | because there was a time just different people **use** to have tattoos | but now I think :: everybody has |

**Excerto 52 – Aula 1**

158 P4: | {lot/} lots of people are playing + {ok?} | {ahn} [4] so now you have to have a conversation with your partners + | and then **asks** what's in and what's out of fashion + {ok?} + |

**Excerto 53 – Aula 1**

239 P4: | {yes} if there is a new neighbor | and there is a very beautiful woman that **want** to go there + |

**Excerto 54 – Aula 2**

441 P4: | and what **happen** to her? |

**Excerto 55 – Aula 3**

293 P4: / and his parents **doesn't** know about it + verbo / what should he do? + / kill himself? /

**Excerto 56 – Aula 5**

163 P4: / I **didn't heard** about it /

Os excertos 51 e 54 ilustram desvios referentes ao tempo verbal. Em ambos os trechos, P4 deveria ter utilizado os verbos na forma do passado simples, a saber, *used* e *happened*. Já os excertos 52, 53 e 55 mostram problemas relativos à concordância sujeito-verbo. No excerto 52, P4 utiliza o morfema –s, indicador de terceira pessoa do singular, no verbo *ask*, o qual deveria concordar com o sujeito *you*, apresentado na oração anterior: *so now you have to have a conversation with your partners*. A omissão do sujeito na oração *and then asks what's in and what's out of fashion* pode ter colaborado para que P4 cometesse este desvio. Do mesmo modo, no excerto 55, P4 utiliza o auxiliar de terceira pessoa *doesn't* concordando com o sujeito *parents*, no plural. No excerto 53, ocorre o oposto, já que P4 omite o morfema –s quando este seria necessário no verbo *want*, para concordar com o sujeito de terceira pessoa *woman*.

Com relação à categoria pronome, a segunda mais frequente nas aulas de P4, apresentamos os seguintes excertos:

**Excerto 57 – Aula 1**

112 P4: / **depends** {yes} + / I think kids **like** /

**Excerto 58 – Aula 2**

227 P4: / today **is** not song + pronome sujeito E artigo / [[ah + Jair não gostou]] + I don't know why + / why not? / everybody loves Lady Gaga + / I think :: your daughter **loves** + /

**Excerto 59 - Aula 5**

314 P4: / {vertigo?} / **is** the name of the place like vertigem / pronome sujeito

**Excerto 60 – Aula 1**

160 P4: / {bell botton pants} / that kind of pants like **this** /

Como podemos perceber nos excertos apresentados, é bastante frequente, na fala de P4, desvios referentes à elipse inadequada de pronome sujeito e pronome objeto. No excerto 57, há um desvio referente à elipse de pronome sujeito em (*it*) *depends* e um referente à elipse

de pronome objeto, em *like (it)*. O mesmo pode ser observado no excerto 58, quando P4 omite o pronome *it* em *today (it) is not a song* e o pronome objeto em *your daughter loves (her)*. O excerto 59 também traz um exemplo de elipse inadequada de pronome sujeito em *(it) is the name of the place*. O excerto 60 ilustra um tipo de desvio enquadrado na categoria pronome não muito comum nos dados de sala de aula de P4, que se refere a utilização de um pronome demonstrativo em sua forma singular para indicar um substantivo plural, no caso *pants*.

Com relação à categoria preposição, terceira categoria de desvios mais frequente nas aulas de P4, apresentamos os seguintes excertos:

**Excerto 61 – Aula 2**

019 P4: | *something you tell to anyone* + |

**Excerto 62 – Aula 3**

285 P4: | *from the bank* + | *ask for the boss* + | *I don't have money so :: pay for me* |

**Excerto 63 – Aula 4**

085 P4: | *for example* | *((nome de A1)) is older than you* + | *((nome de A1)) is the oldest of the classroom* |

**Excerto 64 – Aula 5**

267 P4: | *ah I tried to found in the internet that song called girl from ipanema* + *in English* + |

Os excertos 61 e 62 ilustram exemplos de utilização inadequada de preposição, decorrente da regência do verbo utilizado. No excerto 61, P4 utiliza a preposição *to*, sendo que a regência verbal de *tell* não admite a utilização de preposição, o mesmo ocorre com o verbo *ask*, no excerto 62, que vem, equivocadamente, seguido da preposição *for*. Nos excertos 63 e 64, P4 utiliza preposições inadequadas.

As outras categorias de desvios levantadas nos dados de P4 têm frequência similar entre si, a saber, léxico (f = 9), sintaxe (f = 9), artigo (f = 7) e flexão (f = 6).

Em suma, os desvios de P4 têm concentração mais alta nas categorias verbo, pronome e preposição. As outras quatro categorias de desvio levantadas na produção oral de P4 em suas aulas têm frequência média, entre seis e nove desvios em cada uma delas.

Passamos, agora, à apresentação dos resultados da análise da autocorreção presente na fala das PPs no TEPOLI e em sala de aula, como professoras de LI.

### 3.1.3. Autocorreção

A autocorreção é uma das dimensões da competência gramatical e que favorece a precisão gramatical, e é também um dos componentes do descritor gramática e estrutura sintática do TEPOLI, por isso, é de bastante relevância para este trabalho. Levantamos os casos de autocorreção na fala de cada uma das PPs no TEPOLI e em sala de aula, e calculamos a porcentagem de desvios que foram corrigidos pelas participantes.

Vale mencionar que os termos “autocorreção” e “reformulação” não são entendidos como sinônimos nesta pesquisa. Nosso foco está na autocorreção gramatical, a qual consiste na ação do falante, logo após cometer um desvio, corrigi-lo e conseguir expressar-se com precisão, e não na reformulação, ligada à reorganização da fala, a quando o falante reelabora um enunciado, a fim de melhorá-lo para que seu interlocutor o compreenda mais claramente. Entretanto, às vezes é bastante difícil distinguir a autocorreção da reformulação, como pode ser comprovado no excerto 65, retirado da fala de P1 no teste oral:

#### Excerto 65 – Teste oral

083 P1: / [2] {okay} + I agree with ((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 /

O excerto 65 retrata um caso de reformulação e não de autocorreção, uma vez que P1, apesar de utilizar o artigo indefinido *a* inicialmente, percebe que cometeria um desvio caso o colocasse como determinante do substantivo plural *clothes*. Entretanto, este possível erro é percebido antes de ser cometido; assim, P1 reformula sua fala para melhor adequá-la aos seus

objetivos comunicativos. Trata-se, portanto, de uma reconstrução sintático-semântica e não de uma autocorreção gramatical.

A seguir, apresentamos uma tabela contendo a porcentagem de autocorreção das PPs no TEPOLI:

Participante	Frequência total de desvios	Frequência de desvios não corrigidos	Frequência de desvios corrigidos	Porcentagem de autocorreção
<b>P1 (faixa D)</b>	17	17	0	Nula
<b>P2 (faixa B)</b>	8	8	0	Nula
<b>P3 (faixa B)</b>	8	8	0	Nula
<b>P4 (faixa B)</b>	7	7	0	Nula

Tabela 15: Porcentagem de autocorreção das PPs no TEPOLI

A tabela 15 mostra que não encontramos nenhum caso de autocorreção na fala das PPs durante a realização do TEPOLI; assim, a porcentagem de autocorreção na produção das participantes no teste oral é nula.

No que se refere à P1, há apenas dois casos de reformulação e um de hipercorreção, o qual pode ser observado a seguir:

#### Excerto 66 – Teste oral

022 P1 | {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} [I] in a + Japanese restaurant |

No excerto 66, só foi possível afirmar que se trata de um caso de hipercorreção porque a pesquisadora tinha conhecimento sobre o fato de que P1 ainda trabalhava como garçomete no restaurante japonês mencionado por ela. Caso contrário, seria difícil afirmar se se trata de um caso de autocorreção ou de hipercorreção, já que, gramaticalmente, as duas formas verbais, passado simples (*simple past*) ou presente perfeito (*present perfect*), são possíveis neste caso, dependendo de fatores extralinguísticos para a escolha de uma forma ou de outra.

Na produção oral de P2 no TEPOLI, não encontramos casos de autocorreção, reformulação ou hipercorreção.

Já na fala de P3 no teste oral, há apenas um caso de reformulação, aliado a uma hipercorreção, já que, ao readequar sua fala, P3 substitui o verbo, inicialmente em sua forma correta, acrescentando a ele, indevidamente, o morfema *-s* de terceira pessoa, como podemos comprovar no excerto a seguir:

**Excerto 67 – Teste oral**

077 P3: / [2] {uh + {it could be} [3]} *it could be {things that + that you like + no} + things {that} + :: that makes you happy /*

Há, na fala de P4, apenas dois casos de reformulação. Os trechos de reformulação encontram-se a seguir:

**Excerto 68 – Teste oral**

031 P4: / {yes} and then unfortunately we stopped our lessons / but then I continued :: teaching {uh} two other + {per} + **people** + from the + Math course /

**Excerto 69 – Teste oral**

050 P4: / [2] {well} I agree with (A06) + / first I haven't thought of that + :: about [5] the way :: this relates **to the** [2] **to teachers** in general /

Não podemos afirmar que os excertos 68 e 69 ilustram casos de autocorreção, uma vez que o potencial desvio foi corrigido antes de ter sido, de fato, cometido, assim, ambos os excertos são exemplos de casos de reformulação.

No que diz respeito à autocorreção em sala de aula, apresentamos a seguinte tabela com as porcentagens de autocorreção das PPs:

Participante	Frequência total de desvios	Frequência de desvios não corrigidos	Frequência de desvios corrigidos	Porcentagem de autocorreção
<b>P1 (faixa D)</b>	111	102	9	8,10%
<b>P2 (faixa B)</b>	72	66	6	8,33%
<b>P3 (faixa B)</b>	84	76	9	10,7%
<b>P4 (faixa B)</b>	93	91	3	3,22%

*Tabela 16: Porcentagem de autocorreção das PPs nas aulas*

Nas aulas de P1, foram identificados 11 casos de reformulação e nove casos de autocorreção. A porcentagem de autocorreção nas aulas de P1 é, portanto, de 8,1%.

Trazemos, a seguir, um exemplo de reformulação e um de autocorreção, respectivamente:

**Excerto 70 – Aula 2**

058 P1: | *{you always}* + *it's always a birthday gift* + *{yes?}* |

**Excerto 71 – Aula 4**

287 P1: | *I was taking a look on the internet* + *on New York Times site* + | *and there* + *was* + *a wonderful picture* *{from Brazil* + *uh}* + *of Brazil* + *{eh}* + *at the moment* :: *they announced* *{the* + *the}* + *that* :: *we won* |

Nas aulas de P2, foram levantados seis casos de autocorreção e nove de reformulação. Sua porcentagem de autocorreção nas aulas é de 8,33%. Os excertos a seguir ilustram um caso de reformulação e um de autocorreção na produção de P2 nas aulas:

**Excerto 72 – Aula 3**

617 P2 | *BUT* + *guys* + *pay attention* + | *{in the middle of the conversation}* + *DUring the conversation:* + (nome do aluno A2) *is going to receive aNO:ther call* + *{ri:ght?}* + |

**Excerto 73 – Aula 1**

019 P2: *{barre:tos}* + *{ri:ght}* + | *and* *{did you have friends* + *there?}* + *do you have friends there?* |

Nos dados de sala de aula de P3 foram percebidos nove ocorrências de autocorreção e dez de reformulação. Exemplos de cada um encontram-se nos excertos 74 e 75, respectivamente:

**Excerto 74 – Aula 1**

518 P3: | *but* *{he}* + *{he told that}* + *{hum:}* + *he said that* :: *he's gonna contract more two* + *{hum:}* + | *how can I say?* + |

**Excerto 75 – Aula 2**

051 P2: | *{Oh}* + *{calm down}* ((risadas)) (A1) + *calm down* + | *{ok}* + *this wedding is a joke* + | *{what did you}* + *what was your answer?* |

Já nas aulas de P4, foram percebidos três momentos de autocorreção e dez de reformulação em sua fala. Nos excertos seguintes, 76 e 77, apresentamos um exemplo de cada tipo de autorreparo:

**Excerto 76 – Aula 3**

455 P4: / yard? / {ah} when you live in a house + / the back {can be} can have a swimming pool in the yard + / the garden + / the yard /

**Excerto 77 – Aula 5**

245 P4: / {ah} I watched one time :: and I cried / so no + / {yes} I liked it / but {not/ I'm not/} I don't like to cry + / {yes} it's very sad / and you? /

No que se refere à autocorreção, podemos concluir que as PPs não apresentam porcentagem de autocorreção no TEPOLI. Já nos dados de sala de aula, P3 é a participante que apresenta maior porcentagem de autocorreção, seguida por P2, P1 e P4, nessa ordem.

### 3.1.4. Discussão da precisão gramatical

No que diz respeito à dimensão quantitativa da precisão gramatical da produção oral das PPs no TEPOLI, apresentamos, nas figuras a seguir, os resultados dos cálculos do índice de desvios, do índice desvio-unidade e do índice unidade-sem-desvio de todas as PPs no TEPOLI. Os resultados dos cálculos destes índices estão dispostos do melhor para o pior desempenho em termos quantitativos de precisão gramatical:

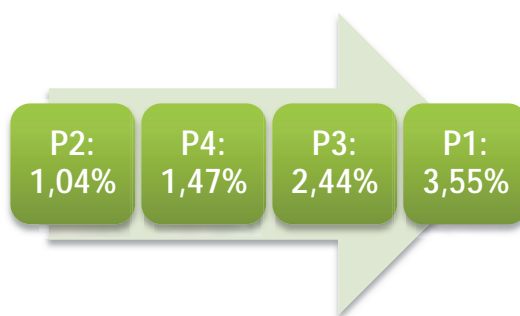
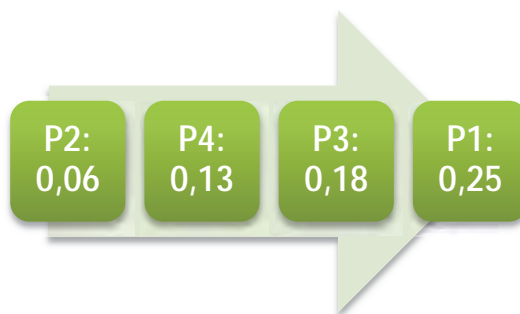


Figura 03: Índice de desvios das PPs no TEPOLI



*Figura 04: Índice desvio-unidade das PPs no TEPOLI*



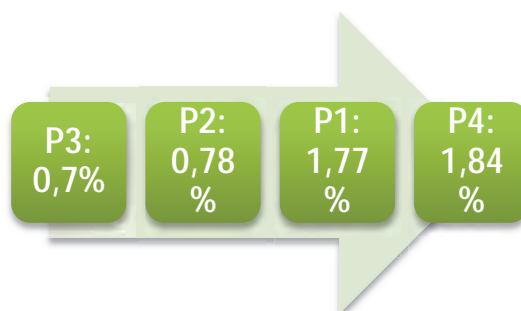
*Figura 05: Índice unidade-sem-desvio das PPs no TEPOLI*

A partir das figuras 3, 4 e 5, podemos afirmar que, com relação à dimensão quantitativa da precisão gramatical da produção oral das PPs no TEPOLI, P2 (faixa B) é a participante que apresenta a linguagem mais precisa, seguida de P4 (faixa B), em segundo lugar, e de P3 (faixa B), em terceiro lugar, ao passo que P1 (faixa D) é a participante que apresenta a linguagem menos precisa dentre as quatro PPs. De maneira geral, o índice desvio-unidade das representantes da faixa B é menor que o da representante da faixa D e seu índice de unidade-sem-desvio é maior, obedecendo, assim, o que se espera dos níveis de proficiência por elas alcançados no teste oral.

Qualitativamente, as participantes representantes da faixa B apresentam menor número de categorias de desvios (mediana de quatro categorias) em suas falas que a representante da faixa D, cujos 17 desvios distribuem-se em sete categorias diferentes. A categoria mais frequente nos dados do teste oral das participantes representantes da faixa B refere-se à utilização de verbos, sendo que os desvios enquadrados nas outras categorias

levantadas têm baixa frequência no TEPOLI. Por outro lado, os desvios de P1 espalham-se de maneira mais homogênea entre as categorias levantadas, o que revela um problema de precisão gramatical que afeta diversos constituintes linguísticos.

No que diz respeito aos dados de sala de aula, apresentamos figuras que ilustram o desempenho quantitativo das PPs em termos de precisão gramatical. As três figuras a seguir mostram os resultados dos cálculos do índice de desvios, índice desvio-unidade e índice unidade-sem-desvio das PPs. Os resultados quantitativos da precisão gramatical da fala das PPs estão organizados em cada figura seguindo a ordem do melhor para o pior desempenho:



*Figura 06: Índice de desvios das PPs nas aulas*



*Figura 07: Índice desvio-unidade das PPs nas aulas*

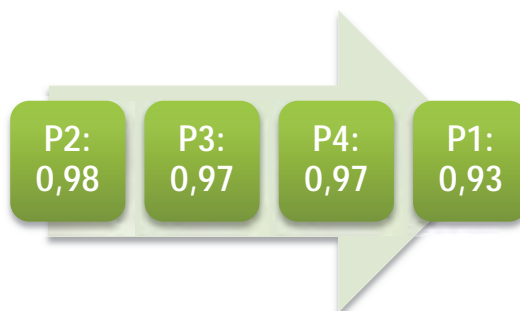


Figura 08: Índice unidade-sem-desvio das PPs nas aulas

Como podemos perceber a partir das figuras 6, 7 e 8, quantitativamente, P3 e P2 são as participantes que apresentam linguagem mais precisa, cujos resultados são bastante semelhantes. P4 e P1 apresentam linguagem menos precisa, com índices também bastante próximos, principalmente no que se refere ao índice de desvios e ao índice desvio-unidade, os quais destoam dos índices de P3 e P2. No que se refere ao índice unidade-sem-desvio, P4 tem índices próximos aos de P2 e P3.

Qualitativamente, levantamos sete categorias de desvios nas aulas das participantes representantes da faixa B, a saber, P2, P3 e P4, enquanto nas aulas de P1, representante da faixa D, levantamos um total de 10 categorias de desvios. As categorias mais frequentes nas aulas das representantes da faixa B são:

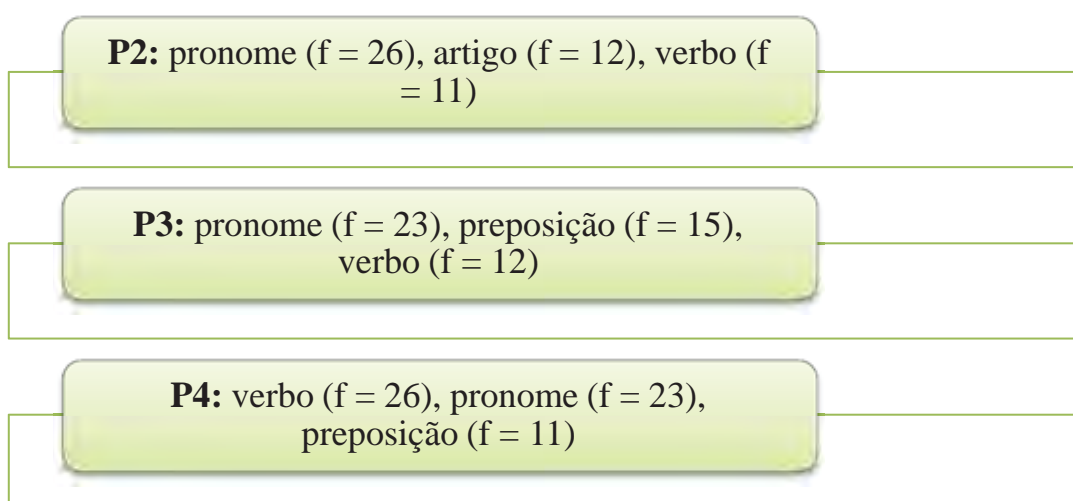
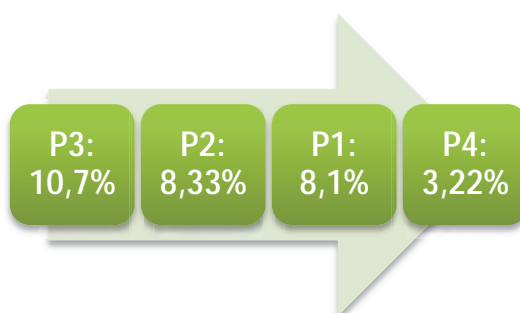


Figura 09: Categorias de desvio mais frequentes nas aulas de P2, P3 e P4

A partir da figura 09, que traz as três categorias de desvios mais frequentes nas aulas das representantes da faixa B em suas aulas, podemos afirmar que há certa congruência entre as categorias de desvios presentes em suas falas. São comuns às três participantes, as categorias pronome e verbo. A categoria preposição aparece como uma das três mais frequentes nas aulas de P3 e P4, a qual tem frequência de quatro desvios nas aulas de P2; a categoria artigo, uma das três mais frequentes na fala de P2, também tem frequência alta nos dados de sala de aula de P3 e P4, de 10 e sete, respectivamente. As demais categorias levantadas nos dados de sala de aula das participantes representantes da faixa B têm baixa frequência. Nos dados de sala de aula de P1, oito das 10 categorias levantadas têm frequência que variam de sete a 17 desvios, o que demonstra que os desvios de P1 afetam diversos constituintes linguísticos, não se concentrando em categorias específicas, como ocorre com os desvios cometidos por P2, P3 e P4.

No que diz respeito à autocorreção, a porcentagem de desvios corrigidos pelas PPs no TEPOLI é nula. A figura a seguir ilustra, em ordem decrescente, a porcentagem de autocorreção nas aulas das PPs:



*Figura 10: Índice de autocorreção das PPs nas aulas*

Os resultados do cálculo da porcentagem de autocorreção alinham-se aos resultados quantitativos da precisão gramatical da fala das PPs nos dados de sala de aula, pois seguem a mesma configuração do índice de desvios cometidos. Ou seja, a autocorreção parece estar

diretamente relacionada à precisão gramatical em nossos dados, já que, quanto maior a porcentagem de autocorreção, menor o índice de desvios cometidos pelas PPs.

A seguir, apresentamos a análise da complexidade gramatical na produção oral de todas as PPs durante a realização do TEPOLI e em suas cinco aulas.

### **3. 2. Complexidade gramatical**

Utilizamos dois índices quantitativos para analisar a complexidade gramatical da produção oral PPs, a saber, o índice oração-unidade e o índice token-unidade. O primeiro diz respeito ao número de orações produzidas dentro de cada *AS-unit*, o que revela o índice de subordinação da fala das participantes. É importante ressaltar, entretanto, que as *AS-units* podem ser frases não-oracionais, assim, nem toda *AS-unit* pode ser subdividida em orações. O segundo índice diz respeito ao número médio de palavras lexicalizadas produzidas por cada participante dentro de cada *AS-unit*, que indica o tamanho de cada unidade produzida.

Com relação à dimensão qualitativa da complexidade gramatical, diante da presença significativa de orações relativas e *if clauses* em nossos dados, e também para corroborar os resultados obtidos por Borges-Almeida (2009), decidimos pela adoção destas duas estruturas para desenvolvermos esta análise. A seguir, apresentamos a análise da complexidade gramatical da fala de todas as PPs no TEPOLI e em sala de aula, como professoras de LI.

#### **3.2.1. Complexidade gramatical no TEPOLI**

Apresentamos, a seguir, uma tabela-resumo contendo os dois índices quantitativos da complexidade gramatical das quatro participantes no TEPOLI:

Participante	Número de AS-units	Número de palavras (tokens)	Número de orações	Índice oração-unidade	Índice token-unidade
<b>P1 (faixa D)</b>	69	479	82	1,18	6,94
<b>P2 (faixa B)</b>	108	673	127	1,18	6,23
<b>P3 (faixa B)</b>	43	327	56	1,35	7,76
<b>P4 (faixa B)</b>	45	408	77	1,71	9,06

*Tabela 17: Índices quantitativos da complexidade gramatical das PPs no TEPOLI*

Conforme o nível de proficiência do candidato diminui, dever-se-ia diminuir também o número de orações produzidas por unidade (índice oração-unidade), bem como o número de palavras por unidade (índice token-unidade). Entretanto, não é isso que ocorre em nossos dados. Como podemos observar na tabela 17, P1 e P2 têm índices oração-unidade idênticos e índice token-unidade bastante próximos, sendo que este índice de P2, que deveria ser maior de acordo com sua faixa de proficiência no TEPOLI, foi menor que o de P1, enquadrada em uma faixa inferior. Nesse sentido, a relação de disputa entre precisão e complexidade gramatical que se dá na memória de trabalho do falante (MOTA, 2000) parece explicar-se em alguma medida, já que, em termos quantitativos de precisão, P2 é a participante que apresenta linguagem mais precisa no TEPOLI, e, em contrapartida, é a participante que, quantitativamente, apresenta a linguagem menos complexa dentre todas as participantes da faixa B, tendo seus resultados bastante próximos aos de P1, representante da faixa D de proficiência no TEPOLI.

Com relação ao índice oração-unidade, que considera a subordinação como indicadora de complexidade gramatical, podemos dizer que os resultados indicam que P1, representante da faixa D, apresenta o mais baixo índice, juntamente à P2 (faixa B), enquanto P3 e P4 apresentam índices mais altos, revelando que a subordinação de suas falas é maior. No que se refere ao índice token-unidade, nossos resultados se assemelham bastante aos de Borges-Almeida (2009), não servindo, em uma primeira análise, para caracterizar diferenças entre as faixas de proficiência, já que P1 e P2, de faixas distintas, apresentam índices muito próximos.

No teste oral, P4 tem o mais alto índice token-unidade (9,06), o qual foge à mediana dos índices das outras participantes.

A seguir, apresentamos uma tabela-resumo contendo a frequência de orações relativas e *if clauses* na produção oral das quatro PPs no TEPOLI, bem como o número de desvios cometidos por elas ao utilizar cada uma destas estruturas no teste oral:

Participante	Orações relativas	<i>If clauses</i>	Total
<b>P1 (faixa D)</b>	2	1	3
<b>P2 (faixa B)</b>	2	4	6
<b>P3 (faixa B)</b>	4	2	6
<b>P4 (faixa B)</b>	5	3	8

Tabela 18: Ocorrências em orações relativas e *if clauses* das PPs no TEPOLI

No que se refere às orações relativas, há duas ocorrências na fala de P1, ambas construídas por meio do pronome relativo *that*, que é pronome relativo mais comumente utilizado na linguagem oral, até mesmo para substituir outros pronomes relativos (BIBER et al, 1999). Essas ocorrências podem ser observadas nos excertos a seguir:

**Excerto 78 – Teste oral**

095 P1: (...) | + {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}

**Excerto 79 – Teste oral**

145 P1: |{okay?} {DESC}+ and + generally we use the present in + **things** :: **that** happens in our + day by day |

No excerto 78, P1 formulou uma oração relativa de maneira bastante precisa. No excerto 79, entretanto, ao utilizar uma oração relativa, P1 comete um desvio gramatical referente à concordância verbal, adicionando o morfema *-s* de terceira pessoa do singular a um verbo que deveria concordar com sujeito de terceira pessoa plural.

No que se refere à produção oral de P2, a participante utiliza duas orações relativas, uma construída a partir do advérbio relativo *why*, na qual subentende-se *the reason why* (excerto 80), e outra com o pronome relativo *who* (excerto 81), ambas de forma bastante

precisa:

**Excerto 80 – Teste oral**

132: P2: | {[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 |

**Excerto 81 – Teste oral**

192 P2: | {okay + uh} so (nome de A04) I have **many students** {uh} :: **who** have problems with prepositions + | (...)

Já na fala de P3, há quatro ocorrências de orações relativas, sendo que três são formuladas utilizando-se o pronome relativo *that*, como podemos observar nos excertos a seguir:

**Excerto 82 – Teste oral**

077 P3: | {[2] uh + it could be [3]} it could be things{that} + that you like + no} + **things** {that} + :: **that** makes you happy|

**Excerto 83 – Teste oral**

079 P3: | could you tell me **something** :: **that** makes you happy +| talk to your friends :: travel {to your friends} + with your friends|

**Excerto 84 – Teste oral**

095 P3: | I thought about {like} :: using this in a classroom {like} +| I would ask them :: tell us about the **first things** :: **that** you have done in your life + | how it was the experience |

No excerto 82, P3 comete um desvio gramatical ao acrescentar indevidamente o morfema *-s* de terceira pessoa ao verbo *make* que deveria concordar com o sujeito plural *things*. Nos excertos 83 e 84, P3 constrói as orações relativas de maneira precisa.

No excerto a seguir, temos um caso oração relativa adverbial construída por *why* (*the reason why*), que desempenha função de objeto da oração principal *I don't know*:

**Excerto 85 – teste oral**

065 P2: | {yes} it seems to be a nice place + | it seem:: to be in the United States | **I don't know why** |

Com relação à fala de P4, há ocorrência de cinco orações relativas. Em um mesmo turno, há três construídas com o pronome *that*, como podemos observar nos excertos a seguir:

**Excerto 86 – Teste oral**

086 P4: (...) / *but if I say [I'm used to travelling to work by bus] so + {uh} + :: it's something :: that still happens / so + {uh} + generally he goes to work by bus / so it's something :: that is still happening in this person's life / and when you say [I used to] so :: it's something that happened and nowadays it doesn't /*

As outras duas orações relativas são adverbiais, uma iniciada por meio de *what (the things that)* e outra por meio de *how (the way how)*, ambas desempenhando função de complemento da oração anterior, como vemos a seguir:

**Excerto 87 – Teste oral**

035 P1: / {yes} + I liked it + / *in the beginning it was ((tosse)) a bit hard / but then I started + {uh} :: to think about :: what I was doing + :: how I was teaching and also the feedback {from the} + from the students + /*

Passamos, agora, à discussão das ocorrências de *if clauses* na produção oral das participantes no TEPOLI.

Nos dados do teste oral, as quatro participantes da pesquisa utilizaram esta estrutura em alguma medida, expressando condição real, hipotética ou dúvida.

Na fala de P1, há apenas uma ocorrência de *if clause*, como podemos observar no seguinte excerto:

**Excerto 88 – Teste oral**

111 P1: / *but if {it's} + it's his choice :: that's okay /*

Como podemos notar no excerto 89, trata-se de uma condicional zero (*zero conditional*), que é a estrutura de condicional mais básica, na qual os verbos das duas orações são conjugados no mesmo tempo verbal, neste caso, no presente. Neste caso, a participante utiliza esta estrutura para expressar uma condição real.

Na produção oral de P2 no teste oral, notamos quatro ocorrências de *if clauses*. O excerto 89 se refere à primeira condicional (*first conditional*), na qual o verbo da oração que expressa condição encontra-se no presente e o verbo da segunda oração encontra-se no futuro, expressando uma condição hipotética:

**Excerto 89 – Teste oral**

082 P2: /{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)) |

O excerto 90, a seguir, notamos o uso de uma *if clause* referente à condicional zero (*zero conditional*), na qual os verbos das duas orações encontram-se no mesmo tempo, neste caso, no presente:

**Excerto 90 – Teste oral**

188 P2: (...) | and **if he says something like that** + {uh} [3] :: **it's** + actually English | because he speak in Portuguese |

As outras duas ocorrências de *if clauses* na fala de P2 dizem respeito ao emprego de tal estrutura aliada a uma expressão (*I don't know*) que desempenha a função comunicativa de demonstração de dúvida ou incerteza, como podemos observar nos excertos 91 e 92:

**Excerto 91 – Teste oral**

138 P2: (...) | 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}

**Excerto 92 – Teste oral**

192 P2: /{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 |

Na fala de P3, há duas ocorrências de *if clauses*, sendo que ambas referem-se à condicional zero (*zero conditional*), ou seja, os verbos das duas orações encontram-se no mesmo tempo verbal, neste caso, no presente, expressando condição real. O excerto que contém estas duas ocorrências encontra-se a seguir:

**Excerto 93 – Teste oral**

061 P3: | And they have {like uh} something like that + | {uh} **if you invite** four friends {you} + :: **you have** {a} + a discount to talk to them ((risada)) | + so **if you have** four friends :: **you have** fifty-percent + discount ((risada)) |

No que se refere à produção oral de P4, há três ocorrências de *if clauses*, sendo duas delas construídas com *if* e uma com *when*. Não foram percebidos desvios na estruturação de *if clauses*, como podemos observar no excerto 94:

**Excerto 94 – Teste oral**

084 P4: (...) | so **if you say** {uh} :: that [I used to travel to work by bus] {so} {that} + :: **that was a common thing in the past (INCOMP)** | but **if I say** [I'm used to travelling to work by bus] so + {uh} + :: **it's something** :: that still happens | so + {uh} + generally he goes to work by bus | so **it's something** :: that is still happening in this person's life | and **when you say** [I used to] so :: **it's something that happened and nowadays it doesn't** |

Como mostramos, todas as PPs utilizaram estruturas complexas durante a realização das tarefas do TEPOLI. A diferença entre seu desempenho está na frequência de uso de tais estruturas e na presença ou ausência de desvios nelas. P1 é a participante que produz menos orações complexas no teste oral e, ainda assim, comete um desvio ao utilizar uma *if clause*.

Na próxima seção, tratamos da complexidade gramatical da produção oral das PPs em suas cinco aulas.

### 3.2.2. Complexidade gramatical nas aulas

Apresentamos, nesta subseção, os resultados das análises quantitativa e qualitativa da complexidade gramatical da produção oral das PPs, como professoras de LI em suas cinco aulas.

#### 3.2.2.1. P1 (faixa D)

Na tabela a seguir, apresentamos os índices quantitativos da complexidade gramatical da fala de P1 em suas cinco aulas e também a mediana destes índices:

P1 (faixa D)	Número de AS-units	Número de palavras (tokens)	Número de orações	Índice oração-unidade	Índice token-unidade
<b>Aula 1</b>	211	1014	181	0,86	4,8
<b>Aula 2</b>	222	956	179	0,8	4,3
<b>Aula 3</b>	231	1207	190	0,82	5,22
<b>Aula 4</b>	339	1470	190	0,8	4,34
<b>Aula 5</b>	240	1004	172	0,71	4,18
<b>Mediana</b>	<b>231</b>	<b>1014</b>	<b>181</b>	<b>0,8</b>	<b>4,34</b>

Tabela 19: Índices quantitativos da complexidade gramatical de P1 nas aulas

Ao observarmos a tabela, podemos notar que a relação entre o número de AS-units produzidas e de orações presentes na fala de P1 é bastante próxima, o que resulta em índices oração-unidade e token-unidade bastante constantes em todas as suas aulas. Nas aulas de P1, a mediana de AS-units é de 231, de palavras de 1075, de orações de 183, de índice oração-unidade de 0,8 e de índice token-unidade de 4,5.

No que se refere às duas estruturas selecionadas para fazermos a análise qualitativa da complexidade gramatical, a saber, orações relativas e *if clauses*, apresentamos, a seguir, uma tabela contendo a distribuição quantitativa destas estruturas nas aulas de P1:

P1 (faixa D)	Orações relativas	If clauses	Total
<b>Aula 1</b>	4	7	11
<b>Aula 2</b>	1	2	3
<b>Aula 3</b>	5	7	12
<b>Aula 4</b>	2	9	11
<b>Aula 5</b>	---	1	1
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>26</b>	<b>38 estruturas complexas</b>

Tabela 20: Ocorrências de orações relativas e *if clauses* nas aulas de P1

De um total de 38 estruturas complexas encontradas na produção oral de P1 durante as aulas, 12 dizem respeito a orações relativas e 26 a *if clauses*. Não foram encontrados desvios em nenhuma destas estruturas.

No que diz respeito às relativas, há quatro tipos diferentes de construção nas aulas de P1, a saber, seis por meio do pronome relativo *that*, quatro por *what (the thing(s) that)*, uma por *why* e uma com omissão do pronome.

As seis relativas construídas utilizando-se o pronome relativo *that* foram utilizadas para referir-se tanto a seres inanimados quanto a pessoas, como podemos observar nos seguintes excertos:

**Excerto 95 – Aula 1**

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?} |

**Excerto 96 – Aula 3**

376 P1: | *don't you want to have* + *a heart attack* + {yes?} + [[um ataque cardiac]] + {yes?} | {it's} + *it's very good to be healthful* + | *last week I saw on the TV* + *in a program* + **a guy** + **that** {stay} + **stayed all day long on the computer** (...)

No excerto 95, há duas orações relativas subordinadas a duas *if clauses*, nas quais se utiliza o pronome relativo *that* para referir-se a algo inanimado, nesse caso, *word*. De acordo com Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), é bastante comum que estas duas estruturas apareçam combinadas, sendo dependentes uma da outra. Já no excerto 96, o pronome relativo *that* é utilizado para referir-se a uma pessoa, neste caso *a guy*.

A seguir apresentamos a única ocorrência de oração relativa com omissão do pronome relativo:

**Excerto 97 – Aula 3**

005 P1: | {ok} + *open your books on page fifty-eight* + | *we have the pair work :: to do* + | **do you remember the vocabulary :: we saw last class?** + [[vocês lembram o vocabulário da última aula?]] |

Neste excerto, podemos notar que P1 omitiu o pronome relativo *that* após a palavra *vocabulary* de maneira precisa.

Trazemos, a seguir, exemplos de orações adverbiais relativas construídas a partir de *what*, utilizado para iniciar relativas, quando no sentido de *the thing(s) that*:

**Excerto 98 – Aula 1**

356 P1: / *I just have* :: **what's** in the menu + [[fala pra mim]] /

**Excerto 99 – Aula 4**

328 P1: / in generally advérbio {we + what you can} + what you like :: to eat so much :: is not healthy / (...)

No excerto 98, a oração relativa é subordinada à oração principal *I just have*, funcionando como complemento dela, enquanto no excerto 99, a relativa aparece como oração principal.

No excerto 100, a seguir, apresentamos o exemplo de uma oração relativa adverbial, construída a partir do advérbio *why*, significando *the reason why*:

**Excerto 100 – Aula 3**

266 P1: / {two?} + just two? {ASC} + / that's :: **why** you are slim /

Dentre as 26 *if clauses* encontradas nas aulas de P1, há três tipos de estruturas: condicionais, construídas com *hope*, e com *if* não sendo condicionais. Dos dezesseis casos de condicionais, dez expressam condição real e seis expressam oferecimento de sugestão, nas quais fica implícito o modal *should*. Há, ainda, quatro *if clauses* que expressam sugestão, mas não têm estrutura de condicional, uma ocorrência de *if clause* indicando desejo ou vontade futuro(s) com o verbo *hope*, que, de acordo com Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999, p. 555), é similar a uma condicional preditiva de futuro (*future predictive conditional*), mais especificamente uma primeira condicional (*first condicional*), pois tem uma oração com verbo no presente e outra com verbo indicando futuro, uma ocorrência de *if clause* para construir o cenário a ser descrito, e duas indicando confirmação ou checagem. Assim, podemos dizer que, nas aulas de P1, as *if clauses* são utilizadas para desempenhar um total de cinco diferentes tipos de funções comunicativas.

Das dezesseis condicionais presentes nas aulas de P1, dez referem-se à condicional zero (*zero conditional*), a qual geralmente é utilizada para expressar condição real. Há outras

seis sentenças que apresentam estrutura de condicional zero, nas quais se subentende o verbo modal *should*. Assim, estas *if clauses* desempenham a função comunicativa de oferecimento de sugestão ou conselho, como podemos constatar no excerto a seguir:

**Excerto 101 – Aula 3**

388 P1: | *is the best thing for everything you do in life [1] | if you do exercise + do in moderation + | if you eat + eat in moderation + | if you drink drink in moderation + | if you smoke + don't smoke | ((risada))*

A seguir ilustramos o uso de *if clauses* desempenhando a função comunicativa de oferecimento de sugestão e que não têm estrutura de condicional zero:

**Excerto 102 – Aula 1**

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)]] |*

Apresentamos, em seguida, exemplos de *if clauses* utilizadas para construção do cenário a ser descrito (excerto 103) e para indicar confirmação ou, checagem (excerto 104).

**Excerto 103 – Aula 4**

679 P1: | *imagine if :: you have a good pasta + | pasta with sauce + and a good wine |*

**Excerto 104 – Aula 4**

293 P1: | *[1] {yeah} + that's ok + | {ok} now we will compare if you have the same opinion about the healthy and unhealthy food + | (...)*

Passamos, agora, à análise da complexidade gramatical da produção oral de P2 em suas cinco aulas.

### 3.2.2.2. P2 (faixa B)

Na tabela a seguir, apresentamos os índices quantitativos da complexidade gramatical na produção oral de P2 em sala de aula. Os índices foram calculados em cada uma de suas aulas e, posteriormente, foi calculada sua mediana:

P2	Número total de AS-units	Número de palavras (tokens)	Número total de orações	Índice oração-unidade	Índice token-unidade
<b>Aula 1</b>	768	3791	567	0,74	4,94
<b>Aula 2</b>	262	1150	186	0,7	4,39
<b>Aula 3</b>	354	1207	214	0,6	3,4
<b>Aula 4</b>	154	646	116	0,78	4,41
<b>Aula 5</b>	267	1158	153	0,57	4,34
<b>Mediana</b>	<b>267</b>	<b>1158</b>	<b>186</b>	<b>0,7</b>	<b>4,39</b>

Tabela 21: Índices quantitativos da complexidade gramatical de P2 nas aulas

Com relação ao índice token-unidade, a aula 3 é a que mais difere das outras. Entretanto, de maneira geral, essa diferença é relativamente pequena, se considerarmos todas as aulas. Assim, nas aulas de P2, a mediana de AS-units é de 184, de palavras de 1172, de orações de 184, de índice oração-unidade de 0,68 e de índice token-unidade de 4,38.

A seguir, trazemos uma tabela com a distribuição das ocorrências de orações relativas e *if clauses* na fala de P2, como professora de LI.

P2	Orações relativas	If clauses	Total
<b>Aula 1</b>	12	14	26
<b>Aula 2</b>	1	1	2
<b>Aula 3</b>	5	0	4
<b>Aula 4</b>	1	4	5
<b>Aula 5</b>	2	0	2
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>19</b>	<b>40 estruturas complexas</b>

Tabela 22: Ocorrências de orações relativas e *if clauses* nas aulas de P2

Dentre as 40 orações complexas levantadas nos dados de sala de aula de P2, 21 dizem respeito a orações relativas e 19 a *if clauses*. Não foram percebidos desvios na estruturação de tais orações.

Com relação às orações relativas, há cinco tipos de estruturas: três construídas com o pronome relativo *that*, duas com *who*, onze com omissão adequada do pronome relativo, três com *what* utilizado no sentido de *the thing(s) that* e duas com *when*, nas quais se subentende *the time when*. A seguir, apresentamos exemplos de cada uma delas:

**Excerto 105 – Aula 1**

117 P2: | *so here we have + simple past + {okay?} + | an event that took place in the past + {okay?}+ | (...)*

**Excerto 106 – Aula 3**

840 P2: | *a person who is + extremely busy you know? + | a person who has ma:ny things to do |*

**Excerto 107 – Aula 3**

630 P2: | *[so] + try :: to use the language + :: you have LEARned + {okay?} + | is: (nome do aluno A2) there? + | (...)*

**Excerto 108 – Aula 1**

169 P2: | *and then I'm going to + explain + what :: you are supposed :: to do [8] {okay} + |*

**Excerto 109 – Aula 1**

117 P2 (...)| *we don't know + exactly + WHEN [1] :: I went to London [2] | could you see the difference? [3] | yes or no? |*

No que concerne às *if clauses* na produção oral de P2 em sala de aula, encontramos três tipos de estruturas, a saber, condicionais – do tipo zero ou primeira –, condicionais com o pronome *when* no lugar de *if* e as construídas com *if*, com sentido de *what if*. Semanticamente, elas desempenham cinco funções diferentes.

Das dezenove ocorrências de *if clauses*, nove são condicionais. Três são condicionais do tipo zero (*zero conditional*) construídas com *if*, e quatro com o pronome *when* no lugar de *if*, todas expressando situação real. Duas estruturas são do tipo primeira condicional (*first conditional*), construídas por meio de *if* e expressam situação hipotética. Apresentamos, a seguir, um exemplo de cada um dos tipos de condicionais encontrados nos dados das aulas de P2:

**Excerto 110 – Aula 1**

656 P2: (...)| *and then if you + drink a cup of coffee + :: that's okay |*

**Excerto 111 – Aula 1**

758 P2: (...)| *and if they have + a part time job + :: they won't have time :: to study + {okay?}+ |*

Há também três ocorrências de *if clauses*, que não são condicionais, utilizadas para expressar situação hipotética, nas quais subentende-se *what if*, uma para expressar dúvida,

uma para expressar possibilidade e três para expressar confirmação, como vemos nos excertos a seguir:

**Excerto 112 – Aula 1**

597 P2: | {yeah} + [[eu me cortei]] + {ri:ght} [4] | and if I said + something like + [[she: [2] cut = [2] |

**Excerto 113 – Aula 1**

167 P2: (...) | the difference between + [[I've been TO]] + [[I've been IN]] + | **IF there's a difference** + because :: **I really don't know** + {right?} [1] |

**Excerto 114 – Aula 1**

766 P2: (...) | so it's a good ideia :: **if you can** + {ah:} + **work in another** + **company** + {right?} + | (...)

**Excerto 115 - Aula 4**

509 P2: {eh} + {okay} [1] | {okay} + let's have a look at letter a + | one example + | and then + **we can see if :: you can understand :: what + this expression mean** |

A seguir, apresentamos a análise da complexidade gramatical na produção oral de P3 em sala de aula, como professora de LI.

### 3.2.2.3. P3 (faixa B)

Apresentamos, na tabela a seguir, os índices quantitativos de complexidade gramatical da produção oral de P3 em suas cinco aulas, calculados a partir do número total de AS-units, palavras e orações produzidas por ela, bem como a mediana destes índices:

P3 (faixa B)	Número de AS-units	Número de palavras (tokens)	Número de orações	Índice oração-unidade	Índice token-unidade
<b>Aula 1</b>	496	2854	541	1,09	5,75
<b>Aula 2</b>	506	2427	550	1,08	4,79
<b>Aula 3</b>	530	2415	436	0,82	4,55
<b>Aula 4</b>	612	2422	442	0,72	3,96
<b>Aula 5</b>	245	1024	166	0,68	4,18
<b>Mediana</b>	<b>506</b>	<b>2422</b>	<b>442</b>	<b>0,82</b>	<b>4,55</b>

Tabela 23: Índices quantitativos da complexidade gramatical de P3 nas aulas

Como podemos perceber a partir da tabela 23, o desempenho de P3, no que diz respeito à dimensão quantitativa da complexidade gramatical de sua fala, é similar em todas as suas aulas. É importante mencionar, no entanto, que P3 é a única participante que apresenta índice oração-unidade maior que 1 em pelo menos uma de suas aulas (aulas 1 e 2), indicando grau de subordinação maior em sua produção oral. A mediana de AS-units é de 506, de número de palavras é de 2422, de orações é de 442, do índice oração-unidade é de 0,82 e do índice token-unidade, de 4,55.

A fim de discutirmos a dimensão qualitativa da complexidade gramatical na fala de P3, apresentamos, a seguir, um quadro que contém o número de orações complexas – orações relativas e *if clauses* – levantadas em todas as aulas de P3:

<b>P3 (faixa B)</b>	<b>Orações relativas</b>	<b><i>If clauses</i></b>	<b>Total</b>
<b>Aula 1</b>	17	19	36
<b>Aula 2</b>	10	7	17
<b>Aula 3</b>	12	8	20
<b>Aula 4</b>	9	8	17
<b>Aula 5</b>	15	2	17
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>44</b>	<b>110 estruturas complexas</b>

Tabela 24: Ocorrências de orações relativas e *if clauses* nas aulas de P3

De um total de 110 estruturas complexas levantadas na produção oral de P3 em suas aulas, 66 referem-se a orações relativas e 44 a *if clauses*.

No que diz respeito às orações relativas, P3 utilizou oito diferentes tipos de estruturas para produzi-las. De maneira geral, das 66 orações relativas encontradas na fala de P3 em suas cinco aulas, 24 foram construídas por meio do pronome relativo *that*, sendo 15 ocorrências indicando seres inanimados, sete indicando pessoas e duas substituindo *when*; uma por meio do relativo *who* e nove com omissão do pronome relativo, sendo que destas oito omissões foram adequadas e uma equivocada, seis construções com o advérbio *how*, duas com *why*,

uma com *where* e nove com *what*, no sentido de *the thing(s) that*. A seguir, apresentamos excertos que contemplam cada um destes tipos de ocorrências de orações relativas:

**Excerto 116 - Aula 2**

071 P3: (...) / *now* {ASC} + *what about the words that she stressed* + / (...)

**Excerto 117 – Aula 3**

626 P3: / {no?} + *you don't know anybody who won?* /

**Excerto 118 – Aula 4**

010 P3: (...) / *so the connectors* {we:} + *we saw last class ok?* /

**Excerto 119 – Aula 1**

439 P3: (...) / *so* + *actually* {you need} + *you need to know :: how to deal with people* /

**Excerto 120 – Aula 2**

715 P3: / *yeah* + *but I didn't understand why* + :: *you want :: to say that* /

**Excerto 121 – Aula 3**

849 P3: / *why?* + / *main street* / *the street where you have the small stores* {ASC} + *the:* + *small restaurants* {ASC} + / (...)

**Excerto 122 – Aula 5**

115 P3: / *let's see :: what we can do* + / *let's see* / *what you have today is messages* {oh} + / {ok} *so you're gonna have :: to write in these classes* + / (...)

No concernente às ocorrências de *if clauses* na produção oral de P3 em suas aulas, levantamos três tipos de estruturas, a saber, condicionais – do tipo zero, primeira e segunda, condicionais construídas com o pronome *when* no lugar de *if* e as construídas sem utilização de *if*. Em termos semânticos, estas estruturas desempenham cinco funções diferentes: situação real, situação hipotética, descrição do cenário, dúvida e confirmação ou checagem. Das 44 ocorrências de *if clauses*, 32 são condicionais: 18 condicionais zero, sendo 15 construídas com *if* e uma com *when*, seis primeiras condicionais e seis segundas condicionais.

**Excerto 123 – Aula 3**

701 P3: / *I think :: it's like twenty reais only :: to eat* {you know?} + / *you have :: to pay if you drink something or more* + / (...)

**Excerto 124 – Aula 2**

260 P3: / {yes} + *if you break the contract* + *I will kill you* /

**Excerto 125 – Aula 1**

447 P3: (...) / *what would you do :: if you were the mayor?* /

As outras 12 *if clauses* expressam dúvida, descrição do cenário ou situação hipotética, e confirmação ou checagem, como podemos ver nos excertos a seguir:

**Excerto 126 – Aula 1**

017 P3: |*we're not sure :: if it's really* + | *but {ASC}* + | *maybe it is* + | *and you (A1)?* |

**Excerto 127 – Aula 2**

544 P3: | *oh my God* + | *{yes}* + | *you know?* + | *about your life* + | *think about your life* + | ***if your life was a movie*** |

**Excerto 128 – Aula 4**

974 P3: | *yes* + | ***see if you can come to see this class that you missed*** + | *because it's important* + | ***see if they have any time for you to come*** |

Passamos, agora, à apresentação dos resultados da análise da complexidade gramatical da fala de P4 em suas aulas.

### 3.2.2.4. P4 (faixa B)

A tabela a seguir mostra os índices quantitativos de complexidade gramatical da fala de P4 em todas as suas aulas. Apresentamos o número de *AS-units*, de palavras e de orações e os índices oração-unidade e token-unidade em cada aula de P4, bem como a mediana de todas as aulas:

P4 (faixa B)	Número de AS-units	Número de palavras (tokens)	Número de orações	Índice oração-unidade	Índice token-unidade
<b>Aula 1</b>	294	1655	267	0,9	5,63
<b>Aula 2</b>	228	920	145	0,63	4,03
<b>Aula 3</b>	344	1275	232	0,67	3,69
<b>Aula 4</b>	137	449	67	0,49	3,27
<b>Aula 5</b>	270	1136	162	0,6	4,2
<b>Mediana</b>	<b>270</b>	<b>1136</b>	<b>162</b>	<b>0,63</b>	<b>4,03</b>

Tabela 25: Índices quantitativos da complexidade gramatical de P4 nas aulas

Diferentemente do que ocorre com a precisão gramatical na produção oral de P4, a complexidade gramatical de sua fala é similar em todas as suas aulas, sendo que a mediana de

AS-units produzidas em todas as aulas é de 270, de palavras é de 1136, de orações é de 162, de índice oração-unidade, de 0,63, e de índice token-unidade, de 4,03.

No que se refere às estruturas complexas identificadas nas aulas de P4, apresentamos, na tabela a seguir, a frequência de orações relativas e *if clauses* levantadas nas cinco aulas da professora:

P4	Orações relativas	If clauses	Total por aula
<b>Aula 1</b>	13	7	20
<b>Aula 2</b>	3	3	6
<b>Aula 3</b>	5	3	8
<b>Aula 4</b>	1	2	3
<b>Aula 5</b>	3	4	7
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>19</b>	<b>44 estruturas complexas</b>

Tabela 26: Ocorrências de orações relativas e *if clauses* nas aulas de P4

Em um total de 44 estruturas complexas levantadas na produção oral de P4 em suas aulas, 25 referem-se a orações relativas e 19 a *if clauses*.

No que diz respeito às orações relativas, percebemos oito tipos de estruturas utilizadas. Das 25 levantadas na produção oral de P4 nas aulas, seis foram construídas a partir do pronome relativo *that*, todas se referindo a seres inanimados, quatro a partir de *who* para referir-se a pessoas e três com omissão do pronome relativo, quatro foram construídas por meio de *what*, duas por meio de *why*, duas por meio de *where*, duas por meio de *when* e quatro por meio de *how*.

#### Excerto 129 – Aula 4

082 P4: (...) | {ahn} so can you think of **anybody famous that sets the trends?** [[for example Ronaldinho and his different hairstyle + during the world cup?]] + |

#### Excerto 130 – Aula 1

310 P4: {no? ok} + | do you know {that/that girl/} **that kind of girls who use belly button piercing** {like/like something} like this? | (...)

#### Excerto 131 – Aula 1

202 P4: | but today we have ((alunos falam ao mesmo tempo)) | {yes} **there are some photos we like** {to/}to put in **black and white** + | Elvis Presley? |

**Excerto 132 – Aula 1**

377 P4: (...) | *fashion {ah} is looking for what is in and wear* + [[é procurar saber o que está in e vestir igual]] + | *or just wear what you want?* + [[vestir o que quer [2]]] | (...)

**Excerto 133 – Aula 3**

219 P4: | *yes* + | *something baked* + | *yes there is* + | *I think :: I started liking japanese food :: I don't know why* + | (...)

**Excerto 134 – Aula 2**

445 P4: (...) | *and then* + ***I don't know :: where my car is*** + | *and I called my mom* + | *mom I don't know :: where my car is* |

**Excerto 135 - Aula 5**

097 P4: {ah} + | *no* + | [[Atacama]] + ***do you remember Atacama :: when that guy was under {the} + the floor?*** | (...)

**Excerto 136 - Aula 3**

110 P4: | *yeah* | *borrow money* + | {ahn} *Lu Jair will have some guests for dinner tonight* | ***and he doesn't know how to cook*** + | *what should he do?* |

Com relação às *if clauses*, em um total de 19, há ocorrência de quatro tipos de estruturas: condicionais com *if*, condicionais com *when*, as construídas com *if* no sentido de *what if*, e aquelas construídas com *if*, mas que não se encaixam na classificação de condicionais. Semanticamente, tais estruturas exercem cinco diferentes tipos de funções, a saber, situação real, situação hipotética, sugestão, dúvida e confirmação ou checagem. Dentre as 19 ocorrências de *if clauses* na fala de P4 nas aulas, onze são condicionais, sendo nove do tipo zero e duas primeiras condicionais. São estas as estruturas que expressam condição real e hipotética.

**Excerto 137 - Aula 1**

239 P4: | *I think not in and not out* | ***because if your cell phone ring :: you have to answer anywhere*** |

As outras nove estruturas não são condicionais, sendo que quatro expressam situação hipotética, duas expressam dúvida e duas expressam confirmação ou checagem.

**Excerto 138 - Aula 3**

244 P4: | ***but if I don't have money?*** |

**Excerto 139 – Aula 2**

043 P4: P4: | *yes* + | ***if you want*** [6] | *ok?* [5] |

**Excerto 140 – Aula 5**

271 P4: | *but I don't know if the cd is ok* + | *if it's not we're going upstairs* [10] |

**Excerto 141 – Aula 5**

056 P4: (...) | *I have is the same as I've* [4] | *he has* [2] | *is the same as he's* [2] | **and to discover in a sentence if this is + is + ::** <*this can be is + was + and has*> + :: *this is the context* + | (...)

A partir da análise da complexidade gramatical da fala de cada uma das PPs, nos dados do TEPOLI e nos dados de sala de aula, passamos à comparação entre o desempenho de todas elas em ambos os contextos.

### 3.2.3. Discussão da complexidade gramatical

Nos dados do TEPOLI, quantitativamente, P1 (faixa D) e P2 (faixa B), apesar de representarem faixas que indicam níveis de proficiência distintos, apresentam índices de complexidade muito próximos, enquanto P3 (faixa B) e P4 (faixa B) apresentam índices que indicam níveis mais altos de complexidade em suas falas.

Na figura a seguir, apresentamos o índice oração-unidade de cada participante, conforme a subordinação na fala das PPs diminui, ou seja, em ordem decrescente:



Figura 11: Índice oração-unidade das PPs no TEPOLI

No que se refere ao índice token-unidade, que indica o número médio de palavras produzidos pelas PPs dentro de cada AS-unit, ou seja, o tamanho médio de cada unidade, apresentamos a seguinte figura, também em ordem decrescente:

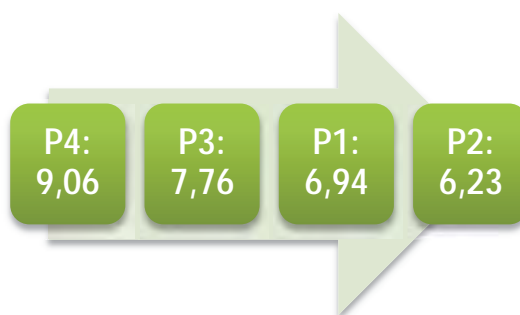


Figura 12: Índice token-unidade das PPs no TEPOLI

Com base nas figuras 11 e 12, podemos afirmar que, quantitativamente, P4 é a participante que apresenta linguagem mais complexa no TEPOLI, seguida de P3 e de P1 e P2, nessa ordem. Interessante notar que P2, representante da faixa B, tem índice oração-unidade idêntico ao de P2 e índice token-unidade um pouco inferior ao de P1, contrariando, em alguma medida, o que se espera para os níveis de proficiência da faixa de cada uma delas. Entretanto, vale lembrar que P2 é a participante que, quantitativamente, apresenta a linguagem mais precisa no TEPOLI e, ao mesmo tempo, a linguagem menos complexa na situação do teste oral. Do mesmo modo, P4 é a participante que, quantitativamente, apresenta a linguagem mais complexa no TEPOLI, mas, em termos de precisão gramatical, é a participante que apresenta a linguagem menos precisa no teste oral. Isso corrobora a hipótese levantada por Mota (2000), com relação à disputa entre precisão e complexidade gramatical, que se dá na memória de trabalho do falante. Em outras palavras, os resultados do TEPOLI mostram que, ao focar na precisão gramatical, P4 tende a diminuir a complexidade de sua fala, em contrapartida, P1 ao focar na complexidade de sua fala, tende a diminuir a precisão de sua produção oral.

No que diz respeito à dimensão qualitativa da complexidade gramatical, entretanto, as participantes da faixa B produzem orações relativas e *if clauses* que apresentam variadas formas linguísticas e que desempenham maior número de funções comunicativas que as produzidas pela participante representante da faixa D.

No que se refere à dimensão quantitativa da complexidade gramatical nos dados de sala de aula, apresentamos, primeiramente, uma figura que ilustra, em ordem decrescente, o índice oração-unidade nas aulas das PPs:



Figura 13: Índice oração-unidade das PPs nas aulas

Com relação ao índice token-unidade, apresentamos a seguinte figura, também em ordem decrescente:

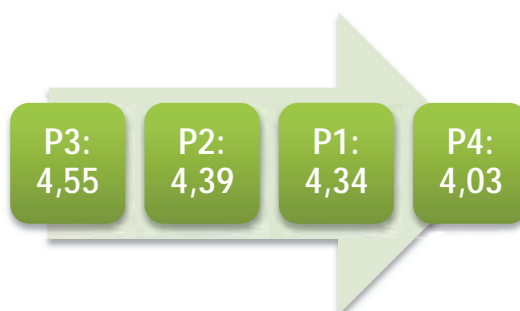


Figura 14: Índice token-unidade das PPs nas aulas

Com base nas figuras e nos dados apresentados, podemos afirmar que todas as PPs, independentemente da faixa de proficiência na qual foram enquadradas pelo TEPOLI, têm desempenho relativo à dimensão quantitativa da complexidade gramatical bastante similar. Parece-nos que, em termos quantitativos, as faixas de proficiência do TEPOLI não são suficientes para discriminar um nível de proficiência de outro, visto que os resultados assemelham-se bastante. Qualitativamente, P2, P3 e P4 produzem orações relativas utilizando maior variedade de formas linguísticas (pronomes e advérbios relativos) e *if clauses* que

assumem variadas estruturas, as quais desempenham um número de funções semânticas (em média cinco) maior que as produzidas por P1.

Na seção a seguir, discutimos os resultados obtidos na investigação, oferecendo respostas para as duas perguntas que guiam esta pesquisa.

### **3.3. Discussão dos resultados**

Nesta seção, discutimos os resultados obtidos pelas análises dos dados desta pesquisa, divididos em duas subseções. Na primeira, tecemos a comparação entre os resultados das análises da precisão e da complexidade gramatical na fala de cada uma das PPs no TEPOLI e em sala de aula, visto que, em primeiro lugar, intentamos comparar o desempenho de cada uma delas nos dois contextos pesquisados, independentemente de sua faixa de proficiência, a fim de responder a primeira pergunta de pesquisa. Na segunda, discutimos os componentes do descritor gramática e estrutura sintática da escala holística do TEPOLI, com base na comparação do desempenho das PPs entre si, no intuito de respondermos a segunda pergunta de pesquisa.

#### **3.3.1. O desempenho das PPs: TEPOLI vs aulas**

Nesta subseção, tecemos a comparação entre os resultados obtidos pelas PPs no que se refere à precisão e à complexidade gramatical de suas falas no TEPOLI e em sua atuação como professoras de LI, a fim de responder a primeira pergunta de pesquisa: “Em que medida as características da precisão e da complexidade gramatical da linguagem oral das professoras-participantes são as mesmas no teste oral e em sua prática docente, em sala de aula, um ano após sua formação inicial?”. Para tanto, apresentamos as características gramaticais da fala de cada uma das participantes separadamente, estabelecendo comparações

entre os resultados da análise da precisão e da complexidade gramatical. Para a análise quantitativa, estabelecemos comparações entre os índices de precisão e complexidade gramatical obtidos por cada PP no TEPOLI e a mediana dos índices das cinco aulas. Assim, torna-se possível realizar uma análise comparativa de um para um, na busca de resultados mais diretos. Qualitativamente, para a comparação entre a precisão gramatical da fala produzida no teste oral e em sala de aula, comparamos as categorias de desvios em cada contexto, discutindo o quanto estas se assemelham ou se diferem. Para a comparação entre a complexidade gramatical no TEPOLI e em sala de aula, qualitativamente, apresentamos as estruturas complexas – relativas e *if clauses* –, no que concerne ao modo pelo qual elas aparecem e as funções comunicativas que exercem em ambos os contextos na produção oral de cada PP.

A seguir, trazemos os índices quantitativos da precisão gramatical da fala de P1 no TEPOLI e em sala de aula:

P1 (faixa D)	Número de palavras (tokens)	Frequência de desvios	Índice de desvios
TEPOLI	479	17	3,55%
Aulas	1075	18	1,71%

Tabela 27: Número total de palavras, frequência e índice de desvios de P1 no TEPOLI e nas aulas

P1 (faixa D)	Número total de AS-units	Índice desvio-unidade	Índice unidade-sem-desvio
TEPOLI	69	0,25	0,81
Aulas	240	0,08	0,93

Tabela 28: Índices quantitativos de precisão gramatical de P1 no TEPOLI e nas aulas

Com relação à dimensão quantitativa da precisão gramatical, podemos afirmar que o desempenho geral de P1 é melhor em sala de aula que no TEPOLI. Apesar da frequência de desvios, em números absolutos, ser praticamente a mesma em ambos os contextos, seu índice de desvios nas aulas é cerca de duas vezes menor que no teste oral. Do mesmo modo, seus índices desvio-unidade e unidade-sem-desvio são consideravelmente menores em sala de aula

que no TEPOLI, principalmente no que se refere ao índice desvio-unidade. Com relação à dimensão qualitativa da precisão gramatical, no TEPOLI, P1 cometeu desvios que puderam ser enquadrados em sete categorias, enquanto nas aulas, em dez. No teste oral, destacam-se os desvios relacionados ao uso de artigos ( $f = 3$ ), preposição ( $f = 5$ ) e verbo ( $f = 3$ ), enquanto nas aulas, têm destaque as categorias artigo ( $f = 15$ ), preposição ( $f = 17$ ), sintaxe ( $f = 17$ ) e verbo ( $f = 15$ ). Com relação à autocorreção, P1 não apresenta porcentagem de desvios corrigidos no TEPOLI, mas tem porcentagem de autocorreção de 8,1% nas aulas. Considerando que seu desempenho, em termos de precisão gramatical, é melhor em sala de aula que no teste oral, podemos dizer que a autocorreção é um dos fatores responsáveis por esse melhor desempenho, já que, ao corrigir alguns de seus desvios nas aulas, sua frequência total de desvios diminui, pois só consideramos os desvios que não foram imediatamente corrigidos pela participante.

Apresentamos, a seguir, os resultados da análise da complexidade gramatical da produção oral de P1 no TEPOLI e em sua atuação docente, primeiramente no que se refere à dimensão quantitativa:

P1	Unidade (AS-unit)	Número de palavras (tokens)	Oração	Índice oração- unidade	Índice token- unidade
<b>TEPOLI</b>	69	479	82	1,18	6,94
<b>Aulas</b>	231	1075	183	0,8	4,5

*Tabela 29: Índices quantitativos de complexidade gramatical de P1 no TEPOLI e nas aulas*

Ao contrário do que ocorre com a precisão gramatical, a complexidade da fala de P1 é maior no TEPOLI que em sala de aula. No caso de P1, uma das hipóteses para este fato é que, em suas aulas, seus turnos mais longos, geralmente referentes a explicações gramaticais, são produzidos em LM e não podem ser considerados para análise dos dados. O número de orações presentes na fala de P1 é também menor em sala de aula em comparação ao teste oral, o que colabora para que os índices de complexidade gramatical diminuam, ou seja, a

produção espontânea em LI de P1 nas aulas apóia-se muito na utilização de frases não-oracionais.

No que se refere à dimensão qualitativa da produção oral de P1 no TEPOLI, a frequência de estruturas complexas é de três, sendo duas orações relativas e uma *if clause*. Ambas as orações relativas foram construídas por meio do pronome relativo *that*, e a *if clause* se trata de uma condicional, do tipo zero, que expressa condição real. Já na somatória das cinco aulas de P1, a frequência de orações complexas é de trinta e oito, sendo doze orações relativas e dezesseis condicionais. Metade das relativas se refere àquelas construídas por meio do pronome relativo *that* (f = 6), assim como no teste oral. Da mesma forma, a maior parte das *if clauses* encontradas nas aulas de P1 dizem respeito a condicionais do tipo zero (f = 16), estrutura condicional mais básica, sendo que 10 delas expressam condição real. De maneira geral, as orações relativas na produção oral de P1 nos dois contextos são, em sua maioria, construídas por meio do pronome relativo *that*, e as *if clauses* tratam-se, em grande parte, de condicionais, principalmente do tipo zero.

De maneira geral, tanto no TEPOLI quanto em sala de aula, apesar de produzir orações complexas com uma frequência relativamente alta, P1 estrutura a maior parte das relativas por meio do relativo *that*, o mais comum dentre todos os pronomes relativos, e as *if clauses* aparecem mais comumente como condicionais do tipo zero, também o tipo mais comum de *if clause*, ambas desempenhando um número limitado de funções comunicativas.

Passamos agora à comparação da fala de P2 em termos de precisão e complexidade gramatical no TEPOLI e em sala de aula. Apresentamos, a seguir, duas tabelas com os índices quantitativos de precisão obtidos por P2 nesses dois contextos:

P2	Número de palavras (tokens)	Frequência de desvios	Índice de desvios
TEPOLI	673	7	1,04%
Aulas	1172	13	0,76%

Tabela 30: Número total de palavras, frequência e índice de desvios de P2 no TEPOLI e nas aulas

<b>P2</b>	<b>Número total de AS-units</b>	<b>Índice desvio-unidade</b>	<b>Índice unidade-sem-desvio</b>
TEPOLI	108	0,06	0,93
Aulas	294	0,03	0,97

*Tabela 31: Índices quantitativos de precisão gramatical de P2 no TEPOLI e nas aulas*

Assim como P1, o desempenho de P2 no que se refere à dimensão quantitativa da precisão gramatical é melhor em sala de aula que no TEPOLI. Entretanto, na comparação entre os dois contextos, seus índices são muito mais próximos entre si que os índices de P1. Podemos afirmar, então, que, em termos de precisão gramatical, P2 tem um desempenho bastante parecido em ambos os contextos. No que se refere à dimensão qualitativa da precisão gramatical, os desvios de P2, no teste oral, distribuem-se em seis categorias diferentes, com destaque apenas para a categoria verbo ( $f = 2$ ), já que as outras cinco categorias englobam apenas um desvio cada. Já em sala de aula, seus desvios enquadram-se em sete categorias, destacando-se a categoria pronome ( $f = 26$ ), artigo ( $f = 12$ ) e verbo ( $f = 11$ ). Há cinco categorias percebidas em ambos os contextos, a saber, flexão, preposição, pronome, sintaxe e verbo, o que mostra que P2 comete desvios em poucas - e geralmente nas mesmas - categorias. Com relação à autocorreção, a porcentagem na fala de P2 no TEPOLI é nula enquanto em sala de aula é de 8,33%, o que nos parecer ser um fator que contribua para o aumento da precisão gramatical da fala de P2 nas aulas.

No que se refere à complexidade gramatical, apresentamos, na tabela a seguir, os índices quantitativos de P2 no teste oral e em sala de aula:

<b>P2 (faixa B)</b>	<b>Unidade (AS-unit)</b>	<b>Número de palavras (tokens)</b>	<b>Oração</b>	<b>Oração-unidade</b>	<b>Token-unidade</b>
TEPOLI	108	673	127	1,18	6,23
Aulas	328	1172	184	0,68	4,38

*Tabela 32: Índices quantitativos da complexidade gramatical de P2 no TEPOLI e nas aulas*

Assim como acontece com P1, e contrariamente ao que ocorre com a precisão de sua fala, em termos quantitativos a fala de P2 é mais complexa no TEPOLI que nas aulas. Como já justificamos para P1, cremos que a complexidade gramatical da fala de P2 é menor devido, em certa medida, ao baixo número de orações produzidas neste contexto em comparação ao número total de *AS-units* levantadas, aparentemente uma característica do próprio contexto de sala de aula.

Qualitativamente, na fala de P2 no TEPOLI, encontramos seis orações complexas, sendo duas relativas e quatro *if clauses*. No teste oral, as duas formas de orações relativas são: uma construída por meio do pronome relativo *who* e outra pelo advérbio relativo *why*. Já nas aulas, há cinco formas de relativas: construídas por *that*, *who*, *what* e *when* e com omissão adequada do pronome relativo. Com relação às *if clauses*, no TEPOLI, há uma zero condicional expressando situação real, uma primeira condicional expressando situação hipotética e duas expressando dúvida, acompanhadas da expressão *I don't know*. Nos dados de sala de aula, há três tipos de estruturas de *if clauses*, condicionais (zero e primeira), com *when* no lugar de *if*, e *if* com sentido de *what if*, as quais desempenham cinco funções semânticas diferentes, a saber, situação real, situação hipotética, dúvida, possibilidade e confirmação ou checagem.

Podemos afirmar que, tanto no TEPOLI quanto em sala de aula, P2 constrói diversos tipos de orações complexas, utilizando-se de estruturas diferentes para tanto. Do mesmo modo, ela não limita o uso de *if clauses* a condicionais, sendo que elas desempenham diversas funções semânticas em sua fala.

Passamos à apresentação dos resultados das análises da precisão e da complexidade gramatical da produção oral de P3 nos dois contextos pesquisados.

No referente à precisão gramatical, primeiramente, trazemos duas tabelas contendo os resultados quantitativos da precisão da fala de P2 nestes dois contextos:

P3 (faixa B)	Número de palavras (tokens)	Frequência de desvios	Índice de desvios
TEPOLI	327	8	2,44%
Aulas	2422	17	0,70%

Tabela 33: Número total de palavras, frequência e índice de desvios de P3 no TEPOLI e nas aulas

P3 (faixa B)	Número total de AS-units	Índice desvio-unidade	Índice unidade-sem-desvio
TEPOLI	43	0,18	0,81
Aulas	506	0,03	0,97

Tabela 34: Índices quantitativos de precisão gramatical de P3 no TEPOLI e nas aulas

No que concerne à dimensão quantitativa da precisão gramatical da produção oral de P3, podemos dizer que sua fala é mais precisa nas aulas que no TEPOLI, principalmente se observarmos o índice de desvios cometidos e o índice de desvio por AS-unit.

Já no que se refere a seu desempenho qualitativo em termos de precisão gramatical, os oito desvios de P3 no TEPOLI distribuem-se num escopo de quatro categorias, enquanto os 76 desvios cometidos por ela em suas aulas distribuem-se em sete categorias diferentes. No TEPOLI, destaca-se apenas a categoria verbo ( $f = 5$ ), ao passo que nas aulas são mais frequentes as categorias pronome ( $f = 23$ ), preposição ( $f = 15$ ) e verbo ( $f = 11$ ). Com relação à autocorreção, a porcentagem na produção oral de P3 no TEPOLI é nula e em sala de aula é de 10,7%, a maior porcentagem dentre todas as PPs, fato que contribui para que ela apresente, em termos quantitativos, a linguagem mais precisa em sala de aula.

No que diz respeito à complexidade gramatical da fala de P3 no TEPOLI e nas aulas, apresentamos, em primeiro lugar, uma tabela contendo seus índices quantitativos:

P3 (faixa B)	Unidade (AS-unit)	Número de palavras (tokens)	Número de orações	Índice oração-unidade	Índice token-unidade
TEPOLI	43	327	56	1,35	7,76
Aulas	506	2422	442	0,82	4,55

Tabela 35: Índices quantitativos da complexidade gramatical de P3 no TEPOLI e nas aulas

A partir da tabela 35, podemos depreender que, quantitativamente, a fala de P3 é mais complexa no TEPOLI que em sala de aula, tendo em vista, principalmente, os índices oração-unidade e token-unidade. Entretanto, as diferenças entre estes índices na fala de P3 nos dois contextos são menores que as diferenças dos índices das outras PPs, o que revela que P3 é a participante cujo desempenho, em termos quantitativos de complexidade gramatical, é o que mais se assemelha na comparação entre o TEPOLI e as aulas.

No que se refere à dimensão qualitativa da complexidade gramatical da fala de P3, no TEPOLI foram levantadas seis orações complexas, quatro orações relativas, construídas por meio de *that* e *why*, e duas *if clauses*, que assumem a forma de condicional zero, indicando situação real. Nos dados de sala de aula, foi observada a ocorrência de 107 orações complexas, sendo 66 relativas e 44 *if clauses*. As orações relativas foram construídas por meio de *that*, *when*, *who*, *how*, *why*, *when*, *where*, *what* e com omissão do pronome relativo, já as *if clauses* apresentam três diferentes tipos de estruturas, a saber, condicionais (zero, primeira e segunda), com *when* no lugar de *if*, e sem utilização de *if*, as quais desempenham cinco funções semânticas diferentes: situação real, situação hipotética, descrição do cenário, dúvida e confirmação ou checagem. Assim como P2, P3 constrói relativas e *if clauses* utilizando-se de diversos tipos de estruturas, as quais exercem variados papéis semânticos.

Apresentamos a seguir a comparação entre o desempenho de P4 no TEPOLI e em sala de aula. Tratamos, primeiramente, da precisão gramatical de sua fala nestes dois contextos. Na tabela a seguir, trazemos os índices quantitativos de precisão:

P4 (faixa B)	Número de palavras (tokens)	Frequência de desvios	Índice de desvios
TEPOLI	408	7	1,47%
Aulas (mediana)	1136	17	1,84%

Tabela 36: Número total de palavras, frequência e índice de desvios de P4 no TEPOLI e nas aulas

<b>P4 (faixa B)</b>	<b>Número total de AS-units</b>	<b>Índice desvio- unidade</b>	<b>Índice unidade-sem- desvio</b>
TEPOLI	45	0,13	0,86
Aulas (mediana)	270	0,07	0,93

Tabela 37: Índices quantitativos de precisão gramatical de P4 no TEPOLI e nas aulas

Como podemos perceber a partir das tabelas 36 e 37, o desempenho de P4 em termos quantitativos de precisão gramatical em sua fala é bastante similar no TEPOLI e em sala de aula. O índice de desvios de P4 nas aulas é um pouco inferior ao índice do TEPOLI e os índices desvio-unidade e unidade-sem-desvio apresentam resultados apenas um pouco melhores nos dados de sala de aula.

Qualitativamente, os sete de desvios cometidos por P4 no TEPOLI distribuem-se em quatro categorias, com destaque para a categoria verbo ( $f = 3$ ) e os 91 desvios cometidos na somatória de suas cinco aulas classificam-se em sete categorias diferentes, destacando-se as categorias pronome ( $f = 23$ ), verbo ( $f = 12$ ) e preposição ( $f = 11$ ).

Em se tratando da complexidade gramatical da produção oral de P4 no TEPOLI e em sala de aula, apresentamos, primeiramente, seus índices quantitativos nos dois contextos:

<b>P4 (faixa B)</b>	<b>Unidade (AS-unit)</b>	<b>Número de palavras (tokens)</b>	<b>Oração</b>	<b>Índice oração-unidade</b>	<b>Índice token-unidade</b>
<b>TEPOLI</b>	45	408	77	1,71	9,06
<b>Aulas (mediana)</b>	506	2422	442	0,82	4,55

Tabela 38: Índices quantitativos da complexidade gramatical de P4 no TEPOLI e nas aulas

Em termos quantitativos de complexidade gramatical, podemos afirmar que a fala de P4 é mais complexa no TEPOLI que em sala de aula, tendo em vista a diferença entre os índices indicativos de complexidade, que chegam a ser cerca de duas vezes maiores na situação do teste oral. Qualitativamente, no TEPOLI, das oito estruturas complexas levantadas, cinco são orações relativas, construídas por meio de *that*, e três são *if clauses*, todas condicionais zero, construídas com *if* e *when*. Em sala de aula, identificamos 44

estruturas complexas, sendo 25 orações relativas, construídas por *that, who, what, why, where, when, how* e com omissão do pronome relativo; e 19 *if clauses*, as quais assumem quatro tipos de estruturas: condicionais com *if*, condicionais com *when*, com *if* no sentido de *what if* e as com *if* que não são condicionais. Tais estruturas desempenham cinco diferentes tipos de funções semânticas, as quais são: situação real, situação hipotética, sugestão, dúvida e confirmação ou checagem.

Em suma, com relação à precisão gramatical da fala das PPs, podemos afirmar que, quantitativamente, a linguagem de todas as participantes é mais precisa em sala de aula que no TEPOLI; entretanto é parecida em ambos os contextos, tanto quantitativamente - frequência e índices relativos à precisão gramatical -, mas, principalmente, qualitativamente, já que as categorias de desvios mais frequentes em cada contexto coincidem. O fato de o TEPOLI tratar-se de um contexto de avaliação pode contribuir para que mais desvios sejam cometidos pelas PPs, já que nesse contexto há a presença de um avaliador, geralmente mais proficiente que os examinandos, e também toda a pressão gerada pela situação de teste, fatores que contribuem para que o filtro afetivo esteja mais alto e, conseqüentemente, que o Monitor atue com menos frequência (KRASHEN, 1982), em comparação à sala de aula, contexto no qual as PPs são falantes mais proficientes que seus alunos, o que favorece a diminuição do filtro afetivo e a atuação do Monitor e, conseqüentemente, da autocorreção, que colabora para a diminuição do número de potenciais desvios. É importante mencionar, ainda, que o fato dos índices quantitativos de precisão gramatical de todas as PPs terem sido menores em sala de aula que no TEPOLI pode ser explicado pelo suporte que o material didático oferece às professoras e pela possibilidade de preparação prévia das aulas, o que pode, em alguma medida, diminuir a linguagem espontânea produzida em sala de aula.

No concernente à complexidade gramatical, contrariamente ao que ocorre com a precisão, a fala de todas as PPs, no que concerne à dimensão quantitativa, é mais complexa

no TEPOLI que em sala de aula. Acreditamos que o fato de os índices de complexidade serem menores em sala de aula está fortemente relacionado ao tipo de linguagem produzida em ambos os contextos. Em sala de aula, o professor acaba por utilizar-se de turnos mais breves, geralmente interrompidos por dúvidas e perguntas dos alunos, já no TEPOLI essas interrupções não acontecem com tanta frequência, possibilitando que o falante mantenha o turno por mais tempo. Há, ainda, a utilização da fala simplificada e de frases não-oracionais, tanto para manter a dinamicidade da aula, quanto para facilitar a compreensão dos alunos. Entretanto, qualitativamente, há ocorrências de orações complexas na fala das PPs, principalmente na das representantes da faixa B, visto que o ambiente de sala de aula compõe-se tanto da preparação prévia dos tópicos a serem abordados quanto de situações imprevisíveis, nas quais geralmente levantam-se outros tópicos para discussão, propiciando mais a fala espontânea do professor, o que não ocorre com tanta frequência no TEPOLI, já que as discussões limitam-se a determinados assuntos, direcionados pelo examinador ou pelas próprias tarefas a serem desempenhadas pelos examinandos.

### **3.3.2. Os componentes do descritor gramática e estrutura sintática da escala holística do TEPOLI**

A partir das análises da precisão e da complexidade gramatical na produção oral das PPs no TEPOLI e em suas aulas, tecemos a discussão acerca dos componentes do descritor gramática e estrutura sintática da escala holística do TEPOLI, buscando oferecer uma resposta para a segunda pergunta que guia esta pesquisa, que é: “Em quais aspectos pode-se aprimorar a descrição correspondente aos componentes gramática e estrutura sintática da escala holística do teste oral e colaborar para a criação de uma escala analítica referente a esses componentes?”.

Para embasar esta discussão, apresentamos, a seguir, o que prevê o descritor gramática e estrutura sintática da escala holística de proficiência do TEPOLI para todas as faixas de proficiência do teste oral, destacando as faixas que têm representantes nesta pesquisa, a saber, faixas B e D:

A2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza estruturas sintáticas corretamente e não comete erros gramaticais.</li> </ul>
B2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza estruturas sintáticas corretamente e, se comete erros gramaticais, é capaz de se autocorriger.</li> </ul>
C2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza estruturas sintáticas corretamente na maior parte do tempo, podendo cometer eventuais erros gramaticais.</li> </ul>
D2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza, na maioria das vezes, estruturas sintáticas simples, apresentando eventuais erros gramaticais.</li> </ul>
E2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza somente estruturas sintáticas simples e, ainda assim, comete erros estruturais.</li> </ul>

Figura 15: Descritor gramática e estrutura sintática da escala holística do TEPOLI

De maneira geral, o descritor referente à gramática e à estrutura sintática inclui três componentes: a) utilização de estruturas sintáticas, descritas como “corretas” ou “simples”, relacionado à complexidade gramatical; b) erros gramaticais, sendo que, na faixa B, quando o falante comete erros, espera-se que ele seja capaz de se autocorriger, e, na faixa D, menciona-se, apenas, que ele possa cometer somente “erros eventuais”, relacionados à precisão gramatical; e c) autocorreção que, de maneira geral, está presente na faixa B, mas não na faixa D, também relacionada à precisão gramatical. A partir dessa descrição, podemos fazer algumas inferências com relação ao que prevê este descritor.

Primeiramente, discutimos o que prevê o descritor gramática e estrutura sintática com relação à precisão gramatical da fala das participantes, com base nos componentes *b* e *c*, apresentados.

Para a faixa B, só há menção ao fato de que se espera que o falante, toda vez que cometer algum erro, seja capaz de autocorrigir-se. Assim, nesta faixa, o descritor não prevê, pelo menos explicitamente, que o falante possa cometer erros e não corrigi-los. Com relação à faixa D, o descritor prevê apenas que o falante cometa erros “eventuais”. Além de ser bastante complicado julgar o que sejam erros “eventuais”, já que não há nenhuma base quantitativa e/ou qualitativa que demonstre qual deve ser a frequência e/ou categorias de desvios para que os erros sejam assim considerados, não há menção à possibilidade de o falante, ao cometer algum erro, autocorrigir-se.

Nos dados do TEPOLI, não observamos casos de autocorreção na fala das PPs; entretanto, nos dados das aulas, todas as participantes apresentam porcentagem de autocorreção. Nesse sentido, a autocorreção não parece servir como um dos critérios a serem considerados nos descritores da escala do TEPOLI para distinguir a faixa B das outras faixas de proficiência, como também apontam os resultados obtidos por Borges-Almeida (2009).

Um aspecto que nos parece mais relevante para distinguir as faixas de proficiência, no que se refere ao componente “erros gramaticais”, é a frequência e, principalmente, a diversidade das categorias de desvios encontrados na fala das professoras representantes de cada faixa de proficiência. De maneira geral, a fala das participantes enquadradas na faixa B não se caracteriza por desvios que atingem diversos tipos de constituintes linguísticos e, quando estes ocorrem, geralmente não apresentam prejuízos à comunicação. Nossos dados do teste oral mostram que a participante da faixa D apresenta maior frequência e maior número de categorias de desvios (sete) que as participantes da faixa B. Estes resultados confirmam que quanto menor a proficiência do candidato, maior o índice desvio-unidade e menor o

índice unidade-sem-desvio. Quantitativamente, o índice de desvios e o índice desvio-unidade são maiores e o índice unidade-sem-desvio é menor na produção oral de P1, tanto no TEPOLI quanto em sala de aula, que na das participantes da faixa B. Qualitativamente, no TEPOLI, os desvios de P2 (faixa B) distribuem-se num escopo de seis categorias diferentes e os desvios de P3 e P4 distribuem-se em quatro categorias, assim, as participantes da faixa B apresentam, uma mediana de quatro categorias de desvios. O mesmo ocorre nos dados de sala de aula: P1 apresenta desvios distribuídos em um escopo de 10 categorias, de maneira bastante homogênea, ou seja, cada categoria de desvio tem frequência similar de desvios, enquanto os desvios de P2, P3 e P4 distribuem-se em apenas sete categorias, sendo que apenas três ou quatro categorias têm frequência alta de desvios. Assim, podemos dizer que há consistência da escala do TEPOLI com relação à precisão gramatical, já que a frequência e as categorias de desvios aparecem em maior quantidade conforme diminuem as faixas de proficiência.

No que se refere à complexidade gramatical, de acordo com a descrição do descritor gramática e estrutura sintática das faixas de proficiência da escala do teste oral, na faixa B, espera-se que o falante utilize estruturas sintáticas de maneira correta, enquanto na faixa D, espera-se que o falante utilize-se de estruturas sintáticas simples. Em primeiro lugar, podemos perceber que há certa incongruência na descrição destas duas faixas, uma vez que, além de o descritor não deixar claro o que de fato signifiquem “utilizar estruturas sintáticas corretamente” e “utilizar estruturas sintáticas simples”, no descritor referente à faixa B, assume-se que todas as estruturas produzidas, independentemente de seu grau de complexidade (simples ou complexas) devam ser utilizadas sempre “corretamente”, enquanto na faixa D, fala-se apenas sobre o uso de “estruturas sintáticas simples”, sem considerar os possíveis desvios que o falante pode vir a cometer ao utilizar-se dessas estruturas ou a possibilidade de o falante vir a tentar utilizar estruturas sintáticas complexas.

Quantitativamente, os índices de complexidade gramatical no TEPOLI apontam resultados muito similares entre P1 (faixa D) e P2 (faixa B), enquanto P3 (faixa B) e P4 (faixa B) apresentam índices superiores de complexidade que o das duas primeiras participantes. Também nos dados de sala de aula, os índices das PPs, que supostamente deveriam ser distintos devido à diferença de seu nível de proficiência atestado pelo TEPOLI, são bastante similares, contrariando, nesse quesito, a hierarquia das faixas de proficiência. No teste oral, notamos que as participantes da faixa B (P2, P3 e P4) utilizam orações relativas e *if clauses* com mais frequência que a participante da faixa D (P1). Além disso, as representantes da faixa B cometem, de maneira geral, menos desvios do que a participante da faixa D ao construírem orações complexas. Diferentemente do que prevê o descritor gramática e estrutura sintática para a faixa B, o falante enquadrado nessa faixa, apesar de, na maioria das vezes, “utilizar estruturas sintáticas corretamente”, pode vir a cometer desvios. Também de maneira diversa ao que prevê este descritor para a faixa D, P1 utiliza estruturas sintáticas complexas, já que, em sua produção no teste oral e em sala de aula, há ocorrências de orações relativas e de *if clauses*.

O que nos parece servir como critério para distinção entre as faixas de proficiência no que se refere à estruturação sintática é a dimensão qualitativa da complexidade gramatical, ou seja, a variedade de estruturas complexas produzidas e de funções comunicativas desempenhadas por elas. No concernente às orações relativas, notamos uma variedade maior de pronomes relativos e de funções sintáticas exercidas por eles na produção oral das participantes da faixa B do que na da participante da faixa D no TEPOLI. Já com relação à utilização das *if clauses*, notamos que elas também são mais utilizadas pelas participantes da faixa B do que pela da faixa D, sendo que na faixa B, nos dados do teste oral, elas são utilizadas para expressar condições reais, hipotéticas e para expressar dúvida, enquanto na faixa D, apenas para expressar situação real. Nos dados de sala de aula, P1 (faixa D) utiliza

estruturas complexas numa frequência bastante similar à P2 e à P4 (faixa B), mas a diversidade de estruturas e de funções comunicativas por elas desempenhadas é maior na fala das representantes da faixa B que na da faixa D.

A fim de oferecer contribuições para o aprimoramento dos componentes do descritor gramática e estrutura sintática da escala holística do TEPOLI e subsídios para a criação de uma escala analítica referente a esses componentes, acreditamos que, em primeiro lugar, seja necessário repensar a autocorreção como critério distintivo entre as faixas de proficiência, já que, diferentemente do que é previsto pela descrição das faixas de proficiência representadas pelas participantes deste estudo, a saber, B e D, ela não está necessariamente presente na faixa B, tampouco está restrita apenas à essa faixa de proficiência, já que, no TEPOLI, por exemplo, nenhuma participante apresenta porcentagem de autocorreção, enquanto, em sala de aula, P1 apresenta porcentagem de autocorreção, a qual é superior à porcentagem de autocorreção da fala de P4, por exemplo. Assim, em um primeiro momento, e levando-se em conta os resultados obtidos por meio de nossos dados, a autocorreção não nos parece servir como um dos critérios relevantes para distinguir a faixa B das outras faixas de proficiência, na escala holística do TEPOLI. Já, para uma possível escala analítica, dever-se-ia pensar em que medida a autocorreção, de fato, favorece a precisão gramatical da produção oral do examinando, o que poderia ser feito por meio do levantamento dos tipos de desvios que são corrigidos mais frequentemente em cada faixa de proficiência. Entretanto, com base nos resultados desta pesquisa e levando-se em conta que este não foi o foco principal da investigação, não podemos chegar a uma conclusão definitiva sobre a medida em que a autocorreção pode, de fato, servir como critério avaliativo para distinção entre faixas de proficiência.

No que diz respeito à precisão gramatical, acreditamos que a descrição da escala holística do teste é suficiente para caracterizar as faixas de proficiência, já que ela diminui em

direção a faixas de proficiência inferiores. Entretanto, para uma escala analítica, seria necessário definir melhor a frequência e as categorias de desvios esperadas para cada faixa, a fim de garantir uma distinção mais clara entre elas. Conforme constatamos em nossas análises, as participantes da faixa B cometem desvios que se enquadram basicamente nas mesmas categorias, enquanto os desvios cometidos pela representante da faixa D têm frequência similar na maioria das categorias identificadas em sua fala. Parece haver, assim, certa previsibilidade no que diz respeito aos desvios e categorias de desvios esperados para cada faixa.

Já no concernente à complexidade gramatical, dever-se-ia utilizar critérios qualitativos aliados a quantitativos para descrevê-la, já que, pelos resultados obtidos nesta pesquisa, a dimensão quantitativa da complexidade gramatical não parece servir como critério para distinguir a proficiência de falantes enquadrados em faixas distintas. Assim, em uma escala holística, falar apenas em ocorrência de estruturas simples ou complexas não parece ser muito significativo, já que, de acordo com nossos dados, o que distingue, de fato, um falante mais proficiente de um menos proficiente no que se refere à complexidade gramatical é, não apenas o número de estruturas complexas utilizadas, mas muito mais a variedade de formas de tais estruturas e, principalmente, a diversidade de funções semânticas que tais estruturas desempenham.

### **Conclusão do capítulo**

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados quantitativos e qualitativos da análise dos dados desta pesquisa. Analisamos a precisão e a complexidade gramatical na produção oral das PPs em contexto pré-serviço, durante a realização do TEPOLI, e em serviço, como professoras de LI, e procedemos à comparação entre o desempenho de cada PP em ambos os contextos.

A análise dos dados permitiu que traçássemos comparações entre o desempenho das PPs nos dois contextos analisados e, a partir dessa comparação, que tecêssemos uma discussão acerca dos componentes do descritor gramática e estrutura sintática da escala holística do TEPOLI, fornecendo, assim, respostas para nossas duas perguntas de pesquisa. A análise dos dados da produção oral das PPs no TEPOLI e nas aulas indica que elas têm desempenho similar no teste oral e em sala de aula, principalmente no que se refere à dimensão qualitativa da precisão e da complexidade gramatical de suas falas. Nesse sentido, o teste oral consegue prever boa parte dos comportamentos lingüísticos do (futuro) professor quando em sala de aula, principalmente no que se refere às características gramaticais da produção oral das PPs, analisadas nesta pesquisa. Entretanto, é necessário que se repense o descritor gramática e estrutura sintática da escala do TEPOLI, no que se refere a alguns de seus componentes, bem como que se crie uma escala analítica que melhor discrimine os critérios para avaliação da PO dos (futuros) professores, distinguindo, assim, de maneira mais clara, as faixas de proficiência da escala do teste oral.

A seguir, apresentamos nossas considerações sobre este estudo, bem como suas limitações e possíveis encaminhamentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, investigamos as características da precisão e da complexidade gramatical de quatro professoras de ILE em contexto pré-serviço, durante a realização do TEPOLI, ao fim do último ano do curso de Licenciatura em Letras, em comparação ao contexto em serviço, ou seja, em sua atuação como professoras de LI em escolas particulares de idiomas, um ano após sua formação inicial.

Este estudo busca ressaltar a importância do estabelecimento da relação entre o contexto de formação e o contexto de atuação do professor de línguas no cenário brasileiro, a fim de que os cursos de formação inicial estejam aptos a formar profissionais que tenham as características necessárias para atuação nos diferentes micro-contextos educacionais existentes em nosso país. Nesse sentido, o TEPOLI, pode vir a configurar-se como um instrumento capaz de avaliar o profissional docente com relação às expectativas destes contextos de atuação com relação aos profissionais que neles atuarão. Nossa pesquisa mostrou que o teste oral em questão tem poder preditivo sobre as necessidades linguísticas dos professores quando em sala de aula, no que se refere à dimensão gramatical de sua fala e que as diferenças entre os desempenhos das PPS nos dois contextos, observadas a partir das análises quantitativa e qualitativa da precisão e da complexidade gramatical de sua produção oral no TEPOLI e em sala de aula, estão muito mais relacionadas às diferenças entre o contexto de avaliação, inevitavelmente simulado, e o contexto de sala de aula, real e pouco previsível, do qual participam também outros atores sociais.

Como sabemos, um teste não é capaz de prever exatamente tudo o que pode vir a acontecer em um contexto não-simulado, pois se trata de um instrumento avaliativo obviamente limitado – pelas instruções que devem ser seguidas, pelo tempo de aplicação, dentre outros fatores. Entretanto, nossos resultados fornecem fortes indícios de que o TEPOLI pode servir como um instrumento capaz de avaliar a proficiência oral do (futuro)

professor. É preciso, no entanto, que se façam alguns ajustes em sua escala holística de proficiência, bem como que se comece a pensar sobre a criação de uma escala analítica, que contenha, de maneira mais detalhada, os critérios considerados na avaliação do candidato.

Um teste como o TEPOLI, capaz de fornecer dados sobre a PO do professor de LI no Brasil, pode vir a gerar um efeito retroativo positivo nos próprios cursos de formação de professores, os quais passarão a dar maior atenção à formação linguístico-pedagógica de seus alunos, pois estarão cientes que eles serão avaliados ao final do curso de graduação, antes de adentrarem no mercado de trabalho.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir não apenas para os estudos na área de Linguística Aplicada, no que se refere à avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas, mas, principalmente, para levantar reflexões a respeito da necessidade de investigação das características dos micro-contextos de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, a fim de que melhor se definam os níveis de proficiência oral esperados para um professor de línguas, bem como sobre a necessidade do estabelecimento de uma ponte entre os diversos contextos de formação e de atuação dos professores de línguas em nosso país. Nesse sentido, cremos que a validação de um teste como o TEPOLI possa configurar-se como o primeiro passo rumo ao estabelecimento dessa relação, tão esperada e fundamental.

## LIMITAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS

O fato de a pesquisa contar com apenas quatro participantes, representantes de apenas duas faixas de proficiência do TEPOLI, sendo que a faixa D tem apenas uma representante dentre as quatro PPs, limita nossas discussões sobre os componentes do descritor gramática e estrutura sintática do teste oral, já que nos faltam dados que nos permitam fazer comparações mais gerais entre as faixas de proficiência. Cabe apontar, no entanto, que nossa intenção inicial era ter representantes das quatro faixas de proficiência que, de acordo com o TEPOLI, indicam que o (futuro) professor tem proficiência suficiente para atuar profissionalmente, a saber, faixas A, B, C e D. Nesse sentido, é importante apontar aqui algumas dificuldades enfrentadas pela pesquisadora no que diz respeito à seleção dos participantes da pesquisa. Além das participantes deste estudo, alguns outros professores foram contatados; entretanto, apesar de terem aceitado participar, a gravação de suas aulas não foi autorizada pela escola na qual atuam como professores, fato que mostra que ainda há certo receio por parte de algumas escolas de línguas no que diz respeito à autorização da entrada de pesquisadores nestes contextos, principalmente quando se trata, como no caso desta pesquisa, de escolas particulares de idiomas, geralmente franqueadas, que devem se submeter à autorização da escola matriz. Trata-se, portanto, de algo exterior à pesquisa e que, infelizmente, foge ao nosso controle. Assim, tivemos que adaptar nossos objetivos às participantes que obtiveram autorização da escola onde trabalham para terem suas aulas gravadas. Acreditamos que uma pesquisa da mesma natureza que essa, mas que contemple participantes representantes das quatro faixas citadas, possa vir a enriquecer os resultados obtidos neste estudo.

Além disso, nosso recorte pela análise da precisão e da complexidade gramatical da produção oral das PPs não é capaz de fornecer uma visão muito abrangente e generalizável sobre a proficiência oral das PPs, já que outras competências desempenham papel tão

importante quanto o da competência gramatical para a composição da proficiência oral. Entretanto, este recorte é necessário e até mesmo esperado, devido às limitações de tempo de uma pesquisa de Mestrado. Como já apontamos, de acordo com Mota (2000), a memória de trabalho do falante parece ter sua atenção dividida entre três grandes focos, a saber, precisão, complexidade gramatical e fluência, que estão em constante disputa pela atenção do falante. Nesse sentido, como meio de complementação à análise desenvolvida nesta pesquisa, que teve como foco apenas a precisão e a complexidade gramatical, ambas com foco na forma, sugerimos que a estas características gramaticais seja alinhada a fluência, cujo foco é o conteúdo do enunciado produzido, o que pode vir a corroborar e enriquecer os resultados alcançados nesta pesquisa.

No que se refere à unidade de análise adotada para a segmentação dos dados desta pesquisa, a *AS-unit*, gostaríamos de ressaltar que ela nos parece ainda um pouco limitada, principalmente devido ao fato de não ter sido pensada especificamente para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas, o qual apresenta características muito próprias que o difere da maioria dos outros contextos onde há interação. Como mencionamos ao longo da dissertação, para dados interativos, Foster et al (2000) sugerem que a análise dos dados seja feita em nível 2, o qual desconsidera turnos que contenham apenas uma palavra ou que se constituam da repetição da fala do interlocutor. Entretanto, essa sugestão não foi seguida nesta pesquisa, uma vez que tais turnos são muito representativos da fala típica do professor e podem fornecer indícios das características de sua produção oral em sala de aula. Sua exclusão iria contra um dos objetivos que ficam implícitos nesta pesquisa, que é o de mapear e melhor compreender a linguagem que o professor utiliza. Desse modo, acreditamos que uma análise feita no nível 2 possa servir ao propósito de discutir mais profundamente a aplicabilidade, a confiabilidade e a validade da *AS-unit* como unidade de segmentação e

análise de dados orais, já que, a princípio, o nível 2 de análise não parece dar conta de todo tipo de dados interativos, como os desta investigação.

No que se refere aos descritores das faixas de proficiência do TEPOLI, ainda há muito a ser investigado. Com relação a potenciais futuras investigações, esta pesquisa aponta algumas lacunas, dentre as quais: em primeiro lugar, achamos relevante um estudo mais aprofundado que tente compreender o papel da autocorreção como um componente que colabora (ou não) para a precisão gramatical da fala do (futuro) professor e, desse modo, sugerimos uma investigação que busque esclarecer se e em que medida a autocorreção deve servir como critério distintivo entre faixas de proficiência, por exemplo, por meio do levantamento dos constituintes linguísticos que são corrigidos com mais frequência em cada faixa de proficiência e em quais momentos a autocorreção ocorre mais frequentemente. Em segundo lugar, seria interessante um estudo que investigue em que medida a complexidade gramatical pode servir como um dos critérios para avaliar a fala do professor de línguas, já que nossos resultados quantitativos apontam que não existe diferença significativa entre as faixas de proficiência B e D do TEPOLI.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. **Language test construction and evaluation**. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: CUP, 1995.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**. Cambridge: CUP, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, vol. 3, n. 1, p. 07-19, 2004.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. **Language Testing**, vol. 17, n° 1, p.1- 42, 2000.
- \_\_\_\_\_. A habilidade comunicativa de linguagem. (*Communicative language ability*). **Linguagem & Ensino**, vol. 6, n° 1, p. 77-128. 2003.
- \_\_\_\_\_. **Statistical analyses for language assessment**. Cambridge: CUP, 2004.
- BAFFI-BONVINO, M. F. A. **Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira de formandos em Letras: uma proposta para avaliar o descritor “vocabulário” de um teste de professores da língua inglesa**. Tese de Doutorado. São José do Rio Preto: UNESP, 2010.
- \_\_\_\_\_. **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 dos processos identitários nas práticas de ensino**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2002.
- BERGSLEITHNER, J. M. **Working memory capacity, noticing, and L2 speech production**. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2007.
- BIBER, D.; JOHANSON, S.; LEECH, G.; CONRAD, S.; FINEGAN, E. **Longman grammar of spoken and written English**. Essex: Pearson Education, 1999.
- 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.
- 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. São José do Rio Preto: UNESP, 2008.
- BUSNARDI, B.; FERNANDES, A. M. A proficiência do professor de língua estrangeira: avaliação e implicações. **Revista Vertentes**, vol. 19, n°1. São João del-Rei: UFSJ, jan./jun. 2011, p. 141-152.

BYGATE, M. **Speaking**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. **The grammar book**. USA: Heinle & Heinle, 1999, 2º ed.

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.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, vol. 1, nº 1, p. 1-47, 1980.

CHAUDRON, C. **Second language classrooms: research on teaching and learning**. Cambridge: CUP, 1988.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge/MA: MIT Press. 1965.

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.

COLOMBO, C. S. Relatório Final de Estágio de Iniciação Científica. São José do Rio Preto: UNESP, 2010.

CONSOLO, D. A. **Classroom discourse in language teaching: a study of oral interaction in EFL lessons in Brazil**. Tese de Doutorado. Inglaterra: Reading University, 1996.

\_\_\_\_\_. Teachers'action and student oral participation in classroom interaction. In: Hall, J. K.; Verplaetse, L. (Org.). **Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction**. 1º ed. Mahwah, New Jersey - EUA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2000, vol. 1, p. 91-107.

\_\_\_\_\_. 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).

\_\_\_\_\_. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 43, nº 2, p. 265-286, 2004.

\_\_\_\_\_. Posturas sobre avaliação de proficiência oral de professores de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Campinas: Pontes, 2005a, p. 269-287.

\_\_\_\_\_. **Competência linguística em língua inglesa de alunos de Letras: definição de parâmetros na formação e avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira**. Projeto Trienal de Pesquisa. Departamento de Letras Modernas, São José do Rio Preto: UNESP, 2005b.

\_\_\_\_\_. On a (re)definition of oral language proficiency for EFL teachers: Perspectives and contributions from current research. **Melbourne Papers in Language Testing**. Melbourne: The University of Melbourne, 2006, p. 1-28.

\_\_\_\_\_. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In: CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Orgs.) **Olhares sobre competências**

**do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional.** São José do Rio Preto: HN, 2007a., p. 165-178.

\_\_\_\_\_. Avaliação de proficiência oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**, 1º ed. Brasília, DF/Campinas, SP: UNB/Pontes, 2007b. p. 109-118.

\_\_\_\_\_. An examination of foreign language proficiency for teachers (EPPL): The initial proposal and implications for the Brazilian context. **II Anais do Congresso Internacional da ABRAPUI: The Teaching of English: Towards an Interdisciplinary Approach Between Language and Literature.** São José do Rio Preto-SP: ABRAPUI, 2009, p. 1-15.

CONSOLO, D. A. & 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 (CD-ROM).

CONSOLO, D. A.; ALVARENGA, M. B.; CONCÁRIO, M.; LANZONI, H. P.; MARTINS, T. H. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Exame de proficiência para professores de língua estrangeira (EPPL): proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro. **II Anais do CLAFPL.** Rio de Janeiro: CLAFPL, 2010, p. 1035-1050.

CROOKES, G. The utterance, and other basic units for second language discourse analysis. **Applied Linguistics**, vol. 11, nº 2, p. 183-199, 1990.

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.

D'ELY, R. C. S. F. **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.

DeKEYSER, Robert M. What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. **Language Learning**, vol. 55, n. 1, p.1-25, 2005.

DIAS, E. **Falar ou não falar?: Eis a Questão!** Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2003.

DOUGLAS, D. Language for Specific Purposes assessment criteria: where do they come from. **Language Testing**, vol.18, nº 2, 2001, p. 171-185.

\_\_\_\_\_. **Assessing languages for specific purposes.** Cambridge: CUP, 2000.

DUCATTI, A. L. **A Interação Verbal e a Proficiência Oral na Língua-Alvo na Prática da 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.

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls?. **Language Testing**, vol. 18, nº2, p. 149-170, 2001.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRICK, M. C. **Handbook of Research on Teaching**, 1986, p.119-161.

FERNANDES, A. M. **A metalinguagem e a precisão gramatical na proficiência oral de duas professoras de inglês como língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2011.

FIDALGO, S. S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 6, n° 2, p. 15-31, 2006.

FOSTER, P.; TONKYN, A.; WIGGLESWORTH, G. Measuring spoken language: a unit for all reasons. **Applied Linguistics**, vol. 21, n° 3, p.354-375, 2000.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **Language testing and assessment: an advanced resource book.** London: Routledge, 2007.

FULCHER, G. The testing of speaking in a second language. In: CLAPHAM, C.; CORSON, D. (Eds.). **Encyclopedia of language and education: language testing and assessment** (vol. 7). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 75-86.

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.

GILLHAM, B. **Developing a questionnaire.** Great Britain: Continuum, 2000.

GUARÁ-TAVARES, M. G. **Pre-task planning, working memory capacity, and L2 speech performance.** Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2008.

HEWINGS, M. **Advanced grammar in use.** 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

HOLLIDAY, A. Analysing qualitative data. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Orgs.) **Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics.** Great Britain: MPG Book Groups, 2010, p. 98-110.

HUGHES, A. **Testing for language teachers.** Cambridge: CUP, 1989.

HUGHES, R. Researching Speaking. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Orgs.) **Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics.** Great Britain: MPG Book Groups, 2010, p. 145-159.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Org.) **Sociolinguistics: selected readings.** Harmondsworth: Penguin, 1972.

HUGHES, A. **Testing for language teachers.** Cambridge: CUP, 1989.

HUNT, K. Grammatical structures written at three grade levels. **NCTE Research Report**, n° 3. Champaign, IL, USA: NCTE, 1965.

INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. **Language Testing**, vol. 25, 2008, p. 385 - 402.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition.** New York: Prentice-Hall, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LAZARATON, A. **A qualitative approach to the validation of oral tests**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2002.

LITTLE, D. The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. **Language Testing**, vol. 22, 2005, p. 321-336.

LLURDA, E. On competence, proficiency and communicative language ability. **International Journal of Applied Linguistics**, vol. 10, n<sup>o</sup>1, 2000, p. 85-96.

LUOMA, S. **Assessing speaking**. Cambridge: CUP, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MCNAMARA, T. **Language testing**. Oxford: OUP, 2000.

MCCARTHY, M. Spoken Language and the Notion of Genre. **Spoken Language and Applied Linguistics**, p. 26-48. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

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

MESSICK, S. Validity. In: LINN, R. (Ed.). **Educational measurement**. New York: Macmillan, 1989, p. 13-103.

MOORE, D. S. **A estatística básica e sua prática**. Rio de Janeiro: LTC: 2005.

MOTA, M. B. **Working Memory Capacity and L2 Speech Production: An Exploratory Study**. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2000.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ORTEGA, L. Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: a research synthesis of college-level L2 writing. **Applied Linguistics**, vol. 24, n<sup>o</sup>4, 2003, p. 492-518.

PHAKITI, A. Analysing quantitative data. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Orgs.) **Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics**. Great Britain: MPG Book Groups, 2010, p. 39-49.

READ, J. Researching Language Testing and Assessment. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Orgs.) **Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics**. Great Britain: MPG Book Groups, 2010, p. 286-300.

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. **Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. In: *Contexturas*, vol.4, 1999/2000, p. 115-124.

\_\_\_\_\_. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n° 36, 2000, p. 11-22.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscopio**, vol. 7, n° 1, 2009, p. 30-48.

\_\_\_\_\_. O exame de proficiência em língua inglesa para controladores de vôo do SISCEAB – Uma entrevista com Matilde Scaramucci. **Aviation in Focus**, Porto Alegre, vol. 2, n° 1, p. 3-12 – jan./jul. 2011

SHOHAMY, E. **The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests**. Harlow: Pearson-Longman, 2001.

SHOHAMY, E; INBAR, O. **The language assessment process: A “multiplism” perspective”** (CALPER Professional Development Document 0605). University Park, PA: The Pennsylvania State University, Center for Advanced Language Proficiency Education and Research, 2006, p. 1-10.

SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SILVA, V. L. T. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/ LE**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2000.

STARFIELD, S. Ethnographies. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Orgs.) **Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics**. Great Britain: MPG Book Groups, 2010, p. 50-65.

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.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; GIL, G. (Orgs.). **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, vol. 1000, 2008.

WALLACE, M. **Action Research for Language Teachers**. CUP, 1998.

## ANEXOS

## Anexo 1 – Escala geral de proficiência do TEPOLI

FAIXAS	DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA	NOTAS
<b>A</b>	<p>A1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando excelente fluência e habilidade na produção oral.</p> <p>A2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente e não comete erros gramaticais.</p> <p>A3) Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas, e grande variedade lexical.</p> <p>A4) Exibe pronúncia praticamente idêntica aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna.</p> <p>A5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p>	<b>10</b>
		<b>9,5</b>
<b>B</b>	<p>B1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando fluência e habilidade na produção oral.</p> <p>B2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente e, se comete erros gramaticais, é capaz de se autocorrigir.</p> <p>B3) Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas e grande variedade lexical.</p> <p>B4) Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna.</p> <p>B5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p>	<b>9</b>
		<b>8,5</b>
<b>C</b>	<p>C1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal satisfatoriamente.</p> <p>C2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente na maior parte do tempo, podendo cometer eventuais erros gramaticais.</p> <p>C3) Utiliza-se de estruturas menos complexas e não exibe grande variedade lexical.</p> <p>C4) Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões de falantes competentes da língua inglesa.</p> <p>C5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor a ponto de prejudicarem a interação verbal. Havendo ocasiões de incompreensão, consegue solucioná-las.</p>	<b>8</b>
		<b>7,5</b>

FAIXAS	DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA	NOTAS
<b>D</b>	<p>D1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal, porém com algumas limitações, e pode exibir falta de fluência.</p> <p>D2) Utiliza, na maioria das vezes, estruturas sintáticas simples, apresentando eventuais erros gramaticais.</p> <p>D3) Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado e pode demonstrar deficiência de vocabulário para se expressar.</p> <p>D4) Exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa.</p> <p>D5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais podem ocasionalmente prejudicar o desenvolvimento da interação verbal.</p>	<b>7</b>
		<b>6,5</b>
<b>E</b>	<p>E1) Não atinge todos os objetivos de comunicação e interação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral.</p> <p>E2) Utiliza somente estruturas sintáticas simples e, ainda assim, comete erros estruturais.</p> <p>E3) Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado com prejuízo para a expressão de suas idéias.</p> <p>E4) Exibe pronúncia nitidamente distinta, em aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa, com interferências marcantes da língua materna.</p> <p>E5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais prejudicam o desenvolvimento da interação verbal.</p>	<b>6</b>

## Anexo 2 – Questionário aplicado às participantes de pesquisa

**PROJETO: Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL):  
definição de construto, tarefas e parâmetros para avaliação em contextos brasileiros.****QUESTIONÁRIO**

Caras participantes de pesquisa,

Este questionário tem por objetivo coletar informações sobre suas experiências com a língua inglesa, principalmente no que se refere à sua proficiência oral, ao ensino da língua e de sua gramática, e sobre a avaliação por meio de testes e exames de proficiência. Intenta-se coletar suas opiniões sobre estes tópicos, a fim de que estes dados, juntamente a outros já coletados, sejam utilizados na pesquisa de Mestrado que venho desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP/IBILCE, acerca da avaliação e da produção oral de alunos-formandos do curso de Letras deste mesmo instituto e de professores recém formados neste curso.

Muito obrigada.

**I. Proficiência oral**

1. Conte brevemente suas experiências como aprendiz de língua inglesa. Inclua informações sobre: quando foi seu primeiro contato com a língua, se você frequentou curso(s) de inglês em escola(s) de idiomas e por quanto tempo fez esse(s) curso(s); antes de ingressar na universidade, se utilizava a língua inglesa em contextos não-formais de ensino/aprendizagem, por exemplo, conversando com outros falantes da língua, etc.
2. Por que escolheu cursar Licenciatura em Letras? Sua escolha foi influenciada, de alguma maneira, pela presença da língua inglesa no currículo, ou na certificação do curso?
3. Antes de iniciar o curso de Letras, quais eram suas expectativas com relação à aprendizagem de inglês durante o curso de graduação? Tais expectativas foram alcançadas? Comente.
4. O que você entende por proficiência oral em uma língua estrangeira?
5. A oralidade era trabalhada nas aulas de língua inglesa no curso de Letras? De que maneira?
6. E com relação à escola regular e às escolas de idiomas que você cursou? (caso tenha cursado), a oralidade foi trabalhada? De que modo?
7. Em que medida o desenvolvimento de sua proficiência oral foi dependente das aulas de língua inglesa na universidade?
8. Como você caracterizaria a proficiência oral desejada para um professor de inglês como língua estrangeira?

9. Você acredita que essa proficiência pode ser alcançada no decorrer do curso de Letras? Justifique.
10. Como você avaliaria sua proficiência oral em inglês (de A a E - utilize a escala abaixo<sup>39</sup>)? Justifique.
11. Você acha que poderia melhorar seu nível de proficiência oral em inglês? Se sim, de quais maneiras?
12. Você acha que a experiência docente contribui para a melhora de sua proficiência oral? Por quê?

## **II. Gramática e ensino de língua inglesa**

13. Para você, o que é ensinar uma língua estrangeira?
14. Em sua opinião, qual a importância da gramática para o desenvolvimento da proficiência oral em uma língua estrangeira?
15. Como professor de inglês, qual o papel da gramática durante suas aulas? Como você trabalha a gramática com seus alunos? (Esclareça se o modo pelo qual você utiliza a gramática em sala de aula é uma escolha sua como professor de inglês, ou uma imposição do método adotado pela escola).
16. O que você entende por precisão gramatical? E por complexidade gramatical?
17. Quais são suas maiores dificuldades com relação à sua produção oral em língua inglesa? Em sua opinião, quais os possíveis motivos dessas dificuldades?

## **III. Avaliação por testes**

18. Quais foram suas impressões do teste oral (TEPOLI) que você fez ao fim do curso de graduação em Letras?
19. Você concorda com a faixa de proficiência que o teste determinou para o seu desempenho? Por quê?
20. Com relação à avaliação da proficiência oral de (futuros) professores de LE, o que você acha da existência de um teste que sirva ao propósito de avaliar a proficiência oral de graduandos em Letras e de professores de inglês como língua estrangeira?

**BBusnardi**

---

<sup>39</sup> Escala apresentada no anexo 1.

## Anexo 3 – Modelo de segmentação de dados: TEPOLI

TEPOLI P1TEPOLI2008 [*Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa*]

CLASSE: PUB – FOR2008

ALUNOS: A01 e A02

DURAÇÃO: 23m29s

A02 = P1

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 + 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 ((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 + 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 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
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
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 + (nome de A02) can you also tell us uh + how you feel about this picture?
083	A02:	[2] {okay} + I agree with ((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) [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+ 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+ 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 + (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
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 + 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
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? 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}+ 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}

## Anexo 4 – Modelo de segmentação de dados: Aula

Aula 1 de P1

Alunos: A1, A2

Data da aula: 26.9.2009

Duração da aula: 47min 06seg

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
005	P1:	{yes} + he's making food choices +   do you agree (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 +   {ok} let's listen the conversation ((audio))   {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]] +   let's listen again   and repeat the clauses [14]   {(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 <i>decoradinha</i> 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
091	P1:	{uhm} you are great in stress pronunciation and intonation +   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 <i>a</i>   and when do you use <i>an</i> ?
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:	[[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
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
129	P1:	tomato   {yes} ((risada)) very good [2]   a tomato a potato
130	A2:	uhn uhn in the plural
131	P1:	{yes} just in the plural +   {ok} + 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
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
135	P1:	now you have {na} + 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]] ((lendo)) + [[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?}
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
168	A1:	what is appetizer?
169	P1:	[[entrada + yes aperitivo]] + {yes?} +   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
173	P1:	{rubric} I don't know +   I'll look for +   [[write a an or the]] + so you have two dialogues   and you have {to} + 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)
175	P1:	[116]   {ok?} did you finish?   + 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 /spicy/ dish
180	P1:	{spicy /i/}
181	A2:	spicy /i/
182	A1:	a + yeah
183	P1:	a spicy /i/ dish
184	A2:	what does <i>spicy /i/</i> mean?
185	P1:	{spicy} /i/ [[apimentado]]
186	A2:	uhm
187	P1:	{yes} + [[olha as pimentinhas no desenho ]]+   now you (nome de A1)
188	A1:	well what about a + thai chicken?
189	P1:	{yes?}{ok} + you can continue
190	A1:	Thai food is usually <i>spicy /i/</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
197	P1:	[[tá porque aí ela quer comer frutos do mar mesmo]] + {yes?} +   the second one is a <i>spicy /i/</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)
200	P1:	[[tudo bem (nome de A1)?]]
201	A1:	(INCOMP)
202	P1:	[[melhorou + mas melhorou agora que eu falei?]]
203	A1:	uhm uhm
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
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)]]
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
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]]
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]]
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 +   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))
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
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
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]] +   look at the pictures here +   you have <i>excuse me</i> +   what do you think that :: <i>excuse me</i> 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
383	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]]
384	A2:	como chama aqui?
385	P1:	[[é os dez por cento do serviço né]]
386	A2:	mas tem um nome
387	P1:	{yes?} + I don't know the name + [[deve ser tarifa de serviço + alguma coisa do tipo]]
388	A2:	eu vou lembrar
389	P1:	{ok} + [[então pergunta né se já tá + se o]]
390	A2:	a gorjeta
391	P1:	[[a gorjeta já está incluída]] +   and then they asked + [[do you accept credit cards?]]
392	A2:	se ele aceita cartão de crédito
393	P1:	{yes} + very good [1]   now let's listen (audio) + {ok?}   now let's listen and   repeat (audio) (nome de A2) {ASC}
394	A2:	excuse me
395	A1:	excuse me
396	A2:	we are ready to order
397	A1:	we are re + nossa + we're ((risada))
398	P1:	{we're}
399	A1:	we're ((risada))
400	P1:	{ready}
401	A1:	ready to order
402	P1:	[[nome de A2] de novo + você também]] +   we're ready :: to order
403	A2:	we're ready to order
404	P1:	{nome de A1}
405	A1:	we're ready to order ((risada))
406	A2:	((risada))
407	P1:	[[sem rir gente]]
408	A2:	mas não dá
409	A1:	é engraçado
410	A2:	we're ready to order
411	P1:	{order}
412	A2:	[order]
413	A1:	[order]

414	P1:	{yes} + we're ready :: to order
415	A2:	we're ready to order
416	P1:	{yes (nome de A1)}
417	A1:	we're ready to order
418	P1:	{yes} + it's very good +   (audio)
419	A2:	we take
420	P1:	{take}
421	A2:	repeat please
422	P1:	[[we'll take the check please]]
423	A2:	we'll take the check please
424	A1:	we'll take the check please
425	P1:	{yes} [2]
426	A2:	I remember well
427	P1:	(audio) + {(nome de A1)} {ASC}
428	A1:	is the tip uhm
429	P1:	{included}
430	A1:	included
431	A2:	is the tip included?
432	P1:	(áudio) + {(nome de A1)} {ASC}
433	A1:	do you accept credit cards?
434	A2:	do you accept credit cards?
435	P1:	{ok} you can say again + [[pode dizer de novo]]
436	A2:	do you accept credit cards?
437	P1:	{(nome de A1)}
438	A1:	do you accept credit cards?
439	P1:	{yes} + very good +   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]]
440	A2:	imaginar
441	P1:	[[é imaginar + eu to pensando o que é esse predict + como eu traduzo esse predict aqui + predir + não [1] tá + fazer uma inferência né do que que o + o + o cliente vai dizer depois do que o garçon]]
442	A2:	fazer uma previsão
443	P1:	[[isso mesmo + como ele vai responder ao garçon tá bom?]]
444	A2:	adivinhar?
445	P1:	[[adivinhar também não + vamos ouvir então + tem quatro + cinco conversas]] (áudio)
446	A2:	(INCOMP) o que é pra fazer? + eu não entendi bem
447	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]]
448	A2:	tá bom
449	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?

450	A2:	yes
451	P1:	{yes?} + what is happening (nome de A1)?
452	A1:	ah tá perguntando se aceita cheque
453	P1:	{yes?} + [[foi isso que você entendeu? + foi isso que você entendeu (nome de A2)?]]
454	A2:	uhn uhn
455	P1:	[[o que você entendeu?]]
456	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
457	P1:	[[mais ou menos]]
458	A2:	ah eu acho que o que ele ia falar depois pergunta se a gorjeta está incluída
459	P1:	[[uhm + foi isso que você marcou (nome de A1)? + foi? tá + depois eu ponho de novo (áudio) +]]   did you understand?
460	A2:	uhm uhm
461	P1:	(nome de A2) what is happening?
462	A2:	a mulher chega e fala que ela não tem muito tempo né?
463	P1:	{yes}
464	A2:	ela quer alguma coisa rápida pra comer aí a garçonete indica uma sopa
465	P1:	[[foi isso que você entendeu (nome de A1)? + e aí qual que vocês marcaram?]]
466	A2:	a segunda
467	A1:	a segunda
468	A2:	(INCOMP)
469	P1:	conversation three   (áudio)
470	A2:	me perdi
471	P1:	{yes?} I'll put it again (áudio) +   did you understand?
472	A2:	uhm uhm
473	P1:	(nome de A1)? what's happening?
474	A1:	mais ou menos
475	P1:	[[o que você entendeu mais ou menos + o que está acontecendo?]]
476	A1:	ah + tinha eles pedindo alguma coisa + sopa + café
477	P1:	[[é café + sobremesa + que você entendeu (nome de A2)?]]
478	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
479	P1:	{yes}
480	A2:	she said no thanks + we'll take the check please
481	P1:	now conversation four (audio)   what a poor woman +   what is happening?
482	A2:	I didn't understand
483	P1:	did you (nome de A1)?
484	A2:	I don't know what =
485	A1:	alguma coisa (INCOMP)
486	A2:	= what does cash means?
487	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
495	P1:	the first one is number {ASC} four +   no + it's the second one [1] in conversation five (audio)   did you understand? [2]   so so?
496	A2:	uhm uhm
497	P1:	(nome de A1) did you understand :: what is happening +   {no?} +   let's listen again? (audio)   I'll be your {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
507	P1:	so let's listen again (áudio) +   now did you understand? +   {yes?} + what did you understand (nome de 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)
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]] +   {ok} + I'll finish here + [[vou parar aqui e aí a gente vai ouvir de novo na próxima aula tá]]

## Anexo 5 – Pareceres das PPs

### **Parecer da P1**

*A pesquisa 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, o que torna o estudo em relação à precisão gramatical bastante eficaz, tanto na realização do TEPOLI, quanto no meu desempenho em sala de aula. Pode-se dizer que o nível de proficiência é realmente demonstrado nas aulas e no teste, apesar de ser demonstrado de maneira limitada durante as aulas, uma vez que os tópicos são sempre programados e as aulas são de 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 de fatores emocionais.*

*Em relação à complexidade gramatical, a pesquisa possibilitou que refletisse sobre aspectos que não havia questionado anteriormente, tais como a relação existente entre complexidade e precisão gramatical e o fato de, em alguns casos, a precisão ser maior em situações de menor complexidade. 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 repensá-la de um ponto de vista diferente.*

### **Parecer da P2**

*Com uma linguagem clara e bem articulada, a pesquisadora desenvolveu um ótimo estudo que visa contribuir para validar um instrumento de avaliação específico para professores de inglês como língua estrangeira. Gostaria de parabenizar a pesquisadora pelo excelente trabalho realizado e também agradecer a oportunidade de participar desta pesquisa.*

*Com a leitura do trabalho, foi possível aprender e também refletir sobre minha produção oral no que se refere à precisão e à complexidade gramatical. Pude observar que a maioria dos desvios que cometi nas aulas analisadas não está mais presente em minhas aulas atualmente, o que me deixou muito satisfeita. Na época da gravação das aulas, eu tinha pouca experiência em sala de aula e era muito insegura para utilizar a língua estrangeira e, por isso, minha fala apresentava desvios principalmente no que se refere à concordância*

*verbal e ao uso adequado de pronomes e artigos, conforme foi atestado nesta investigação. Hoje, me considero mais segura e proficiente na língua estrangeira.*

*Também fiquei satisfeita ao descobrir que minha produção oral foi semelhante no teste e nas aulas analisadas. Isso mostra que esse instrumento de avaliação indica a real proficiência do professor recém-graduado, o que corrobora para sua validação. O teste é capaz de prever a maioria das situações que o professor pré-serviço poderá enfrentar em sala de aula e, assim, avaliar sua proficiência com bastante exatidão. No entanto, conforme apontado pela pesquisa, o teste ainda precisa ser revisado e isso favorecerá o desenvolvimento de outros trabalhos, fortalecendo cada vez mais a área de avaliação da proficiência do professor de inglês em nosso país.*

### **Parecer da P3**

*Quanto à precisão gramatical acredito que minha produção no TEPOLI possa ser considerada mediana. O índice de desvios apresentados foi alto em relação ao das outras participantes, o que pode ser um reflexo do meu compromisso com o aprendizado na época, uma vez que meu objetivo principal não era a língua inglesa, logo, meu compromisso com ela não era exclusivo.*

*Já na minha produção em sala de aula, existe claramente um aumento no número de palavras produzidas, mas o índice de desvios foi baixo. No tempo decorrente entre o TEPOLI e as aulas houve um período de vivência no exterior, o que eu considero que tenha me auxiliado na minha desenvoltura com a língua. Não quero justificar aqui questões gramaticais, acredito que grande parte do meu conhecimento gramatical foi adquirido na universidade e nos cursos de inglês realizados no Brasil. A viagem me ajudou apenas a desenvolver minhas habilidades linguísticas comunicativas. Talvez por esse motivo eu tenha ficado mais consciente sobre a língua, conseguindo assim, realizar mais autocorreções do que anteriormente.*

*Em suas conclusões sobre meu desempenho, em termos quantitativos de complexidade gramatical, a pesquisadora afirma que minha produção é o que mais se assemelha na comparação entre o TEPOLI e as aulas. Concordo com essa ideia, e novamente afirmo que a vivência no exterior não foi um fator gramatical decisivo no meu aprendizado.*

*Nos desvios relacionados aos pronomes, acredito que algumas vezes são desvios que consigo identificar no momento da fala. No entanto, na maioria das vezes eles ocorrem de forma inconsciente, uma vez que no momento da aula existe uma grande preocupação para*

*que o aluno entenda a atividade pedida e não fique com dúvidas. Esse é um fator que com certeza prejudica minha atenção quanto a minha produção gramatical. Outro fator muito importante e que foi levantado pela pesquisadora é a influência da LM em meus desvios. Tenho total consciência de que a Língua Portuguesa interfere negativamente em minha produção e nem sempre consigo identificar os desvios cometidos. Acredito que essa seja uma das minhas maiores falhas.*

*Quanto ao fato de a minha fala ser mais complexa no TEPOLI do que em sala de aula, acredito que o contexto sala de aula seja limitante, principalmente quando atua-se em níveis básicos ou intermediários.*

#### **Parecer da P4**

*Primeiramente gostaria de parabenizar a pesquisadora pela escolha do tema e pelo excelente trabalho desenvolvido, pois a prática da metalinguagem pelos professores de língua inglesa é totalmente indispensável, e por isso deve ser utilizada com qualidade. Este trabalho teve grande importância, visto que as aulas ministradas por mim foram cautelosamente analisadas, então pude observar o que podia melhorar em minha fala.*

*Notei que cometi vários desvios em relação ao uso de preposições, verbos e utilização de estruturas gramaticais complexas. De fato, devo praticar mais principalmente o uso das preposições; de certa forma, penso que os desvios apontados poderiam ser melhorados com um convívio maior com a língua. Penso que o fato de eu nunca ter ido para um país de língua inglesa, pode ter me prejudicado nesse quesito.*

*A inconstância nas aulas (como já foi apontado pela pesquisadora) deve-se pelo fato do método utilizado pela escola (aulas lexicais e aulas comunicativas), bem como participação dos alunos (nas aulas lexicais não há tanta participação deles). O nervosismo de estar tendo a aula gravada também pode ter influenciado nessa inconstância.*

*É importante ressaltar que essa pesquisa não foi somente importante para o aprimoramento da minha prática docente, mas para o enriquecimento da literatura em relação aos testes de proficiência e utilização da metalinguagem. Acredito que todos os professores de língua inglesa devem participar de testes como este que fez parte da pesquisa, para que o ensino de línguas seja sempre aprimorado.*